

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису

БІЛА ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 378+371.15+371.134+37.091.313

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ
ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант –

БОГДАНОВА ІННА МИХАЙЛІВНА,

доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади проблеми проектування професійної діяльності фахівцями соціономічної сфери	30
1.1. Професійна діяльність фахівця соціономічної сфери як предмет наукового дослідження	30
1.1.1. Виникнення теоретичних позицій щодо виокремлення групи соціономічних професій	30
1.1.2. Змістова характеристика діяльності соціального педагога й менеджера освіти в ракурсі спільного розв'язання професійних завдань	50
1.2. Проектування професійної діяльності у сфері освіти	70
1.2.1. Співвідношення понять «проект» і «проектування» в структурі професійної діяльності фахівця соціономічної сфери	70
1.2.2. Педагогічна сутність нормативного, пошукового та комбінаторного проектування професійної діяльності	99
1.3. Професійно-рольовий потенціал фахівців соціономічного профілю в проектній команді	114
Висновки до першого розділу	138
РОЗДІЛ 2. Методологічні концепти підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до проектування професійної діяльності	143
2.1. Філософський концепт дослідження	143
2.2. Загальнонауковий концепт дослідження	154
2.3. Педагогічний концепт дослідження	179

2.4. Технологічний концепт дослідження	201
Висновки до другого розділу	210
РОЗДІЛ 3. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери	
до проектування професійної діяльності з позиції	
їхньої змобілізованості	213
3.1. Мобілізаційні функції майбутнього фахівця соціономічної сфери	
як суб'єкта проектної діяльності	213
3.2. Феномен змобілізованості майбутнього фахівця соціономічної	
сфери до проектування професійної діяльності в параметрах	
конструктивних педагогічних підходів	231
3.3. Змістовно-процесуальні тенденції підготовки фахівців	
соціономічної сфери до проектування професійної діяльності у	
вищих навчальних закладах	264
Висновки до третього розділу	289
РОЗДІЛ 4. Стан сформованості змобілізованості майбутніх	
фахівців соціономічної сфери до проектування	
професійної діяльності	293
4.1. Критерії оцінювання та показники рівнів сформованості	
змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до	
проектування професійної діяльності	293
4.2. Діагностика рівнів сформованості змобілізованості майбутніх	
фахівців соціономічної сфери до проектування професійної	
діяльності на констатувальному етапі	302
Висновки до четвертого розділу	320
РОЗДІЛ 5. Реалізація педагогічної системи підготовки майбутніх	
фахівців соціономічної сфери до проектування	
професійної діяльності	324
5.1. Обґрунтування структурно-функціональної моделі підготовки	

майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності	324
5.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності	339
5.3. Організація й методика проведення формувального експерименту	357
5.4. Аналіз результатів експериментального дослідження з підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності	397
Висновки до п'ятого розділу	406
ВИСНОВКИ	411
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	418
ДОДАТКИ	478

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЮНЕСКО (UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури.

TEMPUS (Trans-European Mobility Programme for University Studies) – транс'європейська програма взаємообмінів між університетами, що спрямована на сприяння розвитку систем вищої освіти в країнах Центральної та Східної Європи (не членах Європейського союзу).

INOVEST 530417-2012 – Спільний Європейський TEMPUS-проект «Східне партнерство з педагогічних інновацій в інклюзивній освіті».

HRM (human resources management) – менеджмент людськими ресурсами.

SPOT (Strengths, problems, opportunataes, threats) – метод проблемно-резервного аналізу сильних і слабких сторін проектної команди, потенційних можливостей вирішення поточних проблем команди, труднощів і небезпек, що можуть виникнути в процесі співробітництва членів команди.

DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) – міжнародна програма «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади», що започаткована в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади.

UPMA (Ukrainian project management association) – Українська асоціація управління проектами.

НДО – недержавна організація.

SMS (Short Messaging Service) – технологія «служби стислих повідомлень» з прийняття / передачі текстів повідомлень за допомогою сотового телефону.

ICQ (I seek You – «Я шукаю тебе») – централізована служба миттєвого обміну повідомленнями через мережу Інтернет.

СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік.

UFSE (Union Française pour le Sauvetage de l'Enfance) – Французький Союз порятунку дитинства.

GNF (Global Natur Fund) – міжнародна некомерційна організація «Глобальний

Фонд Природи» (Німеччина).

DLRG (Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft) – Німецьке товариство врятування життя.

PR (Public Relations) – зв'язки з громадськістю.

MS Project (Microsoft Project) – програма управління проектами, розроблена корпорацією Майкрософт.

ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) – Європейська система накопичення кредитів.

CAT – самоактуалізаційний тест.

SACS (Strategic Approach To Coping Scale) – тест С. Хоббфолла для визначення стратегії й моделі поведінки подолання в складних ситуаціях.

PiE-SI – програма освітнього обміну «Партнери в освіті», що здійснюється Бюро в справах освіти та культури Державного Департаменту США (в Україні програму адмініструє організація Американські Ради з Міжнародної освіти за підтримки Міністерства освіти і науки України).

ACTR / ACCELS (American Councils for International Education) – міжнародна некомерційна організація в галузі освіти й академічних обмінів освітян Центральної та Східної Європи й Євразії.

SAGE (Students for Advancement of Global Entrepreneurship / Школярі за просування глобального підприємництва) – міжнародна некомерційна освітня програма з навчання школярів соціальному підприємництву й веденню соціально-відповідального бізнесу.

SMART (Specific, Measurable, Attainable, Realistic, Time-bound) – методика формулювання цілей проектів, оцінювання проектних пропозицій за п'ятьма критеріями: конкретність (specific), обчислюваність (measurable), досяжність (attainable), реалістичність (realistic), визначеність у часі (time-bound).

ЄКТС – європейська кредитно-трансферна система.

БФ – благодійний фонд.

ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень.

ВСТУП

Актуальність дослідження

В умовах надзвичайно динамічних перетворень в українському суспільстві, посилення конкурентності ринково-економічних відносин, пріоритетності розвитку людини як творчої особистості на етапі професійного становлення, глобалізації сфери освіти актуалізується проблема об'єднання інтелектуальних, життєтворчих ресурсів і вольових зусиль фахівців соціономічних професій для ефективного втілення різномасштабних інноваційних змін в освітньому середовищі.

Ідеться про осмислення сучасних підходів до підготовки майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти в оновлених соціальних реаліях, де стрімко розширюються типи й види освітніх установ, громадських організацій, благодійних фондів; урізноманітнюються види дитячих, молодіжних і батьківських цільових груп, робота з якими відбувається в складних умовах та потребує створення цільових (проектних) груп; упроваджуються інноваційні освітні, культурологічні, екологічні, волонтерські проекти на муніципальному, національному та міжнародному рівнях. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема професійної підготовки креативних змобілізованих фахівців освітньої галузі, здатних швидко реагувати на нові умови соціальної та професійної дійсності, відповідально ухвалювати колективні рішення, здійснювати інтердисциплінарну проектно-центровану професійну діяльність з урахуванням суспільних змін.

Зазначені пріоритети закладено у Всесвітній програмі ЮНЕСКО «Освіта для всіх» до 2015 року (2000), державній освітній політиці, репрезентованій у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011), що передбачає перехід до програмно-цільового управління, Загальнодержавній програмі «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року (2009), законах України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2002), державних освітніх

стандартах вищої професійної освіти.

За нових освітніх реалій професійного становлення фахівців соціономічного профілю відповідно до світового рівня особливої уваги потребує наукове осмислення прогресивних тенденцій інноватизації професійної підготовки майбутніх фахівців у ракурсі їхньої проєктивної освіти, здійснення соціально-педагогічних проєктів у сфері освіти та культури, охорони здоров'я, охорони правопорядку, соціального захисту населення, сфері служб для молоді тощо; обґрунтування моделі особистості фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проєктування професійної діяльності; формування на всіх етапах професійного становлення соціально активного, відповідального, змобілізованого фахівця, орієнтованого на максимальну реалізацію інтелектуального, емоційного, творчого потенціалу в інтердисциплінарній проєктній команді; педагогічна підтримка та стимулювання особистісно-професійного саморозвитку студента через акмеологічне розуміння його особистості.

Варто зауважити, що проблема проєктування діяльності фахівця набуває здебільшого міжгалузевого, універсального значення. Незважаючи на інженерно-виробниче походження, проблема проєктування професійної діяльності особистості в соціономічному контексті є предметом вивчення психології, педагогіки, проєктного менеджменту тощо.

В історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки витоки проєктивної педагогіки, зокрема, пов'язані зі спадщиною класиків Дж. Дьюї [256], В.Х. Кілпатрика [256], Я. Корчака [256], М. Монтесорі [408], В.О. Сухомлинського [123] та ін.

Результати аналізу сучасних наукових праць (В.В. Докучаєва [150], В.І. Загвязинський [175], О.В. Морева [347], В.В. Серіков [451] та ін.) свідчать про те, що в педагогічній теорії обґрунтовано методологію педагогічного проєктування. Теоретичні засади проєктивної педагогіки досліджували В.С. Безрукова [26], Л.І. Гур'є [135], Г.Л. Ільїн [203] та ін. Дидактичні засади застосування методу проєкту в навчальному процесі окреслено в працях

М. Д. Ільязової [204], Є.С. Полат [399], О.Я. Савченко [440] та ін. Наукові основи соціального проектування досліджували В.І. Курбатов [271], В.А. Луков [296], В.І. Полтавець [473] та ін.

Теоретичні засади соціально-педагогічного проектування у сфері освіти тільки в останнє десятиріччя стали привертати увагу вчених. Зокрема, визначено теоретико-методологічні підгрунття моделювання в структурі соціально-педагогічного проектування (В.І. Загвязинський [175]), обґрунтовано технологію соціально-педагогічного проектування в регіональних системах освіти (В.З. Юсупов [545]), схарактеризовано алгоритми проектування соціально-педагогічної діяльності (М.В. Шакурова [535]).

Виявлення особливостей проектної діяльності в структурі професійної діяльності педагогів було предметом досліджень В.П. Безпалька [30], О.С. Заїр-Бека [179], А.Д. Цимбалару [387] та ін. У дослідженнях С.Д. Бушуєва [91], Д.О. Новикова [368] особливу увагу приділено стратегії управління проектами в роботі менеджерів освіти. Однак науковці і практики лише визначили потребу вдосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів, менеджерів освіти до проектування професійної діяльності. Такі фахівці належать до соціономічної групи професій (професій типу «людина – людина»). Згідно з результатами досліджень (Л.В. Буркової [89], О. Ліпмана [486], Є.О. Клімова [98], В.І. Курбатова [270] та ін.) розуміння сутності соціономічних професій пов'язане із здійсненням фахівцями перспективної соціальної взаємодії у виробничо-управлінській, науково-дослідній, соціокультурній, комунікативній сферах, унаслідок якої предмети праці (людина, група, колектив) зазнають позитивних змін.

Зауважимо, що за останні два десятиліття в Україні проведено низку досліджень, у яких розкрито загальнотеоретичні та методичні основи підготовки фахівців соціономічної сфери у вітчизняних закладах вищої освіти (Л.В. Буркова [89], О.М. Гомонюк [120], В.В. Корнещук [251], І.М. Мельничук [328], Н.Г. Ничкало [33] та ін.) і в зарубіжних університетах

(І.М. Ковчина [237], В.А. Поліщук [402], В.М. Тименко [489] та ін.).

Обґрунтування теорії професіоналізації кадрів у соціальній педагогіці започатковано М.А. Галагузовою [475], І.А. Зимньою [191] та ін. В Україні теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціальних педагогів у вищих школах висвітлено в працях І.Д. Зверєвої [466], А.Й. Капської [468], Л.І. Міщик [341], В.А. Поліщук [402], С.Я. Харченка [525], В.Є. Штифурак [539] та ін.

Питання професійної підготовки майбутніх педагогів, соціальних педагогів як суб'єктів проектної діяльності досліджено в таких аспектах: підготовка майбутніх педагогів до проектування інноваційної діяльності в освітній сфері (І.М. Богданова [76], В.В. Докучаєва [151], В.В. Химинець [527] та ін.), до проектування виховного процесу й організаційних форм виховної діяльності (О.М. Коберник [232], І.І. Коновальчук [247]); підготовка майбутніх соціальних педагогів до правовиховної роботи (Я.В. Кічук [229], І.М. Ковчина [237]), до комунікативної діяльності (Р.В. Белоусова [29]).

Теоретичний аналіз наукових джерел з проектного менеджменту (С.Д. Бушуєв [91], Дуг ДеКарло [144], В. Трілленберг [585] та ін.), психології педагогічного менеджменту (Л.М. Карамушка [217], Н.Л. Коломінський [241], В.А. Семиченко [448] та ін.) свідчить про докладне вивчення процесу становлення професіоналів соціономічної сфери з проєктивним мисленням, здатних здійснити управління проектами в освітніх закладах.

Незважаючи на значну кількість наукових праць з проблем поліаспектного становлення професіоналів соціономічних спеціальностей в умовах неперервної освіти, питання цілісного осмислення процесу підготовки майбутніх соціономістів до проектно-орієнтованої професійної діяльності в освітній галузі перебуває на периферії наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних дослідників. Наявними є й низка *суперечностей* між:

– об'єктивною потребою суспільства у фахівцях з інноваційним досвідом проектування управлінських, педагогічних, соціально-педагогічних, соціально-психологічних систем у сучасному освітньому просторі, проектно-

впроваджувальним досвідом роботи в навчально-виховних установах різних типів і видів та реальним станом підготовки студентів в умовах традиційного освітнього процесу вищих шкіл;

– актуалізацією системного використання знань і проектувальних умінь у різних сферах професійної самореалізації соціономістів та відсутністю комплексної системи навчання на етапі професійного становлення їх як майбутніх проєктантів;

– необхідністю формування змобілізованих представників соціономічних професій освітньої галузі та недостатньо сформованим науковим уявленням змісту дефініції «змобілізованість майбутніх фахівців соціономічної сфери до проєктування професійної діяльності»;

– потребою в модернізації навчально-виховного процесу у вищій школі як сприятливої умови для створення освітнього довкілля дослідницько-інноваційного типу, становлення змобілізованих майбутніх фахівців та відсутністю науково-методичного забезпечення цього процесу;

– визнання традиційних методів і форм навчання студентських груп і недооцінкою ресурсів інноваційних технологій навчання в реінтегрованих проєктних мікрогрупах.

Отже, накопичений науковий фонд з проблеми професійного становлення спеціалістів за соціономічним профілем та наявність суперечностей, що ускладнюють процес їхньої підготовки до втілення ідей проєктування інноваційних педагогічних, соціально-педагогічних, соціально-психологічних, управлінських систем у сучасному освітньому середовищі, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проєктування професійної діяльності»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій «Теорія і практика інноваційної підготовки фахівців соціономічної сфери» (№ 0111U009906) за

тематичним планом наукових досліджень Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (протокол № 2 від 30 вересня 2010 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 8 від 30 листопада 2010 р.).

Мета дослідження – науково обґрунтувати, розробити та експериментально апробувати структурно-функціональну модель підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

Об’єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери у педагогічному вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – педагогічна система підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності в умовах сучасної вищої школи.

Концепція дослідження. В основу розробки концепції дослідження покладено ідею про те, що ефективність системної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності визначається позитивною динамікою їхньої змобілізованості до проектування професійної діяльності. Реалізація цієї вихідної ідеї в умовах педагогічного вищого навчального закладу базується на трьох взаємопов’язаних концептах.

Методологічний концепт відбиває взаємозв’язок базових для розв’язання досліджуваної проблеми наукових підходів:

– *гносеологічний підхід*, що характеризує процес застосування в проектній діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери вихідних положень схоластичної, механічної, статистичної, системної пізнавальних моделей, загальнонаукових і природничонаукових принципів, методів пізнавальної діяльності;

– *системний підхід*, що розширює наукове пізнання структурно-компонентного вияву змобілізованості фахівця соціономічної сфери в проектній діяльності в розвитку й динаміці; дозволяє схарактеризувати педагогічну систему підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, виокремити раціональний зв'язок етапів і підсистем такої підготовки у вищій школі;

– *суб'єктний підхід*, що актуалізує потребу долучення майбутнього соціономіста до інтерперсональної взаємодії з груповими суб'єктами проектування на рівні міжсуб'єктного співробітництва в командах; динамічного зростання майбутніх фахівців від статусу «суб'єкта теоретичної підготовки» до «конструктивно активного суб'єкта» (особистості, яка самовизначається у виборі рівня складності проектної діяльності, свого рольового призначення в команді) і, нарешті, досягнення суб'єктом оптимального рівня змобілізованості в проектуванні професійної діяльності;

– *діяльнісний підхід*, який орієнтує на діалектичне поєднання завдань професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери з набуття знань, умінь, навичок та досвіду для здійснення проектної діяльності різної складності, обґрунтування перспективних стратегій проектування професійної діяльності з цільовими групами в закладах різного відомчого підпорядкування; трансформацію здобутих академічних знань, умінь і навичок проектної діяльності в освітні реалії; стимулювання конструктивної активності майбутніх фахівців у волонтерській діяльності; оволодіння студентами основами управління проектами;

– *праксеологічний підхід*, що дозволяє розширити наукове уявлення про залежність результатів проектної діяльності майбутніх фахівців від попередньої підготовки до її здійснення, що охоплює оволодіння знаннями з теорії проектування, організації проектних команд й управління соціально-педагогічними проектами; свідомий вибір найбільш ефективних методів, прийомів і засобів розроблення та реалізації проектів; добір критеріїв для оцінювання результатів проектної діяльності;

– *комплексний підхід*, згідно з яким відбувається органічний зв'язок проблемної, інтерактивної й проєктивної освіти в умовах академічного процесу кредитно-модульного навчання з іншими аспектами професійної підготовки проєктантів (організація проєктно-впроваджувальної діяльності під час виробничої практики; підтримка й стимулювання студентських соціальних ініціатив щодо розробки й реалізації проєктів; залучення майбутніх фахівців до волонтерського руху тощо; здійснення науково-дослідної діяльності);

– *синергетичний підхід*, що детермінує ідею відкритості, нелінійності та ініціативно-творчого характеру проєктної діяльності майбутніх фахівців, актуалізацію міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі студентів;

– *компетентнісний підхід*, що уможливорює розгляд проєктувальної компетентності як особистісного утворення, що інтегрує знання, уміння, навички і досвід, безпосередньо пов'язані із розробленням проєктів професійної діяльності, створенням й управлінням проєктними командами.

Теоретичний концепт містить визначення провідних понять дослідження («змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери до проєктування професійної діяльності», «проєктування професійної діяльності фахівця соціономічної сфери»); теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проєктування професійної діяльності та умов, які визначають її ефективність у вищій школі.

У розробленій структурно-функціональній *моделі* підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проєктування професійної діяльності закладено ієрархію цілей такої підготовки від загальної мети – забезпечити системну підготовку до проєктування професійної діяльності – до локальних цілей, екстрапольованих в освітні цілі, досягнення яких свідчить про сформованість змобілізованості студентів у проєктній діяльності. Структурно-функціональна модель складається з когнітивно-самовизначального, мобілізаційно-кооперувального та продуктивно-орієнтаційного *етапів*,

підпорядкованих *педагогічним принципам* (проблемності навчання; моделювання професійної діяльності в навчальному процесі; суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі; стимулювання студентських соціально-педагогічних ініціатив) і репрезентують сукупність *педагогічних умов* підготовки (мотивування майбутніх фахівців на досягнення успіху в проектуванні професійної діяльності; організаційно-змістове забезпечення навчально-виховного процесу підготовки студентів до проектування професійної діяльності; здійснення методичного супроводу майбутніх фахівців на всіх етапах проектування професійної діяльності; орієнтація навчальної і самостійної роботи студентів на цілісний розвиток їхніх професійно важливих ознак для здійснення проектної діяльності).

Технологічний концепт передбачає перевірку ефективності експериментальної методики підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, що ґрунтується на проблематизації змісту проєктивної освіти студентів з акцентом на їхній випереджувальний розвиток, самовизначення та самореалізацію в процесі проектування професійної діяльності; на оволодінні майбутніми фахівцями алгоритмами проектування професійної діяльності, основами формування проектної команди соціономістів та управління соціально-педагогічними проектами шляхом розширення спектра методів і прийомів (проблемних методів, методу проєктів, інтерактивних методів і технік тощо), організаційних форм (робота в проєктних діадах, малих групах, командах тощо) і технологій навчання в умовах вищих закладів педагогічної освіти (модульної, інтерактивної, технології проблемного навчання); на організації самостійної роботи майбутніх фахівців, пов'язаної з трансформацією набутих методичних знань, прикладних умінь у власну стратегію проектування професійної діяльності з різними цільовими групами, її втілення в умовах соціально-педагогічної дійсності; на апробації методичного супроводу майбутніх проєктантів.

Головну ідею та основні положення концепції відображено в **загальній гіпотезі дослідження**, яка полягає в тому, що підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності буде ефективною, якщо здійснювати її на науково обґрунтованих теоретико-методичних засадах, що розкривають сутність феномену змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності; структурні (мету, завдання, принципи, етапи, педагогічні умови) і функціональні (функції, форми, методи, технології, засоби, види методичного супроводу, результат функціонування) компоненти моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти, яка забезпечує органічне поєднання в часі двох процесів: внутрішньо розгорнутого динамічного руху суб'єкта від самоспонування залучитися до проектування професійної діяльності до усвідомленого прагнення досягти успіху в здійсненні проектів професійної діяльності, від умотивованості оволодіти науковими знаннями з основ соціально-педагогічного проектування й формування проектної команди фахівців соціономічної сфери та моделювання професійної діяльності керівників проектів до самоналаштування на позитивну інтеракцію в студентських проектних командах і консолідацію спільних зусиль з фахівцями соціономічного профілю для здійснення нормативних, пошукових і комбінаторних проектів професійної діяльності; зовнішнього розгортання у вищому навчальному закладі інтерактивного дидактичного процесу полісуб'єктної взаємодії викладачів зі студентами-проектантами в межах вивчення змістових модулів скоригованих навчальних програм нормативних дисциплін і спеціальних курсів, навчально-професійної практики, дослідницько-пошукової діяльності.

Загальну гіпотезу конкретизовано *частковими припущеннями*, згідно з якими досягнення оптимального рівня змобілізованості майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності можливе, якщо професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери буде організована на основі поєднання проективної освіти із системним використанням у навчальному

процесі методів і засобів проблемного й інтерактивного навчання; змістове наповнення професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери розширити через уведення навчальних модулів «Першооснови соціально-педагогічного проектування», «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери», «Управління соціально-педагогічними проектами»; професійну підготовку майбутніх фахівців здійснювати з урахуванням сукупності сприятливих педагогічних умов у логіці підсистеми «бакалавр – спеціаліст – магістр».

Відповідно до мети, об'єкта, предмета, концепції та гіпотези визначено **завдання дослідження:**

1. Визначити й обґрунтувати теоретико-методологічні концепти підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

2. Розкрити зміст і компонентну структуру поняття «змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності»; уточнити поняття «проектування професійної діяльності фахівця соціономічної сфери».

3. Визначити критерії, показники та рівневі характеристики змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

4. З'ясувати стан сформованості змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності в сучасній практиці підготовки у вищій школі.

5. Розробити структурно-функціональну модель підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності та експериментально перевірити сукупність умов, що визначають її педагогічну ефективність у педагогічних вищих навчальних закладах.

6. Розробити та апробувати експериментальну методику підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

7. Укласти навчально-методичні матеріали для забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

Методологічна основа дослідження відображає фундаментальні наукові підходи до пізнання світу, виникнення та прояву нового й суспільно нового, зокрема й педагогічних явищ і методології професіогенезу (фахової підготовки, навчання основам професії, професійного зростання суб'єкта). Методологічні засади поглиблення наукових уявлень про педагогічну систему професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери відтворюють взаємозумовленість соціальних і педагогічних явищ та процесів, що ґрунтуються на методологічних принципах науковості, об'єктивності, системності, історизму й детермінізму, єдності свідомості та діяльності, розкриття сутності й розв'язання суперечностей на основі діалогічної взаємодії з використанням пізнавальних методів (аналізу й синтезу, абстрагування й конкретизації, диференціації та інтеграції, ідеалізації й узагальнення, порівняння, використання категоріального апарату як засобу мисленнєвої діяльності); взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів для підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, основними серед яких є гносеологічний, системний, суб'єктний, діяльнісний, праксеологічний, комплексний, синергетичний і компетентнісний.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові роботи з філософії, психології, соціології, соціальної педагогіки та соціально-педагогічної роботи, педагогіки вищої школи, проєктивної педагогіки, освітнього менеджменту, проєктного менеджменту, що відбивають:

– основні положення про гносеологічний (Р. Декарт [347], І. Кеплер [520], Ю.О. Карпова [220], В.Г. Кремень [376] та ін.), системний (А.М. Авер'янов [2], Я. Дитрих [148], Г.П. Щедровицький [541] та ін.), суб'єктний (О.М. Леонт'єв [283], А. Маслоу [323], С.Л. Рубінштейн [435], В.В. Рибалка [8], О.П. Саннікова [443] та ін.), діяльнісний (Б.Г. Анан'єв [9],

М.С. Каган [214], О.М. Леонтьєв [283] та ін.), праксеологічний (Е.Г. Винограй [103], А.Ф. Линенко [286] та ін.), комплексний (Л.В. Мардахаєв [457], В.А. Янчук [347], О.Я. Савченко [440] та ін.), синергетичний (В.П. Бранський [82], А.І. Пригожин [231], Н.Г. Протасова [424] та ін.), компетентнісний (І.Д. Бех [31], І.А. Зимняя [191], Н.В. Кічук [226] та ін.) підходи в професійній освіті майбутніх соціономістів;

– сутність і структуру проектної культури особистості (Н.О. Запесоцька [186], Н.Б. Крилова [261] та ін.); наукові основи проектування (Є.С. Заїр-Бек [178], В.М. Розін [432], Г.П. Щедровицький [541] та ін.), педагогічного проектування (В.С. Безрукова [26], М.П. Горчакова-Сибірська [239], Г.Л. Ільїн [202] та ін.), проектування інноваційної діяльності в освітній сфері (В.В. Докучаєва [150], О.І. Пометун [407], В.В. Химинець [527] та ін.), соціального проектування (В.І. Курбатов [271], В.А. Луков [296], В.І. Полтавець [473] та ін.), соціокультурного проектування (А.П. Марков [313], Г.М. Бірженюк [313] та ін.), соціально-педагогічного проектування (В.І. Загвязинський [175], М.В. Шакурова [535], В.З. Юсупов [545] та ін.);

– концептуальні положення про професійну діяльність фахівців соціономічної сфери (Л.В. Буркова [89], Є.О. Клімов [98], В.В. Корнешук [251] та ін.), соціальних педагогів (І.Д. Зверева [466], А.Й. Капська [468], Л.І. Міщик [341], В.О. Сластьонін [537], С.Я. Харченко [525] та ін.), менеджерів освіти (Л.І. Даниленко [141], Л.М. Карамушка [217], С.К. Хаджерадева [523] та ін.); сутність і структуру педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції педагога (О.І. Бебіна [18]), особистісної змобілізованості вчителя й соціального педагога (І.М. Богданова [73; 74], І.С. Сергєєв [449] та ін.), самомобілізації майбутнього викладача (Р.К. Серьожникова); шляхи мобілізації ресурсів фахівців задля соціальної та соціально-педагогічної роботи (Ф. Бартл [572], Ж. Блондель [70], О.А. Гальчинська [117], В.А. Поліщук [401] та ін.), самомобілізації громадських формувань для впровадження соціальних нововведень (Т.В. Азарова [4], Н.В. Заверико [176] та ін.);

– концепції професійної підготовки фахівців соціономічної сфери (І.А. Зязюн [197], В.Г. Кремень [106], Н.В. Кузьміна [268], З.Н. Курлянд [273], Н.Г. Ничкало [33], Л.І. Міщик [341], В.А. Поліщук [402], С.Я. Харченко [525] та ін.); зміст і специфіку застосування технології проєктивної освіти (Г.І. Ільїн [203], А.Д. Цимбалару [387] та ін.), технології проблемного навчання у професійній підготовці майбутніх соціономістів (А.О. Вербицький [100], Л.В. Буркова [89], В.Т. Кудрявцев [266] та ін.), теоретико-методичні засади застосування інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери (Р.Х. Вайнола [94], І.М. Мельничук [328], О.І. Пометун [407] та ін.), організації методичного супроводу майбутніх соціономістів (В.М. Нагаєв [29], С.О. Шувалова [540] та ін.).

На різних етапах наукового пошуку використано комплекс **методів дослідження**. З метою визначення теоретико-методологічних основ дослідження, конкретизації сутності та специфіки процесу проєктування професійної діяльності в освітній галузі використано *праксиметричні методи* (ретроспективний і порівняльний аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної літератури; аналіз педагогічного й соціально-педагогічного досвіду). Для обґрунтування й розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проєктування професійної діяльності – *метод теоретичного моделювання*. Задля вивчення рівнів змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проєктування професійної діяльності застосовано *емпіричні методи*: діагностувальні (анкетування, бесіда, тестування, ранжування, аналіз результатів проєктної діяльності, метод експертної оцінки), обсерваційні (спостереження, самоаналіз, самооцінка, рефлексія). Для виявлення ефективності педагогічних умов та продуктивності експериментальної методики підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проєктування професійної діяльності за структурно-функціональною моделлю використано педагогічний експеримент (констатувальний,

формувальний); для перевірки достовірності одержаних результатів дослідження – кількісний і якісний аналіз емпіричних даних методами перевірки статистичних гіпотез, факторного аналізу.

Експериментальна база дослідження. Експериментально-дослідну роботу здійснено на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Одеса), Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Івано-Франківськ), Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, Придунайської філії Міжрегіональної академії управління персоналом (Ізмаїл). У констатувальному етапі експерименту брали участь 1005 респондентів, зокрема 833 студенти і 172 фахівці соціономічної сфери (49 викладачів вищих навчальних закладів, 26 керівників освітніх закладів, 37 соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, 35 провідних фахівців соціальних і психологічних служб і центрів, благодійних фондів, 25 вчителів початкової школи). Формувальним експериментом охоплено 426 майбутніх фахівців соціономічної сфери (експериментальну вибірку становили 206 респондентів, контрольну – 220 осіб).

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* науково обґрунтовано та розроблено теоретико-методологічні концепти підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності у вищому навчальному педагогічному закладі; розкрито педагогічну сутність поняття «змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності» (складне активно-дієве утворення в цілісній структурі особистості фахівця, що сполучає його прагнення, зусилля й здатність успішно здійснювати систему ієрархічних проектувальних дій з ініціації,

творчої розробки та впровадження пошукових, нормативних, комбінаторних проектів професійної діяльності; налаштованість на конструктивну функціонально-рольову взаємодію з іншими суб'єктами проектування професійної діяльності в проектних діадах, командах, ініціативних групах, на взаємоузгоджене співробітництво із соціальними партнерами проектів; своєчасне забезпечення стратегічно-тактичного або ситуаційно-зумовленого управління проектами у швидкозмінюваних умовах професійної дійсності); схарактеризовано її *компоненти* (суб'єктна, функціонально-операційна й організаційно-методична змобілізованість); визначено *критерії* (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, конструктивний, інформаційно-комунікативний, управлінський, методично-підтримувальний, креативно-рефлексивний), виокремлено й обґрунтовано *показники* та схарактеризовано *рівні* (критичний, достатній, оптимальний) змобілізованості фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності; розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, зорієнтовану на поетапну реалізацію (когнітивно-самовизначальний, мобілізаційно-кооперувальний та продуктивно-орієнтаційний етапи), що ґрунтується на педагогічних *принципах* (проблемності навчання, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі, стимулювання студентських соціально-педагогічних ініціатив); експериментально перевірено сукупність *умов*, що визначали педагогічну ефективність означеної моделі у вищих закладах педагогічної освіти (мотивування майбутніх фахівців на досягнення успіху в проектуванні професійної діяльності; організаційно-змістове забезпечення навчально-виховного процесу підготовки студентів до проектування професійної діяльності; здійснення методичного супроводу майбутніх фахівців на всіх етапах проектування професійної діяльності; орієнтація навчальної й самостійної роботи студентів на цілісний розвиток їхніх професійно важливих ознак для здійснення проектної діяльності); апробовано експериментальну

методику підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності;

уточнено поняття «проектування професійної діяльності фахівця соціономічної сфери» (як спеціально організована система індивідуальних творчих дій фахівця та впорядкованих спільних дій колективних суб'єктів проектної команди, призначених для розв'язання модифікаційних, трансформаційних і комбінаторних завдань соціально-педагогічної практики з урахуванням можливостей розвитку соціально-педагогічних процесів (явищ), соціальних інститутів або варіантів їхньої цілеспрямованої зміни від вихідного стану до очікуваного. До таких дій належать: визначення соціальними педагогами й менеджерами освіти якісних і тимчасових параметрів проєктованого результату їхньої професійної діяльності, прогнозування можливих варіантів такого результату; конструювання моделі професійної діяльності, потрібної для одержання спрогнозованого результату; визначення та продуктивне застосування засобів професійної діяльності для забезпечення результативної реалізації та поточного оцінювання проектних заходів, моніторингу досягнення соціально значущої мети в умовах освітнього середовища);

подальшого розвитку набуло обґрунтування педагогічного інструментарію (методів, організаційних форм і засобів) професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти до проектування професійної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці методики підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності; розробці й апробації спеціальних курсів «Першооснови соціально-педагогічного проектування», «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери»; уведенні в навчальну програму нормативної дисципліни «Управління соціально-педагогічними проектами» змістових модулів «Теоретичні засади моделювання та проектування в соціально-педагогічній сфері», «Технологія управління

соціально-педагогічним проектом» і технологічного модуля «Практикум моделювання та проектування в галузі освіти»; розробленні й апробації навчально-методичного комплексу нормативних навчальних дисциплін «Методика організації волонтерського руху», «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін»; програми професійних курсів «Підготовка гувернерів-вихователів»; розробці навчальних посібників «Психологія управління (соціально-психологічний контекст)» (з Грифом «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»), «Педагогіка вищої школи» (з Грифом «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»), «Соціальна робота в Україні» (з Грифом «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»), навчально-методичного посібника «Першооснови соціально-педагогічного проектування»; розділів колективних монографій «Системно-діяльнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя», «Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі», навчального посібника «Виховна робота зі студентською молоддю» (з Грифом «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»), методичних рекомендацій «Педагогічна діагностика виховного потенціалу сім'ї», методичних матеріалів для літньої школи «Інноваційні технології навчання в системі підготовки та підвищення кваліфікації державних службовців».

Результати дослідження з підготовки фахівців соціономічного профілю до проектування професійної діяльності можна використовувати в професійній підготовці майбутніх фахівців інших соціономічних професій (практичних психологів, учителів, соціальних працівників та ін.) у контексті розроблення відповідних змістових модулів лекційних курсів, завдань для самостійної роботи та програм практик, у системі підвищення кваліфікації фахівців соціономічної сфери.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка № 1217 від 21 червня 2013 р.), Державного вищого

навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка № 01-08/03/871 від 18 червня 2013 р.), Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 702 від 21 червня 2013 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 232/03 від 21 червня 2013 р.), Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка (довідка № 01-09/5-265 від 10 вересня 2013 р.), Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (довідка № 64/1 від 17 травня 2012 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 48/06 від 25 червня 2013 р.), Придунайської філії Міжрегіональної Академії управління персоналом (довідка № 240 від 30 квітня 2013 р.), вищого навчального комунального закладу «Білгород-Дністровське педагогічне училище» (акт № 444 від 05 червня 2013 р.), Школи Апостольства Мирян імені С. Шульминського (довідка № 24-а/05-2013 від 30 травня 2013 р.).

Наукові розробки автора за темою дослідження використано на етапі реєстрації та захисту соціально-педагогічних проектів майбутніх соціологів у других турах Всеукраїнських конкурсів студентських наукових робіт (наказ Міністерства освіти і науки України від 10 червня 2009 р. № 498; наказ Міністерства освіти і науки України від 07 липня 2010 р. № 679), проведених у рамках Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 рр. (Постанова Кабінету Міністрів від 08 серпня 2007 р. № 1016).

Матеріали дослідження використано в спільній роботі автора і творчої групи під час розроблення проекту Білої книги національної освіти Міжнародного благодійного фонду «Україна–3000» (Київ, 2009); реєстрації кластерів проектів студентів на офіційному сайті загальнооміської системи «Доброчин» (Одеса) (проекти № 101, № 115), у випусках збірників проектів ініціативних груп у рамках регіонального проекту «Територія добрих справ»

при благодійному фонді «Молода громада» (Одеса, 2009–2012); у складі експертної групи на етапі підготовки, реєстрації проектної заявки на IV конкурс Європейського проекту Темпус Тасіс від Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», що увійшов у консорціум з 9-ти партнерів проекту № 46 «Східне партнерство з педагогічних інновацій в інклюзивній освіті» (INOVEST 530417-2012) (аплікант – Університет Карлсруе, Німеччина, 23 лютого 2012 р.). Окремі напрацювання автора впроваджено в освітній програмі обмінів «Відкритий світ» (Open World), що адмініструється організацією Американські Ради з міжнародної освіти (ACTR / ACCELS) за напрямом «розвиток освіти» (Вашингтон – Роузбург (Орегон, США), 2008).

Особистий внесок здобувача. Всі подані в дисертації наукові результати одержані самостійно. Особистий внесок автора в працях у співавторстві полягає у висвітленні теоретико-методологічних орієнтирів підготовки майбутніх проектантів на основі застосування системно-діяльнісного підходу та розробки компетентнісної моделі підготовки майбутнього соціального педагога (співавтор І.М. Богданова); визначенні педагогічних основ активного навчання керівників освітніх закладів (співавтор С.К. Хаджирадева); розробці програми професійних курсів підготовки гувернерів (співавтори А.М. Богуш, В.О. Інжестойкова); висвітленні стратегії проектної діяльності соціологів з корекції дитячо-батьківських стосунків (співавтор О.С. Юрчик); визначенні стратегії соціального управління персоналом у професійній діяльності менеджерів, особливостей упровадження он-лайн проектів у сучасних освітніх закладах; розробленні дистанційного проекту консультативної діяльності менеджерів з персоналу та визначенні стратегії їхнього партнерства з громадськими організаціями (співавтор С.В. Білий); розробці оргпроекту з підготовки майбутніх соціологів до реалізації повноважень органів студентського самоврядування (співавтор Ю.А. Горщенко).

Достовірність результатів дослідження забезпечується визначеною методологією та логікою розв'язання завдань; застосуванням методів, адекватних предмету та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки учасників експерименту; тривалим характером експериментально-дослідної роботи; застосуванням кількісного та якісного аналізу експериментальних даних; відповідністю зафіксованих у дослідженні емпіричних фактів масовій педагогічній практиці.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження обговорено на науково-практичних і науково-методичних конференціях, семінарах, конгресах, симпозіумах, форумах різного рівня: *міжнародних* («Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2006), «Теоретико-методологічні проблеми психологічного супроводу професійної діяльності», (Одеса, 2009), «Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти» (Одеса, 2009), «Психологія и педагогика: методика и проблемы практического применения» (Новосибірськ, 2011), «Соціально-правові засади захисту прав дітей» (Кременець, 2011), «Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління» (Донецьк, 2012), «Духовна культура особистості та інноваційні освітні технології: виклики ХХІ століття» (Вінниця, 2012), «Науково-дослідна робота в інноваційному університеті: стан, проблеми, перспективи розвитку» (Одеса, 2012), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2012), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2012–2013), «Вища школа: інтеграція і співробітництво освітніх систем» (Черкаси, 2013); *всеукраїнських* («Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення» (Черкаси, 2008), «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем» (Хмельницький, 2011), «Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів у третьому тисячолітті» (Запоріжжя, 2011), «Виховання, освіта, менеджмент, філософія, право: історичний аспект» (Євпаторія, 2012), «Професійна підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах

інтеграції України до європейського освітнього простору» (Ніжин, 2012), «Методологія і методика інтерактивного навчання у середній та вищій школі» (Умань, 2012), «Розвиток вітчизняного та зарубіжного дитячого руху: історія і сучасність» (Умань, 2012), «Естетичне виховання дітей і молоді: теорія, практика, перспективи розвитку» (Житомир, 2012)); Всеукраїнському науково-методичному *семінарі* з міжнародною участю («Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі» (Кременець, 2011); всеукраїнських студентських науково-практичних конференціях («Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (Одеса, 2009–2012), «Теорія і практика виховання лідерських якостей особистості у системі студентських самоврядних організацій» (Полтава, 2010), «Інноватизація професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери» (Одеса, 2013); національних *форумах* («Добро починається з тебе!» (Київ, 2011–2012); *міжвузівських* («Студентські ініціативи: реалії і перспективи» (Одеса, 2007–2009)); Міжнародному науково-практичному *семінарі* («Управління навчальними закладами в контексті модернізації системи професійного навчання» (Одеса, 2008), I Міжнародному педагогічному *конгресі* («Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи» (Одеса, 2011), II Міжнародному *конгресі* («Миссия учителя в современном мире» (Одеса, 2012, III Міжнародному науково-практичному *симпозіумі* («Особистість у просторі культури» (Севастополь, 2011), II Міжнародному освітньому *форумі* («Артеківські діалоги – 2009», МДЦ «Артек», 2009), II Відкритому міжнародному науковому *форумі* («Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Одеса, 2011); II Всеукраїнському науково-методичному *семінарі* «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасному освітньому просторі» (Кременець, 2013)); *міських* («Сучасна модель роботи психологічної служби міста в системі дитина-родина» (Одеса, 2010); III щорічному *форумі* (презентації проектів ініціативних груп Одеси та Одеської області «Территория добрых дел Добрович» (Одеса, 2011)); на

засіданнях вченої ради, кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів» захищено в 1999 році. Матеріали та результати кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використано.

Публікації. Основні положення дисертації відбито в 71 опублікованій праці, із них 1 одноосібна і 2 колективні монографії, 25 статей у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 35 статей і тез у міжнародних і всеукраїнських журналах і збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 5 навчально-методичних посібників (із них 2 одноосібні), 1 методичних рекомендаціях, 1 інформаційно-методичних матеріалах для літньої школи (у співавторстві), 1 програмі професійних курсів (у співавторстві).

Структура і обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів і висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (588 найменувань, із них 36 – іноземними мовами), 11 додатків на 83 сторінках. В основному тексті роботи вміщено 20 таблиць, 12 рисунків. Загальний обсяг роботи – 560 сторінки, із них 417 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯМИ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

1.1. Професійна діяльність фахівця соціономічної сфери як предмет наукового дослідження

Осмислення багатогранності наукового пізнання сфер професійної діяльності, професійних угруповань, класів і підкласів професій, професіограм, людських схильностей до виконання певних робіт відбувається в започаткованому дослідженні крізь призму виявлення сутності педагогічних явищ, ключових понять у професіології (С.Я. Карпіловська [219], С.О. Кравцов [273], Н.Г. Швець [486] та ін.), психології праці (Л.В. Буркова [88], Є.О. Клімов [98], О.П. Саннікова [443] та ін.), соціології праці (С.М. Вакуленко [95], М.П. Лукашевич [295], М.Х. Титма [491] та ін.), соціоніці (В.В. Бойко [79], В.В. Гуленко [132] та ін.), теорії і методиці професійної освіти (І.М. Богданова [76], Н.В. Кічук [243], В.В. Корнещук [251], З.Н. Курлянд [274] та ін.).

1.1.1. Виникнення теоретичних позицій щодо виокремлення групи соціономічних професій. Для визначення групи соціономічних професій та сутнісного розуміння ключового поняття «професійна діяльність фахівця соціономічної сфери» цілком правомірним вважаємо конкретизувати такі базові категорії, як «діяльність», «професійна діяльність», «фахівець, фахівець соціономічної сфери».

Як відомо, у вітчизняній і зарубіжній психології (Б.Г. Ананьєв [9], О.М. Леонтьєв [283], Р.С. Немов [360], К.К. Платонов [393], С.Л. Рубінштейн [435] та ін.) проблему зв'язку особистості й діяльності широко вивчали і вона знайшла своє відбиття в структурованому діяльнісному підході, згідно з яким

між суб'єктом і його діяльністю відбувається взаємовплив. За визначенням Р.С. Немова, «**діяльність** – форма соціальної активності людини, що має продуктивний характер, регулюється на основі розуму, свідомості й волі, спрямована на створення нових предметів матеріальної чи духовної культури або на власний психологічний розвиток людини» [360, с. 289–290].

Як слушно зауважує І.М. Рожков, «діяльність передбачає потребу, мотив, завдання, засоби розв'язання завдання, дії, операції. При цьому завдання, дії відповідають меті та умовам їх досягнення; дія відповідає меті, а операція – умовам» [431, с. 3].

Згідно з функціональним призначенням, вирізняють такі види діяльності, як ігрова, пізнавальна, спортивна, трудова, комунікативна та ін.

Трудова діяльність, з погляду соціології праці, – це «фіксована в часі та просторі доцільна низка операцій і функцій, що здійснюються людьми, об'єднаними в трудові організації» [95, с. 228]. У трудовій діяльності людини виокремлюють два логічно протилежні різновиди: професійна та непрофесійна. Виходячи від протилежного, непрофесійна діяльність означає звичайну витрату людської робочої сили.

Професійна діяльність, тобто **професія** (від лат. *professio* – оголошую свою справу; офіційно закріплене заняття, фах), – це вид трудової діяльності людини, що передбачає «певну сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих унаслідок спеціального навчання й досвіду роботи» [519, с. 551]. У чинному Національному класифікаторі професій України ДК 003:2010, «професію» визначають, як здатність виконувати подібні роботи, які вимагають від особи певної кваліфікації [359]. При цьому *роботою* називають певні виконані завдання та обов'язки, що виконуються чи повинні бути виконані однією особою. Робота є статистичною одиницею, що класифікується відповідно до кваліфікації, потрібної для її виконання.

Поняттям «кваліфікація» називають як здатність виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи. У дипломі спеціаліста (молодшого

спеціаліста) та інших документах про професійну підготовку кваліфікацію визначають через назву професії (економіст, токарь тощо). Кваліфікація, своєю чергою, окреслюється рівнем освіти та спеціалізацією. Потрібного рівня освіти досягають завдяки реалізації освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки, і він загалом відповідає переліку професійних завдань та обов'язків та їхній складності. Спеціалізація пов'язана не лише з відповідною галуззю знань, використовуваними інструментами, а й з продукцією, яку виробляють, або наданими послугами, і відповідає певною мірою деталізованому переліку професійних завдань та обов'язків [359].

Для позначення окремих груп професій у професіології застосовують поняття «фахівець». **Фахівці** – це представники професій, зміст праці яких передбачає ґрунтовні знання та навички в одній чи більше галузях природознавчих, технічних, гуманітарних наук. Професійні завдання полягають у виконанні спеціальних робіт, пов'язаних із застосуванням певних положень і методів відповідних наук. Це професії, яким відповідає кваліфікація за дипломом чи іншим відповідним документом молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, що проходять післядипломну підготовку (стажування, інтернатуру, клінічну ординатуру тощо) [359; 486].

Доведено, що будь-який вид праці має предмет, мету, знаряддя та умови її втілення. Виходячи з цих показників, презентуємо класифікацію **професій соціономічної сфери**.

Термін «класифікація» (від лат. *classis* – розряд, клас та *facio* – роблю) означає впорядковане розподілення відповідної множини об'єктів на класифікаційні угруповання на основі використання встановленої системи ознак поділу сукупності визначених правил [457, с. 119]. Кожна наукова класифікація, розкриваючи з певного боку зміст класифікованого явища, задовольняє щонайменше дві вимоги. По-перше, добір критеріїв для розподілу професій за групами повинен точно відповідати меті класифікації. По-друге, розподіл елементів, що підлягають класифікації, повинен

відповідати вимогам однозначності, наочності й зручності використання. Водночас, як підкреслює С.Я. Карпіловська, треба враховувати з тим, що в природі немає чітких розмежувань, і тому наявність значної кількості проміжних, «міжгрупових» проявів – невід’ємна властивість дійсності» [219, с. 21]. Застосування в професіології методу класифікації дозволяє впорядкувати досліджувані об’єкти (професії, професійні класи й підкласи) на основі визначення їхньої однорідності.

Класифікація професій відбувається, насамперед, для державної реєстрації їх та номенклатурного представлення в межах окремої країни. Так, Національний класифікатор України ДК 003:2010 містить коди та показник назв класифікаційних угруповань (розділів, підрозділів, класів, підкласів та груп професій) [359]. За цим документом відбувається аналіз динаміки розвитку різних професійних галузей за принципами фахового рівня.

Класифікація професій, яку розробляють дослідники різних професійних галузей, може належати і до професіографії. Професіографія, за визначенням Н.П. Лукашевича, – це опис професій і спеціальностей, які їх диференціюють, з погляду вимог, які вони висувають до людини [294, с. 30]. Такі профорієнтаційні класифікатори активно застосовують для проведення інформаційно-просвітницької, консультативної роботи з орієнтації молоді у світі професій з подальшою її підготовкою за обраною спеціальністю.

Створення авторських варіантів класифікацій професій відбувається на підставі добору різноманітних науково обґрунтованих підходів, зокрема: *за галузевою ознакою* (промислові, сільськогосподарські, транспортні, торговельні, адміністративно-управлінські, канцелярські, медичні, педагогічні, юридичні, військові, наукові, мистецькі, спортивні та ін.); *за рівнем і характером кваліфікації спеціалістів*: висококваліфіковані (лікар, юрист, економіст та ін.); кваліфіковані (медична сестра, електрик та ін.); малокваліфіковані (вантажник); некваліфіковані (підсобні працівники); *за ступенем регламентованості трудової діяльності*, що зумовлює міру ініціативності суб’єкта праці (жорстко регламентовані, регламентовані й

відносно регламентовані); *залежно від особливостей предмета (об'єкта) праці*, тобто того, що повинне зазнати змін унаслідок роботи.

Незважаючи на численні спроби науковців класифікувати професії за різними підходами, у контексті нашого дослідження більш предметно зосередимося на поширених класифікаціях, що дозволять нам докладно схарактеризувати ознаки класу соціономічних професій у сфері соціально-педагогічної діяльності.

В історії зарубіжної психології поширена класифікація професій, створена німецьким психологом і психотехніком О. Ліпманом. Автор за об'єктами праці (люди, думки, предмети) виокремив такі групи, що «передбачають роботу з людьми, впливають на людей (педагог, лікар, юрист); стосуються до неживої природи (геолог, механік); ті, для яких властиве спілкування з живою природою» [486, с. 30]. Запропонована класифікація, хоч і була надто узагальненою, проте виокремила **людину як об'єкт праці**.

В основу класифікації професій, розроблену Дж. Холландом, покладено типологію орієнтації особистості в професійному середовищі. Згідно з такою класифікацією, професії об'єднано в шість моделей професійного середовища, яким відповідають шість основних типів (кодів) орієнтацій особистості, зокрема: реалістичний тип (створення матеріальних цінностей, обслуговування технологічних пристроїв і процесів); інтелектуальний тип (розумова праця); соціальний тип (взаємодія з соціальним середовищем); конвенціональний або стандартний тип (орієнтований на загальноприйняті норми, чітко структурована діяльність); діловий або підприємницький тип (організація та управління бізнесом, людьми); артистичний тип [565].

Учений довів, що збіг особистісного коду та сприятливого для нього професійного середовища забезпечує успіх у професійній діяльності та задоволення нею. З усієї різноманітності професійних типів, окреслених Дж. Холландом, у табл. 1.1. згрупуємо класи психологічно споріднених

професій (за інтересами та типами), які в сучасних професіологічних дослідженнях зараховують до соціономічних видів праці.

Таблиця 1.1

**Класифікація професійних інтересів фахівців соціономічної сфери
(за теорією Дж. Холланда)**

Інтереси	Типи професій		
	інтелектуальний	соціальний	діловий
1	2	3	4
Діяльність, якій надають перевагу	Вивчення та розуміння подій і явищ, визначення можливих результатів їх застосування	Навчання, допомога в навчанні, консультування, обслуговування людей	Переконання, спрямування інших людей, управління діяльністю
Цінності та мотиви діяльності	Знання, пізнання, досягнення, незалежність	Соціальна допомога, порозуміння, неупередженість	Фінансовий успіх, суспільне визнання, відповідальність, ризик, лояльність
Самооцінювання	Аналітичність, розум, скептичність, перевага інтелектуальних здібностей	Дбайливий, терплячий, перевага гуманітарних і комунікативних умінь	Упевненість, комунікабельність, ділові вміння
Оцінювання іншими	Розумний, замкнений, незалежний	Корисний, дбайливий, приємний	Енергійний, проникливий, амбіційний, екстравагантний
Унікає таких видів діяльності	Заняття торгівлею та переконування інших	Фізична праця та робота з машинами й механізмами	Науково-дослідницька робота
Вимоги	Аналітичні, технічні, наукові здібності, літературні та ораторські вміння	Комунікативні здібності, вміння навчати або розважати інших	Уміння переконувати або примушувати, організовувати людей для досягнення певної мети
Передбачає	Аналіз / пошук інформації для розв'язання проблем	Гуманність, товарицькість, співчуття, розуміння людей	Ініціативність у пошуках фінансів, самовпевненість, вміння впливати

Продовж. табл. 1.1

1	2	3	4
Цінності та особистісні типи поведінки, що дають змогу їх виразити	Здобуття нової інформації, розвиток ерудиції шляхом навчання та досліджень	Турбота про добробут та спокій інших	Нагромадження матеріальних благ, енергійний тип поведінки, відповідальність
Зміст праці	Інтелектуальна діяльність, спрямована на пошук і використання нових знань	Співпраця з людьми з метою допомогти або полегшити шляхи досягнення їхньої мети	Торгівля, спрямування, переконання людей для досягнення персональної або загальних цілей
Зразки професій	Психолог, мікробіолог, хімік	Учитель, адвокат, священик	Юрист, комівояжер, менеджер з продажу

Як показано в табл. 1.1, в окрему групу поєднано професії соціального та ділового типів, де предметом професійної діяльності виступає саме **соціальна взаємодія** (хоч поки без будь-якого обґрунтування її диференціації). Це підтвердило той факт, що вже в другій половині ХХ ст. виникла потреба у виокремленні класів професій, зорієнтованих на соціальне середовище та взаємодію з його представниками. Щодо виділення в окрему групу інтелектуального типу (див. табл. 1.1), то такий підхід автора є умовним, оскільки соціальний і діловий типи професій безпосередньо з ним пов'язані.

Одна з відомих зарубіжних характеристик професійних типів особистості належить Е. Ро. Професією дослідник називає ту діяльність, якій людина присвятила більшу частину свого життя (так, ведення господарства, виховання дитини в сім'ї – також професія). Класифікація Е. Ро містить вісім груп професій, зокрема: група сервісу (працівники служби побуту); **група ділових контактів** (бізнесмени, агенти компаній); **група організаторів** (адміністратори, директори); група професій, що вимагає роботи на відкритому повітрі; група технічних професій; група професій у галузі науки;

група професій у галузі культури; артистичні професії [294, с. 31].

Відповідно до таких висновків науковця, по-перше, є очевидним, що представники різних професійних груп можуть одночасно залучатися до педагогічної діяльності, якщо враховувати їхній сімейний статус за параметром кількості дітей. По-друге, серед низки професійних груп окремо виділено групу організаторів і групу ділових контактів, що є суттєвим для розподілу професій соціономічної сфери, пов'язаних з управлінням і менеджментом.

Серед різних класифікацій професій для нашого дослідження особливо сутнісною є типологізація Є.О. Клімова [98]. Він став автором загальновідомої психологічної класифікації професій з урахуванням своєрідності предметів праці, ознак цілей професійної діяльності, знарядь (засобів) та умов праці. Конкретизуємо основні класифікаційні ознаки, виокремлені дослідником.

Предмет праці – «це об'єкт, на який спрямована людська діяльність. Це може бути інша людина, жива й нежива природа, технічні об'єкти, символи, знаки, художній образ» [219, с. 22]. За визначенням Л.В. Буркової, предмет праці є «інтегрованою складовою, яка передбачає врахування професійних характеристик, функцій, цілей та змісту професій» [87, с. 69].

Відповідно до того, який саме предмет праці повинен зазнати змін, Є.О. Клімов виокремив п'ять кластерів з такими типами професій: *соціономічні* (професії типу «людина – людина»), *технономічні* (професії типу «людина – техніка й нежива природа»), *біономічні* (професії типу «людина – природа»), *сигномічні* (професії типу «людина – знакова система»), *артономічні* (професії типу «людина – художній образ») [98].

Зокрема, до класу **професій типу «людина – людина»** дослідник уналежнює такі, де предметом праці виступають люди, групи або колективи. Як підкреслює В.В. Корнещук, не випадковим стало «особливе виокремлення професій, для яких інша людина чи спільнота людей є не соціальним середовищем виробничої сфери, не умовою праці, а саме предметом праці –

предметом розпізнавання, оцінювання та впливу» [251, с. 21].

За змістом така праця пов'язана саме із безпосередньою взаємодією з людьми, що передбачає виховання і навчання, надання персональних послуг (медичних, інформаційних, побутових), управління, захист (соціальний, правовий), упорядкування суспільних процесів на загальнодержавному рівні.

Професійна сфера «людина – техніка й нежива природа», за науковими висновками Є.О. Клімова, об'єднує професії, де предметом праці є технічні об'єкти (технічні системи, механізми, транспортні засоби, агрегати, енергія). За змістом діяльність фахівців цієї галузі пов'язана з проектуванням, конструюванням, монтажем технічних пристроїв, експлуатацією їх тощо.

Для професій типу «людина – природа» предметом праці виступає жива й нежива природа (тварини, рослини, скелі, вода, повітря тощо). Представники цієї групи займаються різноманітними дослідженнями (мікробіолог, геолог), зокрема в сільськогосподарській або лісничій сфері (ветеринар, лісник, еколог, агроном).

Предметами праці в професійній сфері «людина – знакова система» є умовні знаки, цифри, схеми, карти, таблиці, формули, тексти різної мови, креслення, звукові сигнали тощо. Фахівці зазначеної галузі займаються створенням та переробкою названих знакових систем.

До професій типу «людина – художній образ» учений уналежнює такі, де предметом праці виступає художній образ і засоби його побудови. Представники цієї професійної групи створюють художні твори в різних галузях мистецтва (образотворчій, музичній, літературній, театральній) та пов'язані з виробництвом художніх виробів (фотографи, дизайнери, художники-декоратори та ін.) [98; 474].

Варто зауважити, що Є.О. Клімов у межах кожного типу професій визначив певні відмінності за **ознаками цілей діяльності**, зокрема гностичними, перетворювальними та дослідницькими. У контексті нашого дослідження більш предметно розглянемо зміст діяльності спеціалістів сфери «людина – людина», де, відповідно до наукових висновків ученого,

переважає пізнавальна (гностична) діяльність. Основні групи робіт, які потребують взаємодії з людьми, розподілено на дві підгрупи: *гностичні (діагностичні)*, де основною метою діяльності виступає оцінка соціальних об'єктів, опис подій і вчинків людей на підставі вивчення й узагальнення фактів, документальних джерел, інтерв'ю (це робота слідчих, інспекторів, соціологів, журналістів); *гностико-оперативні*, коли перед фахівцями постає проблема паралельного розв'язання таких завдань, як дослідження (вивчення умов, обставин) і керівництво спільними діями людей, вжиття заходів щодо виправлення недоліків, навчання, виховання, обслуговування (керівник підрозділу, учитель, тренер, лікар, касир та ін.).

З поданого переліку гностико-оперативних професій є очевидним їхній розподіл на два підкласи: *керування людьми* (спрямування зусиль індивідів на досягнення громадських цілей) та *обслуговування людей* (усвідомлення й задоволення їхніх потреб). Зі свого боку, це обслуговування може здійснюватися різним персоналом. Так, *інформаційне обслуговування* передбачає надання довідкової, наукової, політичної, консультаційно-юридичної інформації (лектор, адвокат, консультант, працівник довідкового бюро). Задоволення потреб людей засобами мистецтва відбувається завдяки роботі працівників клубів (театрів), екскурсоводів. *Медичне обслуговування* здійснюють лікарі, фельдшери, медсестри, санітари. *Матеріальне обслуговування* відбувається в соціально-побутовій сфері (страховий агент, працівник готелю, перукарні) і у сфері торгівлі й громадського харчування (продавець, офіціант, касир).

За **ознакою основних знарядь, засобів праці**, якими користуються фахівці, Є.О. Клімов запропонував визначати певні класи професій: професії *ручної праці* (праця здійснюється за допомогою маніпулювання інструментами); професії *машинної праці*, коли фахівці користуються машинами з ручним керуванням для обробки, переміщення, перетворення предметів праці (водій, машиніст); професії, пов'язані із застосуванням *автоматизованих і автоматичних систем* (оператори машин,

енергосистем); професії, пов'язані з *перевагою функціональних засобів*, де основним знаряддям праці є функціональні засоби організму людини, виразні засоби її поведінки, мови, міміки (співак, учитель, дегустатор та ін.). Автор робить акцент на тому, що клас професій, де домінують функціональні засоби праці, створюють люди з розвиненими інтелектуальними здібностями (наприклад, лікарі, психологи, керівники), люди, які добре володіють своїм тілом (акробати), голосом (співаки), мають добрий слух (композитори).

Утім у контексті досліджуваної проблеми важливо враховувати, що під впливом цивілізаційних змін в освітньому просторі сучасні фахівці педагогічної сфери об'єктивно змушені бути більш інформованими, мобільними, гнучкими в доборі та комплексному використанні всього різноманіття засобів праці. Це стосується майстерного застосування функціональних засобів в умовах глобалізації освіти (іноземних мов, засобів педагогічної техніки, тайм-менеджменту, самоменеджменту, саморефлексії тощо), комп'ютерної техніки та мультимедійних засобів, сучасних технічних засобів оперативного зв'язку та збирання інформації.

Перелік засобів праці мобільної людини, яка працює в умовах швидкозмінюваного професійного світу, окреслено В.М. Журковим і С.О. Манічевим [474]. Такий, за визначенням науковців, «джентельменський набір» має містити вміння водити машину (це робить фахівця більш оперативним, менш залежним від обставин, сприяє вчасному виконанню професійних доручень тощо); знання мов; уміння працювати на персональному комп'ютері; уміння управляти офісним технічним обладнанням, працювати з відеокамерою [474, с. 221–222.]. Звичайно, такий «набір» не є константним, він стрімко змінюється та набуває переосмислення.

Користуючись класифікацією **умов праці**, розробленою Є.О. Клімовим, можна констатувати, що професії поділяють на такі групи: робота у звичайних умовах, близьких до побутових, «кімнатних» (бібліотекарі, менеджери, бухгалтери та ін.); робота на відкритому повітрі в

будь-яку погоду (агрономи, геологи та ін.); робота в незвичайних умовах (на висоті, під землею, під водою, при вкрай високому (зниженому) температурному режимі, що є загрозою для життя (водолази, пожежники та ін.); робота в умовах підвищеної моральної відповідальності, пов'язана з життям і здоров'ям інших людей, матеріальними та суспільними цінностями (педагог, лікар, керівник та ін.).

У контексті нашого дослідження логічно зважати на інтеграцію, а не на розподіл умов праці, за яких доводиться здійснювати професійну діяльність керівникам освітніх установ або соціальним педагогам. Не підлягає сумніву те, що соціально-педагогічна діяльність відбувається в умовах підвищеної моральної відповідальності. Водночас для деяких представників соціономічного професійного середовища (зокрема, керівників підприємств, установ та організацій у сфері освіти, соціальних педагогів, психологів, педагогів) характерним є високий ризик психічних і соматичних (тілесних) реакцій на напружені (особливі) ситуації, що виникають у їхній роботі.

Згідно з Положенням про психологічну службу системи освіти України [405], працівники психологічної служби системи освіти повинні проводити діагностичну, навчальну, тренінгову, консультативну, розвивальну й корекційну роботу в умовах окремих приміщень (кабінетів) навчального закладу. Теоретичний аналіз прийнятих у кваліфікаційній характеристиці шкільного соціального педагога тимчасових нормативів часу на основні види його роботи засвідчив територіальну мобільність соціального педагога, що позначається на динамічній зміні побутових умов праці відповідно до тих завдань, які він розв'язує, зокрема: консультації в навчально-методичних (наукових) центрах, участь у навчально-методичних семінарах для соціальних педагогів при міському (районному) відділі освіти, представлення та захист інтересів дітей у різних інстанціях (місцевих органах виконавчої влади, службі в справах неповнолітніх, суді), патронаж сім'ї, відвідування батьків за місцем роботи [224].

Водночас значний обсяг роботи соціальний педагог здійснює в умовах

відкритого природного середовища, зокрема: проведення соціально-педагогічних заходів за місцем проживання (екскурсій; екологічних, благодійних акцій; турпоходів; змагань на спортивних майданчиках; активного дозвілля, ігротек у межах пришкольньої території та за її межами (на ігрових майданчиках, у сквері, на березі річки (моря), у лісопосадках); робота в пришкольному оздоровчому таборі для дітей або в літньому оздоровчому таборі; робота в складі соціального патруля з «дітьми вулиці».

Отже, теоретичний аналіз класифікації Є.О. Клімова за доведеними класифікаційними ознаками дозволяє зробити деякі узагальнення про групу професій типу «людина – людина» в контексті нашого наукового пошуку: предметом праці для таких фахівців виступають люди, групи або колективи; за змістом праця пов'язана з безпосереднім впливом на людей, взаємодією з людьми, навчанням, вихованням; за ознаками цілей діяльності існує розподіл професій на діагностичні та гностико-оперативні (спрямовані на керування людьми та інформаційне обслуговування); за ознакою знарядь (засобів) праці переважають функціональні засоби (переважно вербальні (мовлення) і невербальні (міміка, жести, виразні рухи) засоби спілкування), але не є винятком й інші; умови праці хоч і близькі до «кімнатних», але, залежно від виробничих завдань (ситуацій), можлива їхня тимчасова зміна.

Наукове обґрунтування психологічних особливостей релевантних характеристик професії (предмет, цілі, знаряддя, умови) подано О.П. Санніковою. Автор наголошує на тому, що психологічні особливості предмета праці в професіях типу «людина – людина» відбито в значущих для спеціаліста елементах зовнішності людини, яку він сприймає; характеристиках її соціально-групової належності; особистісних рисах (потребах, інтересах, мотивах поведінці, ставленні до інших людей). Психологічні особливості цілей праці зумовлені особливостями процесів управління, оцінювання, виховання, обслуговування. Водночас психологічні особливості знарядь праці залежать від своєрідності технічних засобів, що посилюють голос, від гностичних, моторних й інтелектуальних функцій

працівника, а також від функціональних засобів організму й актів поведінки, які також є знаряддям впливу на іншу людину. Психологічні особливості умов праці визначено специфікою її техніко-економічних, режимно-гігієнічних, а також соціально-психологічних умов [443].

До поширених класифікацій належать і такі, які створено за критерієм *професійної придатності* суб'єкта до конкретної трудової діяльності. Професійною придатністю називають «сукупність психічних і фізіологічних особливостей людини, достатніх для досягнення суспільно необхідної ефективності праці в тій або іншій професії» [294, с. 33]. Серед компонентів придатності особистості до роботи вирізняють громадянські риси, ставлення до праці, професії, інтереси та схильності до певної галузі діяльності; загальну дієздатність; поодинокі, часткові, спеціальні здібності; навички, уміння, знання, досвід. До цього поняття також належить задоволення, що відчуває людина в процесі самої праці та під час оцінювання її результатів. Згідно із зазначеним критерієм і його компонентами, Я.В. Крушельницька пропонує розподіляти професії на такі групи: професії, що не висувають особливих, підвищених вимог до фізіологічних і психологічних ознак суб'єкта; професії, що висувають жорсткі вимоги до фізіологічних функцій людини [263].

В.В. Корнешук доповнює уявлення про класи соціономічних професій з погляду їхньої надійності. На думку дослідниці, така класифікація можлива за критерієм «регламентованості професійної діяльності, що зумовлює міру ініціативності суб'єкта під час діяльності» [251, с. 19]. До жорстко регламентованих віднесено всі професії працівників міністерств оборони, внутрішніх справ і надзвичайних ситуацій. Їхня діяльність визначається документами (статутами, наказами тощо). Регламентовані професії також «підпорядковані певним правилам діяльності, ustalеним нормам щодо їх виконання, проте не заперечують особистої ініціативи працівника, застосування індивідуального стилю діяльності, що сприяють її успішності й ефективності та не впливають негативно на надійність її виконання» [251,

с. 19–20]. Відносно регламентованими є професії типу «людина – людина», «діяльність яких регламентується майже чи не єдиною нормою – нормою моралі» [251, с. 20]. До цієї групи автор уналежив менеджерів, управлінців, викладачів, акторів, науковців.

Загалом, така класифікація не суперечить тим, що вже проаналізовані. Проте в роботі окремих представників соціономічного професійного середовища (менеджерів, соціальних педагогів, вихователів шкіл соціальної реабілітації (для дітей, які потребують особливих умов виховання), санаторних шкіл (шкіл-інтернатів) з відповідним профілем для дітей із тривалим лікуванням тощо) регламентація є обов'язковою.

Перспективним унеском у поглиблення уявлень про сучасні підходи до класифікацій професій можна розцінювати результати досліджень соціономічного напрямку (В.В. Бойка [79], В.В. Гуленка [132], М.П. Лукашевича [295], В.П. Тищенко [132] та ін.).

За визначенням В.Г. Крисько, «соціоніка – це, наука, що базується на методології соціології, інформатики й психології та зорієнтована на вдосконалення суспільства, у якому для кожного індивіда, що належить до окремого психологічного типу людей, знаходиться місце в соціально корисній діяльності» [262, с. 519]. Дослідники В.В. Гуленко, В.П. Тищенко доводять, що предметом вивчення соціоніки є «складові комунікації, типи енерго-інформаційного обміну, великі та малі групи типів, а також інтертипні стосунки» [132, с. 274].

З позицій соціоніки професіографічні зв'язки представників різних соціотипів треба розглядати через кореляцію ознак типів особистості та відповідних їм посад і професій у виробничо-управлінській, науково-дослідній, соціальній або комунікативній сферах. *Соціотипом* у такому контексті називають сталу (гомеостатичну) структуру особистості людини, що задає пропорції між основними частинами її психіки – сенсорикою, інтуїцією, мисленням і сферою чуття [132, с. 274]. До того ж, В.В. Гуленко, В.П. Тищенко наголошують на тому, що соціотип людини впродовж усього її

життя є незмінним, хоч окремі її функції наповнюються різним ступенем залежно від чинників часу та середовища. Це призводить до значної варіативності, через що носії того ж соціотипу виглядають і поводять себе в однакових ситуаціях по-різному.

Керуючись характеристикою ознак типу особистості, що ґрунтується на теорії психологічних типів К.Г. Юнга (екстраверсія – інтроверсія, раціональність – ірраціональність, логіка – етика, інтуїція – сенсорика), можна говорити про своєрідність настанов фахівців на певну професію. Деталізовану характеристику відповідності психотипів особистості професіям типу «людина – людина» презентовано в монографії автора [56, с. 22–23]. У систематизованих з позицій соціоніки професійних групах (управлінців, саєнтистів, соціалів, гуманітаріїв), на відміну від попередніх класифікацій, має місце оновлений склад професій. Також виокремлено професії управлінців, для яких значно актуалізується застосування поданих характеристик складу інших соціотипних груп, що сприяє більш скерованому розв'язанню питань з формування трудових колективів, проектних команд, дитячих груп тощо.

Варто зазначити, що здійснений нами науково-теоретичний аналіз найбільш відомих класифікацій професій підтвердив, що, хоч переважно вони містять класи професійних угруповань, які належать до соціономічних, водночас у жодній з них не подано цілісного обґрунтування категорій **«соціономічна професія»**, **«фахівець соціономічної сфери»**. З огляду на це, подамо деякі термінологічні уточнення.

Згідно з етимологічним аналізом, слово «соціономія» складається із двох частин – «соціо» і «номія». Зокрема, **«соціо»** (від лат. – *societas*) буквально означає «загальний» («спільний») і семантично за значенням трансформувалося в слова «суспільство», «об'єднати» або словосполучення «здійснювати сумісну працю» [270, с. 135]. Друга частина – **«номія»** (від гр. – *nomos*) перекладається як «закон», а також уживається як частина складних слів, що вказує на приналежність до окремої науки, системи поглядів або

правил (наприклад, агрономія, астрономія) [462, с. 896].

Американський психолог і соціолог Я. Морено в 1948 р. уперше виокремив із соціології та психології такий науковий напрям, що вивчає соціальні закони суспільного устрою, тобто соціономію [348]. Згідно з науковими положеннями його вчення, соціономія, як наука про соціальні закони, об'єднує три галузі, що тісно перетинаються між собою: *соціодинаміку* – науку про соціальні групи (застосовує методи дослідження взаємодії, «рольові ігри»); *соціометрію* – науку про вимірювання міжособистісних взаємостосунків у групі (застосовує соціометричні методи, результати яких теоретично інтерпретує соціономія); *соціатрію* – науку про лікування соціальних систем (застосовує групову психотерапію, особливо психодраму та соціодраму). На жаль, терміни «соціономія», «соціодинаміка» та «соціатрія» не зразу здобули визнання серед учених того часу.

Я. Морено поняття *соціономія* інтерпретує як науку, що досліджує й пояснює закони, яким підпорядковується соціальний розвиток і соціальні стосунки. У межах системи соціономії мають місце метафоричні поняття «ми», «маса», «громада», «спільність», так само, як і поняття «клас», «державна», «церква» і багато інших назв колективів, товариств [348].

Зазначена позиція автора актуалізує проблематику соціономічних досліджень у таких площинах: з одного боку, – це науково-теоретичне обґрунтування та пояснення соціальних процесів та соціальних стосунків, що відбуваються в суспільстві; з іншого – дослідження ієрархії соціальних стосунків на різних рівнях соціальної взаємодії.

За визначенням В.І. Курбатова, «соціономія є одночасно теорією, що вивчає соціальні закономірності, формою суспільної діяльності та **соціальною практикою**. Вона виникла як благодійна діяльність, опіка та піклування, що покликані максимально адаптувати людину до різних форм суспільних стосунків» [270, с. 386].

На підставі поданих наукових поглядів дослідників цілком правомірним постає визначення низки проблем з погляду практичної

соціомії, зокрема виокремлення класу представників професійного середовища, які вивчають, пояснюють та здійснюють вплив на соціальні процеси (стосунки) на різних рівнях соціальної взаємодії; розв'язують проблеми тактичної спрямованості, пов'язані із соціалізаційною діяльністю, перетворенням соціальної практики (ідеться про обґрунтування, розроблення та впровадження масиву прикладних технологій урегулювання соціальних стосунків на різних рівнях соціальної взаємодії в умовах різних соціальних прошарків); у ситуаціях ускладнення соціального життя суспільства, загострення соціальних процесів і стосунків спроможні здійснити їхнє врегулювання, корекцію, управління.

У такому розумінні проблемного поля соціомії, як зауважує Л.В. Буркова, «утворюється запит на фахівців у різних сферах соціальної взаємодії, які спроможні здійснювати ефективний вплив на соціальні стосунки та соціальні процеси на різних рівнях соціальної взаємодії «людина – людина», «людина – соціальна група», «людина – держава» [87, с. 71]. Виходячи з цього, узагальненим **предметом праці** представників соціомічних професій є *соціальні стосунки в суспільстві на будь-якому рівні взаємодії* (від особистісного до державного).

Соціальна взаємодія (від англ. *social interaction* – соціальна інтеракція) є процесом «впливу індивідів, соціальних груп, інститутів або спільнот один на одного під час реалізації їхніх інтересів» [457, с. 37]. Вона віддзеркалюється в соціальних стосунках (класових, етнічних, релігійних, групових, особистісних, гендерних, професійних), які реалізуються на індивідуальному, груповому (у спільнотах, об'єднаннях) та суспільному (державному) рівнях. Кінцевим результатом взаємодії виступає збіг різних інтересів суб'єктів діяльності (професійних й особистісних). У процесі такої діяльності перетворюється не тільки її предмет, але й сама група, індивіди, які прагнуть реалізувати та виявити себе.

Соціальна взаємодія відбувається також у різних соціальних системах. Соціальна система, за визначенням Л.В. Мардахасва, – це «структурний

елемент соціальної реальності, цілісне утворення, основними елементами якого є люди, їхні зв'язки та взаємодія» [457, с. 264]. Склад такої системи утворюють великі соціальні групи (суспільні класи, соціальні прошарки, професійні групи, етнічні об'єднання (нація, народність, плем'я), вікові групи (дитячі, молодіжні, пенсійні); малі групи індивідів, які безпосередньо контактують, до того ж вони об'єднані спільними цілями та завданнями (сім'я, спортивна команда, волонтерський загін, група самопомоги та ін.).

Звідси можна дійти висновку, що наявність зазначених вище і багатьох інших соціальних груп і характерних для них соціальних стосунків обумовлює відповідний зміст і функції діяльності фахівців соціономічної сфери (зокрема, організацію, управління, врегулювання тощо). З цього приводу Л.В. Буркова зазначає, що «якщо розглядати кожний з рівнів в окремій системі взаємодії, то можна підійти до видових (за професіями) функцій, змісту і цілей» [87, с. 71].

Основним **засобом** і способом організації, управління, урегулювання, виховання соціальних стосунків є **комунікативна діяльність**. Так, Р.Д. Каверіна підтверджує, що діяльність представників соціономічних професій зорієнтована на інших людей, їхні групи, що мають власну активність, оцінюють, сприяють або протидіють діям суб'єкта праці: «специфіка професійної діяльності цього типу в тому, що її здійснюють в умовах постійного й безпосереднього спілкування працівника з іншими людьми» [213, с. 4]. Автор зауважує, що обов'язковою умовою успішності діяльності фахівців типу «людина – людина» є професійне спілкування, потреба встановлення ділових безпосередніх чи опосередкованих контактів працівника з іншими людьми.

Водночас О.П. Саннікова звертає увагу на відносність успішності результатів соціальної взаємодії фахівців соціономічних професій. Учена дійшла висновку, що хоч основним змістом діяльності представників соціономічних професій є взаємодія з іншими людьми, «навіть за наявності чітких цілей у професіях означеного типу, порівняно з іншими професіями,

процес діяльності (операційна сторона) і її результат характеризуються **високим ступенем невизначеності**, оскільки процес взаємодії – це творчий, індивідуальний процес, а результат зазвичай віддалений у часі (наприклад, результат навчання і виховання). Така невизначеність підвищує вимоги до компетентності фахівця, його особливостей (морально-етичних, моральних ознак тощо)» [443, с. 28].

Щодо поширення уявлення про соціономічні професії з погляду їхнього функціонального призначення, переконливим є тлумачення Л.В. Буркової: «соціономічні професії – це професії, які впливають на *соціальну взаємодію* через соціальну організацію, соціальне управління, соціальне дослідження, створення механізмів соціального розвитку, корекцію (регуляцію), соціальну підтримку, трансформацію (у різні сфери діяльності, зміст освіти), формування соціальних стосунків на всіх суспільних рівнях та створення соціальних систем» [87, с. 72]. Згідно з цим тлумаченням, фахівці соціономічної сфери реалізують вісім функцій діяльності (організаційна, управлінська, науково-дослідна, розвивальна, корекційна, підтримувальна, проєктивна, комунікативна).

Варто додати, що соціальна взаємодія суб'єктів праці (зокрема, між фахівцями), за слушним зауваженням С.М. Вакуленко, визначається через «форму зв'язків, які реалізуються в обміні вміннями, досвідом, навичками, знаннями, вербальними та конкретними діями» [95, с. 15]. Наявність або відсутність таких зв'язків залежить від того, наскільки спільними або відмінними у фахівців є трудові інтереси, цілі, погляди.

Згідно з висновками Г.П Щедровицького, професійна діяльність у соціономічній сфері може бути представлена як така, що одночасно відбувається на чотирьох рівнях *взаємодії* фахівців у межах соціальної системи: індивід (як суб'єкт діяльності), трудовий колектив, професійна спільнота, соціум як споживач праці суб'єктів діяльності [541].

До системи соціальної взаємодії між представниками соціономічних професій, окрім власне трудових, належать тісно з ними пов'язані й

специфічні суспільні відносини, що передують, супроводжують або впливають на подальший результат спільної праці. Так, основою визначення класу соціономічних професій Л.В. Буркова вважає п'ять рівнів соціальної взаємодії фахівців з об'єктами (суб'єктами) праці, що вказують на тип професійного середовища: «людина – людина», «людина – соціальна група», «людина – суспільство (держава)», «соціальна група – соціальна група», «соціальна група – суспільство».

Підсумовуючи зазначене вище, вважаємо за доцільне вказати на потрібну природу соціальної взаємодії соціономістів, що віддзеркалюється у сфері *соціальної взаємодії з об'єктами праці*, у системі *трудових відносин* (командна робота персоналу в трудовому колективі на засадах спільних інтересів, цілей, взаємообміну вміннями, досвідом тощо) та у системі *суспільних стосунків*, зумовлених внутрішньою кадровою політикою в окремо взятій трудовій (партнерській) організації.

Відповідно до представлених рівнів соціальної взаємодії працівників із об'єктами (суб'єктами) праці та реалізованих ними функцій, у групу соціономічних професій Л.В. Буркова виділила професії: психолог, педагог, соціальний працівник, журналіст, політолог, соціолог, соціальний педагог [87, с. 72]. Суттєвим доробком у цьому переліку є те, що в ньому автор сфокусувала увагу на появі нових соціономічних професій, зокрема професії **соціальний педагог**.

1.1.2. Змістова характеристика діяльності соціального педагога й менеджера освіти в ракурсі спільного розв'язання професійних завдань. *Соціальний педагог* – це професійно підготовлений спеціаліст, який «організовує соціально-педагогічну діяльність з дітьми, молоддю та дорослими в різних соціокультурних середовищах (сім'я, навчальний заклад, трудовий колектив, дитячі та молодіжні об'єднання, клуби тощо)» [22, с. 15].

В Україні посаду соціального педагога введено до кваліфікаційного переліку спеціальностей у 2002 році. Згідно з відновленим покажчиком національного класифікатора, професія «соціальний педагог» (2340)

належить до класифікаційного угруповання «Викладачі» (код 23). У цей клас увійшли також споріднені за об'єктом та змістом діяльності професії, зокрема: «вихователь соціальний по роботі з дітьми-інвалідами» (2340), «викладач із соціальної педагогіки» (2340), «організатор позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми» (2359.2), «педагог-організатор» (2359.2) [359].

Професійна діяльність соціальних педагогів здійснюється на рівні *інституціонального середовища* життєдіяльності особистості (шкільне, виробниче, медичне, діяльність у дитячих притулках та ін.), *відкритого соціокультурного середовища* шляхом неформального, нерегламентованого спілкування позадержавних і громадських установ (вуличне середовище, двір, мікрорайон, сільська (міська) громада, конфесія), на рівні *приватної практики* (надання приватних соціально-педагогічних послуг клієнтам).

У вітчизняній соціально-педагогічній практиці домінує інституціональний підхід, що передбачає введення посади соціального педагога в штатний розклад персоналу в установах соціального профілю із різною відомчою підпорядкованістю (державні, громадські, державно-громадські, приватні). Стисло подамо їх перелік: різні типи освітніх закладів і установ *сфери освіти* (дошкільні освітні заклади; загальноосвітні школи різного типу; заклади середньої спеціальної освіти, професійно-технічні та вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації; мережа установ для підтримки дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування (загальноосвітні школи-інтернати, дитячі будинки, спеціалізовані школи-інтернати для дітей з обмеженими можливостями здоров'я); загальноосвітні школи та професійні училища соціальної реабілітації (для неповнолітніх, які потребують особливих умов виховання); заклади додаткової освіти); *сфера охорони здоров'я* (будинки дитини, дитячі санаторії, медико-соціальні центри для безпритульних дітей, центри реабілітації для дітей-інвалідів, центри медико-соціальної реабілітації для молоді з нарко- (алкогольною) залежністю, дружні клініки для молоді тощо); *сфера соціального захисту*

населення (мережа центрів соціального обслуговування населення, центри зайнятості населення, кризові центри для неповнолітніх матерів і жінок тощо); *сфера охорони правопорядку* (спеціалізовані приймальники-розподільники для неповнолітніх; служби у справах дітей і відділи кримінальної міліції у справах дітей; притулки для дітей служб у справах дітей тощо); *сфера служб для молоді* (обласні, міські та районні центри соціальних служб для молоді, кризові центри для молоді, служби невідкладної психологічної допомоги «Телефони довіри», громадські дитячі та молодіжні об'єднання, центри профорієнтації, центри зайнятості, центри молоді сім'ї тощо); *сфера культури, відпочинку та спорту* (служби культурно-дозвілдової анімації (підліткові клуби, будинки дитячої творчості, будинки культури, школи народних ремесел, сімейні клуби, сільські клуби, заклади літнього відпочинку дітей, спортивні табори, оздоровчі клуби тощо).

Визначений перелік сфер професійної діяльності вітчизняних соціальних педагогів В.А. Поліщук доповнює новими, що набули поширення в соціальній роботі в зарубіжних країнах: робота в сім'ях (соціальний педагог-гувернер); міжвідомчих центрах (центрах сім'ї і дитинства, валеологічних центрах, центрах здоров'я, центрах дозвілля, центрах відпочинку і творчості дітей, центрах для роботи з біженцями, у кризових центрах та ін.), сільській і релігійній громадах; геріатричних центрах; групах самопомоги; торгівельних центрах; за місцем проживання, зокрема в сільській місцевості; з біженцями, переселенцями, іноземцями» [402, с. 85].

Зауважимо, що поняття «соціальна робота» та «соціально-педагогічна діяльність» широко використовують у зв'язку із соціальним замовленням, відображеним у соціальній політиці тієї або тієї держави; збільшенням соціальних проблем, що вимагають своєчасного розв'язання; соціокультурними особливостями середовища, де втілюється така діяльність. У сучасній науковій літературі поняття «**соціальна робота**» використовують у трьох значеннях: *практична професійна діяльність* з надання допомоги та підтримки людей, які опинилися в скрутній ситуації; *галузь наукових знань*,

що ґрунтується на сукупності концепцій і теорій, досліджує принципи і закономірності, моделі та методи соціальної роботи, має об'єкт і предмет дослідження, систему наукових понять та категорій, сукупність методів дослідження; *навчальна дисципліна* з професійної підготовки фахівців із соціальної допомоги і підтримки населення [23; 66; 471; 473; 507].

У малій енциклопедії із соціальної педагогіки **соціально-педагогічну діяльність** тлумачать як «різновид професійної діяльності, спрямованої на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини» [466, с. 265]. Результат соціально-педагогічної діяльності – формування в особистості певного рівня соціальних ознак, самосвідомості, самовизначення та самоствердження як складових суспільного буття відповідно до її можливостей та особливостей соціального середовища [466, с. 266].

В.А. Поліщук визначає *об'єкт* соціально-педагогічної діяльності в такому контексті: «з одного боку – це людина (в усій різноманітності її життєдіяльності, на різних етапах її життя) і колективи, громади, об'єднання різних рівнів; з іншого – це елементи суспільної культури і соціалізаційний потенціал суспільства загалом та його структурних компонентів» [402, с. 37].

Згідно з таким визначенням об'єкта, стає очевидним, що соціально-педагогічна діяльність поширюється на різні вікові групи людей і в низці випадків перетинається з андрогогікою. Але ми погоджуємося з науковими позиціями М.І. Рожкова [431], В.О. Сластьоніна [537] та ін., що основний акцент у соціально-педагогічній діяльності ставлять на роботу з дітьми та молоддю.

О.В. Безпалько, В.А. Поліщук конкретизують *предмет* професійної діяльності фахівця з соціальної педагогіки як «двобічний процес становлення клієнта як суб'єкта соціального життя й процес створення педагогічно доцільного середовища» [402, с. 37]. Ми погоджуємося з результатами дослідження О.В. Безпалько про те, що *загальна мета* соціально-педагогічної

діяльності полягає у створенні сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості [466, с. 265]. Водночас М.І. Рожков конкретизує мету соціально-педагогічної діяльності, базуючись на суб'єкт-суб'єктному підході. Він робить акцент на активну позицію самого об'єкта соціально-педагогічного впливу та визначає мету соціально-педагогічної діяльності «як продуктивне сприяння людині в її адекватній соціалізації, що активізує її участь у перетворенні соціуму» [431, с. 3].

В енциклопедії освіти, за редакцією академіка В.Г. Кременя, знаходимо характеристику цілей діяльності соціального педагога, який працює з дитячими і молодіжними колективами: «формування самостійно діючої, морально відповідальної особистості, яка відповідає за вибір свого життєвого шляху, творчу реалізацію здібностей; адаптація дітей і молоді до соціокультурного середовища і навпаки; освітньо-виховна допомога в соціальному становленні людини, підтримка соціально незахищеної особистості; сприяння в критичних і екстремальних ситуаціях розвитку житєвих смислів і взаємодії з соціальним середовищем, визначення завдань і методів соціально-педагогічної роботи, способів розв'язання особистісних і соціальних проблем, прийняття рішень щодо соціального захисту і соціальної допомоги, реалізації прав і свобод особистості (дітей, вихованців, школярів); сприяння створенню психологічної комфортності і безпеки, захисту здоров'я особистості школяра; взаємодія із соціальними інститутами з метою підтримки дітей і сімей» [158, с. 851].

Основними *завданнями* соціально-педагогічної діяльності О.В. Безпалько вважає: «зміцнення та активізацію адаптаційного потенціалу особистості; збереження та поліпшення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості; надання соціальної, психологічної, педагогічної підтримки та допомоги особистості; попередження та локалізацію негативних впливів на особистість факторів соціального середовища» [466, с. 265–266].

Конкретизуючи завдання соціально-педагогічної діяльності, М.І. Рожков пропонує й відповідні шляхи (операції) щодо їх розв'язання, зокрема: по-перше, формування соціальної компетентості людини здійснюється через її соціальне навчання, по-друге, виховання рис, потрібних людині для взаємодії із соціальним середовищем (соціальна адаптованість, соціальна автономність, соціальна активність) реалізується через соціальне виховання; по-третє, подолання труднощів соціалізації, проблем, що виникають унаслідок впливу соціального середовища, відбувається за допомогою соціально-педагогічного супроводу [431]. Російський дослідник зазначає, що окреслення завдань соціально-педагогічної діяльності зумовлюється специфікою трьох груп клієнтів – соціально-перспективної, соціально-стабільної та соціально-проблемної. Ці угруповання людей, на думку науковців, треба визначати згідно з такими критеріями: сукупність ціннісних орієнтацій і пріоритетів життєвих цілей клієнтів та відповідність їх суспільно визнаним соціальним цінностям.

Саме такий підхід, на наш погляд, справедливо заперечує інші позиції сучасних науковців, схильних до звуження соціально-педагогічної діяльності в контексті впливу лише на соціально-проблемну частину населення, що передбачає термінову інтервентну реакцію на проблеми осіб, які потрапили в кризові ситуації. Саме вплив на всі групи населення відповідає цілям і завданням соціально-педагогічної діяльності.

Одним із підходів професійної ідентифікації соціономічних професій у різних сферах діяльності (соціально-педагогічній, правозахисній, культурно-просвітницькій, дозвіллевій, організаційно-методичній, управлінській, дослідницькій, агітаційно-пропагандистській) є ототожнення їх зі спрямованістю «допомоги». Так, російський дослідник В.І. Курбатов підкреслює, що «...соціономія є наукою, предметом якої є професійна допомога тим, хто її потребує. Іншими словами, в центрі її уваги перебуває діяльність соціальних працівників» [270, с. 74–75]. І.І. Сапа також наголошує на тому, що професії педагогів і психологів належать до так званих

«хелперських» (від англ. *help* – допомагати). Зокрема, вони пов'язані з «тривалим міжособистісним спілкуванням, а також наданням підтримки й допомоги підопічним» [444, с. 30].

На допомогу в контексті професій соціального працівника, соціального педагога, практичного психолога робить акцент І.В. Тормажевська. Дослідниця зазначає, що для таких фахівців об'єктом професійної діяльності є люди, «які потрапили в життєво складні обставини, мають значні труднощі через хворобу, інвалідність або через наслідки ситуацій, які шкодять психіці» [497, с. 3]. Не можна не погодитися з висновками вченої, що більшу схильність до співчуття та надання різних видів допомоги постраждалим, проблемним людям виявляють соціономісти з обмеженими можливостями здоров'я.

Потрібно зауважити, що фахівці сфери обслуговування (продавці, офіціанти, перекладачі та ін.), як і фахівці соціально-педагогічної сфери, насамперед, зорієнтовані на персональну допомогу своїм клієнтам. Водночас ефект «допомоги» від роботи в першому випадку (коли клієнти найчастіше пасивно користуються послугами) може значно відрізнятись від другого (коли клієнтам надають допомогу більш високого порядку – «допомога для самопомоги»).

Зокрема, за висновками А.Й. Капської, зміст діяльності соціальних працівників проявляється через такі її аспекти: надання **допомоги** окремій людині чи групі людей, які опинилися в складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг; актуалізацію потенціалу **самопомоги** осіб, які опинилися в скрутній ситуації; цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціальної політики на всіх рівнях – від загальнодержавних до місцевих [472, с. 16–17]. Невід'ємною складовою в соціально-педагогічній діяльності О.В. Безпалько вважає «**допомогу** в позитивній соціалізації особистості, зокрема в інтеграції в суспільство, **допомогу** в її розвитку, вихованні, освіті, професійному самовизначенні»

[466, с. 266]. Так актуалізується посилення уваги фахівців соціономічної сфери на раннє *превентивне виховання* (як виду превентивної роботи, що передбачає реалізацію освітньо-профілактичних заходів з комплексного впливу на особистість з метою попередження різних видів небезпечної поведінки вихованців на ранніх стадіях відхилень); *превентивну допомогу і корекцію* (як виду психолого-педагогічної та медико-соціальної діяльності, спрямованої на допомогу окремим категоріям груп ризику (зменшення шкоди, **допомога з метою самопомоги**); уведення стратегій соціально-педагогічної адаптації, реабілітації та ресоціалізації різних категорій дітей і молоді [357; 535; 537; 539].

Такий пріоритет соціально-педагогічної діяльності віддзеркалюється в низці цілей: «сприяння в адаптації та позитивній соціалізації особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні соціальних норм і цінностей; у створенні умов для психологічного комфорту та безпеки не лише для дорослого, а й дитини; задоволенні потреб і забезпеченні прав особистості; попередженні негативних явищ у сім'ї, школі, іншому найближчому оточенні» [466, с. 266].

Така багатопланова діяльність соціального педагога реалізується через низку взаємообумовлених *функцій*. У працях дослідників (Т.Ф. Алексєєнко [466], О.В. Безпалько [22], М.А. Галагузової [475], М.П. Гур'янової [136], А.Й. Капської [468], А.В. Мудрика [351] та ін.) представлено різні підходи щодо їх групування.

На основі кваліфікаційної характеристики соціального педагога Т.Ф. Алексєєнко виокремив певні функції: посередницьку, діагностично-прогностичну, профілактичну, корекційно-реабілітаційну, комунікативну, охоронно-захисну, організаційну, прогностичну, психотерапевтичну, методичну, науково-дослідницьку функції та функцію менеджменту [Додаток А].

Дещо інший підхід до визначення спектра функцій соціального педагога представила В.А. Поліщук. Так, домінантні функції виокремлено відповідно до рівнів (мікро-, мезо-, макро-) здійснюваної професійної

діяльності, зокрема: на *макрорівні* – організаційно-управлінська, дослідницька, прогностична, пропагандистсько-просвітницька, моніторингово-оцінна, моніторингово-координаційна, діагностико-прогностична, функція впливу на соціальну політику і функція забезпечення соціально-педагогічного компонента в діяльності різноманітних відомств і структур, засобів масової інформації. На *мезорівні* соціально-педагогічної діяльності визначено комунікативну, посередницьку, організаційно-регулятивну, профілактичну, соціально-терапевтичну, соціально-виховну, просвітницько-виховну, соціально-реабілітаційну та координаційно-посередницьку функції. І на *мікрорівні* – діагностичну, прогностичну, педагогічно-терапевтичну, корекційно-реабілітаційну, охоронно-захисну, *мобілізаційно-спонукальну*, корекційно-реабілітаційну, реабілітаційно-адаптивну, попереджувально-профілактичну [401, с. 81–82].

О.В. Безпалько виділила певні напрями соціально-педагогічної діяльності: діяльність, спрямована на підвищення рівня соціокультурної адаптації індивіда чи групи засобами особистісного розвитку; діяльність для профілактики явищ дезадаптації (соціальної, культурної, психологічної), яка передбачає роботу з людьми девіантної поведінки та маргінальними групами; діяльність щодо соціокультурної реабілітації стосовно тих людей, які мають відхилення у фізичному, психічному, соціальному розвитку; посередницька діяльність у стосунках індивіда чи групи з середовищем, що обумовлено інтересами їхнього соціокультурного становлення та розвитку [466, с. 266].

З огляду на раніше представлений перелік соціальних інституцій, у яких задіяні фахівці-соціономісти, їхніх напрямів, функціональних обов'язків, цілком закономірним є висновок, що соціально-педагогічна діяльність інтегрує різновиди соціально-педагогічної роботи, кожен з яких є специфічним, має свій об'єкт впливу, певну структуру та компоненти (соціально-педагогічна робота в громаді, соціально-педагогічна робота в установах пенітенціарної системи, соціально-педагогічна робота в навчальному закладі тощо). Це зумовлює інтегративний, міждисциплінарний

підхід для її здійснення, що передбачає співпрацю соціального педагога з фахівцями різного профілю (менеджерами освіти, психологами, юристами, соціальними працівниками, дефектологами, спорторганізаторами та ін.).

Принципово важливим для нашого дослідження є й те, що на всіх рівнях здійснення соціально-педагогічної діяльності, поряд з іншими, актуалізується значення *організаційної* функції та функції *менеджменту*. Сутність організаційної функції, за Т.Ф. Алексеєнком, полягає у «сприянні залученню добровільних помічників – волонтерів і громади – у процес допомоги клієнтам, налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами в їхній роботі для розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем» [466, с. 321]. Утілення соціально-педагогічної діяльності в аспекті соціального менеджменту, за О.В. Безпалько, полягає в «структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності, координації роботи з різними соціальними інститутами та представниками споріднених професій» [24, с. 13]. Функція менеджменту, згідно із тлумаченням Т.Ф. Алексеєнка, полягає в «організації соціального управління, проектування та планування соціально-педагогічної діяльності, контролю і звітності» [466, с. 321]. У такому контексті соціальний педагог виступає у ролі ключової «константної» фігури під час спільного (командного) розв'язання проблем клієнтів.

Поряд із домінантною позицією в соціальному менеджменті, не можна заперечувати допоміжну роль соціального педагога у співпраці з клієнтом або персоналом. Ідеться про опосередкований, посередницький вплив фахівця під час розв'язання проблем клієнтів (соціальних груп). Тут треба звернути увагу на зарубіжний досвід підтримки різних категорій клієнтів за стратегією коучінгу. Поняття «коучінг» (від англ. – *to coach*) означає наставляти, надихати, готувати до змагань, тренувати для спеціальних цілей, підготувати до розв'язання завдань. У соціально-педагогічній сфері коучінг застосовують як один із методів консультування. Його розробили психолог Т. Леонард і бізнес-консультант Дж. Уїтмор [458].

Як підкреслює О.С. Дев'яткін, основна мета коучінгу полягає в професійній допомозі для самостійного прийняття та реалізації людиною свідомих і відповідальних рішень щодо життєво важливих питань [143]. Фактично фахівці соціально-педагогічної сфери, діючи за стратегією коучінгу, зосереджуються на допомозі клієнтам за принципом «стін, біля яких клієнти розмірковують». Коуч знає, вміє і має бажання надати допомогу та підтримку клієнту, не критикує і вірить в успіх спільної справи. Але він переважно «підводить» до можливих шляхів розв'язання проблеми. У такий спосіб професійне кредо фахівців соціономічної групи реалізується як «допомогти клієнту думати» [143; 458; 577].

З огляду на зазначене, професійна діяльність соціального педагога з іншими фахівцями соціономічної сфери має **рис**и **спільної діяльності**. За переконанням Ю.Є. Якуніної, спільна діяльність – це діяльність не колективного суб'єкта, а *зустрічна* діяльність двох (або більше) суб'єктів, від індивідуальних дій яких залежить єдиний результат діяльності [548]. Для того, щоб відбулася інтеграція індивідуальної діяльності соціального педагога в спільну (колективну, міждисциплінарну) діяльність з іншими фахівцями, має існувати транзитивна (перехідна) структура – *досягнення згоди (інтеграція) або переведення швидкості дій окремих працівників у спільний для них темп групової трудової активності*.

Не менш значущим для дослідження специфіки діяльності фахівців соціономічної сфери виступає нагромаджений вітчизняний і зарубіжний соціально-педагогічний досвід для підтримки клієнтів не лише з боку спеціально уповноважених спеціалістів (так званих «професійних соціономістів»), а й представників суспільних угруповань – батьківських асоціацій, груп самопомоги, волонтерських загонів [39; 65]. До складу таких угруповань можуть належати представники різних типів професій («людина – людина», «людина – природа», «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – художній образ»). Тобто такі інтердисциплінарні спільноти людей, налаштованих на «допомогу

ближньому», виступають у ролі «соціономістів за покликанням». З огляду на це ми погоджуємося із зауваженням Л.В. Буркової, що «соціономічність, як професійну ознаку, некоректно зводити лише до однієї групи професій» [87, с. 70].

Повертаючись до вже проаналізованого нами переліку класу професій соціономічного типу, розробленого Л.В. Бурковою, варто наголосити, що в ньому ми не знаходимо професії, пов'язаної із управлінням і менеджментом. Водночас в установах різного типу посилюється значення співробітництва соціального педагога з представниками адміністрації трудового колективу, в якому він працює, керівниками місцевих органів влади, управліннями партнерських служб й інстанцій тощо.

Термін «управління» має активне, регулятивне, скеровувальне, впливово-діяльнісне значення. Види управління визначають особливості об'єктів, якими будуть управляти (для цього треба створити, спроектувати систему управління) або які реально існують (функціональні системи управління). Розрізняють такі види управління: техніко-технологічне (вивчають у межах технічних наук); біологічне (розглядають у межах природничих наук); соціальне (вивчають у межах соціальних, організаційних, економічних наук).

Соціальне управління містить підвиди: державне, військове, економічне, виробниче та суспільне. Головна особливість соціального управління полягає в тому, що його об'єктами є індивід, група, організація, соціальні процеси. Зокрема, М.В. Шакурова наголошує, що для соціального управління об'єктом і суб'єктом є людина, «узята в її соціальній ознаці (соціальні цілі, соціальний статус і ролі, очікування відносно статусу та ролей, норми та цінності), тобто особистість» [535, с. 230].

Якщо брати до уваги, що предметом праці фахівців соціономічних професій є *вплив на соціальні процеси (стосунки)* на різних рівнях соціальної взаємодії, то **управління** в аспекті соціальної психології – це «комплекс необхідних заходів впливу на групу, суспільство або окремі ланки з метою

упорядкування їх, збереження якісної специфіки, вдосконалення та розвитку» [262, с. 576]. Згідно з цим положенням, об'єктами соціального управління виступають процеси взаємодії соціального середовища та особистості.

Сучасне розуміння феномену «**управління в соціальних системах**» пов'язують з управлінням тими спільнотами людей, в яких наявні суб'єкт-суб'єктні («людина – людина») стосунки. Воно має свої специфічні особливості, що відображаються в застосуванні гнучкості людського розуму, різноманітних знань людей, своєрідності їхньої пам'яті та вольових рис, специфіки міжособистісних стосунків [262, с. 577].

Як визначає Д.О. Новиков, «в освітніх, організаційних, соціально-економічних системах, де і керівний орган, і керована система є суб'єктами, **управління** є діяльністю керівних органів з організації діяльності керованих суб'єктів» [368, с. 43]. Тут варто додати, що з психологічного погляду ця діяльність спрямована на створення в інших людей (підлеглих, партнерів, інших керівників) таких психологічних станів, ознак, які сприяють досягненню *мети управління* [62, с.14]. Д.О. Новиков також зауважує, що «кількість «відображень», хто чію діяльність організує, можна нарощувати і далі» [368, с. 44]. Наприклад, районні органи управління освітою (керівні органи) відповідальні за організацію роботи шкіл (керованих суб'єктів), що знаходяться на відповідній території; директор школи організує діяльність педколективу (керує ним).

Поняття «управління», «керівництво», «менеджмент» нерідко вважають синонімічними, що не зовсім правильно. Для з'ясування їхньої нетотожності скористаємося науковими висновками В.І. Маслова: «Управління більш загальне поняття та поширюється на всі системи (технічні, біологічні, суспільні). Керівництво є складовою (визначальною, системоутворювальною) управління, пов'язаною з діяльністю людей, тобто тільки з соціально-економічним управлінням і його численними формами та проявами. Професійну організацію систем управління, пов'язаних з діяльністю людей у конкретних сферах, підтримання їхнього ефективного

функціонування прийнято називати менеджментом (на відміну від просто керівництва), яке може здійснюватися на різних засадах, зокрема і громадських, і не завжди вимагає відповідної управлінської підготовки» [319, с. 39].

Н.Л. Замкова зазначає, що термін «управління» більш широкий, ніж термін «менеджмент», оскільки перший уживається для позначення різних видів людської діяльності, сфер діяльності й органів управління, а другий лише «стосовно управління соціально-економічними процесами на рівні фірми, що діє в ринкових умовах, хоч останнім часом його стали використовувати також стосовно непідприємницьких організацій» [185, с. 38].

Для виявлення змісту поняття «менеджмент» скористаємося тлумаченнями зарубіжних учених. М.А. Гончаров визначає **менеджмент** як «науку, мистецтво і діяльність з мобілізації інтелектуальних, матеріальних і фінансових ресурсів з метою ефективного та дійового функціонування організації» [124, с. 8]. Професор Колумбійського університету М. Собел акцентує увагу на тому, що менеджмент людськими ресурсами (HRM) «займається забезпеченням максимальної компетенції та мотивації співробітників для отримання більш високої продуктивності» [461, с. 159].

Група вітчизняних науковців (В.О. Василенко, О.М. Клейменов, В.І. Шостка) поняття «менеджмент» розглядають з двох позицій: менеджмент як загальна людська діяльність, що припускає прийняття індивідом відповідальності за свою діяльність і свідомі зусілля, спрямовані на досягнення певного результату; менеджмент як особлива професія, що розвивається з виокремленням різних елементів процесу праці, коли виконання окремих його функцій покладається не на найманих робітників, а на власників підприємства чи їхніх агентів [96, с. 341–342].

Усвідомлення управлінської діяльності як професійної обумовлює розкриття одного з базових понять – «менеджер». Менеджер, за визначенням В.І. Зверєвої, – «це професійний керівник; людина, яка професійно здійснює

функції керування. Її професіоналізм полягає в знанні ринку та його законів, в умінні прогнозувати розвиток організації та створювати всі необхідні умови для досягнення її цілей; у здатності керувати ресурсами та їхнім розвитком шляхом постійного оновлення змісту та технології керування» [189, с. 140]. Учена зауважує, що менеджер має володіти мистецтвом керівництва фахівцями, що полягає в його здатності «згуртовувати людей навколо спільних цілей; розвивати в них професійні потреби й створювати умови для їх задоволення; підготувати членів колективу до спільної діяльності на основі професійного розвитку та саморозвитку, встановлювати необхідні ділові стосунки, мотивувати й стимулювати працю, створювати в колективі атмосферу поваги, довіри, успіху [189, с. 140].

Менеджер освіти – це наділений відповідними владними повноваженнями з боку держави чи власника керівник-професіонал освітньої установи, який може займати будь-яку управлінську посаду (директора, заступника директора, начальника відділу освіти, інспектора та ін.), має відповідний рівень управлінської компетентності, свідомо застосовує науково обґрунтовані прийоми, засоби впливу та взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу [62, с. 14].

Ефективність діяльності менеджера вивчається в теорії лідерства. Як наголошує Н.А. Романенко, у сучасних умовах менеджер освіти має бути організатором інноваційного процесу, «володіти креативними й організаторськими здібностями лідера» [433, с. 15]. Лідер – це людина, яка має значний психологічний вплив на інших людей, веде за собою.

А.А. Тихомиров, У.Д. Спенглер, досліджуючи трансформаційно-трансакційну концепцію лідерства, дійшли висновку, що в умовах стабільного та передбаченого середовища цілком ефективною є діяльність трансакційного лідера. Такий тип взаємодії лідера з колективом може бути порівняно ефективним з погляду короткочасної мотивації співпрацівників. Він націлений на конкретизацію мети, формулювання параметрів діяльності (її результатів) і деталізацію тих стимулів, які персонал має одержати на

випадок успішного виконання поставлених завдань [492, с.78].

Утім, як наголошують автори, варто визнати наявність деяких обмежень трансакційного стилю, зокрема коли лідер здійснює свою діяльність у реаліях постійних криз, якими характеризується сучасне соціально-економічне середовище [492, с. 79]. У мінливих умовах не лише за межами, а й усередині трудової організації актуалізується діяльність трансформаційного лідера. Він фокусує увагу на назрілу потребу перетворення (вдосконалення) організації, спонукає персонал до позитивних зрушень в організації та швидкого здійснення цих зрушень у житті організації, орієнтує фахівців на нові досягнення, самостійні відкриття, зростання і саморозвиток. Як зазначає В.І. Маслов, така співорганізація педагогів «принципово відмінна від стабілізаційної діяльності керівництва. І здійснюється управління, спираючись не на вертикальні, а на горизонтальні зв'язки, на стосунки координації» [319, с. 36].

Коли йдеться про горизонтальний тип стосунків, найважливішим суб'єктом в освітньому менеджменті, за висновками В.В. Крижко, виступає людина-стейкхолдер (від англ. *stakeholder* – робити ставку на щось; володіти частиною чогось). В освітніх установах такі люди або групи людей становлять єдиний соціальний організм і «мають *спільні інтереси* в якій-небудь діяльності та зацікавлені в її результатах» [260, с. 34].

Викладене вище дозволяє дійти висновку, що в професійній діяльності соціальних педагогів і менеджерів освіти спільним є те, що вони покликані *організувати спільну діяльність* людей. Згідно з посадовою інструкцією, соціальний педагог, як фахівець психологічної служби, працює в умовах єдиноначальності та підпорядковується керівникові установи або одному із його заступників (ідеться про такі класифікаційні угруповання «Законодавці, вищі державні службовці, керівники, менеджери (управителі)» з підрозділом «Керівники підприємств, установ та організацій» (код 12) та підрозділом «Менеджери (управителі) в освіті, охороні здоров'я та соціальній сфері» (код 14). До підрозділу професій за кодом 12 належать такі: «директор навчально-

виховного закладу (середньої загальноосвітньої школи, спеціалізованої школи, гімназії, інтернату і т. ін.)» (1210.1), «директор (начальник) професійного навчально-виховного закладу (професійно-технічного училища, професійного училища і т. ін.)» (1210.1), «директор (ректор, начальник) вищого навчального закладу (технікуму, коледжу, інституту, академії, університету і т. ін.)» (1210.1), «директор позашкільного закладу» (1210.1), «директор центру професійної орієнтації молоді» (1210.1), «директор центру соціальних служб для молоді» (1229.1), «завідувач центру (молодіжного)» (1229.6), «керівник самодіяльного об'єднання (клубу за інтересами)» (1229.6), «начальник дитячого приймача-розподільника» (1229.6), «завідувач психолого-медико-педагогічної консультації» (1229.7), «начальник трудової колонії для неповнолітніх» (1229.7) [359]. У прийнятому національному класифікаторі офіційно визнано й професії проектних менеджерів. Зокрема, у підрозділі «Інші професії» (код 14) розширено покажчик їхніх назв («керівники проектів та програм» (1238), «професіонали у сфері управління проектами та програмами» (2447), «наукові співробітники (проекти та програми)» (2447.1), «професіонали з управління проектами та програмами» (2447.2) [359]. Уведення таких посад передбачено в інвестиційних проектних організаціях (у сфері будівництва, паливної енергетики, транспортних й інформаційних зв'язків), у сфері державного управління.

В умовах непроєктних організацій, де розробка проектів не належить до основного змісту роботи персоналу, посилюється роль соціотворчої, проектно-орієнтованої діяльності менеджерів освіти, соціальних педагогів. Ідеться про об'єднання інтелектуальних, творчих і вольових зусиль таких фахівців для реалізації інтердисциплінарної проектної діяльності на локальному, регіональному, національному й міжнародному рівнях. Такий аспект діяльності актуалізується завдяки інноваційним перетворенням у сфері соціально-педагогічної роботи, її глобалізації у світовий суспільний простір. В умовах соціально-педагогічної практики створюються

різноманітні (не лише передбачені, а й стратегічно несподівані) обставини професійної дійсності, що вимагають від фахівців-соціологів швидкої реакції для прийняття відповідальних рішень, реалізації міжгалузевих співробітництва із соціальними партнерами.

Прийнято розрізняти певний клас соціальних проблем, що виникають у житті дітей і молоді: проблеми свободи вибору і соціальної творчості (труднощі на шляху реалізації дитиною її інтересів і потреб у вже сформованих нормах соціального життя або труднощі у створенні нових норм соціальних стосунків); проблеми, пов'язані зі збереженням психічного здоров'я дітей, розвитком особистості, самовизначенням дітей і підлітків; проблеми, пов'язані з неблагополуччям сім'ї, порушенням прав дитини і насильством; проблеми соціальної адаптації і дезадаптації; проблеми, пов'язані з неадекватною і девіантною поведінкою, дезадаптацією дітей і підлітків у соціальному середовищі; проблеми соціальної інтеграції або дезінтегрованості; проблеми, пов'язані з конфліктами і морально-психологічним кліматом у школі, мікросередовищі [355, с. 51–52].

З огляду на це задля розв'язування соціально-педагогічних проблем дітей і молоді на мікро-, мезо-, макрорівнях суспільних стосунків посилюється значення створення універсальних проектних команд (team building), які об'єднують зацікавлених керівників, співробітників трудового колективу, волонтерів, які діють у форматі «професіоналів-одномисльців». У табл. 1.2 подано предмет, цілі, функції і рівні соціальної взаємодії, що є характерними для таких груп професій соціологічного ряду, як «Соціальний педагог» і професій за підрозділом «Менеджери в освіті».

У професійній діаді «керівник закладу – соціальний педагог» має місце деяке зміщення акцентів єдиноначальності першого, коли йдеться про співпрацю у форматі впровадження соціально-педагогічних нововведень; керування тимчасовою командою фахівців з метою розв'язання соціально-педагогічних проблем дітей і молоді тощо.

**Предметно-цільове та функціональне призначення професій
за соціономічним профілем («Менеджер освіти» і «Соціальний педагог»)**

Соціономічні професії Призначення професій	Менеджер освіти	Соціальний педагог
Предмет професійної діяльності	Процес ефективного й дієвого функціонування освітнього закладу	Двобічний процес становлення клієнта як суб'єкта соціального життя і процес створення педагогічно доцільного середовища [402]
Цілі професійної діяльності	Забезпечення ефективного керування педагогічним колективом, його скоординованої діяльності з урахуванням тенденцій соціальних перетворень у суспільстві, запитів батьків, інтересів вихованців і професійних можливостей педагогів	Продуктивне сприяння людині в її адекватній соціалізації, що активізує її участь у перетворенні соціуму [431, с. 3]
Функції професійної діяльності	Розробка та прийняття управлінських рішень (планування), організація виконання рішень (планів), стимулювання (мотивації), збирання та перетворення інформації, координування, регулювання, контроль та облік, аналіз результатів контролю, оцінювання результатів та корекція	Діагностична, профілактична, корекційно-реабілітаційна, комунікативна, охоронно-захисна, організаційна, прогностична, психотерапевтична, методична, науково-дослідницька, функція менеджменту
Рівні соціальної взаємодії	«Людина – людина», «людина – соціальна група», «людина – колектив», «людина – суспільство»	«Людина – людина», «людина – соціальна група», «людина – колектив», «людина – суспільство»

Ми погоджуємося із науковими висновками Л.В. Буркової, що фахові характеристики, властиві групі соціономічних професій, доцільно поділяти на основні (загальні) для професійної групи та специфічні для окремої професії. Учена робить акцент на тому, що «основні характеристики пов'язані зі спільним предметом професійної діяльності, спрямованим на розв'язування професійних завдань» [89, с. 14]. Базовими видами професійних завдань Л.В. Буркова називає: соціальну діагностику соціальних процесів, явищ, подій, проблем, моделювання соціальних систем взаємодій, прогнозування соціальних процесів, проектування соціального розвитку, рефлексії наслідків соціальних інновацій. Специфічні характеристики соціономічних професій мають бути відображені в предметі фахової діяльності конкретної професії та становити спеціальні завдання.

Систематизація груп фахівців-соціономістів має відбуватися на підставі визначення *специфічних професійних завдань*, пов'язаних зі спільним предметом, функціями та змістом їхньої діяльності [88]. Наприклад, у склад групи спеціалістів-соціономістів, які реалізують системну правозахисну та правовиховну роботу з учнями в умовах загальноосвітньої школи, можуть увійти представники адміністрації школи (директор, заступник директора з навчально-виховної роботи), співробітники педагогічного колективу (соціальний педагог, шкільний психолог, класні керівники), інспектори органів опіки і піклування, кримінальної міліції у справах дітей органів внутрішніх справ, фахівці соціальних служб для дітей і молоді.

Успішність функціонування та розвитку молодіжного об'єднання в умовах навчального закладу пов'язана з професіоналізмом фахівців соціально-педагогічної сфери, які надають допомогу учасникам, керують ними, організують їх та співпрацюють з ними; забезпечують залучення молоді до різних форм життя суспільства та держави; зосереджують увагу представників державних структур і суспільних формувань на проблемах та умовах діяльності молодіжних угруповань тощо. У такому контексті на

керівника молодіжного об'єднання, як штатного фахівця-соціолога, офіційно покладено функції управління молодіжною групою та організації її суспільної діяльності. Керівниками можуть бути офіційно уповноважені працівники установи (менеджер освіти, зокрема заступник директора школи з виховної роботи, соціальний педагог, шкільний психолог, скаут-майстер, класний керівник). Керівником молодіжного об'єднання в освітньому закладі може бути й неформальний лідер-доброволець з партнерської установи, який діє на волонтерських засадах (це можуть бути молодіжні інструктори, педагоги закладів додаткової освіти, персонал соціальних служб та ін.).

Отже, диференціація груп фахівців-соціологів у сфері соціально-педагогічної діяльності відбувається згідно з тими специфічними завданнями, які вони покликані розв'язати в установах для дітей і молоді.

1.2. Проектування професійної діяльності у сфері освіти

У сучасних наукових джерелах подано різноманітні номінації (слова і словосполучення), що належать до тезаурусу проблеми проектування професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері. Саме різноманітність смислових відтінків досліджуваного феномену вимагає особливої точності у доборі слів, якими фахівці соціологічних професій мають користуватися, проектуючи професійну діяльність.

1.2.1. Співвідношення понять «проект» і «проектування» в структурі професійної діяльності фахівця соціологічної сфери. Для визначення ключового поняття *«проектування професійної діяльності фахівця соціологічної сфери»* цілком правомірним є вибудовування термінологічного каркасу, що містить такі базові педагогічні категорії: «проект», «проектування», «проектна діяльність», які водночас є видовими для конкретизації понять «проектування професійне», «педагогічне проектування», «соціально-педагогічне проектування» тощо.

Традиційно термін **«проект»** (від лат. *projectus* – кинутий уперед), що

увійшов у педагогічну галузь з технічної (інженерної), розуміють як реалістичний задум, план про очікуване майбутнє, прообраз (прототип) передбачуваного або можливого об'єкта, стану, а також сукупність певних тимчасових дій, документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), текстів для створення певного реального об'єкта, предмета, теоретичного продукту чи послуги. Він містить раціональне обґрунтування задуму і конкретний спосіб його здійснення [239; 387].

Науково-теоретичний аналіз педагогічних джерел дозволяє виокремити кілька варіантів тлумачення терміна «проект». Так, В.Н. Бурков, Д.О. Новиков проектом називають обмежену в часі цілеспрямовану зміну окремої системи із заделегідь установленими вимогами до якості результатів, можливими межами витрат засобів і ресурсів та специфічною організацією [86; 368].

А.Д. Цимбалару дійшла висновку, що означена дефініція має продуктивний і діяльнісний аспекти. Тобто, з одного боку, «проектом» позначають результат діяльності – отриманий продукт (продуктивний аспект), а з іншого – інноваційну форму організації спільної роботи, спрямованої на досягнення певного результату (діяльнісний аспект). Ураховуючи це, категорію «проект» учена визначає як «систему реалізації спланованих послідовних дій, спрямованих на досягнення певного передбаченого результату» [387, с. 7].

Проект є метою і результатом проектування. Проектування як діяльність почало інтенсивно розвиватися у межах інженерно-технічної діяльності, архітектури, будівництва. Логіка організації проектувальної діяльності передбачала попереднє опрацювання ідей, варіантів нового об'єкта, конструювання та моделювання частин й передувало безпосередньому їх виготовленню. Якщо виходити з визначення, поданого І.А. Колесніковою, М.П. Горчаковою-Сибірською, «**проективання** (від лат. *projectus* – кинутий уперед) – це тісно пов'язана з наукою та інженерією діяльність зі створення проекту, створення образу майбутнього

передбачуваного явища» [239, с. 20]. Варто доповнити, що Л. Тондл зараховує проектування до особливого типу *інтелектуальної діяльності*, суттєвими рисами якої є перспективне орієнтування, практична спрямованість дослідження, процес створення проекту-прототипу, прообразу передбаченого або можливого об'єкта, спеціальна, концептуально обґрунтована і технологічно забезпечена діяльність зі створення очікуваної майбутньої системи.

У змістовому, процесуальному аспекті «проектування» є категорією психології, оскільки відбиває перетворення на ідеальному рівні, як моделювання (розумове створення) майбутніх об'єктів. Зокрема, дослідники констатують, що сам мисленнєвий процес вибудовування проекту зумовлює створення прототипу, прообразу передбачуваного або можливого *об'єкта, стану*, що передують втіленню задуму в реальному продукті. Тобто для суб'єктів проектування важливою стає настанова на «ціле-ціннісне» уявлення про майбутній стан чого-небудь; «спрямованість на реальність майбутнього». Отже, акт проектування обумовлюється виходом у мисленні за межі теперішнього часу (трансцендирування). Така функція мислення людини має розвивальний характер щодо дійсності [239, с. 21].

За словами Л. Тондла, більш широке розуміння феномену проектування з погляду психології пов'язане з концептуальною, інформаційною підготовкою людиною бажаних змін та її цілеспрямовану діяльність, що має на меті формулювання та моделювання уявлень: про майбутню (виробничу або невиробничу) діяльність, спрямовану на задоволення потреб (не лише суспільства, а й власних); майбутній кінцевий результат цієї діяльності; майбутні наслідки, які виникають унаслідок створення та функціонування її продукту [496].

Важливим, на нашу думку, є те, що, пояснюючи сутність поняття «проектування», інша група дослідників (В.В. Докучаєва, В.І. Курбатов, О.М. Новиков та ін.) виходить за межі його психологічного прочитання (як специфічного виду діяльності зі створення проекту як особливого продукту).

Зокрема, термін «проектування» інтерпретують також як *науково-практичний метод* вивчення та перетворення дійсності (метод практико-орієнтованої науки); *форму породження інновацій*, що в сутнісному аспекті безперечно вказує на зв'язок з поняттям нового, якісного (позитивного, прогресивного і навіть «революційного») перетворення; *управлінську процедуру* (складову управління), що дозволяє забезпечити здійснення керованості і регульованості деякого процесу [150; 271]. Зважаючи на управлінський контекст досліджуваного феномену, В.І. Курбатов засвідчує, що проектування можна розглядати як ухвалення рішень в умовах невизначеності.

Окрім номінацій «проект» та «проектування», у наукових джерелах використовують різноманітні модифікації похідних від них прикметників і утворених з ними сполучень слів. Зокрема, як зазначають дослідники М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова, застосування прикметника «*проектний*» слугує вказівкою на те, що означений ним предмет належить до системи дій особистості, які здійснюються в межах проекту (*проектний* задум, *проектна* діяльність, *проектна* культура тощо) або категоріально співвідносяться з контекстом проекту (*проектні* процедури, *проектна* документація) [239, с. 25].

Сучасні дослідники активно обговорюють проблему різноманітності практичних варіантів проектування професійної діяльності фахівців соціономічної сфери, що суттєво відрізняється від інженерії та виробництва, має свою специфічну мову та передбачає виконання відповідних мисленнєвих і організаційних процедур.

Тому виявимо співвідношення близьких за змістом понять «соціально проектування», «педагогічне проектування», «соціально-педагогічне проектування» з урахуванням особливостей об'єктів перетворення та цільової спрямованості.

Теоретичні засади проектування в соціальній сфері проаналізовано в працях Т.В. Азарової [3], Л.К. Абрамова [4], І.В. Котлярова [253],

В.І. Курбатова [271], В.А. Лукова [296], Ж.Т. Тощенко [498] та ін.

Зауважимо, що соціальна сфера – це «складова суспільного життя, яка констатує специфічний людський спосіб існування; опосередковане і безпосереднє відтворення людського буття, сутність якого становлять різноманітні соціальні стосунки і зв'язки, в яких перебувають люди, задовольняючи свої матеріальні і духовні потреби» [331, с. 393]. До складу соціальної сфери прийнято зараховувати ринок праці та рівень зайнятості населення, освіту, науку, охорону здоров'я, культуру та фізичну культуру і спорт, дозвілля і туризм (іноді суто соціальний захист громадян в умовах функціонування соціозахисних установ), забезпечення житлом [331].

У соціології поняття «соціальне проектування» розглядають як специфічну діяльність, пов'язану з науково обґрунтованим визначенням варіантів розвитку соціальних процесів і явищ та з цілеспрямованою докорінною зміною конкретних соціальних інститутів [498].

Із наявного різноманіття тлумачень досліджуваного поняття, заслуговує на увагу визначення В.А. Лукова: «соціальне проектування – це конструювання індивідом, групою або організацією дій, спрямованих на досягнення соціально значущої мети та локалізованих за місцем, часом і ресурсами» [296, с. 6].

Проектування в соціальній сфері відрізняється від інженерного (проектування «другої природи» (речей з матеріалів «першої»)) своєю спрямованістю на *внесення змін* саме в соціальне середовище та на *створення нових форм* суспільного життя в ньому. Тут принципово важливим для нашого дослідження є те, що вітчизняні дослідники (А.Й. Капська, В.А. Поліщук та ін.) виділяють соціальне проектування в окремий напрям соціальної роботи на макро-, мезо- і мікрорівнях. Ідеться про розроблення та впровадження державних соціальних проектів і програм, спрямованих на поліпшення життя громадян.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що сучасні вчені намагаються обґрунтувати зв'язок соціального проектування з інноваційною практикою.

Так, учені І.М. Грига, В.В. Покладова, Т.В. Семигіна визначають соціальне проектування як різновид усвідомленої діяльності зі створення та запровадження соціальних інновацій [206]. О.М. Саранов, розглядаючи проектування в соціальній сфері як «цілеспрямоване створення нових, але доцільних форм діяльності, свідомості й мислення людей спочатку за допомогою випереджувальних уявлень, а далі шляхом реалізації відповідного проекту», наголошує, що при цьому доводиться «не лише описувати те, що вже з'явилося в реальності, але й створювати на підставі теоретичного бачення те, чого до здійснення проектної роботи не було» [445, с. 99].

Г.М. Бірженюк, А.П. Марков відносять соціальне проектування до розряду інноваційної, творчої діяльності через те, що воно зумовлює перетворення дійсності, будується на базі відповідної технології, яку можна уніфікувати, досягнути та вдосконалити. Як зазначають науковці, соціальне проектування потрібне для створення моделей суспільних зв'язків, соціальних інститутів, нових форм соціального влаштування та суспільного життя, розробки систем управління, законів тощо [313].

Звідси цілком логічним є визначення поняття «соціальний проект» як «сконструйованого *соціального нововведення*, мета якого – створення, модернізація чи підтримка в середовищі матеріальної або духовної цінності, яке має просторово-часові й ресурсні обмеження та вплив якого на людей позитивний за своїм соціальним значенням» [466, с. 206].

Дослідники А.І. Войтенко, Є.І. Комаров поняття «соціальний проект» тлумачать як *систему* із «сформульованих проектних цілей; створених для цих цілей соціальних установ, фізичних об'єктів, систем соціального захисту; розроблених і затверджених відповідних документів – програм, планів, розрахунків, кошторисів тощо; розрахованих необхідних ресурсів – матеріальних, фінансових, трудових, часових; комплекс управлінських рішень, заходів з досягнення цілей» [329, с. 83]. Більш простими вважають проекти прийняття рішень, а більш складними – проекти майбутніх станів соціальних систем, процесів, стосунків.

В.І. Курбатов, О.В. Курбатова відзначають, що соціальний проект повинен віддзеркалювати майбутній стан соціальної системи, яка може виникнути лише внаслідок *дій людей* [271, с. 48]. З огляду на це, *суб'єктами* соціального проектування стають різні носії управлінської діяльності – не лише окремі особи, а й організації, трудові колективи, соціальні інститути, що ставлять за мету організоване, цілеспрямоване перетворення соціальної дійсності. *Об'єктом* соціального проектування прийнято називати системи, процеси організації соціальних зв'язків, взаємодій, внесених у проектну діяльність, що зазнають впливу суб'єктів проектування і є підставою для цього впливу. Дослідники В.І. Курбатов, О.В. Курбатова підкреслюють, що в проблемне поле соціального проектування потрапляють *об'єкти* різної природи, зокрема: *об'єкти, що піддаються організованому впливу*: елементи, підсистеми і системи матеріального і духовного виробництва (засоби і предмети праці, соціальна технологія, техніка як сукупність знарядь праці, засоби життя, духовна культура, соціальна діяльність тощо); *людина як суспільний індивід* і суб'єкт історичного процесу і соціальних стосунків з її потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, настановами, соціальним статусом, престижем, ролями в системі стосунків; *різні елементи і підсистеми соціальної структури суспільства* (трудові колективи, регіони, соціальні групи тощо); *різноманітні суспільні стосунки* (політичні, ідеологічні, управлінські, естетичні, етичні, сімейно-побутові, міжособистісні тощо); *елементи способу життя* (життєві позиції, способи життєдіяльності, якість і стиль життя) [271].

А.Й. Капська доповнює, що «в межах одного соціального проекту можуть існувати кілька рівнозначних або нерівнозначних об'єктів: одна або кілька цільових груп клієнтів, які отримують допомогу; цільові групи соціальних працівників, волонтерів, фахівців, яких потрібно навчити методики надання допомоги; цільові групи людей, яких потрібно переконати сприяти наданню допомоги доступними їм засобами (відповідними рішеннями, якщо це керівники і політики, формуванням громадської думки,

якщо це представники засобів масової інформації тощо)» [472, с. 22].

Як доводять Г.М. Бірженюк, А.П. Марков, комбінація різноманітних способів проектування з тими або тими складовими об'єктної галузі утворює множинність варіантів проектної діяльності як спеціалізованих технологій у соціальній сфері. Особливе місце у системі таких технологій посідають ідеологія як поєднання соціального, духовно-ціннісного, педагогічного проектування і соціально-культурне проектування, що включає екологічний, культурний, ціннісний (аксіологічний) контексти.

Узявши за основу той або той сегмент культури (художньої, історичної, соціально-психологічної, духовно-моральної, екологічної, політичної, фізичної, професійної), В.І. Курбатов, О.В. Курбатова виокремили певні типи соціально-культурних проектів: *соціальні проекти історико-культурної спрямованості* (здійснюються у формі суспільного об'єднання з метою розв'язання низки соціально-культурних проблем і педагогічних завдань (відродження та розвиток культурно-історичного місця існування, цінностей і традицій, відновлення історичної спадкоємності духовно-етичних ідеалів, виховання молоді на підставі творчого освоєння історичного та культурного досвіду, підвищення інтересу до культурної спадщини, національних форм культурної творчості тощо); проекти, орієнтовані на проблеми й інтереси конкретної етнічної групи (залежно від ідеї проекту, його аудиторією можуть бути представники різних етнічних груп, що мають специфічні соціокультурні проблеми); *оздоровчі проекти (програми)*, що здійснюються на базі культурно-дозвіллевих установ (надання людині додаткових умов для досягнення фізичного та психічного благополуччя, забезпечення широкого вибору програм фізкультурно-оздоровчої орієнтації, формування навичок самостійного забезпечення нормальної життєдіяльності організму); *соціально-педагогічні проекти*, зорієнтовані на етичне вдосконалення особистості; *проекти і програми у сфері професійної культури* (зокрема: *освітні та профорієнтаційні*, зорієнтовані на формування особистості, яка прагне до максимальної

реалізації інтелектуальних, емоційних і творчих можливостей у трудовій діяльності (процес навчання в межах таких проектів повинен доповнювати і компенсувати недоліки шкільної освіти, охоплюючи всі сфери людської життєдіяльності: працю, відпочинок, сім'ю, професію, дозвілля тощо); *соціально-реабілітаційні* (наприклад, програма для літніх людей, що сприяє оволодінню останніми якою-небудь новою для них професією); *професійно-адаптувальні* (професійні клуби, що створюють умови для якнайповнішого самовираження особистості фахівця, реалізації творчого потенціалу людини в межах основної професії, формування професійної етики); *професійно-компенсувальні* (у цьому разі програма виступає як засіб розв'язання проблем, викликаних відсутністю умов для самореалізації в межах основного виду діяльності) [271].

Н.М. Комарова констатує, що зазвичай соціальні проекти виходять за межі вузьколокалізованих проектів з одним напрямом впливу на один об'єкт у межах однорідної території. За твердженням ученої, «на практиці соціальні проекти часто бувають комплексними, тобто мають кілька напрямів діяльності, пов'язаних окремими причинно-наслідковими зв'язками» [472, с. 89]. Ідеться, наприклад, про проекти, що реалізуються в одному поселенні, але мають кілька напрямів – «профілактика куріння, вживання алкоголю, наркотиків, небезпечного сексу серед підлітків, заохочення альтернативної поведінки через спортивні, мистецькі осередки» [472, с. 90].

Т.В. Азарова та Л.К. Абрамов акцентують увагу на недоцільності автономії проектних груп, що діють на одній території. Науковці справедливо підкреслюють, що зазвичай ініціативні групи, організації, які реалізують проекти на одній території або з близької проблематики, але на різних територіях, слабко взаємозалежні між собою, що утруднює процес погодженості впливів, стійкості зв'язків між ними, стабільності й наступності їхнього функціонування [3, с. 75]. Це призводить до «нераціонального використання ресурсів для досягнення цілей проектної діяльності» [3, с. 75]. Упровадження кластеру як новаторської форми підтримки проектних

ініціатив людей сприяє усуненню подібних недоліків і водночас оптимізує соціальне партнерство між учасниками різних проектних груп.

Зауважимо, що термін «кластер» у перекладі з англійської означає кисть, скупчення (однорідних предметів). Як особлива технологія реалізації проектної діяльності на локальному рівні, кластер – це об'єднання зусиль для розв'язання соціальної проблеми. Треба звернути увагу на те, що продуктивним є об'єднання суб'єктів проектування з громадськими, державними і комерційними організаціями. До основних рис кластеру соціальних проектів Т.В. Азарова, Л.К. Абрамов відносять територіальність (наявність комплексу соціальних проектів, які одночасно реалізуються на одній території); тематичність (консолідація добровільних зусиль людей, які рухаються в одному стратегічному напрямку (стратегія «єдиного удару») для розв'язання загальної проблеми); наявність співтовариства організацій, які реалізують проекти в різних сегментах суспільства (держава, бізнес, громадські організації); кластер як реальна спільнота добровільно об'єднаних на засадах спільного інтересу учасників, які не мають юридично фіксованого статусу; об'єднання фахівців різних профілів, що дозволяє підходити до розв'язання однієї й тієї ж проблеми з різних поглядів; кожна організація, що входить у кластер, має доступ до умовно безкоштовних ресурсів інших проектів [3, с. 80]; кожна проектна група, що входить у кластер проектів, у будь-який момент (у разі непередбачених обставин) грає роль додаткового, підтримувальною ресурсу для іншої проектної групи; об'єднувальною структурою для кластеру проектів виступає будь-який заклад (державної, недержавної форми власності), соціальний благодійний фонд (для забезпечення наукового супроводу під час розробки проектних пропозицій, організаційних заходів щодо їх втілення; координації та контролю діяльності проектних команд; надання інструктивно-методичних джерел для проведення моніторингу проекту, систематизації проектної документації, оформлення звітів-презентацій проектно-впроваджувальної діяльності).

Досліджуючи соціальні системи, Ж.Т. Тощенко обґрунтував логіку

соціального проектування, що відбиває галузеву специфіку цього процесу і складається з таких етапів: уточнення суспільних потреб щодо розвитку певного соціального процесу; визначення мети як очікуваного результату; вибір засобів для реалізації мети; прийняття конкретної концепції як програми дій [498].

Треба підкреслити, що результатами соціального проектування є не лише розроблені проекти, а й програми. Г.М. Бірженюк, А.П. Маркова вказують на взаємообумовленість цих понять. Зокрема, **програма** означає «розгорнутий документ, у якому представлено в масштабах конкретної території (району, міста, регіону, федерації) всю сукупність умов, потрібних для оптимізації культурного життя (тобто процесів створення, збереження, трансляції культурних цінностей, норм, традицій, технологій); уміщено, окрім аналізу соціокультурної ситуації й обґрунтування пріоритетів культурного розвитку, функціонально-змістові моделі установ та організаційно-управлінських структур, а також матеріально-технічне, організаційне, кадрове й інформаційне забезпечення реалізації накреслених у межах програми заходів, акцій, ініціатив» [313].

Якщо йдеться про існування соціокультурних **проектів**, то вчені вирізняють такі форми: проект як складова програми, що є формою конкретизації та змістовного наповнення пріоритетних напрямів розвитку соціокультурного життя території; проект як самостійний варіант розв'язання локальної проблеми, адресованої конкретній аудиторії [313]. Г.М. Бірженюк, А.П. Маркова дійшли висновку, що в обох випадках проект – це ніби локальна програма, зорієнтована на подолання або профілактику різних проблем шляхом змістових і структурних змін у соціокультурному середовищі та в основних сферах життєдіяльності особистості, створення умов успішної самореалізації людини шляхом оптимізації її способу життя, форм і способів її взаємодії із довкіллям» [313].

Виконання соціального проекту вимагає втілення відповідної сукупності основних і забезпечувальних робіт (проектних дій). До основних

робіт Є.І. Комаров, А.І. Войтенко відносять *передпроектний аналіз* (вивчення (дослідження, аналіз, діагностику) відповідної соціальної проблеми, розв'язання якої передбачає здійснення «проектного» варіанта (наприклад, за допомогою розробки та реалізації соціальної програми); результати аналізу віддзеркалюються в описі ситуації, характеристиці умов, соціальній «фотографії», соціального паспорту тощо); *визначення головної цілі* (цілей) на підставі передпроектного аналізу; *планування соціального проекту* (визначення конкретних розробників із встановленням завдань і строків подальшої розробки проекту); *розробку соціального проекту* (визначення переліку заходів і відповідальних виконавців; виконання розрахунків щодо ресурсів, укладання угод про виконання робіт і постачання матеріалів (обладнання) тощо; розробка документів (наприклад, конкретної соціальної програми або плану, відповідних розрахунків на календарні періоди тощо); *прийняття та затвердження соціального проекту* (відбувається згідно зі спеціальними процедурами із фіксацією в офіційному документі); *реалізація проекту* та внесення в процесі його реалізації коректив (забезпечується за допомогою наявної структури або спеціально створених управлінських структур, підрозділів, ланок (посад); *підбиття підсумків* виконання проекту (грунтується на врахуванні звітної й контрольної інформації та віддзеркалюється у відповідному документі, яким завершують цей проект [329]. Згідно з рекомендаціями цих авторів, всі роботи, які забезпечують організаційно-управлінський контекст соціального проекту, треба згрупувати за певними видами: інформаційні, аналітичні, експертні, організаційні, координаційні, правові, фінансові, кадрові, мотиваційні, матеріально-технічні, постачальні, комерційні, навчальні, прогнозувальні, пропагандистські [329].

Як зазначено, проектування в освітній галузі належить до соціальної сфери, а його продукт відповідно до розряду гуманітарних проектів. До того ж, М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова зауважують, що «змістом і метою гуманітарного проектування є вдосконалення того, що визначається

особливостями людської природи та людських стосунків» [239, с. 34].

В історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки витoki проєктивної педагогіки пов'язані з спадщиною класиків Дж. Дьюї [256], В.Х. Кілпатрика [256], М. Монтесорі [408], В.О. Сухомлинського [10], С.Т. Шацького [457] та ін. З огляду на історію розвитку освіти й прогресивної педагогічної думки, «усі виховні теорії, авторські освітні системи Я.А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, П. Лесгафта, Я. Корчака, А.С. Макаренка та ін.» є, за ствердженням В.А. Явіна, «педагогічними проєктами, націленими на реформування суспільства шляхом зміни панівної освітньої стратегії» [550, с. 203].

Американський професор В. Кілпатрик уперше запровадив у науковий обіг поняття «метод проєктів». Він описав сутність такого методу і спробував класифікувати проєкти. Учений проголосив основним завданням виховання вільних громадян процес реалізації системи цільових проєктів [256].

Проблема педагогічного проєктування сьогодні привертає все більшу увагу не лише вітчизняних і зарубіжних учених, а й творчо орієнтованих педагогів-практиків. Цей факт зумовлений тим, що наприкінці ХХ ст. в Росії сформувалася ліберальна доктрина варіативної освіти, ідеї якої у 1992–1998 р.р. запроваджували у сфері управління освітою й освітньої політики вчені й практики О.Г. Асмолов [550], В.В. Давидов [202], О.М. Леонт'єв [283] та ін.

Як констатує О.Г. Асмолов у вступній статті до монографії В.А. Явіна «Образовательная среда: от моделирования к проектированию» (2001), остаточно ідеї варіативної розвивальної мотиваційно-сислової освіти були закріплені у визначенні таких ціннісних настанов освітньої ідеології Росії, як «перехід від уніфікованої освіти – до варіативної; від школоцентризму – до дитиноцентризму; від інформаційної когнітивної педагогіки – до ціннісної сислової культурно-історичної педагогіки; від культури корисності – до культури гідності; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння суми знань і навичок до моделі породження образу світу в спільній діяльності з

дорослими і дітьми; від методології діагностики відбору – до методології діагностики розвитку» [550, с. 5].

Теоретичний аналіз наукових праць російських дослідників дозволяє виділити кілька аспектів дослідження проблеми проектування в галузі освіти, зокрема методологічних основ проектування (В.І. Загвязинський [175], В.М. Розін [432], Г.П. Щедровицький [541] та ін.), теоретичних основ педагогічного проектування (М.П. Горчакова-Сибірська [239], І.А. Колеснікова [239], О.В. Морева [347], В.В. Серіков [451], В.І. Слободчиков [419] та ін.), проектування освітнього середовища (І.П. Лебедєва [280], М.М. Поташник [510], В.А. Ясвін [550] та ін.), проектування як складової професійної діяльності педагогів (В.С. Безрукова [26], В.П. Безпалько [30], О.С. Заїр-Бек [179], Н.В. Кузьміна [268] та ін.) та як компонента професійної діяльності фахівців у галузі управління освітніми системами (Д.О. Новиков [368]), дидактичних основ проєктивної освіти (Г.Л. Ільїн [203], В.М. Монахов [346] та ін.). До джерельної бази нашого дослідження, окрім названих вище, ми внесли наукові праці з проблем проектування у вітчизняному освітньому просторі таких дослідників, як Т.М. Безверхнюк [110], Л.І. Даниленко [140], В.В. Докучаєва [151], В.Г. Кремень [158], О.І. Пометун [407], Г.С. Сазоненко [7], А.Д. Цимбалару [387] та ін.

Для кращого розуміння феномену «педагогічне проектування» правомірним вважаємо виокремити наукові тлумачення, що найчастіше трапляються у фаховій літературі: *нова галузь знань*, що розвивається; спосіб трактування педагогічної дійсності (В.П. Безпалько [30], А.П. Тряпціна [505] та ін.); *прикладний науковий напрям педагогічної науки*, націлений на розв'язання завдань розвитку, перетворення та вдосконалення сучасних педагогічних систем, розв'язання суперечностей у сучасних освітніх системах (Є.С. Заїр-Бек [179]); *комплексне завдання, розв'язання якого здійснюється з урахуванням соціокультурного контексту проблеми*, що розглядається і в якій взаємодіють й взаємодоповнюють один одного

соціально-культурні, психолого-педагогічні, техніко-технологічні та організаційно-управлінські аспекти (Л.І. Гур'є [135]); *культурна форма освітніх інновацій* (М.К. Алексєєв [151]); *процес «виращування» нових форм, змісту, технологій способів діяльності* (Г.Л. Ільїн [203], В.І. Слободчиков [419], Г.П. Щедровицький [541]); *практико-орієнтована діяльність*, метою якої є розробка нових, не наявних у практиці освітніх систем і видів педагогічної діяльності, зокрема, предметом проектування можуть стати взірці майбутніх програм, підручників тощо (М.П. Горчакова-Сибірська [239], І.А. Колеснікова [239] та ін.); *спосіб нормування і трансляції педагогічної та науково-дослідницької діяльності* (Н.А. Масюкова [324]); *специфічний спосіб розвитку особистості* (В.І. Слободчиков [419], І.Г. Єрмаков [168] та ін.); *засіб або метод удосконалення довілля і себе* (О.С. Газман [111], Г.А. Лебедева [279] та ін.); *процес створення та реалізації педагогічного проекту* (Г.Л. Ільїн [203], І.А. Колеснікова [239], А.Д. Цимбалару [387]); *допоміжний засіб навчання (виховання) щодо інших видів педагогічної діяльності* (наприклад, виконання навчальних (курсівих, дипломних) проектів); *технологія навчання*.

Науково-теоретичний аналіз представлених трактувань засвідчує, що педагогічне проектування розглядають як методологічний засіб інноваційного перетворення наявної педагогічної дійсності (має у своєму арсеналі певні методи проектування); як упорядковану систему взаємопов'язаних дій педагога (додамо, що Н.В. Кузьміною вперше визначено проектувальний компонент у структурі діяльності педагога [268]); як процес, що має визначені цикли (фази, стадії, етапи), кожен з яких характеризується певним змістом проектної діяльності її суб'єктів; як технологію та як вид діяльності.

За порівнянням М.П. Горчакової-Сибірської, І.А. Колеснікової, проектування виступає для педагогіки специфічним способом «майбутньостворення». Автори дійшли висновку, що в сучасній освітній системі активно розвиваються три види проектування, які відрізняються

об'єктом перетворення, цільовою спрямованістю та результатом. Ідеться про *освітнє проектування* (орієнтоване на проектування якості освіти, інноваційні зміни освітніх систем й інститутів, розвивальну освітню практику), *психолого-педагогічне проектування* (його метою є перетворення людини та міжособистісних стосунків у межах освітніх процесів), *соціально-педагогічне проектування* (спрямоване на зміну соціального середовища або розв'язання соціальних проблем педагогічними засобами) [239, с. 35].

Варто підкреслити, що В.І. Слободчиков виокремлює два види педагогічного проектування – психолого-педагогічне проектування освітніх процесів, що розвиваються в межах певного вікового інтервалу (їдеться про навчання як оволодіння способами діяльності; формування як досягнення досконалою формою дії; виховання як процес соціалізації), та соціально-педагогічне проектування освітніх інститутів й освітнього середовища, де реалізуються відповідні процеси [239, с. 34].

Акцентуючи увагу на ключову мету сучасної системи освіти, що полягає в оволодінні особистістю високим рівнем життєвої компетентності, дослідники І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков, Л.В. Сохань увели в науковий обіг термін «життєве проектування». *Життєве проектування* – це цілеспрямована (технологізована) творча діяльність, що містить «визначення стратегічних життєвих цілей особистості; обґрунтування та взаємоузгодження (систематизацію) цілей; планування та моніторинг їх досягнення; реалізацію; аналіз та корекцію досягнутих життєвих результатів» [168, с. 21]. Життєве проектування бере свій початок з етапу життєвого задуму, у ході якого особистість формує сукупність уявлень про бажані та обов'язкові події свого майбутнього життя; наступний етап – життєве планування (утвердження життєвих планів, спрямованих на реалізацію цілей проекту); етап життєздійснення (кульмінаційний етап реалізації запроектованого в життєдіяльності); етап аналізу та корекції життєвого проекту. При цьому життєвий проект розуміють як «складну, динамічну, ієрархічну систему, яка одночасно є витвором мистецтва життя та

результатом індивідуально-особистісної технології життєвого проектування» [168, с. 21].

Подані вище пояснення вчених щодо сутності життєвого проектування пов'язані насамперед зі здібністю особистості до самопроектування. До того ж, М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова аргументовано доводять, що учні всіх ступенів освіти мають опинитися в ситуації самостійного визначення (проектування) *траєкторії руху* в інформаційному полі (освітній маршрут), самостійного створення (проектування) *змісту освіти*, самостійного проектування *навчальних матеріалів*, які можуть бути використані іншими, проектування *освітнього середовища* [239]. Водночас не можна не враховувати супровідну роль фахівців-соціологів у цьому процесі. Так, О.М. Саранов звертає увагу на нову місію педагога-проектувальника, який «розробляє проект людини майбутнього суспільства, що створюється... як план подальшої діяльності» [445, с. 99].

Акцентуючи на тенденції багатьох авторів пов'язувати проектування із дослідницькою та конструктивною функцією педагогів, Є.С. Заїр-Бек розкриває поняття «педагогічне проектування» з урахуванням сутності прикладних та фундаментальних наукових досліджень. Оскільки фундаментальні дослідження вивчають загальні закономірності, а прикладні – можливість застосування останніх для досягнення конкретних практичних цілей, то, за ствердженням ученої, педагогічне проектування треба розглядати як «один із напрямків діяльності в освіті, що забезпечує розв'язання конкретних соціально-педагогічних завдань на підставі даних фундаментальних теорій» [179, с. 29]. Є.С. Заїр-Бек, Т.К. Смиковська пропонують розрізняти типи проектування в освітній галузі за характером завдань, які потрібно розв'язати під час перетворення освітніх систем. Якщо треба розв'язати педагогічні завдання різного рівня та характеру, то йдеться про педагогічне проектування, а якщо потребують розв'язання завдання більш високого рівня – соціального, то про соціальне [178; 460].

Акцентуючи увагу на суб'єктно-діяльнісний контекст досліджуваного

феномену, А.Д. Цимбалару доводить, що педагогічне проектування – це «технологічно забезпечений процес створення, *послідовного* досягнення, впровадження вчителем інноваційних педагогічних проектів (не лише об'єктивно, а й суб'єктивно нових продуктів)» [387, с. 10].

У науково-педагогічних джерелах наявні різні підходи до виокремлення етапів (стадій, фаз) проектної діяльності педагогів.

Так, в енциклопедії освіти за редакцією В.Г. Кременя **проектну діяльність** тлумачать як втілення певної послідовності проектних дій. Зокрема, таким видом діяльності називають «конструктивну і продуктивну діяльність особистості, спрямовану на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів» [158, с.717].

До принципів моментів у логічній побудові проектної діяльності О.В. Морева відносить опору суб'єктів проектування на педагогічне передбачення та прогнозування (загальнотеоретична, методологічна база); застосування методів рефлексування та моделювання педагогічної реальності (інструментально-технологічна діяльність); упровадження розробленого проекту та підготовку до переходу на новий рівень розвитку педагогічної системи (циклічність) [347].

Поетапна послідовність проектних дій педагога, на думку В.С. Безрукової, містить такі етапи: педагогічне моделювання – розроблення цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів, ситуацій та основних шляхів щодо їх досягнення; власне педагогічне проектування (створення проекту) – подальше розроблення створеної моделі та доведення її до рівня практичного використання; педагогічне конструювання (створення конструкта) – деталізація створеного проекту, що наближує його для застосування в конкретних умовах учасниками виховного процесу [26].

Логіка побудови проектної діяльності, за науковими висновками М.П. Горчакової-Сибірської, І.А. Колеснікової, зумовлює поетапне втілення певної системи проектних процедур: *передпроектний* (попередній) етап, що передбачає такі процедури: діагностика ситуації, проблематизація, цілепокладання, концептуалізація, вибір формату проекту); *власне етап проектування (реалізації проекту)*, що об'єднує етап програмування та планування ходу проекту (зумовлює створення програми та затвердження плану втілення проектних заходів) та етап реалізації проекту (для кожного з видів проектів цей етап вибудовується специфічним чином); *рефлексивний етап* (містить дві процедури – експертизу і рефлексію) і *післяпроектний етап*. Повний опис проектних процедур, що становлять змістову, структурну, технологічну, організаційну основу проектних дій подано в додатку Б.1.

Взявши за основу уявлення про «життєвий цикл проекту», С.О. Москвін виокремив кілька фаз проектної діяльності: перша фаза – ідентифікація (виникнення ідеї проекту, визначення цілей; відбір кращих варіантів реалізації ідеї; попередній аналіз можливостей здійснити проект); друга фаза – розроблення проекту; третя фаза – попередня експертиза; четверта фаза – реалізація проекту; п'ята фаза – завершальне оцінювання.

Отже, з поданої характеристики складових проектної діяльності та етапів проектування очевидно, що логіка професійної діяльності фахівців соціономічної сфери в межах педагогічного проекту є аналогом загальної логіки проектування. Варто при цьому враховувати, що інтелектуальна діяльність фахівців, пов'язана із прогнозуванням, моделюванням, плануванням, конструюванням, переважно відбувається на передпроектному етапі та власне етапі проектування.

Як зазначено, автори наполягають на обґрунтуванні практичної спрямованості педагогічного проектування, що полягає у створенні нових та перетворенні вже наявних об'єктів і предметів. Об'єкт проектування – це середовище або процес, у контексті яких перебуває предмет. Предмет

проектування – це передбачуваний продукт, образ якого представлений у проекті. Об'єкт і предмет співвідносяться між собою як загальне та часткове.

М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова до об'єктів проектування в педагогічній галузі (на відміну від технічної) відносять різноманітні *ідеальні* явища, процеси та засоби, зокрема: «освітні системи різного масштабу та їхні окремі компоненти; педагогічні процеси всіх видів і їхні окремі компоненти; зміст освіти на всіх рівнях його формування; освітній та інформаційно-комунікативний простір; соціально-педагогічне середовище; систему педагогічних стосунків; усі різновиди педагогічної діяльності; особистісні та міжособистісні структури; професійну позицію; педагогічні (освітні) ситуації; якість соціально-педагогічних об'єктів (процесів)» [239, с. 58].

Аналіз зазначеного вище переліку об'єктів проектування дозволяє дійти висновку, що сьогодні формується особливий проектний простір життєдіяльності всіх учасників освітнього процесу.

Спираючись на аналіз фахової літератури з проблеми визначення видів педагогічного проектування, логіки організації проектної діяльності, конкретизуємо сучасне розуміння науковцями поняття «педагогічний проект». Зауважимо, що поняття «проект» у методологію педагогічної діяльності в 1968 році ввів Г.П. Щедровицький.

У наукових працях знаходимо різноманітні тлумачення поняття «педагогічний проект», які цілком співвідносяться з освітнім контекстом: освітнім документом, організаційною формою, проміжним результатом діяльності педагога, результатом спільної освітньої діяльності тощо.

Так, Л.І. Гур'є визначає педагогічний проект як обґрунтовану і документально оформлену ініціативу, спрямовану на досягнення освітніх цілей у межах певного часу [135]. А.Д. Цимбалару уточнює, що таким проектом треба вважати попередній, приблизний текст певного освітнього документа (проект закону, проект програми) [387].

Як зазначають І.А. Колеснікова, М.П. Горчакова-Сибірська, педагогічним проектом правомірно називати сукупність об'єднаних спільною

програмою освітніх заходів і певних акцій, які мають загальну організаційну форму цілеспрямованої діяльності (освітній проект, видавничий проект педагогів, освітній телепроект).

В.В. Докучаєва визначає педагогічний проект як певний проміжний результат у науково-дослідницькій діяльності фахівців соціально-педагогічної сфери, тобто «продукт, який отримують на етапі переходу від науково-теоретичної до конструктивно-технічної педагогічної діяльності» [150, с. 105].

Науковий інтерес привертає визначення педагогічного проекту і як завершеного циклу продуктивної індивідуальної або колективної діяльності суб'єктів освітнього процесу (окремого учня, проектної групи, колективу, що навчається, освітньої організації або корпорації). Тобто педагогічний проект, згідно із таким тлумаченням, є формою побудови спільної діяльності людей, задіяних в освітньому процесі [239]. Таке розуміння педагогічного проекту спричинило виокремлення його специфічного життєвого циклу, що містить фазу проектування, технологічну фазу та рефлексивну фазу.

Враховуючи те, що об'єкт педагогічного проектування є ідеальним (нематеріальним) і оновлюється або перетворюється в умовах педагогічного процесу завдяки здійсненню педагогічної діяльності, А.Д. Цимбалару визначила такі ознаки педагогічного проекту: гнучкість, реалістичність, інноваційність, соціальна і педагогічна значущість, конструктивна цілісність, діагностичність і ефективність. Як зазначає вчена, «гнучкість педагогічного проекту зумовлена тим, що, на відміну від технічного, він не може бути статичним і прорахованим остаточно» [387, с. 7]. Отже, педагогічні проекти підлягають удосконаленню на будь-якій стадії. Реалістичність проекту визначається встановленням ресурсного (людського, матеріального, інформаційного) та часового забезпечення, що існує або може існувати за певних умов, передбачених проектом. Інноваційність проекту «визначається його спрямованістю на досягнення стану або результату, що характеризується новизною, яка може бути не лише об'єктивною, а й

суб'єктивною і має на меті модернізацію, інноваційний розвиток освітніх процесів» [387, с. 7]. Соціальна і педагогічна значущість проекту пов'язана з оптимізацією освітньої ситуації загалом і внесенням коректив у життєдіяльність суб'єктів освітнього процесу. За переконанням А.Д. Цимбалару, «ця ознака пов'язана з наступною – ефективністю проекту, яка запобігає проведенню невиправданих експериментів над дітьми» [387, с. 8]. Здійснення діагностики (моніторингу) проекту передбачає визначення критеріїв ефективності продукту і самого процесу розробки проекту. Конструктивна цілісність педагогічного проекту розглядається А.Д. Цимбалару в контексті «співвідношення психолого-педагогічних, філософських, культурологічних, юридичних, економічних, соціальних, фізіологічних проблем і зумовлюється, з одного боку, технологічним забезпеченням процесу розробки, який виступає як система взаємопов'язаних дій, а з другого – представленням його результату як інгерентної (узгодженої із середовищем) системи» [387, с. 8].

Як засвідчує аналіз фахової літератури, досі не існує єдиної класифікації типів педагогічних проектів, як і єдиного визначення класифікаційних ознак, згідно з якими створюються ті або ті типології педагогічних проектів.

Зокрема, О.Н. Братеннікова, О.І. Василевська, Е.С. Полат пропонують диференціювати окремі типи проектів згідно з такими типологічними ознаками: *домінантна діяльність* (дослідницькі, пошукові, творчі, рольові, прикладні (практико-орієнтовані), ознайомчо-орієнтовані проекти); *предметно-змістова галузь* (монопроекти (у межах однієї галузі знань), міжпредметні та надпредметні проекти) [83; 399]. А.Д. Цимбалару визначає типи педагогічних проектів за шістьма домінантними ознаками – за формою, масштабом, рівнем, тривалістю, складністю та спрямуванням [387].

На наш погляд, системний перелік педагогічних проектів подано в дослідженні І.А. Колеснікової, М.П. Горчакової-Сибірської [239]. Його здійснено на підставі співвідношення рівнів педагогічного проектування

(концептуального, змістового, технологічного, процесуального) та видів проектних продуктів. Зокрема, концептуальний рівень проектування зорієнтовано на створення концепції об'єкта або його прогностичного модельного уявлення (модель освітнього стандарту, концепція програми). Продукт, отриманий на цьому рівні, має універсальний характер і слугує методологічною основою для створення аналогічних продуктів на наступному рівні. Змістовий рівень передбачає безпосереднє отримання продукту із властивостями, що відповідають діапазону його можливого використання та функціонального призначення (програма розвитку гімназії, навчальний план факультета тощо). Технологічний рівень презентує алгоритмічний опис способу дій у заданому контексті (технологія побудови ситуації особистісно орієнтованого навчання, методика колективних творчих справ тощо). Процесуальний рівень виводить проектну діяльність у реальний процес, де продукт готовий до практичного застосування (методичні розробки окремих уроків і позакласних справ, сценарії проведення свят тощо) [239, с. 37–38].

У монографії автора представлено типологію педагогічних проектів з урахуванням 11 класифікаційних ознак (за вмотивованістю застосування проектної стратегії; за характером запланованих змін; за спрямуванням; за рівнем подання проектних продуктів; за масштабом; за територіальною розмежованістю; за складністю; за характером комунікації суб'єктів освітнього процесу; за тривалістю; за формою власності; за особливостями фінансування) [56, с. 62–63]. Зокрема, до раніше визначених іншими авторами 9 ознак ми додали ще 2, що визначають типи проектів, які різняться «за характером комунікації суб'єктів освітнього процесу» та «за вмотивованістю застосування проектної стратегії». Варто також підкреслити, що незважаючи на подані нами приклади різних типів проектів згідно з установленими ознаками, у реальній практиці переважає комбінація декількох проектів (наприклад, мультипроект інноватизації міського методичного об'єднання вчителів початкових класів, що складається з низки

технологічно залежних монопроектів – проекти на одержання грантової підтримки розвивальних програм для молодших школярів з особливостями розвитку, виховні проекти тощо).

Визначення феномену **соціально-педагогічного проектування** у сфері освіти як окремого об'єкта наукового дослідження відбулося в Росії наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. У цей час з'явилися фахові публікації вчених Л.М. Глебової («Соціально-педагогічне проектування освітньої політики регіону», 2011 [121]), В.І. Загвязинського («Моделювання у структурі соціально-педагогічного проектування», 2004 [175]), Е.А. Крюкової («Вступ у соціально-педагогічне проектування», 1998 [264]), С.А. Палатової («Проектування змісту соціально-педагогічної роботи з учнями з відхиленням поведінки», 2009 [382]), В.З. Юсупова («Соціально-педагогічне проектування у регіональних системах освіти», 1998 [545]) та ін.

Окремі аспекти проблеми соціально-педагогічного проектування представлено в наукових працях вітчизняних учених (О.В. Безпалько [20], М.Р. Бояновської [81], І.Д. Зверєвої [211], Я.В. Кічука [228], Г.М. Лактіонової [342], Т.Л. Лях [302], І.В. Ляшенко [303], В.А. Поліщук [402], Ю.Й. Поліщука [403] та ін.).

Незважаючи на те, що в науковій літературі з'явилися праці, присвячені проблемам соціально-педагогічного проектування, дотепер ще не існує остаточної єдності щодо пояснення природи та сутності цього феномену. Стисло окреслимо деякі підходи.

Дослідниця Є.С. Заїр-Бек визначає **соціально-педагогічне проектування** як один із напрямів соціального проектування, що здійснюється в галузі освіти [179, с. 31]. При цьому вчена наголошує на його міжгалузевому зв'язку із соціально-економічним та соціально-правовим проектуванням.

Дотримуючись позиції Н.Ф. Маслової [322] про те, що соціально-педагогічна робота та соціально-педагогічні заходи є однією із складових змісту освіти, С.А. Палатова рекомендує відносити проектування змісту

соціально-педагогічної роботи до одного із видів освітнього проектування. Поняття «проектування змісту соціально-педагогічної роботи» вона визначає як особливу діяльність педагога з виявлення умов, генерування та комбінування структури, методів, цілей, функцій об'єкта, що спричиняє вплив на тенденції функціонування та розвиток педагогічного об'єкта, зумовлює до прогнозування результатів та оптимізує педагогічний процес, базується на загальнодидактичних і спеціальних принципах – толерантності (довірливе та гуманне ставлення), самогенерації проєктованих об'єктів (ускладнення їх або спрощення) [382].

Розкриваючи прогностичний контекст діяльності соціального педагога-проектувальника, В.О. Сластьонін виокремлює комплекс дій, пов'язаних із програмуванням та прогнозуванням процесу виховання і розвитку особистості, діяльності всіх суб'єктів соціального виховання; наданням допомоги щодо саморозвитку й самовиховання особистості; плануванням власної діяльності на підставі глибокого аналізу процесу виховання й результату попередньої діяльності; побудовою «дерева цілей» професійної діяльності й адекватних йому виконавської і керувальної програми [537].

У дисертації Л.М. Глебової «Соціально-педагогічне проектування освітньої політики регіону» [121] витлумачено поняття **«соціально-педагогічне проектування»** як діяльність, спрямовану на пошук та впровадження інноваційних підходів і способів розв'язання соціально-педагогічних проблем мікросоціуму. Такий вид проектування вчена інтерпретує як суб'єктну форму участі людини в соціальному самоуправлінні з метою вдосконалення або перетворення освітніх систем різного рівня. З позицій суб'єкта – це вид суспільно-професійної діяльності, що дозволяє визначити майбутній процес і результат цілеспрямованого розвитку (перетворення) *суб'єктів соціального виховання* або *довколишнього мікросоціуму* на підставі вивчення й урахування змісту соціального замовлення, особливостей вихованців та соціального середовища, укладу життя, етно- і соціокультурних чинників, що впливають на освітні та інші

установи [121].

Визначаючи місію соціально-педагогічної діяльності, О.В. Безпалько робить наголос на її проєктивний контекст – створення для особистості **середовища, що приймає та підтримує**, «оздоровлення» її соціальних стосунків, «запуск» механізмів самоорганізації, саморозвитку, самозабезпечення на будь-якому рівні – від індивідуально-особистісного до групового [466, с. 266].

Г.М. Бірженюк, А.П. Марков акцентують на універсальності соціально-педагогічного проєктування завдяки його зорієнтованості на розв'язання широкого кола проблем – соціальних, соціально-психологічних і виховних. З огляду на проблемне поле, об'єкт і функції діяльності фахівців соціально-педагогічної та соціально-культурної сфери, учені констатують, що перетворенню (у межах того або того проєкту) підлягають **особистість і соціально-психологічне середовище** (її соціальне оточення, яке внаслідок впливу повинне принципово змінитися). Це пояснюється тим, що набути статусу, авторитету, відчутти особистісну значущість і емоційну підтримку людина може лише в тому разі, якщо змінюється ставлення до неї з боку значущих для неї інших осіб [313].

У наукових працях А.В. Мудрика, Ю.С. Мануйлова **середовищне проєктування** розглядається як один із прикладів проєктування контексту соціально-педагогічної діяльності. Ю.С. Мануйлов виокремлює в ньому такі етапи: прогнозування вирішальних можливостей середовища, що ґрунтуються на середовищній діагностиці; конструювання належних значень середовища (виявлення його бажаних функцій та образне позначення цих функцій з метою більш точного смислового розуміння їх (наприклад, проєктування клубу для старшокласників «Вікно у світ професій» (консультативна функція)); моделювання середовищно-освітньої стратегії для надання середовищу потрібних значень (відтворення раніше наявних соціальних ніш (локалізованих ділянок, що мають просторово-часові межі й слугують своєрідним «захистом» для особистості), що втратили свою

значущість (повернення в соціальне середовище релігійних ніш, ніш благодійності); наповнення соціально-педагогічного середовища, що вичерпало свої резервні можливості, новими значеннями (наприклад, це відбувається у сфері шкільної освіти, що набуває варіативного, соціально спрямованого характеру); планування заходів, спрямованих на реалізацію відповідних стратегій [311]. Усі вказані соціально-педагогічні дії можуть мати підтримувальний, попереджувальний або порушувальний зміст. Множина одиничних дій, що збігаються в один період і в одному середовищі, веде до перетворення цього середовища.

А.В. Мудрик звертає увагу на проектування побуту освітньої установи, від якісних характеристик якого певною мірою залежить успішність розвитку людини та ступінь її позитивної соціалізації у виховній організації. Поняття «побут виховної організації» науковець визначає як уклад повсякденного життя людей, які належать до неї. Уклад освітньої установи інтегрує просторові, матеріальні, часові та духовні умови для суспільних видів занять її членів. Ці умови можуть не лише сприяти, а й перешкоджати розвитку та самореалізації людини, через що виникає потреба в їх відновленні, оптимізації [350].

Визначаючи суспільну місію соціально-педагогічних проєктів, В.І. Курбатов, О.В. Курбатова зауважують, що втілення їх відбувається через прагнення до ліквідації дефіциту позитивних соціальних стосунків, що утворилися в суспільстві, поширення та затвердження етики ненасильницького і безконфліктного розв'язання соціальних і особистісних проблем [271]. М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова особливу суспільну місію соціально-педагогічного проєкту вбачають у тому, що в ході його реалізації виникає «можливість перетворювати соціальні процеси, явища, умови за допомогою педагогічних засобів» [239, с.117].

Автори малої енциклопедії із соціальної педагогіки визначають поняття «**соціально-педагогічний проєкт**» як «сконструйоване соціальне нововведення, мета якого – вдосконалення педагогічних процесів (розвитку,

освіти, виховання, соціального становлення особистості) у певних соціокультурних умовах» [466, с. 206]. На відміну від соціальних проєктів, спрямованих на перетворення та вдосконалення соціуму, суспільних стосунків і процесів, педагогічний проєкт орієнтований на розв'язання завдань освіти та виховання. Зокрема, в енциклопедії зазначено, що «соціально-педагогічні проєкти можуть бути спрямовані на створення умов для розвитку соціальності суб'єкта (особистості, групи), самореалізації особистості в основних сферах її життєдіяльності, забезпечення сприятливих умов для соціалізації особистості в різних сферах соціального середовища, вирішення чи мінімізацію несприятливих умов соціалізації особистості» [466, с. 206–207].

М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова виявили, що кожен соціально-педагогічний проєкт народжується на підставі соціального прогнозування та передбачення, орієнтованого на зміну соціального середовища (соціальних умов) і дій проєктантів, які вимагають самовизначення щодо якості цього середовища [239, с. 117].

Метою соціально-педагогічного проєкту стає ініціювання за допомогою педагогічно організованих дій процесу, спроможного привести до позитивних зрушень у соціальному середовищі.

Через те, що проєктна діяльність фахівців соціономічних професій пов'язана із виробленням запланованих змін у соціально-педагогічній реальності, її *об'єктами* постають різноманітні явища та процеси, що відбуваються у цій реальності. Так, у малій енциклопедії із соціальної педагогіки визначено такі об'єкти соціально-педагогічного проєктування: соціально-культурне середовище (створення сприятливого соціокультурного простору та оптимізація умов саморозвитку особистості; соціальної групи; території загалом); спосіб життя (підтримка окремих видів та напрямів діяльності особистості, які сприяють зростанню якісних показників життя; сфери життєдіяльності особистості (освітня, дозвіллева, навчальна, виробнича, спортивна, інформаційна) [466, с. 206].

До об'єктів соціально-педагогічного проектування М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова відносять соціально-педагогічне середовище; систему соціально-педагогічних стосунків; усі різновиди соціально-педагогічної діяльності, що здійснюються в певній соціальній інституції (соціально-педагогічна діяльність в освітніх установах, дитячих (молодіжних) громадських об'єднаннях і організаціях, установах позашкільної творчості та дозвілля дітей, місцях літнього відпочинку дітей, конфесіях, пенітенціарних закладах для неповнолітніх правопорушників тощо); професійна позиція фахівців соціально-педагогічної сфери; соціально-педагогічні ситуації; якість соціально-педагогічних об'єктів (процесів) тощо.

У межах окреслених об'єктів обирають предмети перетворення. Наприклад, у структурі соціально-педагогічної діяльності в освітніх установах може відбуватися проектування правовиховної діяльності із старшокласниками або проектування діяльності з профілактики шкільної дезадаптації учнів, діяльності шкільного волонтеріату, соціально-педагогічної діяльності з першокласниками, проектування діяльності з соціально-педагогічного супроводу обдарованих випускників тощо.

Отже, проєктивний характер простежується практично в усіх професійних функціях фахівців соціально-педагогічної сфери (соціально-психологічній, профілактичній, посередницькій, прогностичній та ін.).

У працях А.В. Золотарьової [195], С.А. Палатової [382] натрапляємо на обґрунтовані висновки щодо поетапної організації соціально-педагогічної роботи загалом та логіки проектування її змісту зокрема. Так, А.В. Золотарьова констатує, що загальну логіку організації соціально-педагогічної діяльності в освітній установі можна представити як певну послідовність дій (етапів, кроків), які треба здійснити педагогу, щоб діяльність була успішною. Логіка організації такої діяльності вкладається в сім кроків: діагностика вихідного стану, цілепокладання, моделювання, програмування, планування, організація діяльності, відстеження результатів соціально-педагогічної діяльності закладу [195]. Їхню характеристику подано

в додатку Б.2.

С.А. Палатова виявила загальну логіку проектування змісту соціально-педагогічної роботи, що передбачає: діагностування проблеми та виявлення суперечностей; постанову цілей, створення варіантів розв'язання проблеми; накопичення інформації та відбір засобів для реалізації поставленої мети; створення схеми дій (заходів); керівництво запланованими діями і реалізація їх; рефлексію та корекцію; діагностування та аналіз результатів роботи; оцінювання та оформлення результатів роботи [382].

1.2.2. Педагогічна сутність нормативного, пошукового та комбінаторного проектування професійної діяльності. Спираючись на зазначені в підрозділі 1.2.1 теоретичні положення щодо логіки поетапного впровадження проектної діяльності, треба враховувати, що в умовах соціально-педагогічної дійсності вона набуває специфічних ознак через неоднозначність проектних завдань, пов'язаних з індивідуальним випадком, клієнтською ситуацією, клієнтською проблемою або системною соціальною проблемою, які у зв'язку з цим вимагають різних рівнів («фахівець – клієнт», «фахівець – цільова група», «команда фахівців – клієнт», «команда фахівців – цільова група» та ін.) соціальної взаємодії в межах проекту. *Індивідуальним випадком* називають окремий випадок, життєве ускладнення, ситуацію, з якою зіткнувся клієнт. *Клієнтська ситуація* припускає ускладнення ситуації в клієнта соціальної служби, у якій він перебуває на обліку і з яким працюють фахівці, але цю ситуацію розв'язують шляхом втручання в неї фахівця. *Клієнтська проблема*, на відміну від клієнтської ситуації, вимагає певного часу для розв'язання. Зазвичай ускладнена ситуація викликає клієнтську проблему. Такими ускладненнями можуть бути схильність до суїциду, наркоманії, алкоголізму, безпритульність тощо. *Системна соціальна проблема* пов'язана із проблемами в суспільстві (економічна криза – безробіття, політична криза – інфляція). Соціальні працівники не розв'язують завдання такого рівня проблемності. Фахівці соціально-педагогічних служб

допомагають розв'язати ці завдання лише в певних межах, трансформуючи їх у клієнтську проблему [88, с. 134].

На неоднозначність завдань проектування і, як наслідок, логіки побудови проектної діяльності вказує Т.К. Смиківська [460]. Автор доводить, що модифікація завдань проектування, пов'язаних із цілеспрямованою зміною об'єкта від вихідного стану до очікуваного, відбувається у двох вимірах.

Якщо відправною точкою для проектування слугує істотне, то завдання проектування полягає у вдосконаленні, раціоналізації, оптимізації; причому оптимізація здійснюється з урахуванням «старих параметрів» [460]. При такому методологічному підході проектування розв'язує *модифікаційне* завдання та не торкається основ наявної системи. До речі, термін «модифікація» (від франц. *modification* – видозміна) означає видозміну предмета або явища, що характеризується появою в нього нових ознак, властивостей зі збереженням сутності [483, с. 408]. Зокрема, характеризуючи нововведення за інноваційним потенціалом, прийнято виокремлювати певні види модифікаційних нововведень, «які пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією засобу (програми, методики, структури, алгоритму, розробки тощо), що має аналоги чи прототипи» [514]. При цьому модернізація може спрямовуватися не лише на процесуальний (діяльнісний), а й на особистісний бік поновлюваного засобу.

Якщо ж відправною точкою виступає деяке уявлення про ідеальний стан системи, то завданням проектування є завдання *трансформації* від того, що повинно бути, до істотного (додамо, що трансформація (від лат. *transformare* – перетворювати) – це перетворення чого-небудь з одного виду, стану в інший вид, стан [483, с. 703]). За таких обставин результатом творчої діяльності фахівців соціально-педагогічної сфери є інноваційний продукт, зокрема «розроблення нових соціальних проектів, соціальних норм, моделей і зразків поведінки, соціальних інститутів і організацій, соціальної інформації» [282, с. 250].

Звідси випливає, що у разі розв'язання модифікаційних завдань, застосовують **нормативне проектування**, яке, на думку М.В. Шакурової, полягає у створенні моделі майбутнього стану об'єкта за певною логікою: *очікуваний у майбутньому варіант*, пошук оптимального шляху для його досягнення та побудови «дерева цілей», визначення траєкторії розвитку наявного сьогодні об'єкта [535].

Автор зазначає, що соціальний педагог застосовує нормативне проектування «в ході розробки програми корекційно-реабілітаційної роботи з неповнолітнім, починаючи свої міркування з бажаного образу його особистості; під час розробки будь-якої акції або конкретної структури (ради, фонду тощо), коли цілі вже задано і треба розподілити їх у часі та позначити кроки-заходи для досягнення їх» [535, с. 241].

Нормативне проектування застосовується для оптимізації напрямів соціально-педагогічної роботи в освітніх закладах, установах додаткової освіти (наприклад, проект клубної роботи з дівчатами-старшокласницями в умовах сільської школи, проект соціально-педагогічної служби дитячого пришкольного табору, проект корекційно-реабілітаційної роботи з неповнолітніми правопорушниками у шкільній арт-студії тощо). Такі проекти відкривають нові можливості застосування потенціалу соціально-педагогічної діяльності в освітній установі. До зазначеного переліку додамо й соціально-педагогічні проекти, які розробляють для отримання фінансування в грантових конкурсах (останнім часом оголошують й антикризові грантові конкурси).

Типовими результатами (продуктами) нормативного проектування слугують також проекти, ініційовані дитячими та молодіжними клубами, громадськими організаціями, об'єднаннями (наприклад, екологічні, етнокультурні, волонтерські та ін.); програми діяльності дитячих об'єднань; сценарії громадських (благодійних, екологічних) акцій і масових справ. Мета втілення таких проектів полягає в стимулюванні соціально позитивної мотивації в дітей, активізації їхньої творчої, соціально значущої діяльності;

розвиток колективізму, організаторських здібностей.

Соціальний педагог, який діє у форматі нормативного проектування, виступає в ролі помічника в реалізації дитячо-юнацьких ініціатив. За визначенням В.М. Сидорова, «він підтримує соціальну активність учнів, зокрема – сприяє розробленню проектного забезпечення таких ініціатив, поданню їх до захисту у відповідних інстанціях, навчанню активу, розробленню та реалізації післяпроектної перспективи» [466, с. 225].

В організації соціального виховання учнів у загальноосвітній школі також може застосовуватися *технологія мотиваційного програмно-цільового управління* (М.М. Поташнік [510]). Програмно-цільовий підхід є логічним доповненням до перспективного та календарного планування. Це такий підхід, коли соціальний педагог орієнтується на досягнення кількісно-якісних змін у логіці поетапних дій: формування «дерева цілей» – розробка адекватної програми – реалізація програми. При цьому обов'язковим є *моделювання*, тобто проектування *модельного уявлення ідеалу соціально-педагогічної діяльності*; *норми-взірця* з якісно-кількісними характеристиками, що дозволяють визначити міру її реального досягнення.

Так, у праці В.М. Лізинського «Ідеї до проектів і практика керування школою» подано багато проектних пропозицій щодо створення соціально спрямованих шкіл і служб на базі загальноосвітньої школи: модель школи благородного виховання, модель школи домашнього виховання, модель школи здорового життя, модель школи милосердя; проекти консультаційних служб, шкільної служби безпеки, ради з профорієнтаційної роботи, ярмарково-виставкової ради, ради сеньйорів (ради бабусь і дідусів), шкільної бібліотечної ради, сценарного і конкурсного комітетів, корпусу волонтерів, дитячо-юнацького книжково-журнально-видавничого центру, правового шкільного інституту [285]. Кожний із зазначених проектів віддзеркалює окремий напрям соціально-педагогічної роботи. Важливим тут постає втілення концептуальної ідеї проектною пропозицією в практику.

За змістом соціально-педагогічних проблем, що визначають актуальність проекту, та новизною способів їх розв'язання нормативні проекти бувають типовими або унікальними. Типові проекти відтворюються в інших ситуаціях із деякою корекцією (наприклад, якщо спочатку впроваджено мережевий проект профорієнтаційного консультування старшокласників, то типовим може стати мережевий проект профорієнтаційного консультування випускників шкіл-інтернатів). Унікальні проекти не підлягають тиражуванню через неповторність ситуації та об'єктної галузі проектування (наприклад, проектування змісту роботи соціального педагога в умовах поліетнічного учнівського середовища в школах Автономної Республіки Крим та ін.).

У дисертації С.А. Палатової обґрунтовано специфічну логіку нормативного проектування змісту соціально-педагогічної роботи з девіантними учнями. На думку автора, проектна діяльність фахівця у цьому разі зумовлює: 1) аналіз причин відхилення в поведінці; 2) постановку мети з урахуванням причин відхилень у поведінці учня; 3) відбір умов, що впливають на кінцевий результат; 4) створення програмного матеріалу та методичного забезпечення для впровадження в зміст соціально-педагогічної роботи; 5) прогнозування можливих варіантів поведінки учня; 6) реалізацію змісту соціально-педагогічної роботи через комплекс навчальних і соціально-педагогічних тренінгів, циклів тематичних проектів, ігор тощо; 7) аналіз результатів реалізованої соціально-педагогічної роботи; 8) оформлення результатів роботи; 9) легалізацію, підтримку та поширення проекту [282].

В.О. Сластьонін зазначає, що результативність діяльності соціального педагога в контексті нормативного проектування позначається на залученні дітей до різних видів позанавчальної виховної суспільно корисної діяльності (створюються умови (відповідна база, кадрове забезпечення) для розвитку, самореалізації особистості дитини через різноманітні види й форми діяльності (клуби, гуртки, секції, об'єднання тощо); можливості вибору виду діяльності, що цікавить; насиченні життєдіяльності соціально значущими

справами; розширенні спектра пропонованих корисних справ; розвитку молодіжних ініціатив; участі в суспільно корисних справах на підставі добровільності, свободи вибору діяльності [537].

Для розв'язання трансформаційних завдань у соціально-педагогічній практиці застосовують **пошукове проектування**. Створення моделі майбутнього стану об'єкта зумовлює таку логіку: сучасний стан об'єкта – побудова «*дерева проблем*» з урахуванням відомих закономірностей розвитку об'єкта – побудова моделі можливого стану у вихідний проміжок часу. У діяльності соціального педагога подібний вид проектування застосовують під час подолання конфліктів, проблем, завдань, що вимагають термінового розв'язання (конфлікти в підсистемах «учень – учитель», «учень – учень»; самопідготовка педагогічно занедбаних підлітків; розробка механізмів проведення бібліотечних рейдів, соціального патронажу асоціальних сімей; соціальна адаптація п'ятикласників у середній школі тощо).

Предметом пошукового проектування в такому разі стає «адресний» контекст соціально-педагогічної діяльності (соціально-педагогічна підтримка під час порушення особистісної соціалізації), а продуктом проектної діяльності – компенсаторна стратегія соціально-педагогічної взаємодії із вихованцем (вихованцями, іншими суб'єктами) у спеціально сконструйованих особистісно-розвивальних ситуаціях. Е.А. Крюкова визначає такі ситуації як «цілісну систему умов, що «запускають» механізм особистісного розвитку» [537, с. 180]. Ідеться про проектування різних ситуацій за їхнім цільовим призначенням, зокрема: ситуацій з надання інформації, ситуацій з формування досвіду, орієнтувальних ситуацій, емоціогенних ситуацій, тренінгових ситуацій, креативних ситуацій, еталонних ситуацій, ситуацій зворотнього зв'язку [Додаток Б.3]. Основний зміст таких проектувальних дій полягає в побудові прогностичної моделі ситуації на підставі теоретичного розуміння її природи та структури; проектування способу відтворення моделі в реальній практиці; багаторазове практичне конструювання ситуації у варіативних умовах.

Успішна реалізація пошукових проектів, на думку Г.М. Бірженюка, А.П. Маркова, залежить від володіння фахівцями вміннями компетентно розробляти та реалізовувати соціально-педагогічну **програму**, що нівелює або частково розв'язує (оптимізує) проблеми особистості [313]. Щодо специфіки *програмування* в ході здійснення пошукового проектування, то вона полягає в розробленні цілісної системи цілеспрямованих спільних дій суб'єктів шкільного соціального життя та соціально-педагогічної діяльності відповідно до визначеної мети з урахуванням усіх ресурсів розв'язання проблеми. Цілком зрозуміло, що всі авторські програми, наявні в арсеналі соціального педагога, можуть творчо втілюватися, коректуватися з урахуванням особливостей освітньої установи. Багато програм створюють ініціативні групи під керівництвом соціальних педагогів (спільно з класними керівниками, психологом, заступником директора з виховної роботи, медичним персоналом та ін.). Розроблення таких програм передбачає кілька етапів: аналіз соціальних проблем у житті учнів; виявлення учасників проблемних ситуацій і тих, хто зможе реалізувати соціально-педагогічну роботу з ними; формулювання стратегічних ідей, стратегії діяльності і мети відновлення соціально-педагогічної діяльності з клієнтами; створення плану дій на етапі розробки програми та її втілення; експертиза програми.

В.М. Сидоров також додає, що якщо соціальні педагоги виступають в ролі «вчителів» соціальних умінь, то їм потрібно дбати про розроблення та виконання соціально-педагогічних проектів і програм, які передбачають розвиток таких актуальних соціальних умінь учнів, як уміння спілкуватися, приймати рішення, позитивно розв'язувати конфлікти, здійснювати самообслуговування [466, с. 225].

Під час реалізації пошукових проектів, результативність діяльності соціального педагога позначається на особистісному зростанні вихованців, їхній мотиваційній готовності до самовиховання, розвитку активної суб'єктної позиції, «переведенні» негативних рис особистості в позитивні, згортанні «проблемного поля» особистості тощо.

Незважаючи на зазначені вище розбіжності в алгоритмах пошукового та нормативного проектування, поєднувальною ланкою для обох є те, що в їхньому потенціалі закладено великі можливості для вдосконалення процесу соціалізації всіх його учасників, налагодження продуктивної взаємодії суб'єктів проектної діяльності з довколишнім соціальним простором з метою його поліпшення. Під час втілення таких проектів можуть «народжуватися» нові види суб'єктів проектування, інноваційні форми соціальної активності педагогічної громадськості й учнівської молоді, що слугує показником їхньої унікальності, нециклічності, націленості на результати.

Варто додати, що в соціально-педагогічній теорії термін «інновація» є відносно новим. Його визначають як «нововведення в соціально-педагогічну діяльність (мета, форми, методи, засоби, технології), основою яких є нова соціально-педагогічна ідея, шляхами реалізації – експериментальна діяльність, носіями – творчі фахівці соціально-педагогічної сфери» [466, с. 97]. І.М. Богданова зазначає, що в контексті наявних сьогодні соціально-педагогічних проблем у сфері освіти виникає потреба в комплексних (комбінаторних) видозмінах, які складаються не лише з елементів модернізації, модифікації та раціоналізації традиційної системи, а і її трансформації [75].

Отже, йдеться про виокремлення **комбінаторних соціально-педагогічних проектів**.

Аналіз кваліфікаційної характеристики фахівця «Соціальний педагог» та кваліфікаційної характеристики «Соціальний педагог по роботі з дітьми-інвалідами» [224] дозволяє виокремити певне коло комбінаторних проектних завдань: уміння соціального педагога розробляти програми та проекти роботи з «дітьми вулиці»; розробляти й організовувати програми та проекти виховної, превентивної, корекційної та реабілітаційної роботи з дітьми-інвалідами; упроваджувати масові, колективні та індивідуальні форми і методи реабілітації дітей та підлітків-інвалідів.

Поділяючи загалом погляди авторів на логіку побудови соціально-педагогічних проектів, вважаємо, що такий аспект проектування має здійснюватися відповідно до завдань певного функціонального класу, які покликаний розв'язувати фахівець соціономічної сфери в логіці досягнення стратегічної мети в освітній установі. У таблиці 1.3 подано авторський варіант типології соціально-педагогічних проектів.

Таблиця 1.3

Типологія соціально-педагогічних проектів

Класифікаційна ознака	Типи проектів
1	2
За вмотивованістю втілення проектної стратегії	Проекти, які втілюють в надзвичайних ситуаціях; проекти для відкриття нових можливостей (розвивальні проекти, проекти на одержання грантової підтримки тощо); реорганізаційні проекти, зорієнтовані на структурно-функціональні перетворення (проект реорганізації соціально-педагогічної служби, створення шкільного клубу (молодіжного об'єднання), асоціації шкільних волонтерів та ін.)
За характером запланованих змін	Інноваційні (унікальні), підтримувальні, квазіпроекти (тобто типові, з відсутністю інновацій)
За різноманітністю проектних завдань	Нормативні проекти (упроваджують для розв'язання модифікаційних завдань (бізнес-проект шкільної благодійної акції, проект гімназійного волонтерського центру, програма тренінг-курсу для батьків першокласників тощо); пошукові проекти (утілюють для розв'язання трансформаційних завдань (розроблення корекційно-реабілітаційних програм для неповнолітніх правопорушниць у школах соціальної реабілітації, проекти тимчасових шкіл соціальної компетентності для дітей трудових мігрантів, дітей біженців, для вихованців дитячих притулків тощо); комбінаторні проекти
За спрямуванням соціально-педагогічної діяльності	Організаційно-методичні, інформаційно-просвітницькі, соціокультурні проекти (середовищне проектування; культурно-репрезентативні, валеологічні (попереджувально-профілактичні, фізкультурно-оздоровчі, спортивно-туристичні), краєзнавчо-пошукові), волонтерські, екологічні, профорієнтаційні (профадаптувальні), правовиховні, медіа-проекти, кластерні проекти та ін.

1	2
За рівнем подання проектних продуктів	<p>Концептуальний (доктрини («Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті»), законопроекти (Закон «Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2016 року», концепція програми (Національна програма «Діти України», «Планування сім'ї» тощо), проект навчального плану магістерської підготовки соціальних педагогів тощо; змістовий (державні стандарти, програми (Комплексна програма профілактики злочинності, Державна програма запобігання дитячій бездоглядності); положення (про соціально-психологічну службу в освітній установі); дослідницькі програми, програми розвитку (наприклад, програма розвитку волонтерського руху в гімназії, проект системи шкільного самоврядування тощо); технологічний (посадові інструкції (для шкільних волонтерів, керівників шкільних клубів, молодіжних об'єднань тощо); організаційні схеми проведення акцій, рейдів за місцем проживання тощо; навчальні плани (дистанційної підготовки тренерів, консультантів тощо); технології, методики (наприклад, методика організації груп взаємодопомоги, діагностика виховного потенціалу сім'ї); процесуальний (дидактичні засоби (підручники, посібники); програмні (мультимедійні) засоби (веб-сайт, електронний тест (довідник), газета, журнал, відеофільм, тощо); методичні розробки соціально-педагогічних заходів, тренінгів, сценаріїв свят тощо)</p>
За масштабом	<p>Монопроект (окремий проект у межах однієї сфери соціально-педагогічної діяльності); мультипроект (проект, що складається з низки технологічно залежних монопроектів, об'єднаних загальними ресурсами із застосуванням мультипроектного управління); портфелі проектів (набір не обов'язково технологічно залежних проектів, що реалізуються в закладі в умовах ресурсних обмежень та забезпечують досягнення їхніх стратегічних цілей); мегапроект (цільові програми соціально-педагогічного розвитку регіонів, областей, освітніх систем та інших утворень, що містять низку моно- і мультипроектів)</p>

1	2
За територіальною розмежованістю	Міжнародні, національні, міжрегіональні, регіональні, районні, місцеві, локальні (у межах мікрорайону, освітньої установи)
За складністю	Прості, середньої складності, складні
За характером комунікації суб'єктів проектування	Очні проекти, що передбачають різні рівні соціально-педагогічної взаємодії (на рівні «фахівець – клієнт», «фахівець – цільова група», «команда фахівців – клієнт», «команда фахівців – цільова група», «команда фахівців – команда фахівців» (групові / колективні проекти: на рівні одного освітнього закладу (внутрішньокласні, внутрішньошкільні); на рівні одного (кількох) освітніх закладів за ініціативою та за підтримки інших соціальних партнерів (державних, приватних, громадських установ (підрозділів, служб); на рівні кількох освітніх установ (міжшкільні, міжвузівські) за їхньою ініціативою, або за ініціативою й підтримкою інших соціальних партнерів (управлінськими структурами в системі освіти, державними, приватними, громадськими установами (підрозділами, службами); телекомунікаційні та мережеві проекти; змішані проекти
За тривалістю	Короткострокові (до 1–2 р.); середньострокові (від 2 до 5 р.); довгострокові (понад 5 р.)
За формою власності	Державні, недержавні, громадські, авторські
За особливостями фінансування	Бюджетні, з позабюджетною формою фінансування (спонсорські, кредитні, субсидійовані, інвестиційні), грантові, благодійні

Презентована в табл. 1.3 типологія соціально-педагогічних проектів є достатньо узагальненою завдяки «багаторусному» результату, що одержують суб'єкти проектної діяльності після їх упровадження. Йдеться про низку перетворень, які мають предметний, діяльнісний, особистісний, комунікативний характер. Так, М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова підкреслюють, що «внаслідок соціально-педагогічного проектування змінюються умови, в яких розвиваються освітні системи, розгортаються педагогічні процеси, відбувається становлення людини. Ці зміни народжують свої соціально-психологічні та психолого-педагогічні ефекти» [239, с. 188]. Наприклад, соціально-педагогічний проект з упорядкування

старшокласниками подвір'я міської дитячої лікарні дає змогу не лише досягти безпосереднього «продуктного результату», а й «людяного», що виявляється на рівні розвитку особистості (інше сприйняття варіантів проведення активного дозвілля в місті, зміна ставлення до місця свого проживання, збагачення духовності, розвиток емпатії, естетичного смаку, комунікативної культури, умінь і навичок роботи в проектній команді).

Окрім цього, проектна діяльність супроводжується низкою позитивних прямих та опосередкованих ефектів: оволодіння учасниками проектів додатковими вміннями (діагностичними, прогностичними, рефлексивними тощо); підвищення інтересу до нової предметної (професійної) галузі.

В останні десятиліття з'явилося чимало праць з обґрунтування проектного менеджменту в різних організаціях (Т.М. Безверхнюк [110], В.Н. Бурков [86], С.Д. Бушуєв [511], Л.С. Кобиляцький [233], Д.О. Новиков [368], В.А. Ткаченко [508], Р.Б. Тянь [508], Б.І. Холод [508], А.В. Цветков [543] та ін.). Так, В.І. Зверєва зазначає, що проектування в системі управління освітою є наймолодшою галуззю педагогічної науки, однак найактуальнішою. У наукових дослідженнях вітчизняних учених (Л.І. Даниленко [140], О.І. Мармаза [316], В.І. Маслова [319], Н.А. Романенко [433], С.С. Пальчевського [383], С.К. Хаджерадевої [523] та ін.) проаналізовано особливості застосування проектного підходу в інноваційному управлінні навчальними закладами.

О.І. Мармаза в навчально-методичному посібнику «Проектний підхід до управління навчальним закладом» доводить, що «розвиток освітньої установи треба розуміти як закономірну, доцільну, еволюційну, керовану, позитивну зміну закладу (його цілей, змісту, методів, форм організації педагогічного процесу та її керованої системи), що сприяє досягненню якісно нових результатів освіти» [316, с. 27].

З огляду на це, автор робить висновок, що «управління розвитком освітнього закладу – це вид управлінської діяльності, спрямованої на переведення установи у режим розвитку та забезпечення якісно нових

результатів» [316, с. 28].

Сучасне розуміння **проектної діяльності як управлінської процедури** пов'язане з посиленням професійно-педагогічної активності менеджерів освітніх установ, які працюють в умовах невизначеності та стратегічних несподіванок. Умови стратегічних несподіванок, згідно з науковими висновками В.О. Василенка, О. М.Клейменова, В.І. Шостки, характеризуються таким чином: «проблема виникає раптово і всупереч очікуванням; проблема ставить нові завдання, не відповідні минулому досвіду організації; невміння вжити контрзаходи; контрзаходи повинні бути вжиті терміново, але звичний, наявний в організації порядок дій цього не дозволяє» [96, с. 271]. Ситуації невизначеності ставлять процес самовизначення суб'єкта (зокрема керівника освітньої установи, соціального педагога) в умови нескінченного вибору шляхів, альтернатив і можливостей.

Управління проектом (від англ. *project management*) у широкому розумінні – це професійна діяльність, заснована на використанні сучасних наукових знань, навичок, методів, засобів і технологій та зорієнтована на одержання ефективних результатів шляхом впливу на працівників для успішного здійснення проектів [426, с. 5].

У розробленій С.С. Пальчевським загальній стратегії управління соціально-педагогічною діяльністю загальноосвітнього навчального закладу визначено компоненти, пов'язані з організацією проектної діяльності педагогічного персоналу: створення творчої групи для розроблення індивідуальної соціально-педагогічної концепції загальноосвітнього закладу (у структурі такої групи передбачено елементи самоконтролю, контролю, корекції та звітності); аналіз діагностичних досліджень з метою виявлення соціально-педагогічних ситуацій, які потребують посиленого контролю з боку адміністрації школи; вивчення ефективності діяльності соціалізаційного простору школи, окремих фахівців, які працюють у цьому просторі, з метою доцільної корекції їхньої діяльності або надання відповідної методичної допомоги; налагодження зв'язків з випускниками школи, виробничими

колективами, організаціями й установами, які розташовані в мікрорайоні школи, активістами батьківського комітету з метою залучення їх до соціально-педагогічної діяльності та інтеграції культурно-виховного простору школи з культурно-виховним простором мікрорайону; вивчення можливостей отримання спонсорської допомоги з метою організації соціально-педагогічної діяльності; визначення ефективності індивідуальної соціально-педагогічної концепції освітньої установи [383, с. 358].

Залежно від типу організації проекту і повноважень до основних завдань проектного менеджера зараховують: планування проекту (до прийняття рішень про здійснення), керування проектом, участь у реалізації проекту, контроль за реалізацією проекту. На етапі здійснення проекту проектний менеджер із широкими повноваженнями відповідає за результат проекту, проектний персонал (мотивація, кваліфікація, координація дій, запобігання конфліктам), терміни й етапи здійснення проекту; матеріальні засоби проектної роботи, бюджет проекту (витрати на реалізацію проекту).

Керівництво проектом охоплює дії від ініціації проекту, формулювання (ідентифікації) його мети через планування, підготовку рішення про здійснення до самої реалізації проектних завдань.

Загальна технологія управління проектом відносно стабільна та охоплює формулювання завдань проекту; обґрунтування проекту; визначення обсягів та джерела фінансування; складання калькуляції витрат (кошторису виконання робіт); визначення терміну виконання робіт проекту; складання графіка реалізації проекту; розрахунок та розподіл ресурсів; добір команди виконавців проекту; управління якістю; управління ризиками; організацію виконання проекту; підготовку та укладання контрактів; підтримку зв'язків із замовниками та споживачами продукції проекту; контроль за виконанням проекту тощо [466, с. 205].

У проектному менеджменті прийнято розрізняти базові та інтегрувальні функції управління проектом. До базових функцій належать управління предметною галуззю проекту (змістова сутність), управління

якістю в проєкті (вимоги до результатів; стандарти), управління часом у проєкті (тайм-менеджмент), управління вартістю в проєкті (фінансовим, матеріальним бюджетом). Суттєвими інтегровальними функціями в управлінні проєктами є управління людськими ресурсами в проєкті (підбір, підготовка, організація роботи команди проєкту; мотивація; контроль і координація (гармонізація) сумісної праці суб'єктів проєктування); управління контрактами та постачанням у проєкті; управління комунікаціями в проєкті (моніторинг і прогнозування ходу робіт за проєктом); управління змінами в проєкті (утілення корекційних процедур, зниження ризиків).

Управління проєктами в системі освіти В.І. Зверєва розглядає, як «колективне обмірковування того, що можна отримати в майбутньому як педагогічний і управлінський продукт і завдяки яким спільним і індивідуальним діям» [189, с. 47]. У зв'язку з цим особливу роль в управлінні соціально-педагогічними проєктами відіграють колективні суб'єкти проєктної діяльності (керівники освітніх установ, соціальні педагоги, психологи, вихователі, класні керівники та ін.).

Виходячи із функцій педагогічного менеджменту, управління проєктами з боку керівника освітньої установи може відбуватися на різних рівнях: *на рівні провідного керівника проєкту*, що зумовлює участь у проєктних заходах у зв'язку зі статусом в організації; *на рівні лідера, відповідального за мотивацію та активізацію персоналу* освітньої установи, добір і розстановку учасників проєктної команди; *на рівні розробки проєкту* та відповідальної особи щодо його *запуску* (у зв'язку із повноваженнями щодо прийняття управлінських рішень у закладі); *на рівні сполучної ланки* (зумовлює допоміжну роль в управлінні проєктом з відповідальністю за ведення переговорів, участь у попередніх зборах за межами освітньої установи, ведення листування тощо (тобто коли йдеться про представлення організації на всіх значних і важливих зовнішніх заходах, пов'язаних із підготовкою (запуском) проєктів, установлення зовнішніх контактів з організаціями та приватними особами для успішного залучення до наявних в

установі проектів або для подальшого просування проектних ініціатив); *на рівні відповідальної особи за пошук контактів*, одержання із зовнішніх джерел інформації про можливості долучитися до проектної діяльності та її поширення членам своєї організації; *на рівні управління розподілом ресурсами організації* для втілення проекту; *на рівні гаранта з попередження та виправлення порушень*, коли треба розв'язати проблемні ситуації, відкорегувати дії учасників проекту тощо.

Управління проектами з боку соціального педагога може відбуватися в таких напрямках: фахівець ініціює певну суспільно цінну діяльність дітей і дорослих у межах його компетентності, організовує проектну діяльність суб'єктів освітнього процесу та координує діяльність проектної команди; керує або долучається до групи розробників програм і прогнозів соціально-педагогічного розвитку різних інститутів, локальних соціально-педагогічних проектів, програм розвитку особистості конкретної дитини, курсів тощо; виявляє проектну активність як учасник експертних, координаційних, консультативних груп, які здійснюють підготовку інших керівників проектів (класних керівників, лідерів проектних команд, волонтерських загонів, дитячих і молодіжних об'єднань, соціальних педагогів та ін.).

1.3. Професійно-рольовий потенціал фахівців соціономічного профілю в проектній команді

Проектування та втілення професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері зумовлює входження фахівців соціономічного профілю у спільне інтерперсональне середовище суб'єктів, які взаємодіють. У такому професійному середовищі представник соціономічної професії розглядається не як окремий суб'єкт (носій певного індивідуального стилю трудової діяльності), а як активний учасник специфічного командного простору життєвої активності людей, що має *загальну* для її суб'єктів *мотиваційно-смислову* та *операціональну структуру*. До того ж, загальний фонд

сміслових утворень, що формується в спільній проектній діяльності, є її регулятором і його можна розглядати як критерій її спільності.

Підкреслимо, що поняття «колективний суб'єкт діяльності» ввели А.Л. Журавльов і Б.Ф. Ломов. Як доводять учені, реалізація мети та завдань спільної діяльності призводить не лише до професійно-рольової диференціації її учасників, але й до появи колективного суб'єкта (суб'єктів) діяльності. Цим терміном автори називають особливий різновид соціальних спільнот або груп, члени яких націлені на розв'язання єдиних завдань, об'єднані єдиними груповими традиціями, груповими нормами, загальною організаційною структурою, пов'язані між собою безпосередніми діловими (формальними) і міжособистісними (неформальними) стосунками, але, поряд з цим, диференційовані у своїй активності, підпорядковані та взаємопов'язані у своїх діях [171; 291].

Водночас російська вчена О.М. Корнеєва зауважує, що колективний суб'єкт *діяльності* не можна відокремити від колективного суб'єкта його *регуляції*. Тому є сенс говорити про «колективний суб'єкт освітньої *взаємодії*», яким автор називає «групу учасників освітнього процесу, інтегрованих щодо мети і завдань освіти, реалізованих ними шляхом ситуаційної регуляції своєї взаємодії» [249, с. 213].

Такий процес взаємодії віддзеркалюється у взаємообумовленому типі зв'язків і стосунків, унаслідок яких відбуваються зміни предметів діяльності та сторін, які взаємодіють. Л.В. Мардахаєв доповнює, що така взаємодія відбувається «на принципах взаємної поваги, на сформованому переживанні вільного вибору справи та слова, партнера та товариша, **ролі та доручення**» [457, с. 273].

Специфічною формою суб'єкт-суб'єктної взаємодії виступає спілкування, а суб'єкт-об'єктно-суб'єктної взаємодії – співробітництво.

Узявши за основу визначення Н.Б. Крилової, Т.В. Хуторянської [261; 529], сутність поняття «співробітництво» (*collaboration*) можна пояснити як узгоджену, спільну і ціннісно значущу для учасників діяльність, що

приводить до досягнення загальних цілей і результатів, до розв'язання учасниками значущого для них завдання. *Ознаками спільної діяльності* А.Л. Журавльова назвала 1) існування спільної мети для залучених у діяльність учасників; 2) учасники спільної діяльності, окрім індивідуальних мотивів, повинні мати спонукання працювати разом (ідеться про формування спільної мотивації, що дозволяє досягати надіндивідуальні цілі та завдання, значущі для професійних груп або для суспільства загалом); 3) розділення єдиного процесу досягнення певної спільної мети діяльності на окремі частини, функціонально пов'язані сукупністю дій, операцій та їх розподіленням між учасниками; 4) об'єднання індивідуальних дій, якими називають створення цілісності спільної діяльності, яке призводить до виникнення через діяльність відповідних взаємозв'язків та взаємозалежностей між учасниками спільної діяльності; 5) узгодження, координація виконанням розподілених та об'єднаних індивідуальних дій усіх учасників спільної діяльності; 6) управління як потреба для спільної діяльності; 7) існування єдиного кінцевого результату, що є спільним для учасників діяльності (досягнення результату); 8) єдиний простір як тимчасове функціонування учасників (це найбільш елементарна, але обов'язкова умова здійснення спільної діяльності) [171, с. 38]. Учена зазначає, що в спільній діяльності важливим є не лише існування, але й визнання індивідами спільних групових цілей, інтересів, цінностей, значущості спільної діяльності. Лише в груповій діяльності повною мірою розкриваються всі способи і форми їхньої вербальної та невербальної взаємодії.

Зокрема, Н.Л. Коломінський визначає такі форми організації співробітництва, як спільно-індивідуальне, спільно-послідовне та спільно-взаємодіюче [241].

Для досягнення спільної мети кожен з учасників спільної діяльності реалізує специфічні завдання, а тому й конкретні дії, узгоджені спільно. Водночас спільний план передбачає розподіл відповідних операцій між усіма

учасниками діяльності та координацію їх. Узгодження дій під час виконання спільного плану може здійснюватися по-різному: напочатку або наприкінці (весь інший час учасники діють паралельно один одному); під час переходу від однієї операції до іншої або виконання однієї операції одночасно декількома людьми.

Спираючись на зазначені вище положення, можна дійти висновку, що втілення проектувальної діяльності обумовлює обмежену в часі інтеграцію суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії в проектні команди. Регуляція такої взаємодії відбувається паралельно на декількох рівнях: державно-правовому, регіональному, організаційному, ситуаційному і на рівні саморегуляції професійних дій і поведінки самих учасників команди.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що ідею командних методів роботи запозичено зі спортивної галузі. Її почали активно впроваджувати у сферу управління персоналом проектних і непроєктних організацій в 60–70 ті рр. ХХ ст. Це спричинило виокремлення самостійного напрямку в теорії управління – дослідження менеджменту команд (А.А. Деркач [145], Т.Д. Зінкевич-Євстігнєєва [194], Н. Ольдерогге, В.Д. Шапіро [306]). Психолого-педагогічний аналіз феномену командоутворення (тімблдингу) проведено в працях Л.М. Карамушки [217], О.А. Філь [567], Т.А. Цинарьової [544]. Окремі аспекти формування професійних команд на матеріалі діяльності освітніх організацій досліджували російські вчені (М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова [239], О.В. Морева [347]) та українські дослідники (В.І. Барко [12], М.М. Коваленко [234], Г.В. Ложкін [290], А.Д. Цимбалару [387] та ін.). Професійно-рольовий потенціал фахівців соціономічної сфери вивчали М. Белбін [555], І.А. Зимняя [193], Л.Е. Никітіна [364], Р.В. Овчарова [370], В.І. Полтавець [473], В.М. Сидоров [453] та ін.

За визначенням І.І. Мазур, В.Д. Шапіро, *команда* – «це самостійний суб'єкт діяльності, який можна розглядати з погляду ознак, процесів, параметрів, характерних для соціальної групи» [305, с. 474]. Сутність

команди, за переконанням учених, полягає в загальному для всіх її членів зобов'язанні, що визначається наявністю деякого призначення, у яке вірять усі члени команди, – її місії, яка полягає в ефективній реалізації проекту.

Л.М. Карамушка, О.А. Філь, визначаючи зміст поняття «команда», акцентують увагу на її процесуально-діяльнісному контексті: «команда – це група фахівців, що характеризується «цілеспрямованою, узгодженою роботою спеціалістів, які працюють над розв'язанням спільно визначеного комплексного завдання, поєднуючи різноманітні знання, вміння та навички в процесі виконання командних ролей та використовуючи партнерські принципи взаємодії» [217, с. 59]. Учені справедливо зазначають, що «до системи психологічних чинників, які впливають на формування саме конкурентоздатної команди освітньої організації, належать фактори трьох рівнів: макро- (рівень організації), мезо- (рівень команди) та мікрорівень (рівень особистості)» [217, с. 60].

У наукових джерелах трапляються й інші визначення проектних команд з погляду їхнього потенціалу і ресурсного забезпечення. У широкому розумінні поняття «потенціал суб'єкта» (від лат. *potentia* – сила) розглядається як «сукупність можливостей, джерел, засобів, запасів тощо, яка може бути приведена суб'єктом в дію, застосована для розв'язання будь-якого завдання для досягнення певної мети» [457, с. 215–216]. Людина, згідно з Аристотелем, здійснює актуалізацію свого потенціалу завдяки тріаді: можливість / потенційність – енергія (акт, здійснення внутрішньої мети руху, дія, діяльність) – ентелехія (актуалізованість, здійсненність, результат) [520]. Потенціал як реальна можливість суб'єкта, підкреслює Р.К. Серьожнікова, є «єдністю внутрішньої змістовності і енергії здійснення, переходу актуальної можливості в дійсність» [452, с. 95].

Ресурси – це «запаси чого-небудь, які можна використовувати в разі потреби; джерело та арсенал засобів і можливостей, до яких можна вдаватися за потреби з метою виконання певних завдань чи вдосконалення діяльності» [466, с. 222]. З цих позицій М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова

характеризують *проектну команду* як «коло людей (спеціалістів), які беруть безпосередню участь у соціально-педагогічному або освітньому проекті. Усередині цього кола відбувається визначення та розподіл сфер відповідальності (функцій), що дозволяють комплексно забезпечити реалізацію проекту» [239, с. 47].

На думку І.І. Мазур, Н.Г. Ольдерогге, В.Д. Шапіро, до найбільш суттєвих характеристик команди належать *склад, структура та групові процеси*. Так, склад команди – «це сукупність характеристик членів команди, що є важливими для аналізу її як цілісної єдності. Наприклад, чисельність, віковий, статевий склад тощо» [306, с. 475]. Структуру науковці розглядають з погляду функцій, які виконують окремі суб'єкти команди (дослідження, навчання, експертиза, підготовка документації, координація діяльності, технічна або соціальна розробка, консалтинг, методичний супровід, адміністрування), та з погляду міжособистісних стосунків у ній (зокрема, структури переваг, влади та комунікації). Так, вчені зазначають, що для учасників команди проекту важлива наявність певної комбінації взаємодоповнюваних умінь і навичок: функціональних (професійні); для розв'язання проблем і прийняття рішень; міжособистісного спілкування (активне слухання, корисна критика тощо). Динаміку групових процесів характеризують розвиток, згуртованість групи, груповий тиск, опрацювання рішень [306, с. 476]. Варто підкреслити, що сукупність показників, які вказують на позицію фахівця в проектній команді, складається із: системи групових очікувань щодо поведінки кожного учасника проекту (коли поведінка, що відповідає груповим нормам, схвалюється, а невідповідна – карається); системи статусно-рольових стосунків, що віддзеркалює взаємозв'язки між членами команди по вертикалі (керівництво-підпорядкування) та по горизонталі (співробітництво).

Аналізуючи процес командоутворення в корпоративному менеджменті, Є.О. Колесніков і А.С. Алексєєв визначили певні складові побудови команди: формування й розвиток навичок командної роботи (*team skills*), які є основою

системи впровадження командного менеджменту (зокрема, навички гармонізації загальної мети із персональними цілями; навички прийняття відповідальності за результат команди; навички ситуаційного лідерства (лідерство під завдання) і гнучкої зміни стилю відповідно до особливостей завдання; навички конструктивної взаємодії й самоврядування; навички прийняття єдиного командного рішення та узгодження його з членами команди); формування командного духу (з англ. – *team spirit*), тобто сукупності психологічних феноменів, що характеризують неформальне ставлення співробітників до колег і організації (розвиток командного духу передбачає комплекс заходів, спрямованих на посилення почуття згуртованості; розвиток довіри між співробітниками, розуміння й прийняття індивідуальних особливостей один одного; створення мотивації на спільну діяльність; підвищення неформального авторитету керівників; розвиток лояльності учасників програми стосовно організації); формування особистого психологічного розвитку кожного елемента в складі команди (укріплення позицій психологічно слабких осіб у колективі; спрямування енергії неформальних лідерів на свій професіональний розвиток; завчасний розв'язок конфліктних ситуацій [238, с. 476].

Суттєвою соціально-психологічною ознакою проектної команди, що відрізняє її від інших професійних угруповань, є її внутрішня організація, що передбачає органи управління, контролю та санкцій; групові цінності, на яких формується почуття спільності в команді та створюється суспільна думка; власний принцип уособлення команди, що відрізняє її від інших команд і вказує на її амбітність, конкурентоспроможність; груповий тиск, тобто вплив на поведінку членів команди спільними цілями та завданнями діяльності; потяг до стабільності завдяки механізму стосунків, що виникають між людьми в ході розв'язання спільних завдань; закріплення традицій тощо.

Як засвідчує огляд наукових джерел, є всі підстави для визначення властивих саме проектній команді специфічних рис, які відрізняють її від інших угруповань (наприклад, педагогічної ради школи, методичного

об'єднання вчителів тощо). В.А. Ткаченко, Р.Б. Тян, Б.І. Холод до таких рис відносять «націленість усієї команди на кінцевий результат, ініціативу і творчий підхід до розв'язання завдань» [508, с. 210]. Л.М. Карамушка, О.А. Філь щодо основних особливостей команди в контексті її рольової структури, позиції та функцій лідера порівняно зі «звичайною» робочою групою зауважують, що «ролі в команді задають зсередини, з урахуванням мети, індивідуальних особливостей членів команди та ін., тоді як у «звичайній» робочій групі ролі здебільшого задають ззовні; у команді ролі гармонійно взаємодіють та взаємодоповнюють одна одну, а в «звичайній» робочій групі вони здебільшого реалізуються на формальній основі; у команді рольова ієрархія взагалі відсутня або має нескладний характер, тоді як у «звичайній» робочій групі вона може мати надто виражений, складний характер; у команді керівник виступає лідером групи, а в «звичайній» робочій групі він переважно виконує формально-адміністративні функції; команда має «відкриту» рольову структуру, але входження нових членів має певну обмеженість, оскільки враховується, насамперед, відповідність претендентів меті діяльності команди, принципам взаємодії в ній, очікуванням членів команди тощо. У «звичайній» робочій групі також існує «відкрита» рольова структура, але входження нових членів здійснюється більш формально і не має тісного зв'язку з очікуваннями її членів та принципами взаємодії» [217, с. 30]. До визначених науковцями специфічних рис треба також додати, що керівник проекту може користуватися правом формувати «свою команду» (за власним вибором та персональним запрошенням учасників із особистого кола знайомств із батьками, фахівцями соціономічної сфери), що обмежує такий підхід під час керівництва робочою групою. Також після реалізації проекту члени команди або зовсім припиняють своє співробітництво через її розформування, або дехто бере участь в іншому проекті. Термін співпраці учасників робочої групи більш тривалий [217].

Як зазначає В.Л. Гайда, команда – це, насамперед, група із чітко

регламентованим складом людей та диференціацією ролей між ними [113].

Отже, у процесі проектної діяльності фахівці соціономічної сфери можуть виконувати різні соціальні ролі.

Розробкою модифікованої теорії ролей, що дозволила розглядати саму роль як вихідне поняття для прикладної психології і соціології, займався Я. Морено. Рольова теорія – це пояснення поведінки людини з огляду на її ролі [262, с. 442]. Дослідники В.Г. Крисько [262], Р.В. Овчарова [370], В.І. Полтавець [473] розглядають «роль» як культурно-детерміновану модель поведінки, встановлену для особи, яка посідає особливе місце в суспільстві.

У словнику з соціальної педагогіки, укладеному Л.В. Мардахаєвим, сутність поняття «роль соціальна» розкривається через «соціальну функцію, модель поведінки, об'єктивно задані соціальною позицією особистості в системі міжособистісних стосунків; виконання людиною відповідної ролі згідно з потребами повсякденного життя, *професійної діяльності*, виконуваної функції» [457, с. 247].

В.А. Поліщук визначає соціальну роль як «специфічний спосіб нормативної поведінки людей залежно від соціального статусу чи позиції в суспільстві» [471, с. 296].

Кожна соціальна роль, за слушним зауваженням В.Г. Крисько, «регулюється уявленнями самої особистості та очікуваннями інших про належну поведінку та ознаки» [262, с. 442]. Кожна особистість може стояти над своєю роллю, володіти здібностями, що виходять за межі рольових повноважень. З огляду на це, знання рольової теорії дозволяє робити пояснення лише окремим сторонам ситуативної поведінки особистості.

Зауважимо, що соціальні ролі задаються не лише в умовах професійного середовища, а і в іншому суспільному середовищі. Причому, як зауважує В.А. Поліщук, «одні із них зафіксовані в офіційних документах (статутах, правилах, обов'язках тощо), інші закріплені у звичаях і традиціях чи визначаються інтересами людей» [471, с. 296].

Набір ролей і зобов'язань суб'єктів проектної команди може бути

різноманітним: замовники, розробники, лідери, координатори (менеджери), керівники, виконавці, експерти та ін. Він не є постійним і коректується або змінюється залежно від типу соціально-педагогічного проекту.

Відповідальність за кадрове забезпечення проекту, комплектування штату проектної команди (потрібного людського ресурсу для роботи в команді) покладається на управлінську команду освітнього закладу. Управлінська команда зазвичай належить до загальної структури проектної команди. Представники управлінської команди виконують певні керівні ролі: *менеджер (керівник) проекту* (фізична особа, яка несе особисту відповідальність за успіх проекту і здійснює оперативне керівництво); *куратор проекту* (представник керівництва, який хоч і не занурюється в деталі проекту, але контролює його хід, стежить, щоб проект відповідав стратегічним цілям, а якщо у менеджера проекту не вистачає повноважень, – допомагає йому своїм авторитетом) [438].

Л.М. Карамушка, О.А. Філь доводять, до складу **управлінської команди організації** належить «група фахівців, яка характеризується цілеспрямованою, узгодженою роботою з реалізації спільно визначених завдань та функцій управління організацією, поєднуючи різні знання, уміння та навички в процесі виконання командних ролей та використовуючи партнерські принципи взаємодії» [217, с. 59]. Штат такої команди представляють різні фахівці соціономічної сфери: менеджери освіти (керівники освітніх закладів і їхні заступники, адміністратори з установ-партнерів), соціальні педагоги, практичні психологи та ін.

Як наголошує М.Ю. Рибakov, на етапі розробки нових стратегій і введення інновацій в організації, до структури управлінської команди може бути введено і **проектний комітет**, тобто «орган, завдання якого – відбирати проекти і контролювати їх виконання на вищому рівні, ухвалювати ключові рішення» [438]. Разом із штатним персоналом організації, до складу проектного комітету вводять експертів з інших установ.

У разі впровадження масштабних соціально-педагогічних проектів

(регіональних, державних, міжнародних) утворюються координаційні групи. До складу **координаційної групи проекту** можуть належати *менеджери різних функціональних галузей*: менеджер-координатор проекту (для реалізації особливо великих проектів, в яких організуються багато проектних команд (наприклад, координатор діяльності шкільних соціальних педагогів, керівник асоціації директорів, координатор волонтерського руху молоді в регіоні); менеджер з управління персоналом (для залучення потрібних для реалізації проекту людських ресурсів; навчання персонала; оцінювання участі кожного з учасників команди в досягненні цілей проекту, нагорода учасників), менеджер з комунікацій (відповідає за ефективне здійснення взаємодії членів команди проекту під час реалізації ними різних робіт, зокрема й за комп'ютерне та телекомунікаційне обладнання та забезпечення, організує й підтримує роботу віртуальної сторінки проекту на сайті організації тощо); менеджер з фінансів та ін.

У контексті нашого дослідницького пошуку більш розгорнуто подамо своєрідні особливості співробітництва й активності менеджерів освіти та соціальних педагогів у соціально-педагогічному проектуванні. Зауважимо, що об'єднання двох суб'єктів у межах проектування прийнято називати *моделювальними парами* [239, с. 46]. Саме в межах парної професійної (міжособистісної) взаємодії відбувається моделювання змін (зокрема, пошукове або нормативне проектування), що після відповідної самооцінки, оцінки та корекції впроваджують у реальний режим роботи установи.

Керівник освітнього закладу, виявляючи зацікавленість у змінах та нововведеннях, відповідає за процес пошуку та залучення потрібних людських, інформаційних, фінансових ресурсів (фандрейзінг), організацію оптимальних умов для втілення проекту, координацію дій учасників проектної команди. Він покликаний створювати позитивний соціально-психологічний клімат у колективі для сприйняття нововведень; підтримувати творчі пропозиції персоналу закладу і вихованців, пов'язані з утіленням проектних заходів; об'єднувати зусилля інших зацікавлених керівників,

батьків, партнерів для впровадження проектів і працювати з ними на засадах соціального партнерства. Тобто всі люди та організації, задіяні в процесі реалізації проектних заходів, утворюють так звану «партнерську мережу», що є складовою соціального оточення проекту.

Специфічний контекст соціально-педагогічного проекту формують стосунки *соціального партнерства*. Конкретизуємо такий рівень стосунків.

Зауважимо, що «соціальне» буквально означає «суспільне» (те, що стосується життя людей і їхніх стосунків у суспільстві), а «партнер» (від франц. слова «партія») – це учасник спільної діяльності [483]. Соціальне партнерство в освіті – «це спільна колективна розподілена діяльність різних соціальних груп, яка призводить до позитивних і цінних для всіх учасників цієї діяльності ефектів. При цьому вказана діяльність може здійснюватись не лише перманентно, а й у ситуативних, спеціально запланованих у межах соціального партнерства акціях» [1, с. 8]. Саме розв’язання соціальної проблеми є вузловим елементом, навколо якого розгортається соціальне партнерство.

Як переконливо засвідчує Л.М.Глебова в дисертації «Соціально-педагогічне проектування освітньої політики регіону», соціальне партнерство, «що зумовлює взаємодію представників системи освіти з різними групами партнерів (спеціалісти по соціальній роботі, по роботі з молоддю, медичні працівники, фахівці по справах неповнолітніх управління внутрішніх справ, волонтери із середовища студентів, батьків й інших дорослих та ін.), дозволяє виявити невикористані ресурси, об’єднати виховні можливості мікросоціуму в розв’язанні актуальних соціально-педагогічних проблем, транслювати накопичений досвід розробки пріоритетних напрямів розвитку освіти в регіоні» [121, с. 13].

Спираючись на наукові праці Б.В. Авво [1], Т.Н. Захарової [188], Л.М. Маєвської [304], смислове значення феномену соціального партнерства щодо проектування професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері ми вбачаємо в добровільному та рівноправному суб’єктно-дієвому типі

взаємодії, створюваної між керівниками проекту та колективними суб'єктами проектування й спрямованої на узгодження їхніх професійних інтересів, пошук та реалізацію шляхів, методів і форм спільного розв'язання соціально-педагогічних проблем клієнтів і соціальних груп.

До того ж, максимально повне застосування потенціалу соціального партнерства керівників з іншими зацікавленими особами може бути втілене через різні рівні та форми: на макрорівні (коли відбувається партнерство між різними соціальними інститутами на рівні країни, регіону, громади) – це партнерство *працівників освітньої установи з представниками інших сфер* (закладів охорони здоров'я, культури; громадських організацій, фондів, організацій-грантодавців; органів управління освіти на рівні району, міста області; служби у справах дітей, кримінальної міліції у справах дітей, управління у справах сім'ї, молоді та спорту, комісії з питань захисту дітей; церкви) і з *суб'єктами корпоративного спонсорства, меценатами, грантодавцями* (благодійних організацій, комерційних структур, державних і приватних вітчизняних (зарубіжних) підприємств, засобів масової інформації тощо); на мезорівні, тобто коли партнерство відбувається в *середині системи* освіти між соціальними групами професійної спільноти (педагогічна рада закладу, батьківський комітет, об'єднання класних керівників, медичний персонал школи та ін.); на мікрорівні – соціальне партнерство між членами окремо взятої проектної команди. Потенціал партнерської мережі може бути використаний у разі запровадження нового проекту в освітніх установах на локальному (місцевому), національному та міжнародному рівнях.

Керівник освітнього закладу, тобто *функціональний менеджер установи*, переважно виконує роль **куратора і координатора** проекту (за винятком тих випадків, коли зміст проекту безпосередньо пов'язаний із його фахом, і він, як експерт, краще орієнтується в питаннях упровадження проектних заходів, ніж інший персонал). Виконання керівником установи ролі куратора і координатора зумовлене передусім тим, що члени тимчасової команди (персонал закладу, вихованці, батьки) є представниками сталого

педагогічного колективу, який очолює керівник.

Якщо ж співпраця менеджера освіти та соціального педагога спрямована на створення тимчасової проектної команди, поширюються управлінські повноваження й іншого суб'єкта. Соціальний педагог, як штатний працівник й експерт у сфері соціально-педагогічного проектування, набуває тимчасових повноважень **проект-менеджера**. Він упроваджує процес організації проектної діяльності (розробка плану та програми проектних заходів, комплектування проектних груп, навчання їхніх учасників, виконання запланованих заходів, моніторинг проекту) та особисто відповідає перед керівником установи про вчасне впровадження проекту та його результативність. Робота соціального педагога з командою проекту може ускладнюватися через те, що окремі члени команди підпорядковуються не лише функціональному менеджеру, а й проект-менеджеру. Ефективне управління в умовах подвійного підпорядкування учасників команди, недиригентного спілкування та його обмеженості в часі може стати критичним чинником успіху проекту.

Соціальний педагог, як керівник або учасник інших проектних команд, може одночасно виконувати одну або декілька ролей. У малій енциклопедії з соціальної педагогіки В.М. Сидоров визначає **«ролі соціального педагога»** як «культурно-детерміновану модель поведінки спеціаліста під час виконання професійних завдань» [466, с. 224].

Як підкреслює Р.В. Овчарова, соціальним педагогам доводиться опановувати «різноманітні соціальні ролі та змінювати їх у практичній діяльності залежно від ситуації та характеру розв'язуваної проблеми» [370, с. 34]. Теоретичний аналіз праць вітчизняних і зарубіжних дослідників (А.Й. Капської [468], Ф.А. Мустаєвої [352], Р.В. Овчарової [370], В.А. Поліщук [402] та ін.) дає підстави виокремити такі основні ролі соціального педагога: посередника, захисника інтересів (адвоката), учасника спільної діяльності дітей і дорослих (зокрема й організатора діяльності), духовного наставника (порадника) та помічника клієнтів у розв'язанні їхніх

проблем, соціального терапевта, конфліктолога, аніматора, суспільного діяча (підтримка, розвиток та очолення соціальних ініціатив громадян, спрямованих на оздоровлення й поліпшення довкілля), експерта [Додаток В.1]. Серед усього розмаїття спроб авторів виокремити рольовий ресурс соціального педагога, дослідницьку увагу привертає рольова характеристика В.М. Сидорова. Автор виділив та схарактеризував такі ролі соціального педагога: вихователь, організатор вільного часу, «учитель» соціальних умінь, посередник, консультант, помічник у реалізації дитячо-юнацьких ініціатив, дослідник, соціальний адвокат, керівник соціально-педагогічної (або соціально-психологічної) служби (соціальний менеджер) [Додаток В.3]. Кожна з цих ролей реалізується залежно від тематичного напрямку проекту.

На підставі узагальнення наукових праць Л.М. Карамушки, М.Ю. Рибаківа [217; 438] у табл. 1.4 конкретизовано основні відмінності проектних і функціональних менеджерів.

Таблиця 1.4

Основні відмінності проектних і функціональних менеджерів

Клас відмінностей	Менеджер соціально-педагогічного проекту (соціальний педагог)	Функціональний менеджер-куратор / координатор проекту (керівник установи)
1	2	3
Мета діяльності	Має чітко сформульовану унікальну мету кожного проекту	Організує виконання стабільних функцій керівництва установою
Термін керівництва	Керує проектом, термін існування якого обмежений у часі; закінчивши проект, втрачає функції проектного менеджера	Стабільно займає посаду керівника
Стабільність групи виконавців проекту	Керує тимчасовою групою, склад якої під час реалізації проекту може змінюватися, а учасники мають подвійну підлеглисть (менеджеру проекту та функціональному керівнику)	Керує відносно стабільним педагогічним колективом
Фаховий склад виконавців	Керує різнопрофільною командою; фандрейзінг проекту	Керує групою фахівців однієї галузі

Продовж. табл. 1.4

1	2	3
Компетентність менеджера	Може не бути фахівцем у предметній галузі проекту	Прояв професійної компетентності в предметній галузі кращий, ніж у підлеглого персоналу
Кар'єрне просування	Кар'єра переважно «горизонтальна»; ріст стосується керівництва більш складними масштабними проектами	Намагається зробити «вертикальну» кар'єру, займаючи більш високі посади

Незважаючи на відмінності, подані в табл. 1.4, соціальний педагог, який виступає в ролі проект-менеджера, і керівник освітньої установи, як куратор (координатор) проекту, покликані співорганізувати, налагодити й скоординувати взаємоузгоджену діяльність усіх учасників проектною команди на основі їхніх спільних інтересів і духовної близькості; виявляти й підтримувати проектні ініціативи людей, створювати відповідні умови для їхньої реалізації. Керівникам проектів надаються повноваження щодо формування (добору й об'єднання різних суб'єктів проектною діяльності в команди), організації спільної діяльності людей та регулювання їхніх стосунків.

Темп згуртування команд у «єдиний організм» залежить від наявного особистісно-компетентнісного потенціалу керівників. Тут посилюється значення лідерських рис менеджерів і координаторів проекту. Як підкреслює Л.С. Кобиляцький, саме лідер (від англ. *leader* – ведучий, керівник) «повинен створити таке оточення, яким члени команди нового проекту будуть професійно задоволені, впевнені у своєму становищі, знати свої обов'язки й міру відповідальності, довіряти один одному і поважати один одного» [233, с. 49]. За змістом діяльності розрізняють лідерів-програмістів (надихають, пропонують програму дій); лідерів-виконавців (організують виконання програми); лідерів, які одночасно є і програмістами, і виконавцями. За характером діяльності керівник може бути лідером-універсалом, тобто таким, який постійно виявляє свої лідерські риси, та ситуативним лідером.

Модель ситуативного лідерства інтегрує керівну, підтримувальну, наставницьку та делегувальну ролі керівника.

У будь-якій проектній групі, окрім керівника, може бути кілька лідерів із персоналу, які відрізняються за видами керованої діяльності та психологічними особливостями: емоційний (генератор настрою); інтелектуальний (ерудит); інструментальний (лідер, який краще за інших виконує певну діяльність) [62, с. 49].

Зауважимо, що іноді керівництво проектною командою може передбачати й процес наставницької супервізії. Супервізія персоналу проекту – це процес, упродовж якого одному працівнику надається відповідальність працювати з іншим працівником (працівниками) з метою виконання певних організаційних, професійних та індивідуальних завдань. Такими завданнями є компетентне, відповідальне виконання обов'язків останніми, постійний професійний розвиток й особиста підтримка [206].

Індивідуальна (групова) професійна підтримка і наставництво реалізуються керівниками проектної команди або додатково запрошеним консультантом (супервізором). Виділяють такі різновиди супервізії: наставницька; навчальна / тренінгова; менеджерська; супервізія з акцентом на консультуванні. До функцій супервізора належать: *підтримка* (управління стресом; прояснення питань; надання порад; позитивний зворотний зв'язок; розуміння проблем, що заважають роботі; створення атмосфери довіри; мотивування, насага; підтримка рішень); *управління* (розв'язання адміністративних проблем; планування; упровадження політики організації; установлення стандартів; моніторинг; оцінювання; дотримання прийнятого плану роботи; дисциплінування; виконання посадових інструкцій; ефективне використання ресурсів); *навчання* (надання інструкцій; навчання ефективній практиці; моделювання; визначення потрібних курсів; проведення тренінгу; рекомендація літератури; підтримка професійного зростання; мобілізація ресурсів) [206, с. 113]. Розрізняють такі ролі супервізорів: «учитель», «фасилітатор», «консультант», «експерт» [Додаток В.2].

Представники управлінської команди проекту також мають виявити зацікавленість в організації проектного офісу для зберігання документації за проектом; проведення робочих зустрічей із командою, навчальних семінарів і тренінгів, підготовки допоміжних засобів для проектних заходів. В умовах загальноосвітніх шкіл таким офісом може бути психологічна служба, кабінет заступника директора з навчально-виховної роботи, шкільні кабінети. Такі проектні офіси можуть відігравати роль методично-ресурсних центрів.

Для успішної організації системи дій проектантів представники управлінської команди розв'язують такі проблеми: уточнення конкретної цілі запровадження проектних заходів; розподіл ролей і комунікацій; визначення та врахування міжособистісних стосунків між учасниками команди; розподіл особистих повноважень (функціональних обов'язків); урахування обставин, пов'язаних зі сторонами конфлікту.

Про результативність роботи проектною командою можна робити висновок тоді, коли вдається оцінити сукупні можливості її управлінського резерву (координаторів / кураторів, проект-менеджерів, супервізорів) і сукупний потенціал персонального складу учасників проектною діяльності.

До складу сукупних суб'єктів проектування належать певні учасники команди соціально-педагогічного проекту: штатні співробітники закладів освіти (класні керівники, вчителі, вихователі дошкільних закладів і шкіл-інтернатів та ін.); позаштатні співробітники або соціальні партнери установи (персонал соціальних служб, БФ, представники батьківського комітету, студенти-волонтери, вихователі дошкільних закладів, педагоги установ додаткової освіти, запрошені фахівці для реалізації проекту та ін.). Такі суб'єкти можуть бути структуровані не лише в монодисциплінарні команди (тобто такі, що спеціалізуються на допомозі дітям, охороні здоров'я підлітків тощо), а й у мультидисциплінарні команди (орієнтовані на комплексну соціально-педагогічну допомогу дітям і молоді та підтримку їх).

Командне забезпечення телекомунікаційного проекту може бути дещо розширеним через ускладнений зміст діяльності щодо його супроводу. До

команди, крім зазначених вище суб'єктів, належать програмісти, які відповідають за розробку конфігурацій сайту і створення необхідних програмних продуктів.

До сукупних суб'єктів проектування, крім проектних команд, прийнято відносити пілотні, робочі, змінні профільні групи та групи тьютерів. Теоретичний аналіз особливостей функціонування таких груп презентовано в авторській монографії [56, с. 96–97].

Спільна участь в проектній діяльності зумовлює взаємодію сукупного суб'єкта на різних рівнях. Так, учені І.А. Колеснікова, М.П. Горчакова-Сибірська виділяють інформаційний (обмін різною інформацією в ході проектування діяльності (пошуковою, навчальною, діагностичною тощо)), практичний (спільна предметна діяльність), емоційний (індивідуальні та спільні враження, хвилювання, набуті під час роботи над проектом) й етичний (конвенціональні норми взаємодії) рівні [239].

Між керівниками і учасниками проектної діяльності можуть створюватися певні типи стосунків: *підлеглої кооперації* (коли керівник пропонує теми соціально-педагогічних проектів і виступає в ролі експерта в процесі їх втілення); *рівної кооперації*, що зумовлює співробітництво між виконавцями проекту; *мережеві стосунки*, побудовані за принципом горизонтальних зв'язків, на перетині яких (у вузлах мережі) перебувають координатори та лідери проекту (учасники мережі то актуалізують процес взаємодії, то на будь-який час дистанціюються) [239, с. 57]. Для класифікації типів взаємодії колективних суб'єктів А.В. Цветков виокремив три підсистеми: «виконавець – виконавець» (залежність переваг і результатів діяльності кожного учасника від переваг і результатів діяльності всіх інших проектантів; «проект-менеджер – виконавець» (потреба узгодженого з інтересами керованих суб'єктів планування їхньої діяльності); «проект-менеджер – проект-менеджер» (наявність міжрівневої та мережевої взаємодії) [543].

Визначення типу спільної діяльності керівників установ, соціальних

педагогів і виконавців проектних заходів щодо команди проекту відбувається через окреслення способу взаємодії в рамках колективної праці та способу її організації [305]. *Спільно взаємодіючий тип* характеризується обов'язковою участю кожного в розв'язанні загального завдання. *Спільно-послідовний тип* стосунків відрізняється тимчасовим розподілом порядку участі кожного в проектних заходах. *Спільно-індивідуальний тип* відрізняється тим, що взаємодія між учасниками проекту мінімізується. *Спільно-творчий тип діяльності* відбувається тоді, коли в умовах проектної команди розробники унікального результату колективної творчості (професіонали і самодіяльні інноватори) співпрацюють з реалізаторами нововведень.

За ступенем активності та реалізації свого потенціалу в проектній діяльності А.С. Лукьянов [298], Ю.А. Карпова [220], В.В. Химинець [527] визначають такі моделі поведінки: «ентузіаст» (шукає та пропонує проектні ідеї), «послідовник» (не виявляє творчу ініціативу, але готовий за окремих умов залучитися до пошуку нових ідей, підтримати починання інших та проявити ініціативу); «прометей», «ерудит», «систематизатор фактів», «збирач й реєстратор фактів», «звичайний трудівник» [206].

Отже, для керівників і учасників проектних команд, що виступають у позиції сукупного суб'єкта, проектна діяльність відкриває можливості для взаємодосконалення. Кожен із суб'єктів проектування при цьому постає для іншого «своєрідним каталізатором соціального й особистісного розвитку». Особливо продуктивні щодо цього різновікові, багатонаціональні, кроскультурні об'єднання людей в соціально-педагогічному проектуванні.

Ситуативно обумовлена інтеграція всіх учасників команди визначає потребу створення базової інформації про їхній рольовий ресурс, готовність соціального педагога і керівника освітньої установи її отримувати, сприймати та застосовувати з метою регуляції наявної (перспективної) взаємодії. Усі представники проектних команд можуть одночасно виконувати одну або декілька ролей. Ролі визначають відповідальність, що бере на себе кожен з учасників для виконання спільного завдання.

На підставі аналізу рольових репертуарів не лише зарубіжних, а й вітчизняних соціальних працівників В.М. Сидоров об'єднав їх у шість груп, з-поміж яких п'ять є явними (це практичні, посередницькі, керівні, дослідницькі, сервісні ролі) й одна вказує на латентні ролі (від англ. *latent* – прихований) [453, с. 47]. У додатку В.4 подано перелік усіх ролей. У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу висновки вченого щодо ролі «агента з питань соціальних змін». Реалізуючи роль агента (від лат. *agens* – діючий), учасник, переважно керівник проектної команди, «виступає одночасно у двох іпостасях, зокрема: як особа, яка діє за дорученням конкретних громадських, державних структур стосовно клієнтів і як уповноважений представник своїх клієнтів – перед вказаними вище структурами» [453, с. 50]. Він з'ясовує соціальні проблеми, конкретні потреби людей; надає підтримку суб'єктам соціальних змін, мобілізуючи і координуючи їхні зусилля; за необхідності сам ініціює соціальні зміни в громадських і державних структурах; сприяє створенню нових і розвитку наявних ресурсів в інтересах змін. Суб'єктами соціальних змін виступають індивіди, групи, організації, які беруть участь у підготовці та / або здійсненні соціальних змін (волонтери, групи самопомоги, добровільні організації та ін.). Прикладами діяльності суб'єктів соціальних змін є створення нових проектів територіальних центрів, груп самопомоги тощо.

Для визначення рольової структури команди розглянемо класифікації вчених (М. Белбіна [206], А.П. Єгоршина [160], Л.М. Карамушки [217] та ін.).

Проблеми складу командних ролей та їхнього розподілу досліджував англійський учений М. Белбін. Він визначив, що *поведінка* всіх членів груп відповідає одній із 8 ролей: «працівник компанії», «головуючий», «закрійник (шейпер)», «капітал (мозок)», «дослідник ресурсів», «оцінювач-контролер», «працівник команди», «завершувач» [206]. У додатку В.5 подано позитивні і негативні риси кожної з означених ролей.

Учений довів, що за наявності в команді виконавців усіх ролей можливе успішне виконання проектних завдань. Також виявлено залежність

ефективності групи від співвідношення ролей, зокрема: неприпустимою є наявність декількох головуючих і одного виконавця, відсутність деяких ролей тощо. У таких випадках М. Белбін запропонував членам команд засвоювати навички роботи для виконання ще однієї ролі.

Спираючись на класифікацію М. Белбіна, дослідники А.П. Єгоршин [160], Л.М. Карамушка [217], О.А. Філь [217] дещо по-іншому подали назви ролей. Зокрема А.П. Єгоршин виокремлює такі ролі: «мислитель», «виконавець», «завершувач», «експерт», «дослідник ресурсів», «формувальник», «колективіст», «координатор», «спеціаліст» [160]. Учені Л.М. Карамушка, О.А. Філь у рольовій структурі команди виділили 8 ролей: «голова», «формувальник», «генератор ідей», «оцінювач ідей», «організатор роботи», «організатор групи», «дослідник ресурсів», «завершувач» [217]. У додатку В.6 подано особливості рольової поведінки таких учасників команди.

Значущими для нашого дослідження є висновки І.А. Зимньої [193], Л.Е. Нікітіної [364] про наявність таких професійних ролей фахівців соціономічної сфери, що є загально визнаними в більшості країн світу (визначник клієнта, брокер, медіатор / конфліктолог, адвокат, оцінювач, *мобілізатор*, учитель, коректор поведінки, консультант, *проектант співтовариств*, менеджер інформації, адміністратор). У додатку В.7 подано характеристику кожної з означених ролей.

Як було зазначено, до складу проектних груп залучаються й волонтери. У наукових джерелах поняття «волонтер» має чимало визначень: добровільні помічники; люди, які надають безкоштовну допомогу (або працюють безкоштовно); людина, яка переходить у розпорядження суспільства і сприяє розв'язанню місцевих проблем тощо [24; 162]. Волонтерські ініціативи можуть бути втілені в короткострокових та довгострокових благодійних проектах, під час проведення термінових благодійних акцій тощо.

Добровільна діяльність волонтерського загону відбувається під керівництвом його організатора. Керівник групи відповідає за добір команди

волонтерів, розробляє програму для їх навчання, формулює і добирає «волонтерські посади», що є посилюючими для волонтера під час реалізації проекту, встановлює вимоги щодо звітності про виконану роботу, за потреби здійснює заміну суб'єктів волонтерської діяльності. Визначення певних волонтерських посад, функціональних обов'язків для добровольців залежить від сфери їхньої діяльності: соціальне волонтерство (сфера соціального захисту (надання соціальних послуг клієнтам «групи ризику»), сфера вуличної соціальної роботи (профілактичні рейди вуличних волонтерських бригад для проведення реабілітаційно-патронажної роботи з молоддю із кризових, соціально незахищених груп (бездоглядні діти, споживачі наркотиків, жінки комерційного сексу, молоді правопорушники, підлітки, схильні до девіантної, делінквентної і адиктивної поведінки); волонтерство в умовах надзвичайних ситуацій (сфера охорони здоров'я (добровольці для надання першої допомоги); освітнє волонтерство (сфера освіти та культури (волонтери-консультанти, волонтери-тренери, волонтери-ігротехніки та ін.); екологічне волонтерство (сфера охорони навколишнього середовища (ековолонтери); правове волонтерство (сфера охорони правопорядку (помічники в боротьбі проти правопорушень; допомога в проведенні публічних церемоній, допомога в розшуку зниклих дітей, допомога в захисті прав дітей та ін.); сфера спорту і туризму (спорт-інструктори, інструктори з туризму); менеджмент (керівництво волонтерською програмою (проектом).

У представників зазначених вище універсальних ролей є можливість реалізувати проектні заходи із різними цільовими групами (батьками, школярами, студентами, обдарованими дітьми та ін.). І.А. Колесникова рекомендує розробляти і закріплювати рольові функції і регламент діяльності кожного із представників проектної команди в робочих документах [239]. Для виявлення ресурсів, наявних у розпорядженні команди, застосовують метод проблемно-резервного аналізу SPOT [Додаток В.8].

Варто звернути увагу на те, що за умови чіткого визначення рольового репертуару для всіх командних суб'єктів не є винятком і виникнення

полярного психологічного утворення в команді – соціально-рольового дисонансу. Він виявляється у свідомому невиконанні окремими учасниками прийнятих усіма членами проектної команди поведінкових норм. Причини виникнення дисонансу можуть бути різноманітні: гендерна незбалансованість команди; помилки, допущені в доборі складу та розподілі доручень між учасниками команди без урахування їхніх особливостей; участь у роботі команди фахівців, які мають акцентуації характеру, та таких, які гальмують психологічний клімат («неконтактних», «несумлінних» суб'єктів, «бунтарів»; «імітаторів», «громадських діячів», «генераторів самореклами», «патріархів» [62]); незадоволеність окремих суб'єктів міжособистісними стосунками (діловим статусом у команді, неформальним становищем у команді в системі «симпатій – антипатій», своєю міжособистісною роллю, складом команди, тобто тим, що доводиться працювати саме з цими людьми, груповими нормами та правилами, які поділяють усі члени команди).

Підкреслимо, що перераховані вище рольові характеристики учасників проектної команди можуть бути розглянуті згідно з ієрархією їхньої взаємодії: перший, що вказує на рівнозначність ролей і функцій, притаманних усім суб'єктам (члени педагогічного колективу, представники учнівського самоврядування, об'єднання молодих спеціалістів освітньої установи та ін.); другий, що виявляється в межах спільної діяльності діад та міні-груп, які утворюються в командах (менеджерів проекту, тьютерів, тренерів, супервізорів команд та ін.); третій, зумовлений самим процесом взаємодії між усіма учасниками команди; четвертий (ситуативний), що обумовлює виконання певної ролі та функції внаслідок виникнення непередбачених ситуацій (скорочення часу виконання проекту, потреба в додатковому навчанні волонтерів, заміна учасника команди через його хворобу тощо).

Розподіл функцій і ролей між суб'єктами проектної команди залежить від таких обставин: виконання певної ролі обумовлено тим, наскільки сфера

проектно-впроваджувальної діяльності і сфера професійної діяльності фахівців соціономічного профілю наближені до їхньої спеціальності та досвіду; перехід фахівця на іншу роль може відбутися через зміну тематичної спрямованості наступного соціально-педагогічного проекту; підвищення соціальної ініціативи суб'єктів у роботі в проектній команді загалом та їхньої зацікавленості в реалізації відповідних ролей і функцій зокрема залежить від попередньо створеної мотивації всередині освітньої установи (педагогічному колективі, класі, студентській групі тощо) або за її межами (створення професійної спільноти для здійснення проектів (об'єднання директорів шкіл, ініціативної групи соціальних педагогів міста тощо); диференціація проектних ролей здійснюється залежно від потреб суб'єктів проектування (зацікавленість окремих осіб (груп) працювати в рамках одного проекту; у перевірці своїх можливостей в іншій сфері; у підвищенні власного професійного рівня тощо); наявність стимулів для проектантів, які виконують кілька ролей і працюють понаднормово тощо.

Отже, професійно-рольовий потенціал майбутніх фахівців соціономічної сфери, тип їхньої взаємодії в умовах команди проекту можуть варіюватися залежно від мети проекту, професіоналізму, мобільності та змобілізованості учасників команд.

Висновки до першого розділу

В умовах стрімкого зростання значущості освіти як багатофункціональної сфери в суспільному житті із рівнозначним посиленням її навчально-виховного, розвивального, здоров'язберігального, правозахисного, культурозберігального, культуротворчого, соціально-стабілізаційного ресурсів, ключових позицій набуває з'ясування перспективних напрямів професійної діяльності фахівців соціономічних професій в оновлених соціально-педагогічних реаліях.

Розширення наукових уявлень про групи професій соціономічної сфери здійснено крізь призму професіологічних, соціально-педагогічних, соціально-

психологічних, соціологічних, соціонічних досліджень.

Унаслідок теоретичного аналізу класифікацій професій (О. Ліпмана, Є.О. Клімова, Е. Ро, Дж. Холланда та ін.) з'ясовано, що традиційно ідентифікація кластеру соціономічних професій (професій типу «людина – людина») пов'язана із різновидами робіт, унаслідок яких предмети праці (людина, група, колектив) повинні зазнати змін. Згідно із результатами досліджень соціонічного напрямку (В.В. Бойка, В.В. Гуленка, В.П. Тищенко та ін.), професіографічні зв'язки такого персоналу з різними соціотипами людей треба розглядати через кореляцію ознак соціотипу особистості фахівця та відповідних йому професій і посад у виробничо-управлінській, науково-дослідній, соціальній, комунікативній сферах.

Аналітичний огляд соціологічних, соціально-педагогічних і психологічних досліджень (Л.В. Буркової, В.В. Корнещук, В.І. Курбатова, М.П. Лукашевича, М.І. Рожкова, О.П. Саннікової та ін.) дозволив поширити уявлення про групи соціономічних професій в освітній сфері з погляду функціонального призначення та спільного предмета професійної діяльності, специфіки професійних завдань, розв'язання яких обумовлює інтеграцію зусиль фахівців на соціотворчий контекст співробітництва в межах освітнього закладу та соціального партнерства із фахівцями інших соціономічних спеціальностей. До основної групи фахівців соціономічного профілю, які працюють з дітьми та молоддю в закладах освіти різного типу, належать професії за підрозділом «менеджери в освіті», співробітники педагогічного колективу (соціальний педагог, практичний психолог, учитель, вихователь, викладач та ін.). Соціономічну групу професій фахівців-партнерів освітніх установ утворюють фахівці соціальних служб для дітей і молоді, інспектори органів опіки і піклування, кримінальної міліції у справах дітей органів внутрішніх справ, соціальні працівники, керівники місцевих органів влади, педагоги закладів додаткової освіти, персонал соціальних служб, медичних установ та ін.

Здійснений теоретичний аналіз груп соціономічних спеціальностей

педагогічного персоналу дозволив дійти висновку, що, незважаючи на їхню кількість, диференціація професійних спільнот соціологів, які реалізують соціально-педагогічну діяльність із соціально-перспективними, соціально-стабільними, соціально-проблемними цільовими групами, відбувається згідно із тими специфічними завданнями, які вони повинні розв'язувати. Відповідальність за організацію роботи таких різнопрофільних угруповань в умовах освітніх установ покладається на суб'єктів професійної дії «керівник закладу – соціальний педагог». Є всі підстави вважати, що поряд з наявними в менеджера освіти повноваженнями, в умовах освітньої установи значно посилюється активно-регулятивна, скеровувальна, впливово-діяльнісна роль соціального педагога в утворенні та функціонуванні інтердисциплінарних груп, які діють у форматі запровадження соціально-педагогічних проектів.

Теоретичний аналіз ключового поняття «проектування професійної діяльності фахівця соціологічної сфери» з-поміж інших категорій професійної педагогіки засвідчив наявність підстав уважати його родовим щодо таких базових понять, як «проект», «проектування», «проектна діяльність», та видовим щодо педагогічних категорій «проектування професійне», «педагогічне проектування», «соціально-педагогічне проектування».

Розкриваючи змістовну спрямованість проектування в освітній галузі, вітчизняні та зарубіжні науковці (М.П. Горчакова-Сибірська, А.Й. Капська, І.А. Колеснікова, Г.Л. Ільїн, В.А. Поліщук та ін.) орієнтуються на його приналежність до соціальної сфери, а його продукта відповідно до розряду гуманітарних проектів.

Серед розмаїття потенційних суб'єктів проектування у сфері освіти в дисертації зосереджено увагу на проектуванні професійної діяльності соціального педагога. Установлено, що загальна логіка проектної діяльності фахівця передбачає певну послідовність взаємопов'язаних професійних дій: діагностика вихідного стану об'єкта, проблематизація (виявлення

суперечностей) та прогнозування; цілепокладання й добір проектних пропозицій для розв'язання проблеми; моделювання, планування та програмування проектних заходів; керівництво запланованими проектними діями та реалізація їх; моніторинг результатів проектної діяльності й підсумкова оцінка досягнень; оформлення та презентація проектних продуктів.

Теоретичний аналіз феномену «соціально-педагогічне проектування» дозволив визначити його як системоутворювальний компонент у структурі соціально-педагогічної діяльності фахівця соціономічної сфери, що інтегрує сукупність суспільно-професійних дій з ініціації проектного задуму, діагностування та прогнозування варіантів творчого розвитку (або перетворення) соціально-педагогічних процесів, явищ, засобів з урахуванням змісту соціального замовлення, особливостей суб'єктів та соціального середовища, укладу життя, етно- й соціокультурних умов; моделювання та конструювання новоствореного продукту (соціально-педагогічного проекту); планування, програмування, практичної реалізації та поточного оцінювання проектних заходів; моніторингу досягнення соціально значущої мети.

Є всі підстави вважати, що проектна діяльність соціального педагога як вид суспільно-професійної діяльності набуває специфічних особливостей через неоднорідність соціально-виховного середовища та неоднозначність проектних завдань, пов'язаних з широким діапазоном індивідуальних випадків, клієнтських ситуацій, проблем цільових груп, системних соціальних проблем, та через різні рівні соціальної взаємодії фахівців-соціономістів у межах проекту («соціальний педагог – дитина», «соціальний педагог – цільова група», «проектна команда фахівців-соціономістів – цільова група», «соціальний педагог – команда учнів», «проектна команда соціономістів – соціальні партнери проекту» та ін.).

На основі узагальнення різних методологічних підходів щодо визначення класу завдань соціально-педагогічного проектування встановлено, що більшість науковців виокремлюють модифікаційні,

трансформаційні, комбінаторні завдання (містять елементи модернізації, модифікації, раціоналізації та трансформації об'єкта соціально-педагогічного проектування). Зазначені завдання є визначальними у виборі фахівцем виду проектної діяльності – нормативного, пошукового або комплексного.

Результати теоретичного аналізу своєрідності проектної діяльності соціального педагога, системи проектних завдань й інноваційного потенціалу нововведень, що характеризують їх розв'язання, стали підставою для визначення поняття «проектування професійної діяльності фахівця соціономічної сфери». Проектування професійної діяльності фахівця соціономічної сфери – спеціально організована система індивідуальних творчих дій фахівця та впорядкованих спільних дій колективних суб'єктів проектної команди, призначених для розв'язання модифікаційних, трансформаційних і комбінаторних завдань соціально-педагогічної практики з урахуванням можливостей розвитку соціально-педагогічних процесів (явищ), соціальних інститутів або варіантів їхньої цілеспрямованої зміни від вихідного стану до очікуваного. До таких дій належать: визначення соціальними педагогами й менеджерами освіти якісних і тимчасових параметрів проєктованого результату їхньої професійної діяльності, прогнозування можливих варіантів такого результату; конструювання моделі професійної діяльності, потрібної для одержання спрогнозованого результату; визначення та продуктивне застосування засобів професійної діяльності для забезпечення результативної реалізації та поточного оцінювання проектних заходів, моніторингу досягнення соціально значущої мети в умовах освітнього середовища

Уточнено педагогічну сутність професійно-рольового потенціалу проектної команди фахівців соціономічної сфери.

Основні положення, висвітлені в першому розділі, опубліковано в таких наукових працях автора: [28; 37; 41; 43; 51; 55; 56; 62; 66].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Філософський концепт дослідження

Побудову й обґрунтування авторської концепції підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, що відповідає викликам часу й адекватна потребам освіти особистості, здійснюємо з урахуванням філософських дослідницьких позицій.

Варто зауважити, що функції наукової методології виконує вся система філософського знання. З огляду на це, як стверджує І.М. Мельничук, треба виходити з виокремлення певних рівнів методологічного аналізу: *філософського*, що дає змогу проаналізувати філософські принципи розуміння досліджуваного феномену; *загальнонаукового*, тобто на рівні теоретичного аналізу загальнонаукових підходів дослідження професіоналізації майбутніх фахівців; *конкретно-наукового*, тобто на рівні аналізу сукупності методів, прийомів, принципів і процедур, що застосовуються в професійній діяльності як системи теоретичних знань про цю діяльність і якими мають оволодіти студенти; *практично-професійного* рівня методології професіогенезу (фахової підготовки, навчання основам професії, професійного зростання студентів), що є основою професійного методологування [328, с. 84–85].

Для філософського забезпечення дисертаційної роботи ми використали на фундаментальні положення про *діалектичний розвиток* як рух від простого до складного, від нижчого до найвищого, переходу від абстрактного до конкретного; діалектику загального, особливого й одиничного, потрібного й випадкового – як детермінант досліджуваних процесів і явищ. Філософська ідея розвитку «базується на припущенні таких якісних змін, у ході яких

проявляється щось принципово нове порівняно з іншими формами» [235, с. 85].

Дослідження методологічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери базується на філософських принципах історизму й детермінізму. Виходячи з визначення, що міститься у філософському словнику, принцип (від лат. *principium* – основа, первоначало) – це «те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки; внутрішні переконання людини, ті практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, у різноманітних сферах діяльності» [519, с. 410]. У логічному сенсі принцип є центральним поняттям, підґрунтям системи, що виступає узагальненням і поширенням якогось положення на всі явища тієї галузі, з якої цей принцип абстраговано.

Діалектичний принцип історизму передбачає тлумачення генези професійної діяльності фахівців соціономічної сфери з урахуванням цілісної безперервної єдності головних етапів історичного руху; вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектної діяльності; передбачення майбутнього, прогнозування тенденцій подальшого професійного розвитку майбутніх фахівців як проєктантів й удосконалення методик їхньої підготовки.

Принцип детермінізму (від лат. *determino* – визначати) розглядають як систему поглядів про об'єктивний закономірний зв'язок і всезагальну зумовленість усіх явищ навколишнього світу [519, с. 100]. У нашому дослідженні цей зв'язок категорій закономірності і причинності полягає у визначенні об'єктивних закономірностей і причинно-наслідкової зумовленості професійної підготовки соціономістів до нормативного, пошукового і комбінаторного проєктування в сучасних умовах.

Філософські засади розгляду проблеми професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей визначаються тим, що в науковій сфері теоретизування і в практичній діяльності соціономістів-проєктантів використовують такі універсальні категорії, як «людина», «суб'єкт» і

«об'єкт», «воля», «душа», «соціум», «гуманізм», «соціальний час» і «простір», «суспільна діяльність», «ідеал», «цінність», «культура», «цивілізація», «картина світу», «прогрес» і «регрес», «перервність» і «безперервність», «єдність і багатоманітність світу», «добро» і «зло», «становлення», «ідея», «прогнозування» і «моделювання», «система», «нове» і «старе», «збереження» і «зміна», «рух» і «розвиток» тощо. З метою успішної орієнтації майбутніх соціологів у предметній площині наукових знань з теорії і практики соціально-педагогічного проектування, виникає потреба освоєння студентами змісту цих понять та пояснення їхніх причинно-наслідкових зв'язків. У процесі аналізу різних аспектів проектної діяльності майбутніх фахівців соціологічної сфери актуалізується потреба визначення таких філософських категорій, як «нове», «суспільно нове», «становлення», «рух», «розвиток», «збереження» та «зміна».

Виникнення нового є ключовою проблемою філософії й теорії творчості (А.М. Авер'янов [2]). Нове і старе – це дві протилежні сили, тенденції, два стани явища, предмета, протистояння між якими, особливо в суспільстві, є рушійною силою розвитку. *Новим*, зокрема, називають «не просто те, що виникає вперше, а головним чином те, що за певних історичних обставин рухає і спрямовує розвиток явища» [519, с. 351]. Але не все, що виникає вперше, є справді новим, а тільки те, що більш прогресивне порівняно з попереднім.

У сучасній філософії питання про виникнення й проявлення нового розкладається на кілька провідних аспектів: часовий аспект нового (зв'язок з категорією «часу»); поява нового та спрямованість змін (зв'язок з категоріями «становлення», «руху», «розвитку», а також з категоріями – «цілого», «системи», «структури», «елементів»); закономірності виникнення нового (основні закони матеріалістичної діалектики).

Важливими для характеристики нового є категорії «становлення», «рух» і «розвиток». З позиції сучасної філософії становлення є «філософською категорією, що відображає спонтанну мінливість речей і

явищ – їхній безперервний перехід, перетворення в інші» [518, с. 458]. Близькими за змістом до категорії становлення є поняття «рух» та «розвиток».

Рух – це будь-яка взаємодія матеріальних об'єктів та зміна їх станів [518, с. 458]. На відміну від руху, філософський зміст розвитку полягає в закономірній, цілісній, незворотній структурній зміні систем, що має певну спрямованість. С.В. Волгін виділив компоненти розвитку, які цілком можна застосувати в соціально-педагогічному проектуванні: 1) розгортання, об'єктивація внутрішнього змісту цілого; 2) виявлення потенційної нескінченності змісту частин, що розкривають ціле, цілісності самих частин та їхньої здатності до розгортання; 3) удосконалення; 4) збереження цілісності; 5) перехід у новий «вимір», нижчого – до вищого; 6) воля [347, с. 40]. На думку О.В. Моревої, сьомим моментом розвитку, що органічно впливає із волі, є соціальна творчість.

З філософського погляду феномен «творчість» тлумачать як явище і процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні й духовні цінності, як прояв продуктивної активності людського духу [452, с. 81].

Процеси збереження і зміни російські дослідники Г.М. Бірженюк, А.П. Маркова визначають базовими механізмами розвитку будь-яких соціокультурних систем. Збереження – це процес соціалізації, відтворення кожним новим поколінням норм, цінностей, правил поведінки, тобто всієї інституціональної культури. Зміна – зародження нових норм і цінностей, що змінюють світогляд і спосіб життя, які вносять у культуру і соціум елементи невизначеності. Засобом зміни є, зазвичай, неінституціональна частина культури (наприклад, більшість нових ідей і цінностей офіційної культури 80-х років ХХ ст. зародилася у сфері самодіяльного руху: пріоритет інтересів особистості над інтересами держави, багатоукладність економіки, уведення приватної власності, деполітизація армії тощо) [313].

Категорію «суспільно нове» ми розглядаємо як один із ключових методологічних конструктів дослідження феномену проектування

професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері. Н.І. Мельникова визначає, що поняття «суспільно нове» відображає нове в життєдіяльності суспільства [327, с.15]. Виходячи з того, що формування й розвиток нових суспільних явищ є за змістом соціальною творчістю, учена виокремлює об'єкт соціальної творчості (суспільство, його явища і процеси) та суб'єкт – широкий соціум (громадянство, будь-яку спільноту тощо). З огляду на це, В.В. Докучаєва довела, що провідним критерієм соціальної творчості, разом з оригінальністю, є суспільна значущість. Звідси випливає, що результатом соціальної творчості як різновиду людської діяльності щодо задоволення соціальних потреб й розв'язання соціальних проблем є лише соціально корисний продукт. Таким продуктом може бути *закон* про поліпшення соціальної сфери, *соціальний проект* чи конкретна *технологія*, *соціальна програма* локальної дії – для певної групи людей, певної місцевості тощо [150, с. 41].

Філософське пізнання процесу підготовки студентів до проектування професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері пов'язане з багатовимірністю цього феномену. Це зумовлює взаємоперетин ракурсів методологічного аналізу досліджуваного аспекта професійної підготовки на рівні теоретичного ядра філософії (логіки, діалектики, методології пізнання) і таких її галузей, як філософська антропологія, соціальна філософія, філософія соціальної роботи, філософія нестабільності, світоглядно-філософські засади соціальної педагогіки, філософія соціального проектування та ін.

У процесі філософського осмислення своєрідності суб'єктів проектування в соціально-педагогічній сфері актуалізується значення наукового аналізу антропологічних концептуальних підходів. Підкреслимо, що теоретичний аналіз спеціальних довідкових джерел з проблем наукознавства [462; 518; 520; 519] дозволив упорядкувати такі базові методологічні категорії, як «концепція», «концепт». *Концепція* (від лат. *conception* – розуміння, система) – «відповідний спосіб розуміння,

трактування, інтерпретації будь-якого явища, предмета, процесу, основний погляд, провідна ідея для їх систематичного висвітлення» [462, с. 624]. Концепція – це провідний задум, конструктивний принцип для здійснення різних видів діяльності [239, с. 71]. *Концепт* (від лат. *conceptus* – думка, поняття) – змістовне значення імені (знака), тобто зміст поняття, обсягом якого є предмет (денотат) цього імені [462, с. 624].

Антропологізм – це філософська концепція, яка розглядає всі явища природи, суспільного життя й мислення залежно від властивостей і потреб людини [519, с. 24]. Філософська антропологія розглядає людину у двох вимірах – «людина, яка потребує допомоги» і «людина, яка допомагає». Згідно з антропологічними традиціями людське буття в тій або тій ролі визначається відповідними діями, подіями, проявом активності / пасивності.

Фахівець соціономічної сфери в контексті історичного процесу уособлює культурно-історичний патерн суб'єкта, який допомагає. Як зауважує російський дослідник М.В. Фірсов, «суб'єкт, який допомагає, з'являється в концептах допомоги у всіх міфологічних, релігійних, філософських та етичних системах. Філософською основою концепту допомоги є уявлення про долю, призначення життєвих стратегій людини, що розвивалися у більш древніх, ніж античні, культурах» [521, с. 95]. Саме там зародилися погляди про такий тип стосунків між суб'єктами, коли одна сторона є активною, визначальною, а інша – пасивною.

У цьому контексті особливого значення набуває поняття «подія». Подія як символ, знак долі визначає позиції активних та пасивних суб'єктів в історичному процесі, визначає нормування поведінки, межі підтримки, патерн суб'єкта, який допомагає. Подія – це механізм, який приводить у дію внутрішні настанови людини, де мотивами поведінки суб'єктів, які допомагають, стають принципи «наслідування кращих і суперництво». М.В. Фірсов констатує, що ціннісний зміст філантропічної діяльності античної людини вбачається саме в еволюційному переосмисленні прагнення суб'єкта до першості, зокрема «не лише на полі бою, у спорті, а й у *соціально*

значущих акціях, затьмарюючи своїх попередників» [521, с. 96].

На відміну від античної, християнська парадигма відпрацьовує відповідні «правила врятування», визначає, що треба робити, а що ні. Концепти милосердної поведінки є стрижневими в акціях і вчинках «людини, яка допомагає». Правила і принципи милосердя визначаються через серію вчинків і діянь, які можуть бути спрямовані на різні потреби суб'єкта. До того ж цьому підтримка і допомога ґрунтуються на філософії діяльній любові до ближнього та здійснюються на рівні милостині духовної і милостині тілесної.

Поряд із філософією милосердя поширюється філософія альтруїзму. Альтруїзм (від франц. – *altruisme* і лат. *alter* – інший) – «безкорисливе прагнення до діяльності на благо інших, готовність заради цього зректися власних інтересів» [519, с. 18]. Філософський контекст підтримки і допомоги, реалізованої альтруїстичною людиною, ґрунтується на раціональних принципах суспільного блага та соціальної корисності.

На межі XIX–XX ст. набула актуальності філософія соціальної роботи. За визначенням О.Г. Студьонової, М.В. Фірсова, філософія соціальної роботи – це ідеологія професійної діяльності. Її становлять складають цінності та ідеали, сформовані в процесі еволюційного розвитку соціальної роботи як суспільної професії [521, с. 72].

Саме в цей період відбулося прогресивне зміщення акцентів з практики добровільних помічників і філантропічної діяльності, заснованої на індивідуальних способах підтримки, на осмислення наукових уявлень про орієнтири та моделі професійної соціальної роботи. З другої половини XIX ст. до кінця XX ст. у філософії соціальної роботи сформувалися такі моделі: гуманізм, позитивізм, утопізм, професіоналізм.

Як визначає С.У. Гончаренко, гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людяний) – це система поглядів на людину як найвищу цінність [123]. В історичному аспекті гуманізм став прогресивною течією західноєвропейської культури епохи Відродження (XIV ст.), коли центром гуманістичного

антропоцентризму визнано людину як втілення вищої досконалості і вищої сутності Всесвіту, повагу людської гідності й права людини на земне щастя; вільний вияв людських здібностей.

Учені В.П. Андрущенко, Л.В. Губерський і М.І. Михальченко дійшли висновку, що «гуманізація є стрижнем ... усієї системи соціального пізнання і дій, яких би метаморфоз останні не зазнавали в історії» [269, с. 228]. Філософія гуманізму в соціальній роботі базується на уявленні про екзистенціальні цінності людини та задоволенні її життєвих потреб. Для регулювання соціальних стосунків у суспільстві, забезпечення добробуту людини набуває особливого значення проведення відповідних організаційних заходів. Саме на цьому етапі соціальні працівники почали залучатися до процесу розробки та реалізації спеціальних гуманних заходів для людей.

Відтак, в епоху Відродження надзвичайно важливого значення набуває філософське розуміння місії «людини, яка допомагає», що збігається із сучасним. Ідеться про звеличення самоцінності соціального суб'єкта, його соціальної індивідуальності та дієвий стиль життя, що стали протиставленням середньовічним поглядам на людину лише як результат вищих сил. Водночас ідейна платформа про самотворення «людини, яка потребує допомоги», актуалізацію її резервних можливостей для самопроекування життєвих змін набула надзвичайно важливого значення значно пізніше, зокрема на початку ХХІ ст.

Як констатують дослідники В.А. Поліщук [471], М.В. Фірсов [521], у 20-х роках ХХ ст. в соціальній роботі модель гуманізму замінено філософією позитивізму. Основою ідеології позитивізму стають біхевіоризм, фрейдизм, радикальна соціологія. Доктрина позитивізму полягає в абсолютизації наукових методів пізнання соціальної реальності, обґрунтуванні правил поведінки і виховання людини в спільноті та на цих засадах створення моделі соціалізації індивідів, у визнанні пріоритетності в ідеології професійної діяльності дослідницького інструментарію (збирання статистичних даних, ведення протоколів, тестування тощо) та зміщенні гуманістичних цінностей у

роботі (пошук способів розв'язання конкретної проблеми клієнта).

У поданому вище знаходимо підтвердження тому, що складний, розгорнутий у часі ієрархізований процес проектної діяльності соціономіста має органічно поєднувати пошукову (моделювальну) фазу, фазу теоретичної розробки (обґрунтування знайденої моделі у вигляді проекту), а також власне технологічну фазу.

На наступному етапі розвитку соціальної роботи домінантною постає парадигма утопізму. Філософія буденного життя є вихідним положенням теоретичних концептів і практичних підходів. З позиції утопізму «людина є соціально вразливим суб'єктом через труднощі, пов'язані з об'єктивними чинниками, зокрема відсутністю належної освіти, низьким економічним статусом, негативним впливом соціального середовища та ін.» [471, с. 12]. Позиція філософії утопізму з її настановою на невинність клієнта зміщує стратегії його розвитку з соціальних реформ до соціальних акцій.

Філософія професіоналізму обґрунтовує основні положення, виходячи з гуманістичних і демократичних ідеалів та цінностей. Учені М.П. Лукашевич, І.І. Мигович зазначають, що на цьому етапі пріоритетною є ідея комплексної професійної допомоги щодо захисту різних категорій населення (знедолених та незахищених груп населення (дітей, сімей соціального ризику, пенсіонерів, інвалідів та ін.)). Ідеться про допомогу на професійному рівні в умовах державних організацій та недержавного сектора [293].

Соціальна політика як стратегія реалізації прав людини постає не лише концептом, що визначає долю окремої людини, але й підґрунтям альтруїстичної поведінки суб'єкта, який допомагає, у ролі якого починає виступати професіонал. За визначенням М.В. Фірсова, професіонал як новий патерн «людини, яка допомагає» здійснює свою місію у контексті колективних дій і індивідуальних акцій [521].

Найвпливовішим у цьому зв'язку є антрополого-екзистенціальний напрям філософії XX – поч. XXI ст. В епіцентрі цього напрямку є ідея

перенесення концепції людини на її діяльне начало. За визначенням С.С. Пальчевського, «екзистенціали – це потенційні, до певного часу приховані в людині можливості осягнення структур та елементів справжнього, суто людського існування, яке, образно кажучи, виводить на шлях до самого себе, відповідного до власної інтенційної унікальності» [383, с. 22]. В екзистенціалізмі, як і в теорії відносності, час якісний, наповнений, головна увага приділяється майбутньому і таким екзистенціалам, як «вибір», «план», «проект», «надія» [383, с. 22]. З огляду на це, міра професійної участі «людини, яка допомагає» визначається ступенем порушення прав «людини, яка потребує допомоги», індивідуальними уявленнями клієнта про справедливість, його екзистенціальними цінностями.

Філософія нестабільності посідає одне з найважливіших місць серед теорій, у яких розробляється нова діалектична методологія поєднання двох протилежних сторін буття – логосу (порядку) і хаосу, загального і одинично-унікального, цілого та його елементів. У світлі цієї теорії в умовах максимальної нестабільності системи (біфуркації) виникає можливість подальшого її розвитку у різних напрямках [299].

Засновник нового напрямку філософії А.І. Пригожин стверджує, що нестабільність призводить до нетривіальних проблем, найсерйознішою з яких є проблема передбачення. Саме невірноваженість, а не статичність, уможливорює виникнення унікальних подій.

Визнання нестабільності С.С. Пальчевський називає «запрошенням науки до вивчення світу унікальностей» [383, с. 31]. Учений зауважує, що «і людина, і суспільство приречені проходити через періоди стабільності і нестабільності. Доленосними моментами в їхньому житті є періоди максимальної нестабільності, під час яких виникає можливість подальшого розвитку в різних напрямках» [там же]. С.С. Пальчевський наголошує, що для соціального педагога ці висновки надзвичайно важливі, оскільки запобігають тривіальному бажанню сприймати очікуване за дійсне. У цьому випадку

орієнтувальною ідейною основою для соціономіста-проектанта є розуміння того, що періоди нестабільності, в які входить людина чи певна соціальна група, це, насамперед, періоди, які пов'язані з *потребою розв'язання нових нетрадиційних проблем*.

У цьому зв'язку, як зазначає академік Н.В. Маслова, сучасна цивілізаційна криза демонструє кінець епохи однобічного, неекологічного розвитку, а рух людини і соціуму до прогресу «полягає у розширенні персональних і соціальних сфер можливої трансформації негативних проблем у позитивні» [321, с. 23].

Автор концепції проектування інноваційних педагогічних систем В.В. Докучаєва, характеризуючи проектування саме як тенденцію науково-технічного прогресу, порушує його ціннісний аспект і відзначає «революційний вплив» проектування на різні види суспільної діяльності й практики (планування, програмування, прийняття рішень, наукові дослідження) та вихід на *соціальні сфери (культуру, освіту, обслуговування тощо)* [150, с. 97].

Водночас В.А. Луков застерігає, що за нової парадигми здійснення соціокультурної діяльності соціальному проектуванню має передувати філософське осмислення його підґрунтя. Філософію соціального проектування вчений відобразив у таких трьох кардинальних положеннях: людина є відкритою до соціальних змін, бо за своєю сутністю вона соціальний експериментатор; людина є унікальною у своїй цілісності, а щодо своїх окремих ознак і стосунків, то вона є типовою; поділ на «ми» та «вони», «свої» і «чужі» є природним для людини способом переструктурування суспільства, долання соціальних розбіжностей, з одного боку, і створення соціальних дистанцій, – з іншого [296, с. 37–38]. Розгорнутий теоретичний аналіз зазначених положень подано в авторській монографії [56, с. 116–117].

Як підкреслює Е.Д. Днепров, людство виживе тільки якщо кожен буде відповідальний і вільний у розвитку свого духу і розуму, усвідомлюючи своє значення в земному і всесвітньому масштабах [153]. Виходячи з цього, на

рубежі XX – XXI століть формується суспільно схвалений імідж фахівця-соціономіста як проектанта, який «...прагне не лише створити новий об’єкт, але й змінити ситуацію, надати об’єкту нову, кращу якість, намагається задовольнити різноманітні соціальні вимоги, що висуваються замовником або суспільством загалом до об’єкта проектування» [125, с. 220].

Таким чином, філософське підґрунтя дослідження відбиває фундаментальні наукові підходи до пізнання світу, виникнення і прояву нового й суспільно нового, зокрема й педагогічних явищ і методології професіогенезу (фахової підготовки, навчання основам професії, професійного зростання суб’єкта). Методологічні засади поглиблення наукових уявлень про процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери відображають взаємодію і взаємозумовленість соціальних і педагогічних явищ та процесів, що ґрунтуються на методологічних принципах науковості, об’єктивності, системності, історизму і детермінізму, єдності свідомості та діяльності, розкриття сутності і розв’язання суперечностей на основі діалогічної взаємодії з використанням пізнавальних методів (аналізу і синтезу, абстрагування і конкретизації, диференціації та інтеграції, ідеалізації й узагальнення, порівняння, використання категоріального апарату як засобу мисленнєвої діяльності).

2.2. Загальнонауковий концепт дослідження

Загальнонауковий концепт дисертації репрезентує положення теорії пізнання соціальної дійсності, базові знання про наукові підходи підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

Поняття «підхід» у загальнонауковому розумінні означає сукупність вихідних позицій, прийомів і способів вивчення будь-чого [457, с. 210]. Структуруючи систему загальнонаукових підходів у контексті нашого дослідження, ми виокремлюємо:

1. *Гносеологічний підхід* (від грец. *gnosis, seos* – знання, вчення) – це підхід, що ґрунтується на вченні про природу і можливість пізнання людиною світу і самого себе, загальні передумови, засоби і закономірності руху пізнання, критерії його істинності [519, с. 381]. Рух пізнання віддзеркалюється у постійному його поглибленні, розширенні, удосконаленні й появі нового знання.

В основі гносеологічного підходу лежить спрямованість на застосування в проектній діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери базових положень схоластичної, механічної, статистичної, системної пізнавальних моделей, вихідних загальнонаукових і природничонаукових принципів, методів пізнавальної діяльності.

Серед усіх пізнавальних моделей найбільш давньою є середньовічна *схоластична модель* (від грец. *scholastikos* – шкільний, учений), що дозволила вивчати природні явища з точки зору формально-логічної відповідності «причини – наслідки». Цю модель пізнання підтримували Аристотель, І. Кеплер [520]. Згідно з положеннями схоластичної моделі, процес пізнання має розчленований характер, заснований на виокремленні та дешифруванні символів. Така пізнавальна модель, за класифікацією Аристотеля, відповідає науковому пошуку «формальної» причини.

У соціально-педагогічній сфері *схоластична пізнавальна модель* є базовою для обґрунтування теорій, що розглядають особистість як набір ознак (внутрішніх і зовнішніх, соціальних і біологічних та ін.) і ставлять за мету «розшифрувати» особистість – знайти формули успішної соціальної адаптації та девіантності, успішного навчання і неуспішності, комунікацій у педагогічному процесі, формули об'єктивної оцінки тощо [347]. О.В. Морева зауважує, що в «педагогічному проектуванні схоластична модель використовується в короткострокових проектах з чітко обмеженими «вузькими рамками» [347, с. 49].

Прибічники *механічної моделі* пізнання (Р. Декарт [520]) сприймають усі явища природи і суспільства за допомогою законів механіки, зводять

якісно різноманітні процеси (біологічні, психічні, соціальні) до механічних. Ця пізнавальна модель, за класифікацією Аристотеля [520], відповідає науковому пошуку «дієвої» причини. Згідно з концепцією механічної моделі, випадковість оцінюється як тимчасове незнання об'єктивних законів розвитку природи і суспільства, бо все у світі треба сприймати як стабільну і збалансовану систему. Звідси, науковий пошук переважно націлений на визначення умов забезпечення цієї стабільності і збалансованості, установлення якої пояснюється жорсткою детермінацією і причинно-наслідковими зв'язками. Наукові дослідження завершуються розробкою алгоритмів функціонування систем, де всі факти і явища отримують певне ранжування, місце, значення та функції, як «деталі, вузли і механізми в машині» [347, с. 50]. Цей підхід відсуває на другий план розгляд внутрішніх джерел руху і саморуху матерії, її самоорганізації та різноманітності, стрибкоподібності її розвитку та ін. У природничих науках науковий механіцизм поставили під сумнів під час наукової революції в ХХ ст. з появою нового підходу до вивчення явища турбулентності через хаос. У проектній діяльності цей підхід передбачає створення функціонально-структурної моделі з чіткою ієрархією «за вертикаллю» і розподілом функцій між учасниками освітнього процесу [347, с. 50].

Статистична модель, що виникла в XV ст., доповнила теорію пізнання фундаментальними положеннями про баланс (передбачення системи) й оперування «середніми» величинами. У середині ХІХ ст. баланс інтерпретують також як результат «гри різних випадковостей». У соціально-педагогічному проектуванні на засадах статистичного підходу виокремлюють «середньостатистичні» нормативні орієнтири і моделі, теорії рівноваги внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку особистості, освіти; використовують статистичні процедури обробки та інтерпретації одержаних результатів проектних заходів. При цьому, як зазначає О.В. Морева, статистичні методи дослідження призводять до реального дефіциту інформації, зумовленого різноманітністю, безперервністю, невизначеністю і

мінливістю прямих і опосередкованих зв'язків системи освіти із соціокультурним середовищем [347].

Системна пізнавальна модель розглядає природні і суспільні явища як цілісне утворення, що складається із сукупності взаємопов'язаних частин. Така пізнавальна модель, за класифікацією Аристотеля, відповідає науковому пошуку «кінцевої» причини. Згідно з цією концепцією пізнання, за своєю природою і сутністю всі системи можна розподілити на природні і штучні, закриті та відкриті, врівноважені і невірноважені, абстрактні і конкретні, статичні та динамічні, некеровані і керовані, децентралізовані і централізовані, сумативні (послідовні, впорядковані) та діяльні [455, с. 15].

Утвердження в методології наукового пізнання системної моделі зумовило зміну ракурсу аналізу науково-технічного прогресу, зробивши основним його предметом інноваційну складову: «науково-технічна діяльність – інноваційна діяльність, спрямована на безперервне створення нового» [200, с. 22]. Це стало повштовхом для виникнення сучасної теорії проектування, що перетворилася на самостійну галузь наукових досліджень.

Застосування в дисертації гносеологічного підходу зумовлює потребу співвіднесення загальнонаукових і природничонаукових принципів зі сферою можливого застосування їх у дослідженні професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

Вихідними *загальнонауковими принципами* є: принцип істинності наукового знання; об'єктивності; достовірності; поліаспектного всебічного вивчення явищ, альтернативного змісту наукового пошуку; моделювання досліджуваних явищ і процесів; поєднання теоретичного і емпіричного, аналізу і синтезу як єдність методологічних підстав розкладання або поєднання елементів у ціле; використання математико-статистичних процедур обробки та інтерпретації одержаної інформації [56, с. 119–120]. Такі найважливіші *природничонаукові принципи* універсалізму, редукціонізму й індуктивізму Декарт проголосив «тріадою» принципів природничих наук [394]. Розкриємо їхню сутність. *Принцип універсалізму* зумовлює вивчення

окремих об'єктів, явищ в якості представників класів об'єктів і явищ, дозволяючи тим самим проводити прямі порівняння між ними. Емпіричним обґрунтуванням універсалізму є експерименталізм (від лат. *experimentum* – проба, дослід), що передбачає дослідження явищ у контрольованих і скерованих умовах. *Принцип редуції* (від лат. *reductio* – повернення, відновлення) полягає в спрощенні опису досліджуваної сукупності об'єктів або події, можливості ігнорування специфіки вищих рівнів організації. *Принцип індуктивізму* (від лат. *inductio* – наведення) припускає, що одержання знання про будь-які класи об'єктів або події можливе шляхом поширення знання про окремого представника цього класу на весь клас; дедукціонізм (від лат. *deductio* – виведення) дозволяє зробити висновок згідно з правилами логіки, представляючи ланцюг умовиводів, ланки якого пов'язані відношеннями логічного наслідку [250].

До нових тенденцій реалізації гносеологічного підходу в епоху цивілізаційних змін вітчизняні і зарубіжні вчені (Ю.О. Карпова [220], Ф. Котлер [252], В.П. Кохановський [254], В.Г. Кремень [376], І.М. Мельничук [328] та ін.) відносять активне обговорення взаємозв'язку методології наукового пізнання з ціннісно-цільовими орієнтирами та застосуванням інноваційних засобів, операцій і методів пізнавальної діяльності суб'єкта в ситуації невизначеності, біфуркаційного стану суспільства. У моделях класичної логіки невизначеність трактується як ситуація, що має місце, коли той самий об'єкт має властивості, які нівелюють одна одну. За оцінкою О.М. Подьякова, «невизначеність інформативна, бо розширює множинність потенційних можливостей; вона є джерелом творчості, передумовою відкриття та винаходу нового, раніше невідомого, оригінального» [395, с. 177–193]. На цьому рівні суб'єкт пізнання розуміють як «колективний суб'єкт» наукового пізнання (або як «мисленневий колектив»), який самовизначається у виборі безмежної кількості альтернативних шляхів пізнання [254].

2. *Системний підхід.* Загальнонаукові методологічні орієнтири

дослідження ґрунтуються на фундаментальних положеннях системного підходу. Провідна ідея системного підходу полягає в орієнтації дослідників на розкриття цілісності об'єкта, виявлення в ньому взаємопов'язаних елементів, внутрішніх і зовнішніх зв'язків і відношень.

Системний підхід є певним етапом «у розвитку методів пізнання, методів дослідницької й конструкторської діяльності...» [518, с. 429]. У педагогічному словнику, укладеному С.У. Гончаренко, системний підхід визначено як «напрям у спеціальній методології наук, завданням якого є розробка методів дослідження і *конструювання* складних за організацією об'єктів як систем» [123, с. 305].

За висновками вчених-системологів, будь-яка система (від грец. *systema* – ціле, створене із частин) характеризується впорядкованістю зв'язків і відношень між частинами (компонентами), елементами, а також їхнього цілісністю й інтегративністю. В.А. Семиченко стверджує, що «будь-яка система виникає та розвивається завдяки тому, що її окремі складники починають прямо або опосередковано взаємодіяти... Завдяки цій взаємодії і виникає структура системи, тобто доволі стійка в часі і просторі сукупність зв'язків усіх її елементів» [448, с. 256].

Оцінюючи в контексті методології системного пізнання й перетворення світу значення *принципу системності*, А.М. Авер'янов наголошує, що останній є «обов'язковою методологічною умовою, вимогою будь-якого дослідження й практики» [2, с. 261]. До принципів *системного пізнання* належать розгляд об'єкта діяльності (теоретичної й практичної) як системи, тобто як відмежованої множини елементів, які взаємодіють; визначення складу, структури й організації елементів і частин системи, виявлення провідних взаємодій між ними; виявлення зовнішніх зв'язків системи, виділення з них головних; визначення функції системи та її ролі серед інших систем; аналіз діалектики структури та функції системи; виявлення на цій основі закономірностей і тенденцій розвитку систем [2, с. 9].

На підставі зазначених вище принципів системного пізнання

А.М. Авер'янов виокремив *вимоги-принципи*, що є актуальними в будь-якій діяльності, оскільки враховують провідні тенденції розвитку систем (тобто визначають «успіх впливу на систему»). До цих принципів належать: а) знання загальної теорії розвитку, її загальних законів; б) аналіз конкретної ситуації; в) вивчення історії питання й виявлення явищ, що повторюються, та стійкої тенденції; г) визначення джерела розвитку; д) пошук й підтримка *паростків нового, того, що є перспективним*, важливим для системи, а отже, і для її елементів; е) вивчення наявного досвіду діяльності [2, с. 242].

На думку вчених А.М. Авер'янова [2], Е.Г. Винограя [103], В.В. Докучаєвої [150], Г.П. Щедровицького [541] в системному підході важливо виділяти *практиологічний аспект*, що, на відміну від гносеологічного, спрямований не стільки на вивчення загальних закономірностей побудови, функціонування й розвитку систем чи на розробку адекватних способів і засобів пізнання систем, скільки на розробку принципів досягнення організаційної оптимальності систем (принципів концентрованості дій системи, комплексності, виокремлення «вирішальної ланки», поетапності розвитку, організаційної динамічності).

Для реалізації *системного підходу в практиологічному аспекті* Е.Г. Винограй [103] обґрунтував методологічний алгоритм, що передбачає: фіксування суперечності в об'єкті чи між суб'єктом та об'єктом; визначення мети й критерію оцінювання її досягнення; дослідження актуального середовища системи (враховуються саме такі чинники, що є суттєвими для досягнення мети); визначення функцій системи; *проектування динаміки системи* (вибір відповідного режиму її життєдіяльності – функціонування, розвитку чи перехідного етапу); *проектування організаційного процесу*, що в найбільш розвиненому стані має містити інформаційне й ресурсне забезпечення, управління й виконання.

Ми розглядаємо *системний підхід*, по-перше, як *методологічну процедуру* вивчення системного об'єкта – професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери у вищому навчальному закладі

(гносеологічний аспект системного підходу) і, по-друге, як *спосіб перетворювальної діяльності* в конкретній галузі – проектування професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери (праксіологічний аспект системного підходу).

Розгляд процесу підготовки майбутніх соціономістів до проектної діяльності з позицій системного підходу передбачає його здійснення у відкритій креативній системі педагогічної освіти на відміну від закритої (авторитарно-консервативної). За визначенням О.В. Моревої, *відкриті* системи активно обмінюються з навколишнім середовищем матерією, енергією, інформацією. Для них характерні: нелінійні відношення, плюралізм, різноманітність, толерантність, незворотність ходу часу, нерівноважність і нестійкість усередині систем. Внутрішні елементи постійно флюктуують, і обмін з навколишнім середовищем веде до еволюційного шляху розвитку. Відкриті системи більш стійкі до зовнішніх і внутрішніх інновацій, у них постійно йдуть процеси самоорганізації, перерозподілу матерії й енергії в часі та просторі. У відкритих системах випадковість і потреба рівноправні [347, с. 52].

Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери передбачає й урахування складних властивостей *закритих* систем через потребу проектування професійної діяльності в об'єктивних (зокрема, у закладах закритого типу) або суб'єктивних (авторитаризм керівництва закладів, професійні деструкції персоналу, «закритість» сімей, вихованці з особливостями розвитку, студенти, інші клієнти) умовах професійної дійсності. Закриті системи відрізняє, насамперед, ізолюваність від зовнішнього світу. Якщо йдеться про деструктивні закриті системи, то нетерпимість їх до інновацій балансується врівноваженим станом, коли навіть мінімальний сигнал про зміну і розвиток на «вході» викликає рівноважний малий відгук на «виході».

Отже, підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності з системних позицій має здійснюватися

на засадах її чіткої структуризації; виокремлення раціонального зв'язку, співвідношення і субординації всіх етапів і підсистем підготовки; передбачення комплексу взаємопов'язаних законодавчих, організаційно-економічних, соціально-психологічних, навчально-виховних заходів, що забезпечують її реалізацію; встановлення кількісної і якісної оцінки процесу підготовки майбутніх проєктантів у вищому закладі педагогічної освіти.

3. *Суб'єктний підхід* є парадигмальним для нашого дослідження через те, що він визнає за «індивідом статус суб'єкта, що творить свій психічний світ і відповідає за результати своїх витворів» [484, с. 23].

Становлення цього методологічного підходу відбиває історичну спадковість, прогресивний рух наукової думки з виходом на нову якість, що інтегрує концептуальні положення, розроблені в межах діяльнісного і культурологічного підходів. Суб'єктний підхід, за переконанням Р.К. Серьожникової, дозволяє людині «засвоювати ті цінності, які започаткувало суспільство, залучитися до духовного світу інших людей, але при цьому усвідомлювати свою унікальність, свою відмінність від інших, по своєму виражати себе у світі» [452, с. 108].

З другої половини ХХ ст. у працях зарубіжних учених гуманістичного напрямку філософії, психології, соціології, етики (А. Маслоу [323], К. Роджерса [8], Е. Фромма [62] та ін.), психологічних концепціях (Л.С. Виготського [430], О.М. Леонтьєва [283], А.В. Петровського [430], С.Л. Рубінштейна [435] та ін.) значного розвитку набувають ідеї визначення особистості як суб'єкта свого розвитку і діяльності, автора самої себе, виконавця свого життєвого проєкту. Зокрема, основоположною стала формула автора діяльнісної парадигми О.М. Леонтьєва – внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим саме себе змінює [283].

У світлі суб'єктного підходу застосовують таку ієрархію категорій і понять: «особистість», «соціальність особистості», «особистість професіонала», «суб'єкт», «груповий суб'єкт», «соціальна суб'єктність», «суб'єктна активність», «конструктивна активність особистості».

Для визначення особистості як центральної категорії психологічної науки скористаємося деякими теоретичними положеннями, представленими в концепціях В.В. Рибалки [430] і О.П. Саннікової [443]. Зокрема, в культурно-психологічній концепції особистості В.В. Рибалки подано таке тлумачення: «особистість – це людина, особа із *соціально*, культурно та *індивідуально*, антропологічно зумовленою системою вищих психічних властивостей, що визначається залученням людини до оволодіння і створення суспільних, культурних, історичних, вітальних, власне особистісних цінностей» [430, с. 489]. При цьому індивідуальність характеризується як унікальна для цієї особистості система індивідуально-психологічних ознак, а соціальність як неповторна для такої особистості система соціально-психологічних, культурних ознак [430, с. 487]. До потенційних ознак соціальності особистості, що динамічно детермінуються та функціонують у системі «суспільство – особистість – суспільство», учений зараховує єдність, спільність особистості із соціумом, культурою – через комунікативність; соціальну і міжособистісну доцільність, раціональність існування особистості в системі розподілу предметних, культуротворчих діяльностей – через осмисленість і вмотивованість; соціальну і міжособистісну узгодженість, взаємовідповідність – через характерність; соціальну та внутрішньоособистісну організованість й самоорганізованість – через самосвідомість, рефлексивність; соціальну й особистісну компетентність, культурність, тобто оснащеність наявними в соціумі засобами інформаційної орієнтації в об'єктивному і суб'єктивному світі та взаємодії з ним у формі не лише адаптації до нього, а і його адаптації (перетворення) до себе – через досвідченість, мудрість; соціальну зумовлену особистісну здатність до пізнання, розуміння, продукування та перетворення об'єктивного і суб'єктивного світу – через інтелектуальність; здатність нервової системи й усієї людської особи до реалізації вказаних вище ознак [430, с. 488].

Поняття «особистість професіонала» професор О.П. Саннікова, автор

континуально-ієрархічної концепції особистості професіонала, розглядає у широкому сенсі як «макросистему, як складне інтегральне утворення всієї структури особистісних ознак, усієї системи, що містить професійно важливі риси індивіда, *суб'єкта професійної діяльності*, і власне особистісні ознаки (ознаки, що характеризують потребово-мотиваційну сферу особистості професіонала, її спрямованість)» [430, с. 467].

В.В. Рибалка відносить категорію суб'єкта до фундаментальної категорії філософії і психології, «в якій людина виступає як така, що цілеспрямовано, свідомо, довільно пізнає і перетворює об'єктивну дійсність» [430, с. 489]. Суб'єкт є носієм, ініціатором, генератором активності [430].

У суб'єктно-генетичній концепції феномен «створення суб'єктом себе самого» визначається як головна змістовно-життєва цінність людського буття, що виражається у внутрішній потребі індивіда в саморозвитку, самореалізації, самоздійсненні. До можливих шляхів самореалізації людини гуманістичні психологи відносять творчу працю, щирі глибокі переживання цінностей Буття (істини, краси, любові тощо), ставлення людини до Буття через віру, відкритість Світу, усвідомлення, внутрішню свободу, відповідальність, любов, здатність жити в теперішньому часі [363, с. 27].

У цьому зв'язку А.В. Брушлінський акцентує на існуванні вільної та активної природи суб'єкта перетворення дійсності. Зокрема, на думку вченого, «суб'єкт – це *вільна* людина, яка на високому індивідуалізованому рівні *активності*, цілісності (системності) та автономності взаємодіє з навколишньою дійсністю, пізнає та перетворює її разом з іншими людьми (які є для неї також суб'єктами)» [168, с. 25]. Бути суб'єктом, на думку автора, значить ініціювати і здійснювати насамперед практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічно людської активності.

С.Л. Рубінштейн суб'єктом називав лише ту особистість, яка здатна здійснити вчинок і має відповідну потребу – прагнення його втілити [435]. Результатом вчинку вчений визначив подію. Розглядаючи дію як одиницю

діяльності, він назвав перехід до вчинку одиницею суб'єктної активності. При цьому С.Л. Рубінштейн вказує на те, що вчинок пов'язаний із боротьбою мотивів, необхідністю життєво важливого вибору, установленням співвідношення мети і засобів, за умови, що метою і засобом виступають не мертвий предмет, а жива людина [435].

За переконанням А. Маслоу, вчинок вимагає високорозвиненої потреби в самоактуалізації суб'єкта [323]. З метою розробки «Психології здорової особистості» вчений вивчав самоактуалів, яких, за його підрахунками, 1% від усієї сукупності людства. Людей з високим потенціалом самоактуалізації та суб'єктної активності відрізняють такі особистісні риси: адекватне сприйняття дійсності, адекватна самооцінка і оцінка інших; внутрішня свобода від ситуації; нестереотипність, природність, простота, відсутність штучних захисних форм поведінки (але захищеність від негативних зовнішніх впливів, фрустраційних чинників), гумористичне ставлення до життя, автономність, демократичність у стосунках з іншими людьми, готовність учитися в інших, стійкі внутрішні моральні норми, гостре відчуття добра і зла, дружба з тими, хто виявляє прагнення до самоактуалізації, заглибленість, зазвичай, не в себе, а у свою життєву місію, орієнтація на метацінності буття (добро, істина, краса, простота, любов, творчість тощо) [323]. Так, людина приймає й усвідомлює себе суб'єктом життя і реалізує в практичній діяльності свою *суб'єктну енергію* або не приймає себе як суб'єкта життя та її енергія кристалізується на рівні адаптації до соціального оточення.

Отже, згідно з концепцією А. Маслоу, С.Л. Рубінштейна, саме вчинок, а не дія, виявляє справжню міру творчості, творення себе і Світу, самовизначення людини як методологічної основи для вивчення суб'єктної активності.

Дослідник В.А. Луков, ґрунтуючись на суб'єктному підході в організації діяльності фахівців соціономічної сфери, концентрує увагу на феномені соціальної суб'єктності ініціаторів соціально-перетворювальної

діяльності. Тлумачення науковцем поняття «соціальна суб'єктність» подано як єдність двох складових: «як володіння суб'єктом соціально зумовленими можливостями для соціальної діяльності і як здатність суб'єкта самостійно здійснювати соціально-перетворювальну діяльність» [296, с. 8]. Прояви соціальної суб'єктності науковець вважає мимовільними через те, що вони скеровані ціннісно-нормативною системою, прийнятою індивідом, групою, суспільством. За переконанням автора, поняття соціальної суб'єктності дозволяє конкретизувати ту властивість суб'єкта, яка спроможна перерости в соціальну активність, але при цьому виступає саме як можливість, тобто за окремих обставин може перерости в активну діяльність.

У наукових працях І.В. Нікітіної [363], О.К. Осницького [377] знаходимо опис структури зрілої суб'єктної активності. Зокрема, вчені зазначають, що змістом суб'єктної активності є ієрархія цілей (представлених у свідомості людини) та сформований суб'єктний досвід людини. Формою суб'єктності є усвідомлене саморегулювання діяльності і поведінки людини. А здійснення суб'єктної активності визначається взаємодією сформованих умінь саморегулювання і компонентів суб'єктного досвіду. Суб'єктний досвід, за О.К. Осницьким, інтегрує такі компоненти: ціннісний досвід, досвід рефлексії, досвід звичної активізації, оперативний досвід, досвід співпраці [377]. Розвиток цих компонентів у сукупності створює належні умови для формування суб'єктності, забезпечує активні, цілеспрямовані, вмілі дії, усвідомлювані особистістю, і скоординовані з зусиллями інших людей щодо створення себе і світу; водночас формується ставлення особистості до своїх вчинків і вчинків інших.

Вказуючи на зрілість суб'єктної активності, вчені (О.К. Осницький [377], А.В. Брушлінський [85], А.В. Петровський [430] та ін.) зазначають, що подальше розкриття, розвиток осередку суб'єктивності здійснюється в процесі «співбуттєвої спільності» з іншими суб'єктами. Принципово важливими щодо цього є висновки В.В. Рибалки [8], адже виокремлення суспільної, соціальної, індивідуальної й біологічної природи

суб'єкта, відповідно до якої можна розглядати не лише *одиничний суб'єкт* (індивід), а й *груповий* (група, суспільство, цивілізація) суб'єкт пізнання і перетворення.

Отже, застосування суб'єктного підходу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектної діяльності доцільно подати в таких позиціях: 1) визнання вирішальної ролі майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проектування професійної діяльності та сприяння його входженню в інтерперсональне середовище групових суб'єктів проектування на рівні міжсуб'єктного співробітництва в різноманітних проектних командах; 2) застосування в системі підготовки майбутніх соціономістів широкого діапазону творчого співробітництва з колективним суб'єктом освітньої взаємодії на рівнях міжсуб'єктної взаємодії в підсистемах «викладач – студент», «студент – студент», «студент – керівник проекту», «студент-проектант – учасники студентської проектної команди»; сприяння позитивному ухваленню студентами-проектантами полісуб'єктних взаємодій в освітньому середовищі вищої школи; 3) створення в освітньому процесі вищого навчального закладу оптимальних умов для динамічного зростання майбутніх фахівців соціономічної сфери від статусу «об'єкта», тобто особистості, яку навчають першоосновам проектної діяльності, до рівня «суб'єкта» (особистості, яка навчається, самовизначається у виборі складності проектної діяльності, свого рольового призначення в проектній команді тощо) і, нарешті, досягнення позиції «змобілізованого суб'єкта» проектування професійної діяльності; 4) урахування в доборі змісту навчання й методичного забезпечення навчального процесу людинознавчого ціннісно-смислового матеріалу про унікальність людини як суб'єкта перетворення соціально-педагогічної дійсності; її вищого призначення, заснованого на гуманності, милосерді, співчутті, розумінні проблем інших людей, альтруїзмі, «житті у згоді й гармонії із самим собою і з довколишнім її світом» (М.О. Бердяєв [269], В.С. Біблер [187], М.К. Мамардашвілі [520], С.Л. Франкл [8] та ін.);

5) посилення у змісті підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери потреби організації зовнішньої волонтерської діяльності, яка сприяє їхньому внутрішньому осмисленню феноменів добровільництва та благодійності; самоактуалізації, самообілізації і суб'єктної активності для втілення волонтерських проєктів, творчої самореалізації в ролі керівників і учасників волонтерських команд; 6) стимулювання конструктивної активності майбутніх фахівців у проєктній діяльності на основі врахування ієрархії їхніх цілей, потреб, суб'єктного досвіду, індивідуальних способів творчого самовираження та суб'єктного самовизначення щодо здійснення соціально-педагогічних проєктів; самобутнього почерку професійної діяльності, авторства у створенні власних проєктів майбутньої діяльності.

4. **Діяльнісний підхід** концептуально визначається у визнанні «єдності психіки і діяльності, єдності побудови внутрішньої та зовнішньої діяльності й забезпечення в пізнанні і перетворенні довколишньої дійсності її діяльнісного самопрояву» [457, с. 210].

Завдяки діяльності особистість стає суб'єктом перетворення об'єктивної дійсності. Згідно з класичною філософською традицією, діяльність концентрує у своєму змісті суб'єктний компонент (тобто цілепокладальний суб'єкт) і об'єктний компонент, що є предметом діяльності [365, с. 311]. Водночас М.С. Каган простежує взаємозв'язок цих компонентів у певній послідовності: суб'єкт, який *спрямовує свою активність* на об'єкт чи інші суб'єкти; об'єкт, на який спрямована ця активність, що виявляється в суб'єктній комунікативній взаємодії з іншими [214].

Проблему активності людини успішно вивчали у своїх працях Б.Г. Ананьєв [9], П.П. Блонський [158], Л.С. Виготський [430], О.М. Леонт'єв [283], С.Л. Рубінштейн [435] та ін. Проблему ж суб'єктної активності (внутрішньої детермінації) як активності, що розвивається самим суб'єктом, ним самим організовується і контролюється в процесі діяльності, почали вивчати порівняно недавно А.В. Брушлінський [85], О.П. Єлісеєв [165], І.В. Нікітіна [363], О.К. Осницький [377], В.І. Слободчиков [419], І.С. Якиманська [547] та ін.

О.П. Єлісєєв звернув увагу на те, що активність людини і її діяльність не можливо ототожнювати, як «знак, символ відносно незалежні від того, що ними позначається» [165, с. 57]. З метою пояснення сутності активності як філософської і психологічної категорії, вчений аналізує її походження. Зокрема, латинське «активус» означає «діяльний», «енергійний», – на противагу «інактивному». Поняття «акт» означає «дію». Звідси О.П. Єлісєєв доводить, що активний суб'єкт – це «дієвий, який виявляє розвиток», а активність – це «конструктивний, морально-позитивний (в особистісному смислі) пасіонарний параметр» [165, с. 89].

Активність виявляється у відношеннях, до яких залучається або які вибудовує людина, виконуючи певну діяльність. При цьому суттєвими виступають такі рівні активності: відношення, що виражаються людиною в її діяльності та спрямовані на її результати (активність досягнення); ставлення до цієї діяльності, до самого буття (активність ставлення) [165, с. 58].

О.П. Єлісєєв називає парадоксом те, що, здійснюючи в певний момент окремий вид діяльності, самосвідомість людини в цій ситуації може бути зосереджена на зовсім інших відношеннях, не пов'язаних з актуальним змістом діяльності. У цьому ракурсі важливим для нашого дослідження постає положення про взаємоузгоджений прояв майбутніми фахівцями соціономічної сфери активності досягнення й активності ставлення, пов'язаних з актуальним змістом проектної діяльності.

Зважаючи на різноманітний характер прояву активності фахівцями соціономічної сфери в професійній діяльності загалом та в соціально-педагогічному проектуванні зокрема, проаналізуємо такі споріднені категорії, як «соціальна активність», «конструктивна активність», «надситуативна активність».

Соціальною активністю особистості в соціальній психології називають «ініціативний вплив соціальних суб'єктів (груп) на навколишнє середовище, на інших людей і на себе, що відтворює або змінює умови їхньої життєдіяльності та розвиває їхню власну організаційну структуру та психіку»

[262, с. 16]. У соціальній педагогіці тлумачення поняття «соціальна активність» переважно сфокусовано на операційний контекст і його визначають як *«сукупність методів, процедур, спрямованих на зміну соціальних умов відповідно до потреб, інтересів, цілей й ідеалів, на рух і реалізацію соціальних інновацій, формування в собі належних соціальних ознак»* [457, с. 17]. Антиподом соціальної активності виступає пасивна поведінка фахівця, що проявляється в різних формах байдужості до суспільних справ, дотриманні нейтралітету, спогляданні, консерватизмі. При цьому активність суб'єкта співвідноситься з вільним проявом його діяльності, а пасивність – із залежністю, вимушеністю. Так, на думку А.І. Левка, *«розвиток соціальної активності особистості зазвичай починається з розвитку її вільного вибору через відповідну соціальну орієнтацію, систему вимог індивіда до навколишнього соціального середовища, опрацювання внаслідок зіставлення їх з реальними соціальними умовами свого власного ставлення до світу, своєї позиції, методів і засобів її реалізації і організації на основі загальної спрямованості своєї життєдіяльності»* [282, с. 247-248].

Як засвідчує аналіз сучасних зарубіжних джерел (О.О. Кондрашихіна [245], Ф. Котлер [252], А.І. Левко [282]), в умовах невизначеності соціальна активність фахівців-соціологів детермінується в конструктивну активність. Зазначимо, що до найбільш поширених і суттєвих характеристик феномену невизначеності, на думку різних авторів, належать новизна, суперечність, складність окремого діапазону соціальних ситуацій; множинність можливостей, виборів і рішень; непередбачуваність або неможливість прогнозування розвитку, невідомість імовірності події, відсутність причинно-наслідкових закономірностей; неконтрольованість і (або) суб'єктивна неможливість управляти розвитком подій, протистояти несподіванкам, передбачити їх, неможливість категоризувати ситуацію через відсутність інформації або готових схем інтерпретації [245, с. 37]. За словами Р. Кочюнаса, *«багато людей почувають себе незручно в ситуаціях, в яких не*

вистачає структури, прозорості, визначеності. Оскільки однією із передумов становлення особистості є «розлучення» людини із звичним, відомим із власного досвіду та вступ на «невідому територію», консультанту винятково потрібна впевненість у собі в ситуаціях невизначеності... Упевненість у своїй інтуїції та адекватності почуттів, упевненість у правильності прийнятих рішень і здібність ризикувати...» [255, с. 78]. Саме ситуація невизначеності стає джерелом для розвитку проектанта та реалізації його творчого задуму.

Конструктивну активність особистості в умовах невизначеності О.О. Кондрашихіна характеризує як таку «систему дій, що сприяє підвищенню адаптації особистості в ситуації неясності, неточності, суперечності, непередбачуваності» [245, с. 38]. До основних ознак конструктивної активності автор віднесла активне орієнтування, високий рівень усвідомлення себе, своєї діяльності, етапів життєвого шляху, самостійне цілепокладання, здатність до точного передбачення подій, володіння прийомами самореуляції, потяг до нового. О.О. Кондрашихіна зауважила, що до базових ресурсів конструктивної активності в умовах невизначеності треба віднести «позитивну Я-концепцію (особистість відчуває себе впевненою у своїй здатності контролювати ситуацію), готовність до нового та змін, інтернальність, рефлексивність, конгруентність, емоційну стійкість, адаптивну систему захисних механізмів, розвинені саморегуляційні можливості, емпатичні здібності (йдеться не лише про здібність до співчуття, але і про вміння слухати іншого та почути потрібну для зняття невизначеності інформацію), когнітивні ресурси – розвинені інтелект, креативність, здатність до дивергентного мислення, життєва мудрість» [245, с. 38]. Згідно з окресленими ознаками вчена виокремила такі взаємопов'язані рівні конструктивної активності людини: формально-динамічний (базовий), адаптаційно-саморегулятивний, соціокультурний (активність особистості реалізується відповідно до соціокультурного поля, до якого вона належить, визначається звичаями, традиціями, соціокультурними нормами) й екзистенційний (активність особистості реалізується відповідно до її

світогляду, сутнісножиттєвих орієнтацій).

Отже, на першому та другому рівнях здатність фахівця до конструктивної активності в умовах невизначеності пов'язана лише із конструктивністю реагування задля збереження свого адаптаційного статусу. На третьому та четвертому рівнях соціономіст виявляє надситуативну активність, що відбивається в соціально-конструктивній творчості.

У довідкових джерелах *надситуативну активність* визначають як «здатність людини ставити цілі, більш значущі, ніж ті, що треба для розв'язання відповідного завдання. Яскраво виявляється у творчості, у ситуаціях «безкорисливого ризику» [457, с. 16]. Р.К. Серьожникова трактує надситуативну активність як «готовність людини не тільки самостійно й усвідомлено робити різні дії й учинки, але й прагнути до нового, незапланованого в рамках уже здійснюваної діяльності»; як «здатність суб'єкта підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити мету, надлишкову з погляду вихідного завдання» [452, с. 64]. Автор зазначає, що в стані надситуативної активності суб'єкт переборює зовнішні / внутрішні обмеження діяльності, що є підґрунтям для *створення творчого продукту*.

Відтак, на етапі підготовки майбутніх соціономістів як проєктантів професійної діяльності потрібно передбачити їхню індивідуальну траєкторію освітнього руху від позиції суб'єкта теоретичної підготовки (тобто такого, який оволодіває способами проєктування діяльності) до позиції конструктивно активного суб'єкта, який поряд із засвоєнням теоретичних засад проєктування вмотивований у неповторному, на основі свого бачення, моделюванні проєкту професійної діяльності згідно з поставленими завданнями і в успішній його апробації.

Процес набуття студентами вмінь і навичок проєктування професійної діяльності зумовлює врахування рекурсивного зв'язку між двома діяльностями, який О.С. Анісімов називає «діяльність усередині діяльності» [430].

Йдеться, по-перше, про *власне проєктування* як безпосереднє входження майбутніх фахівців у діяльність, що інтегрує уявно можливу

миследіяльність, до якої задіяні на рівні пізнавальних процесів проектна свідомість, проектна уява та проектне мислення студентів; поведінковий (енергодинамічний) аспект – прояв проектного відношення (як настановча організація проектної поведінки), здійснення проектних дій та втілення концептуальної проектної поведінки майбутніми фахівцями.

По-друге, перехід від власне тактичного, інструментального рівня проектування на вищий, стратегічний рівень – *проектування професійної діяльності*, що відображається в певній системі *продуктивних* дій: творче створення студентами й апробація авторських й групових пошукових, нормативних або комбінаторних проектів для розв’язання змодельованих віртуально-професійних завдань або реальних професійних ситуацій; створення та втілення стратегій управління соціально-педагогічними проектами.

Суттєвим моментом є те, що цілі цих діяльностей перебувають в ієрархічному зв’язку: створений студентами соціально-педагогічний проект, як результат проектувальної діяльності, віддзеркалює тактичну, проміжну мету щодо стратегічної мети – втілення інноваційних перетворень і нововведень у професійній діяльності соціономістів.

У такому сенсі актуалізується значення концепції О.О. Ухтомського щодо виокремлення домінанти в соціальній діяльності людини [430]. Домінанта (від лат. *dominans* – панівний) – це провідна ідея, основна ознака або найважливіша складова будь-чого [457, с. 84].

У контексті діяльнісного підходу домінанта є центром, навколо якого групується вся діяльність, поведінка, творчість людини. Поряд із пізнавальною домінантою, якій підпорядкована освітня діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери на етапі їхнього професійного становлення, осмислюється нова домінанта, що визначає їхню мотивацію й мобілізує для здійснення цілеспрямованої проектної діяльності з реалізації перспективних змін і перетворень у соціально-педагогічній галузі; залучення до волонтерської діяльності й взаємодії з учасниками волонтерських команд; управління соціально-педагогічними проектами.

Отже, процес підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери з позиції діяльнісного підходу орієнтує на діалектичне поєднання завдань професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери з набуттям знань, умінь, навичок і практичного досвіду для здійснення проектної діяльності різних видів складності, обґрунтування перспективних стратегій проектування професійної діяльності з різними цільовими групами в закладах різного відомчого підпорядкування; трансформацію здобутих академічних знань, умінь і навичок проектної діяльності в умовах освітніх реалій; стимулювання конструктивної активності майбутніх фахівців у волонтерській діяльності; оволодіння студентами основами управління соціально-педагогічними проектами.

У зв'язку з тим, що в світлі суб'єктного і діяльнісного підходу результати проектної діяльності перебувають в абсолютній залежності від суб'єктного самовизначення майбутнього проектанта, його суб'єктного досвіду та відповідального самостійного вибору або вибору груповим суб'єктом *належних проектних дій в конкретній ситуації професійної діяльності*, особливої уваги заслуговує аналіз праксеологічного підходу.

5. *Праксеологічний підхід.* Праксеологія (від грец. *praxis* – справа, діяння) – це галузь наукових досліджень, що ґрунтується на філософській концепції діяльності та вивчає її різновиди (матеріальну, ідеальну, пізнавальну), співвідношення, структуру і характеристики; загальні умови й методи правильної, ефективної та раціональної організації людської діяльності. Праксеологічний підхід у загальному розумінні пов'язаний із доцільним застосуванням наукових результатів теоретичної діяльності в практиці людської діяльності; вивченням діяльності з погляду оптимальності її здійснення. В основі такого підходу лежать категорії цілей, цінностей і змісту діяльності, якості, норм, дій і процедур, результатів і продуктів, корекції діяльності тощо.

Праця фахівця соціономічної сфери базується на законах досконалої людської діяльності, якій властиві цілеспрямованість, наукова організація,

надійність, ефективність, успішність. Праксеологічний підхід до аналізу педагогічної діяльності означає її осмислення з боку функціональності, результативності, виявлення тих дій і операцій, виконання яких не задовольняє конкретизацію причин неефективності, вивчення можливостей, потенціалу та невикористаних резервів, розробку рекомендацій з підвищення ефективності діяльності. При цьому функціональність, результативність, потенціал і невикористані резерви, можливості для підвищення ефективності виявляються, конструюються й оцінюються на етапах цілепокладання діяльності (визначення головних, проміжних, кінцевих цілей), прогнозування результатів діяльності, планування подальших дій, аналізу, зіставлення, порівняння мети й одержаних результатів.

Осмислення праксеологічного підходу як проєкції діяльнісного підходу дозволяє усвідомити практичну значущість продуктивних дій спеціалістів у контексті організації проєктної діяльності загалом та застосування комплексу результативних дій з організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців як суб'єктів проєктування професійної діяльності зокрема.

У нашому дослідженні з позиції праксіологічного підходу стає можливим відтворити залежність результатів проєктної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери від попередньої ретельної підготовки до її здійснення, що охоплює системне оволодіння знаннями (з теорії проєктування, організації проєктних команд й управління соціально-педагогічними проєктами), свідомий вибір найбільш ефективних методів, прийомів і засобів розробки та реалізації проєктів, добір належних критеріїв для оцінювання проєктних розробок і їхніх результатів, способів і прийомів презентації проєктів; створення методичних рекомендацій.

6. **Комплексний підхід.** Наукове розуміння феномену комплексності (від лат. *complexus* – зв'язок, сполучення) пов'язане із розглядом сукупності предметів або явищ у їхньому зв'язку і залежності, що становлять єдине ціле [462, с. 613]. У словнику із соціальної педагогіки, укладеному Л.В. Мардахаєвим, зазначено, що комплексний підхід орієнтує дослідника на

«розгляд явища з різних позицій з урахуванням комплексу чинників, що впливають на нього; застосування сукупності (комплексу) засобів, що забезпечують найбільш оптимальне перетворення явища» [457, с. 210].

Характерна особливість посилення ролі комплексного підходу на етапі професійного становлення майбутніх соціологів у вищих школах, за висновками З.Н. Курлянд, полягає у «комплексній реалізації системного, компетентнісного, особистісного, акмеологічного, аксіологічного, інтегративного та інших підходів, а також їхньому взаємовпливі і певному перетині... їхній здебільшуваній дії, множинній за своєю сутністю, унаслідок чого досягається мультиплікативний ефект, який проявляє себе не лише у сфері підготовки фахівців, зокрема у сфері виробництва, але й в соціальній, що трансформується в особистісне зростання спеціалістів на світоглядному, культурному, духовному рівні» [356, с. 36].

З урахуванням специфіки проектної діяльності фахівця соціологічної сфери, що активізується відповідно до біфуркаційного стану сучасного суспільства і освіти, О.В. Морева, В.А. Янчук виокремлюють принципи, відповідні комплексному підходу, зокрема: принцип інтегративної еkleктики, дескриптивної істини й онтологічного плюралізму [347].

Принцип інтегративної еkleктики визнається як осягнення феномену природи через інтегрування, що супроводжується критичною рефлексією [347, с. 140–141]. При цьому еkleктикою (від грец. – *eklektikos* – обираю) називають процес поєднання різнорідних, часто протилежних ідей, поглядів, теорій, принципів. Сутність еkleктики полягає не у виокремленні найкращого, а в багатовимірному аналізі, що уможливорює більш якісне інсайтування, що передбачає введення в площину аналізу аспектів множинності, діалогічності, діатропічності феномену. Інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, від *integer* – цілий) – стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле, а також процес, що має своїм результатом цілісність; об'єднання, відновлення єдності. У контексті нашого дослідження переважно йдеться про вільне оперування

різноплановим знанням, пов'язаним із найбільш продуктивними в проблемній галузі традиціями та їх інструментарієм.

З принципу інтегративної еkleктики вчені виводять принцип дескриптивної істини й онтологічного плюралізму. Принцип дескриптивної істини означає, що процес встановлення істинності розглядається як особливий тип філософської рефлексії результатів порівняння різних видів знання і практики, традицій і типів раціональності, думок і проблем у тому «вільному просторі» пошуку інтегрального гносеологічного процесу, коли плюралізм справжніх результатів поєднується з усвідомленням їхньої обмеженості і умов доповнюваності. Принцип онтологічного плюралізму визначається як «непорівняний опис світу, жоден з яких не є більш фундаментальним щодо іншого». Цей принцип треба розглядати у співвідношенні з принципом множинності істин у плані його орієнтації на оперування різноманітним сценарієм розвитку як єдністю [347, с. 142–143].

Загальнонаукові методологічні орієнтири дослідження феномену підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери визначаються на основі міждисциплінарного зв'язку з дисциплінами філософського, історичного, соціологічного, культурологічного, психолого-педагогічного спрямування та юриспруденції, трансформованих до специфічних вимог щодо розробки і впровадження соціально-педагогічних проектів для різних цільових груп.

Відтак актуалізується значення комплексної системи навчання майбутніх фахівців соціономічної сфери. За визначенням О.Я. Савченко, «комплексна система навчання – це спосіб побудови змісту освіти й організації навчального процесу на основі однієї об'єднувальної ідеї з урахуванням природних зв'язків» [440, с. 357].

Множинність і неоднорідність об'єктів і суб'єктів проектування, багатоаспектність проектної діяльності фахівця дають підстави для посилення ролі міжпредметних зв'язків в академічному навчанні студентів. У цьому сенсі процес набуття теоретичних знань з основ соціально-педагогічного проектування зумовлює їхню інтеграцію з основами формування проектної

команди й управління соціально-педагогічними проектами; орієнтацію на базові знання таких дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки, як «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах», «Методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями», «Методика організації волонтерського руху» тощо. Згідно з цим у межах єдиного навчального процесу відбувається комплексне застосування сучасних технологій навчання майбутніх фахівців соціономічної сфери (нових інформаційних, інтерактивних технологій, технології модульного навчання, методу проектів та ін.); запроваджуються інтегровані практичні заняття з участю фахівців соціономічної сфери, персоналу благодійних фондів та ін.

Комплексний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає органічне поєднання академічного процесу та інших організаційних форм їхньої підготовки, зокрема організації проектно-впроваджувальної діяльності студентів на етапі проходження ними практики, підтримки і стимулювання студентських соціальних ініціатив щодо авторської (групової) розробки і реалізації проектів, залучення майбутніх фахівців до роботи в інтердисциплінарних проектних командах на рівні студентського самоврядування, організації волонтерського руху студентської молоді з подальшою презентацією результатів на конкурсах, фестивалях і симпозіумах молодіжних ініціатив локального, регіонального і всеукраїнського рівнів, підготовки і захисту авторських соціально-педагогічних проектів у форматі дипломних і магістерських досліджень.

Отже, комплексне використання всього розмаїття методів, форм і засобів навчання забезпечується поєднанням у навчальному процесі традиційних й інноваційних моделей навчання. Крім того, структура і зміст навчально-методичного комплексу дисциплін у контексті підготовки майбутніх проєктантів передбачають наявність підручників, посібників, інструктивно-методичних матеріалів на електронних та паперових носіях, їх комплексне використання їх за принципом взаємного доповнення.

2.3. Педагогічний концепт дослідження

Виокремлення філософського та загальнонаукового концептів дослідження, конкретно-наукової методології проектування в соціономічній сфері дає підстави для визначення педагогічного концепту, що репрезентує основні змістові акценти (цільові орієнтири, перспективні підходи, освітні концепції і моделі) підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності у вищих закладах педагогічної освіти.

Відтак актуальним є теоретичне осмислення парадигм соціальної педагогіки, освітнього менеджменту, що репрезентують світоглядно-філософські положення про процес соціалізації, професіоналізації фахівців соціономічної сфери у швидкозмінних умовах професійної дійсності.

Російська дослідниця Л.Є. Нікітіна визначає, що методологія соціальної педагогіки об'єднує теорії методологічних основ соціальної педагогіки, соціально-педагогічного наукознавства, науково-дослідницької діяльності в соціальній педагогіці, *науково-перетворювальної діяльності в соціальній педагогіці* [364]. Остання із зазначених теорій виокремилася завдяки ускладненню завдань соціального розвитку та стимулюванню позитивних змін і перетворень у суспільстві на рубежі ХХ–ХХІ століть. Ідеться про інтенсифікацію філософського осмислення соціальних проблем, *розробку нових концепцій соціального втручання* під час розв'язання суспільних і особистісних проблем, соціального захисту, соціальної підтримки, соціального обслуговування, соціального партнерства, соціальної участі, соціального служіння, соціалізації молодих поколінь, подолання соціальних девіацій [364, с. 156]. Звідси актуалізувалося значення таких концепцій і підходів, як концепція самопомоги; діалектико-матеріалістичний підхід до розвитку особистості, що дозволяє розглянути її у єдності загального (соціально-типового), особливого (національного, станового) та окремого (ознак, рис, здібностей, що є своєрідними для індивіда); особистісно орієнтований підхід; педагогічне стимулювання мотивацій у різних сферах соціальної діяльності, її превентивний характер;

багатобічність методів і засобів розв'язання соціальних проблем, застосування змісту різних видів діяльності (праця, мистецтво, гра, спорт), затребування релігійних цінностей та ін.

У працях М.П. Гур'янової знаходимо більш розширену характеристику сукупності підходів, що дозволяють розглядати соціальну педагогіку як теоретичну основу побудови виховних і освітніх систем [136]. Зокрема, соціальна педагогіка спирається на такі підходи: системний, проблемний, особистісно орієнтований, міждисциплінарний, міжвідомчий, інформаційний, особистісно-середовищний підхід до вивчення явищ, фактів, подій [56, с. 138].

Відповідно до концепції Л.Є. Нікітіної, соціальна педагогіка виступає «суспільно значущим ресурсом соціального розвитку, бо займається, по суті, пошуком шляхів соціального миру на основі ідеї розв'язання та попередження соціальної конфліктності засобами освіти та виховання» [364, с. 167]. У зв'язку з цим важливою функцією соціальної педагогіки стає *проектна*, що зводиться, за С.С. Пальчевським, «з одного боку, до проектування ефективних моделей соціалізації з відповідною системою стратегій, тактик, методик і технологій соціально-педагогічної роботи, а з іншого, – до *вироблення у соціальних педагогів умінь прогнозувати розвиток процесів соціалізації*» [383, с. 10]. Важливим аспектом соціальної педагогіки, за науковими висновками І.Д. Зверєвої, стає «керування обставинами, які прямо або опосередковано впливають на вихованців, поєднання цих обставин в оптимальну систему, що забезпечує суспільно необхідний виховний ефект», [466, с. 174]. Саме це зумовлює інтенсивний розвиток соціально-педагогічних парадигм.

Парадигми соціальної педагогіки – це «сукупність методологічних, світоглядних, наукових, управлінських та інших настанов, що сформувалися історично і прийняті як зразок, норма, стандарт розв'язання проблеми» [466, с. 173]. Здійснивши ґрунтовний контент-аналіз наукових праць і дисертацій у галузі соціальної педагогіки, Л.Є. Нікітіна констатує, що вихідні та сучасні

парадигми соціальної педагогіки різняться залежно від того, як теоретично розв'язують питання співвідношення соціальної педагогіки і соціальної роботи. На цій основі виокремлюються дві наукові течії. Для першої вихідним концептуальним положенням є визнання «соціальної педагогіки специфічною частиною соціальної роботи». Стрижневим постулатом для розробки та обґрунтування наукових концепцій другої групи вчених є «соціальна педагогіка як теоретичний фундамент соціальної роботи».

Л.Є. Нікітіна доводить, що соціальна педагогіка в соціальній роботі є науковим стрижнем, оскільки «інформаційні завдання, питання формування знань про суспільство, відносини у групі, соціалізацію, розвиток готовності особистості до самодопомоги розв'язують переважно педагогічними методами та засобами» [364, с. 76]. Успішне розв'язання соціальних завдань багато в чому визначається вихованістю суб'єктів соціальної роботи. Тому стрижневим педагогічним елементом соціальної роботи є формування гуманістичних цінностей, що визначають світогляд готової до співпраці людини, яка вміє приймати та надавати допомогу. Педагогічний зміст соціальної роботи полягає в таких її невід'ємних частинах: соціальна адаптація, соціальна корекція, соціальна реабілітація.

Наприкінці ХХ ст. у соціальній педагогіці набули інтенсивного розвитку такі парадигми: когнитивно-інформаційна (базується на потребі передачі суб'єкту максимальної кількості з усіх накопичених людством знань, умінь і навичок); особистісна (домінантними виступають не інтелектуальний, а емоційний і соціальний розвиток особистості; вільний вибір людиною шляху освіти, що допоможе досягнути найкращих результатів); культурологічна (передача цінностей культури наступним поколінням, які можуть і не усвідомлювати потреби в цьому); особистісно-соціальна (інтеграція персоналізованих (особистісних) стосунків, у яких характер та інтенсивність розвитку суб'єкта залежать від його особистісних рис та системи соціально орієнтованих стосунків, формою організації яких є певні групи, пов'язані з соціумом різними залежностями); компетентнісна

(набір ключових копетентностей, без яких неможлива діяльність сучасної людини в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікаційній, інформаційній та інших сферах (володіння не набором фактів, а засобами й технологіями їх одержання) [466, с. 175–176].

І.Д. Зверєва наголошує, що в теорії соціальної педагогіки відбуваються значні парадигмальні зміни: «проходить переосмислення класичної парадигми, спостерігається поступове виникнення нової парадигми, властивої науці епохи інформаційної цивілізації; наука стає дедалі мультипарадигмальним утворенням, коли широко застосовують і часто використовують нерідко найбільш протилежні парадигми; активізується парадигмальний інструментальний комплекс, зумовлений практичними потребами суспільства, зростання у ньому ролі науки; загострюється потреба в інноваційній, практичній та інституційній парадигмах» [466, с. 173]. У межах гуманної парадигми професійної діяльності соціономістів визнана ідея нового гуманізму – активного гуманізму, в якому людина є найвищою цінністю, але водночас посилюється її відповідальність за себе, за долі інших людей, суспільства, світу загалом.

Виходячи з аналізу досвіду соціально-педагогічної роботи в західноєвропейських країнах, Л.Є. Нікітіна науково обґрунтувала *соціально-педагогічну парадигму суспільного розвитку*, адекватну соціально-економічним умовам, ментальному та історичному контекстам держави перехідного періоду. Парадигма містить такі компоненти: концептуальна філософська ідея, науковий базис, політична платформа, ідеологічні постулати, принципи, стратегічна мета, завдання, цільові програми тощо.

Концептуальна філософська ідея соціально-педагогічної парадигми суспільного розвитку пов'язана із досягненням соціальної гармонії, соціального миру можливими засобами освіти та виховання (педагогічними засобами) шляхом внесення у соціальне життя педагогічно виправданих цінностей як специфічних соціальних явищ і як відповідних проявів суспільних стосунків і нормативно оцінного аспекту суспільної свідомості

[364, с. 167]. Л.Є. Нікітіна підкреслює, що соціально-педагогічна парадигма як концептуальна теоретична основа розвитку сучасної системи соціально-педагогічних служб означає *здійснення всієї соціальної діяльності на основі принципів проектування педагогічно доцільних стосунків у соціумі*, застосування на практиці заснованих на фундаментальних педагогічних закономірностях форм і технологій, які сприятимуть особистісному розвитку, самовихованню, соціальній і професійній адаптації людини, збереженню її морального та фізичного здоров'я, створенню комфортного соціального середовища проживання в соціумі [364, с. 169].

На основі аналізу наявних у філософії освіти традиційних і прогресивних доктрин підготовки студентів вітчизняні вчені (Я.Я. Болюбаш, Л.І. Даниленко, С.Ф. Клепко, О.В. Олійник та ін. [230]) виокремили доктрини професійно-педагогічної підготовки, що є базовими для вибору завдань, цінностей і змісту навчання й виховання у вищій школі (догматичний реалізм, академічний раціоналізм, прогресивістський прагматизм, соціальний реконструкціонізм).

Зауважимо, що доктрина соціального реконструкціонізму є найбільш затребуваною завдяки визнанню пріоритету плюралістичності в підготовці майбутніх фахівців [56, с. 141]. Варто додати, що в межах соціокультурного плюралізму освітньої системи В.І. Загвязинський виокремлює такий її новий орієнтир, як розгляд освіти не як *галузі*, а як широкої й багатофункціональної *соціальної сфери*, покликаної (у чомусь органічно, а в чомусь вимушено) виконувати функції не лише навчання, виховання, розвитку, а також здоров'язбереження, соціального захисту, культурозбереження і культуротворчості, соціальної стабілізації і соціальної мобільності особистості [175].

Потреба в пріоритетності доктрини соціального реконструкціонізму зумовлює необхідність теоретичного аналізу освітніх концепцій, що висвітлюють особливості педагогічної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери. При цьому потрібно передбачити те, що

виокремлення концепцій відбувається згідно з головними цілями педагогічної освіти й відповідним співвідношенням її теоретичних орієнтирів (технологічного, гуманітарного й функціонального). У межах нашого дослідження значущим є висновок Тадеуша Левовицького про те, що класифікація освітніх концепцій має здійснюватися за критерієм педагогічної активності суб'єктів. Орієнтуючись на зазначені критерії, підготовка майбутніх фахівців у вимірах зарубіжних освітніх концепцій здійснюється за *концепцією загальної освіти*, що надає перевагу озброєнню педагогів загальними знаннями (підготовленим фахівцем вважають людину із солідною загальною освітою, ерудита, який орієнтується в головних сферах наявної дійсності); *концепцією персоналістичної освіти*, що обґрунтовує положення про особистісні риси як вирішальні для ефективної реалізації педагогічних завдань (добре освіченим фахівцем визнається людина із сформованою потребою розвивати свої інтереси, здібності та вміння; крім цього, вона повинна бути «індивідуальністю», яка користується авторитетом, Людиною, гідною для наслідування, прикладом для вихованців); *концепцією прагматичної освіти*, в якій основною метою процесу підготовки педагогів визнається озброєння їх дидактичними і вихованими вміннями і навичками для майбутньої щоденної праці (показниками професійного успіху педагога вважають здатність користуватися набутими вміннями та навичками); *концепцією спеціалізованої освіти*, що передбачає стрімке зростання обсягу прикладних знань та потреби передачі їх суб'єктам освітнього процесу (звідси актуалізується відносно вузька спеціалізована підготовка педагогів); *концепцією прогресивної освіти*, що надає пріоритетного значення підготовці майбутніх фахівців до розв'язання різноманітних проблем, що виникають у житті освітнього закладу [452, с. 15].

Остання із презентованих концепцій, незважаючи на складність її реалізації, передбачає комплексну підготовку майбутніх фахівців, тобто є синтезом елементів усіх поданих вище освітніх концепцій.

Як зазначають учені (Р.Х. Вайнола [94], А.О. Вербицький [100], Г.Л. Ільїн [202], І.О. Пометун [407], В.В. Серіков [451] та ін.), тенденція переакцентування доміант класичної освіти у вищій школі (як підготовки фахівця до праці у форматі «школи пам'яті») на прогресивну (підготовки фахівця в соціотворчому форматі «школи мислення», забезпечення умов для самовизначення і самореалізації студентів) сприяла нарощуванню інноваційного потенціалу системи підготовки студентів в умовах вищих закладів освіти. Тому науковці визначають процес підготовки фахівців для соціальної сфери як освітню систему, якій притаманні глобальні тенденції зі збереженням національних, культурних та інших відмінностей. До таких *тенденцій* відносять прагнення до демократизації системи професійної підготовки, яка проявляється в наступності всіх рівнів освіти, розширенні ринку освітніх послуг, можливості вибору термінів, тривалості, форм професійної освіти; значний вплив соціально-економічних чинників навколишнього життя, потреб соціальної і соціально-педагогічної дійсності, потреб клієнтів на процес професійної підготовки (цим пояснюється поява нових напрямів підготовки, спеціальностей, спеціалізацій); прагнення до вдосконалення змісту професійної підготовки, запровадження інноваційних технологій навчання; зміна парадигми освіти, обґрунтування концепції навчання впродовж життя; усвідомлення потреби переходу від кваліфікації до компетенції, до визначення чітких її параметрів; збільшення спектра навчально-виховних заходів, спрямованих не лише на задоволення різносторонніх інтересів, а й на розвиток здібностей майбутніх фахівців; розширення можливостей для оволодіння фахом соціального працівника / соціального педагога людям з особливими потребами [471, с. 319–320].

До педагогічних *закономірностей*, що зумовлюють ефективність підготовки майбутніх соціальних педагогів, згідно з концепцією Р.Х. Вайноли, належать гуманізація професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, залучення студентів до узагальнення та використання

інновацій соціально-педагогічної роботи в організаційних формах навчально-виховного процесу, пріоритет творчого розвитку студентів [94].

Однією з особливостей осучаснення процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери є продукування і застосування різноманітних педагогічних концепцій, моделей, технологій і методик навчання; відкритість до апробування на практиці не лише нових, але й модернізованих педагогічних концепцій минулого. У рамках нашого дослідження більш предметно проаналізуємо основні положення фундаментальної концепції проєктивної освіти, концепції підготовки майбутніх фахівців педагогічного напрямку на основі застосування системно-діяльнісного підходу, моделі професійної підготовки соціальних педагогів і менеджерів освіти в Україні.

Автор *концепції проєктивної освіти* Г.Л. Ільїн визначає поняття «проєктивна освіта» як процес виховання і розвитку особистості, яка самовизначається, володіє проєктивним ставленням до світу й здатна до співробітництва з іншими людьми [202]. Учений доводить, що соціальне буття суб'єктів навчання, їхній творчий рух відбуваються в процесі *біографічного проєктування*, коли освіта для студентів стає засобом досягнення соціального статусу (йдеться про проєктування власного життя як планування життя, що зумовлює визначення життєвих цілей, цінностей і етапів їх досягнення); *професійного проєктування*, за якого система координат задається професією, родом занять, з яким суб'єкт навчання пов'язує своє життя (освіта у такому вимірі є засобом набуття та підвищення кваліфікації); *концептуального проєктування*, що зумовлює створення технічного, наукового чи соціального проєкту, задуму, ідеї, з реалізацією яких пов'язується життя студентів (за таких обставин освіта постає виробничим видом соціальної діяльності та безпосередньо слугує створенню нових понять, концепцій і знань (цей вид проєктування є домінантним у сфері освіти завдяки акмеологічному розумінню особистості) [203].

Через те, що проєктивна освіта зумовлює оволодіння студентами всіма зазначеними вище видами проєктної діяльності і, передусім, умінням

побачити в соціальному контексті мету проекту, потребу його створення, вона відрізняється від традиційного навчання (зокрема, інженерів), що передбачає лише такий вид навчальної діяльності, як виконання студентами різноманітних проектів. У цьому плані, як зазначає Ю.Г. Татур, мета і технічні завдання проекту, визначені для студента, його дії полягають у пошуку можливих варіантів виконання проекту... і якщо в традиційній освіті проект – це засіб навчання, оволодіння відповідними знаннями, то в проєктивній освіті – мета навчання» [485, с. 56]. Додамо, що, окрім зазначеної вище особливості, Г.Л. Ільїн виокремив й такі суттєво важливі відмінності, як перехід від домінантної ролі викладача в освітньому процесі до набуття студентом ролі провідного суб'єкта процесу освіти – «він сам відбирає потрібну йому інформацію, сам визначає її необхідність, виходячи із задуму проекту»; відмова від традиційного розуміння освіти як передачі студентам готових, систематизованих знань, що підлягають засвоєнню, й спонукання їх до самостійної ситематизації, впорядкування, встановлення істинності знань (з наявної множини випадкових, несистематизованих і суперечливих уявлень, вражень і понять), застосування їх під час побудови свого проекту та свого уявлення про світ; основним елементом навчального процесу стає не знання (як перевірений результат пізнання дійсності), а інформація (відомості будь-якого змісту, що відбивають найчастіше думки тих, хто говорить, що іноді не збігаються та є суперечливими), що сприяє розвитку в студентів здібності до створення й вилучення знань з одержаної інформації, тобто застосовувати не лише готові знання, а й «напівфабрикат», яким зазвичай є інформація [203].

Отже, у межах концепції проєктивної освіти оволодіння навчальним матеріалом базується на розгляді різних позицій, задумів проектів, приводить до виникнення того або того творчого відкриття. Наукові знання при цьому набувають не абсолютного, а умовного змісту, що, за висловом Г.Л. Ільїна, «провокує» студента на висування ідей і способів пошуку істини в сучасних умовах розвитку науки і соціуму. Як пояснює сам автор концепції,

проективну освіту «не можна розуміти як таку систему освіти, що повинна змінити наявну ... це освіта персоніфікована, елітарна, розрахована на творчо орієнтованих людей» [485, с. 96].

Серед численної кількості концепцій професійної підготовки фахівців у вищій школі виокремимо концепцію підготовки майбутніх фахівців педагогічного напрямку, розроблену колективом учених (І.М. Богдановою, О.О. Білою, З.Н. Курлянд, О.Я. Чебикіним та ін. [530]), що становить для нас особливий інтерес у зв'язку з предметом дослідження. У ній обґрунтовано методологічні орієнтири підготовки студентів на підставі застосування системно-діяльнісного підходу. Презентуємо їх у додатку Д.1.

Аналіз наявного наукового фонду з концептуалізації професійної освіти фахівців соціономічної сфери нової генерації (І.Д. Бех [31], І.М. Богданова [77], В.В. Докучаєва [151], Н.В. Кічук [226], З.Н. Курлянд [272], В.Г. Кремень [106], С.С. Пальчевський [383], В.А. Поліщук [402], О.І. Пометун [407], В.В. Рибалка [430], С.К. Хаджирадева [523], А.В. Хуторської [528] та ін.) свідчить про загальноєвропейський вектор обґрунтування цього процесу в контексті **компетентнісного підходу**.

Домінантою компетентнісного підходу виступає компетентнісно орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким суб'єкт освітнього процесу успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [406].

Приводом для впровадження компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу щодо підвищення професіоналізму сучасних фахівців. З огляду на це трансформації, що відбуваються у вітчизняній і зарубіжній системі освіти, з одного боку, пов'язані із соціально-економічними викликами (глобалізація, полікультурність, нові умови ринку праці, орієнтири Ліссабонської конвенції «Про визнання кваліфікацій» (1997), Болонського процесу (1999), «Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя» (2008), з іншого – є відповіддю на потреби людини в здобутті реальної, корисної, практико-орієнтованої освіти, яка допоможе їй

на подальшому етапі життєдіяльності самостійно розвиватися й орієнтуватися в суспільстві, інформаційному просторі, ринку праці.

Педагогічний сенс компетентнісного підходу досить широко відтворено в проекті Білої книги національної освіти України, розробленому вченими АПН України (І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін. [480]) й колективом другої частини Білої книги «Сили змін та вектори руху до нової освіти України» (О.О. Біла, В.В. Громовий, С.М. Квіт, С.Ф. Клепко, Г.С. Сазоненко та ін. [34]).

Так, запровадження компетентнісного підходу в підготовку фахівців з вищою освітою науковці пояснюють визнанням двох причин: перша з них полягає в тому, що «сучасні підходи до організації вищої освіти набувають прагматичності», що актуалізує набуття студентом «здатності», а не обмеження спроможністю здобути лише академічні знання, вміння та навички; наступна причина полягає в узгодженні цільових інтересів з боку студентів, викладачів і роботодавців через ускладнення завдань підготовки конкурентоспроможного фахівця [480, с. 130–131].

Компетентнісний підхід в освіті висвітлено в працях учених, як соціальна стратегія, пов'язана з адаптацією завдань освіти до особливостей історичної ситуації, їхньої орієнтації поза рамки обмежень «ЗУНівського» освітнього простору (А.А. Андреев [226]); нова парадигма результату освіти (інтегральний соціально-особистісно-поведінковий феномен), що зумовлює оновлення побудови навчального процесу згідно з очікуваним результатом освіти (тобто знання й уміння студента «на виході» (І.А. Зимняя [191]); пріоритетна орієнтація на вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності (Е.Ф. Зеєр [190]).

В.І. Байденко визначає компетентнісний підхід як спеціальний спосіб організації ситуативного навчання, що дозволяє: 1) перейти від орієнтації на відтворення знання до його застосування; 2) покласти в основу освітнього процесу стратегію підвищення гнучкості знань, умінь і навичок суб'єктів навчання на користь можливості виконання їх для розв'язання практичних

завдань і працевлаштування; 3) визначити міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу; 4) більш тісно пов'язати цілі освіти з *ситуаціями застосування у світі праці*; 5) орієнтувати людську діяльність на нескінченне *розмаїття професійних і життєвих ситуацій* [11]. У зазначеному сенсі І.Д. Бех наголошує, що компетентнісний підхід в освіті забезпечує вищий рівень компетентності суб'єктів навчання, яка репрезентується як єдність, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на розв'язання суб'єктом життєвих проблем [31].

Для поглиблення уявлень про потребу застосування компетентнісного підходу в системі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери конкретизуємо такі його визначальні категорії, як «компетентність», «компетенція».

В сучасних дослідженнях сутність цих категорій може бути описана, як здібність (як будь-який прояв можливостей людини), властивість (як стійке психічне утворення, що забезпечує якісно-кількісний рівень поведінки і діяльності), якість (як наявний рівень прояву можливостей людини).

Зауважимо, що в багатьох зарубіжних джерелах ці поняття ототожнюють. Зокрема, у довідкових джерелах «компетентність» (від лат. *competensatio* – коло питань, з якими людина добре обізнана, має відповідний досвід або від англ. *competency* – здатність, вміння) тлумачать як «володіння компетенцією; володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь» [457, с. 125].

Щодо ключового поняття «компетенція», то його здебільшого трактують як «коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання або досвід у тій або іншій галузі» [457, с. 125]. Якщо термін «компетенція» традиційно вживають у значенні «коло повноважень» (коли суб'єкт має компетенції), то поняття «компетентність» переважно пов'язують з обізнаністю, кваліфікованістю (коли суб'єкт є компетентним).

У сучасних дослідженнях компетентності суб'єкта діяльності для розмежування і співвіднесення досліджуваних категорій науковці відштовхуються від певних параметрів: 1) різноманітність і широта функцій: компетентність – дієвість знань, умінь, навичок узагалі, а компетенція як прояв їх лише у професійній діяльності (Е.Ф. Зеєр [190]); 2) родова і видова сутність: компетентність – сукупність компетенцій (Ю.Г. Татур [485]); 3) природа компетенція – задана соціальна вимога, а компетентність – це особливість особистості (А.В. Хуторської [528]); 4) зовнішньо-внутрішня зумовленість: компетенція – потенційна компетентність суб'єкта діяльності, його готовність і потяг до продуктивної діяльності з повним усвідомленням відповідальності за її результати; компетентність – реалізована, виявлена в ситуації компетенція (І.А. Зимняя [191]).

Відштовхуючись від концепції І.А. Зимньої, вчені В.Л. Бітюк і М.Д. Ільязова акцентують увагу на тому, що компетенція реалізується в діяльності суб'єкта за допомогою механізмів саморегуляції, визначає успіх діяльності, проявляється як компетентність суб'єкта [204].

У навчальному посібнику «Вища освіта України і Болонський процес» В.Г. Кременя зазначено, що випускники вищої школи, як потенційні фахівці, покликані органічно поєднувати в собі такі компетенції: *інструментальні* (когнітивні, технологічні, комп'ютерні, лінгвістичні, комунікативні), *міжособистісні* (індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики; соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, уміння працювати в міждисциплінарній команді, здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності, працювати в міжнародному контексті) та *системні компетенції* (здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи та конструювати нові системи) [106]. Такий арсенал базових компетенцій конкурентоспроможності фахівця ще називають компетенціями самоздійснення суб'єкта професійної діяльності.

Згідно з предметом дослідження, для нас особливий інтерес має

соціальна компетенція, пов'язана з особистим і суспільним добробутом фахівця. Вона базується на відношеннях співпраці, асертивності й цілісності. До ключових навичок цієї компетенції В.А. Ликова відносить здібність конструктивно спілкуватися в різних сферах, демонструвати толерантність, виявляти та розуміти різні погляди, вміти вести переговори, створювати атмосферу довіри, відчувати співпереживання [300, с. 302].

Сучасні вчені по-різному пояснюють зміст поняття «компетентність». Так, І.Д. Бех зауважує, що компетентністю варто називати досвід суб'єкта в певній життєвій сфері, а не обізнаність, поінформованість суб'єкта в цій галузі [31]. Згідно з думкою Г.К. Селевка, компетентність – «...інтегральна ознака особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності» [446, с. 139]. В.В. Ягупов і В.І. Свистун розглядають компетентність як «підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих ознак фахівця, які сприяють цій діяльності» [546, с. 6].

Усі компетентності, на думку І.А. Зимньої, мають відповідний компонентний склад: готовність (мотиваційний аспект), знання змісту (когнітивний аспект), досвід прояву (поведінковий аспект), відношення до змісту (ціннісно-смысловий аспект), емоційно-вольову регуляцію [191].

Учені М.Д. Ільязова [204], В.Л. Бітюк [205] обґрунтували інваріантну структуру компетентності як систему елементів і компонентів. До інваріантних елементів відносять інструментальну, мотиваційну, ціннісно-смыслову, індивідуально-психологічну та конативну основи компетентності [56, с. 150–151].

Систему компетентностей, яких набуває студент у процесі професійної освіти, О.І. Пометун подає як єдність таких груп: «ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурно-доцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

загально-галузеві – студент набуває їх упродовж засвоєння змісту тієї чи тієї освітньої галузі на всіх курсах університету; *предметні* компетентності – їх студент набуває впродовж вивчення того чи того предмета на всіх курсах університету» [406, с. 67]. З поданої характеристики видно, що в сучасних умовах особливого значення для фахівців соціономічної сфери як проєктантів професійної діяльності набувають ключові компетентності.

Експерти програми «DeSeCo» розглядають ключові компетентності як набір загальних понять, які треба деталізувати як комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і стосунків за освітніми галузями та життєвими сферами. Зокрема, вони визначили такі компетентності, як автономна діяльність, інтерактивне застосування засобів, уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [561].

І.А. Зимняя розширює наукове уявлення про ключові компетентності, які насамперед належать до самого себе як суб'єкта життєдіяльності (здоров'язбереження, відповідальність, упевненість у собі, саморозвиток, рефлексія, смисл життя, професійний розвиток), до взаємодії людини з іншими людьми (соціальна взаємодія, співпраця, толерантність, соціальна мобільність), до діяльності людини (нестандартні рішення, поведінка в проблемних ситуаціях, прогнозування) [191].

Автори теорії життєвого проєктування (І.Г. Єрмаков і Д.О. Пузіков) зараховують до ключової компетентності особистості життєву компетентність. На думку вчених, вона віддзеркалює «системну ознаку особистості: цілісну, ієрархічну, динамічну систему здатностей (окремих компетенцій), яка дозволяє людині свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, розв'язувати складні життєві завдання, набувати і виконувати соціальні ролі» [167, с. 113]. Структуру життєвої компетентності І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков подали як п'ять основних блоків компетенцій, зокрема: компетенції життєстійкості (здорового способу життя, психологічної стійкості, життєвої мужності);

компетенції життєздатності (творчості і новаторства, здійснення і реалізації життєвого вибору, самореалізації); життєтворчі компетенції (життєпізнання, самопізнання, життєпередбачення, життєвизначення, життєздійснення, життєвдосконалення); функціональні компетенції (навчання впродовж життя; соціальні, комунікативні, інформаційні, політико-правові, полікультурні компетенції); професійна компетенція, що визначає здатність і готовність до праці, яка, зі свого боку, зумовлює соціальний статус особистості [167, с. 113].

Т.І. Шамова основними видами професійної компетентності називає *спеціальну*, пов'язану з безпосередньою професійною діяльністю; *соціальну*, яка реалізується у вмінні співпрацювати, організовувати спільну діяльність колективу на досягнення цілей, брати на себе відповідальність за спільні результати; *особистісну* компетентність – здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, прагнення до постійного підвищення своєї освітньої компетентності; уміння організовувати свою працю; оволодіння лідерськими рисами разом з харизмою [536, с. 3].

Здійснюючи класифікацію видів професійної компетентності, А.К. Маркова звертає увагу на такі види компетентності: *спеціальну* (діяльнісну, що містить спеціальні знання, здатність набувати нові знання, вміння застосовувати їх на практиці); *соціальну* (володіння способами співпраці, прийомами професійного спілкування); *особистісну* (володіння способами самовираження, засобами протистояння професійній деформації; здатність планувати власну професійну діяльність, самостійно приймати рішення, бачити проблему); *індивідуальну* (володіння прийомами саморегуляції, готовність до професійного росту, несхильність до професійного старіння, наявність стійкої професійної мотивації) [315].

Виокремлені науковцями різновиди професійної компетентності підтверджують на здатність фахівця виконувати різноманітні дії, тобто його «вміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості» [409, с. 27]. До того ж,

дослідниця Р.М. Пріма зазначила, що «бути компетентним – значить уміти *мобілізувати в певній ситуації* набуті знання і досвід, а компетентність у свою чергу органічно пов’язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності» [409, с. 27].

Саме в такій площині характеризують компетентність фахівця соціономічної сфери зарубіжні вчені. Зокрема, французький дослідник Ж. Обре визначає компетентність як здатність *мобілізувати* та комбінувати знання, уміння, навички в умовах професійної діяльності [471, с. 195]. І.А. Зимняя підкреслює, що будучи активним проявом людини в її діяльності, поведінці, компетентність характеризується *мобілізаційною готовністю* як можливістю її реалізації в будь-якій ситуації, що вимагає цього. [191]. Без *мобілізації у відповідній ситуації*, на думку вчених В.Л. Бітюка, М.Д. Ільязової, А.С. Курильова, «компетенція може залишитися лише потенційною активністю, не реалізуватися, і результат діяльності, успіх не будуть досягнуті» [275, с. 113].

Подамо тлумачення компетентності стосовно професійної освіти фахівців соціономічної сфери, оскільки саме цей аспект є важливим у контексті нашого дослідження. Так, Н.В. Кузьміна розглядає професійно-педагогічну компетентність як сукупність умінь педагога – суб’єкта педагогічних дій – структурувати наукові та практичні знання з метою кращого розв’язання педагогічних завдань [268].

Л.В. Мардахаєв виокремив такі види компетентності фахівця соціально-педагогічної сфери, як *загальнокультурна* (рівень освіченості, достатній для самоосвіти та самостійного розв’язання пізнавальних проблем, які виникають при цьому, і визначення своєї позиції); *соціально-педагогічна* (інформованість і здатність реалізувати свої соціально-педагогічні можливості у взаємодії з іншими людьми; у зміцненні сім’ї, внутрішньосімейних стосунків і вихованні своїх дітей; у професійній діяльності з іншими людьми); *соціально-психологічна* (інформованість і здатність індивіда ефективно взаємодіяти з іншими людьми в системі

міжособистісних стосунків) [457, с. 125].

У дослідженні Л.В. Буркової базові професійні компетентності для фахівців групи соціономічних професій з'ясовано через загальний предмет і зміст професійної діяльності: *«соціально-діагностична*, спрямована на аналіз та виявлення проблем на мікро-, мезо-, макрорівнях соціальної взаємодії; *соціально-моделювальна*, спрямована на розв'язування завдань, змістом яких є моделювання соціальних систем взаємодій у суспільстві; *соціально-прогнозувальна*, що передбачає прогнозування соціальних процесів у суспільстві та їхніх наслідків; *соціально-проектна*, вимогою якої є проектування соціального розвитку; *соціально-рефлексивна*, спрямована на обґрунтоване осмислення наслідків соціальних процесів та інновацій у суспільстві; *соціально-технологічна* як вимоги щодо застосування технологій, методів, технік розв'язування професійних завдань» [89, с. 18].

У компетентнісних моделях підготовки соціального педагога, вчителя розроблених дослідниками (І.М. Богдановою, О.О. Білою, З.Н. Курлянд, О.Я. Чебикіним та ін.), виділено теоретичну, організаційну і проектувальну компетентності [530]. Перелік проектних завдань, покладених в основу змістових модулів з формування проектувальної компетентності подано в авторській монографії [56, с. 154].

У контексті стандарту компетентностей менеджера, розроблених ученими (С.Д. Бушуєвим [91], М.Н. Грашиною [127], В. Дунканом [127], В.І. Масловим [319] та ін.) та Українською асоціацією управління проектами, *керівник освітнього закладу* повинен демонструвати високий рівень знань, умінь і навичок, що пов'язаних з розробкою проектів; знання організаційних структур проектних команд і специфіки їх функціонування; уміння приймати рішення з урахуванням цілей проекту; уміння управляти ресурсами і витратами проектів, просторово-часовою організацією діяльності команди [91; 127].

У структурі проектувальної компетентності соціономістів треба визначити підструктуру рольової компетентності. На думку П.П. Горностая, рольова компетентність – це здатність особистості опановувати свої

психологічні ролі, стати повноправним суб'єктом цих ролей, вводити рольову поведінку в процес власної життєдіяльності та життєтворчості, що дає змогу задовольняти різні життєві потреби [125, с. 256]. В авторській розробці карти *ключових компетенцій для ролі «керівник проекту»* М.Ю. Рибаків наголошує, що до особистісних рис керівника команди належать готовність взяти на себе відповідальність, ініціативність, висока енергетика, здатність до мотивації людей, системне мислення, комунікабельність, здатність підтримувати контакт, здатність відчувати людей, креативність, харизма, самоконтроль, чесність, гнучкість. Керівник повинен мати базову освіту в тій галузі, у якій втілюється проект, мати досвід успішної реалізації попередніх проектів. У переліку загальних знань, умінь і навичок автор подав навички формулювання завдань, створення фокусу; уміння створювати команди, розподіляти ресурси, здатність виокремлювати «ядро думки» члена команди; навички розроблення і виконання проектів; навченість; навички презентації та переговорів; знання в галузі програмних продуктів та в галузі управління персоналом. Щодо своєрідності особистісного ресурсу *учасників проектних команд*, то, на думку М.Ю. Рибаків, він має деякі відмінності від представників функціональних структур, зокрема в них більш високий рівень ініціативи, ніж у роботі фахівців у функціональній структурі; їм важливо вміти працювати в команді; мати комунікативні навички та здатність працювати в умовах невизначеності; стресостійкість і готовність працювати понаднормово; зорієнтованість учасників команд на результат, а не на процес [438].

Отже, компетентність майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проектної діяльності відображена принаймні у трьох площинах: *компетентність з розв'язання модифікаційних, трансформаційних і модифікаційно-трансформаційних проектних завдань*, що інтегрує здатність аналізувати проблеми професійної дійсності, нестандартні ситуації; комплексне володіння системою знань, умінь і навичок з розробки та реалізації пошукових, нормативних і комбінаторних проектів, застосування

методів і методик оцінювання результатів проектної діяльності; грамотну підготовку звітної документації про впровадження соціально-педагогічних проектів; *соціально-психологічна компетентність*, що інтегрує здатність організувати роботу різних типів проектних груп (проектної діади, команди, волонтерського загону, ініціативної групи); приймати відповідальні рішення щодо розподілу ролей проектантів; проводити додаткове навчання учасників проектних команд; продуктивно взаємодіяти з членами проектної команди та здійснювати погоджені спільні дії з партнерами проекту); *інформаційна компетентність*, що інтегрує знання, вміння та навички добирати й критично осмислювати інформацію з різних джерел для самостійного планування та здійснення проектної діяльності, застосовувати інформаційні й технічні ресурси в процесі розробки, здійснення та презентації проектів, віртуальної комунікації з членами проектних команд і партнерами проектів.

Аналіз сучасних педагогічних теорій, присвячених розв'язанню проблем професійної підготовки фахівців у вищих закладах освіти (В.П. Бранский [82], О.В. Вознюк [108], Н.В. Гузій [131], Е.Н. Князева [231], І.М. Мельничук [328], Р.М. Пріма [409], Н.Г. Протасова [424], С.Д. Пожарський [231] та ін.), засвідчив їх зосередження на фундаментальних положеннях **синергетики**.

Етимологія і семантика синергетизму пов'язана із грецьким терміном «synergos» – який спільно діє, спільно досягає мети на основі внутрішньої самоорганізації основних зв'язків і домінантних стосунків.

Об'єктом синергетики є відкриті, нелінійні динамічні системи, що перебувають в особливих станах неврівноваженості й еволюціонують у просторі та часі (людина, соціальна група, взаємодія тощо). Зокрема, людина як об'єкт синергетики розглядається як «відкрита складно організована система», що обмінюється енергією, речовиною й інформацією з довкіллям і має водночас своєрідний внутрішній зміст і широкий спектр внутрішніх станів. Предметом синергетики виступає процес спонтанної, самоорганізованої появи порядку в складних, відкритих, нестабільних,

нелінійних системах різної природи; загальні закономірності, закони самоорганізації та еволюції нерівнозначних відкритих систем, що перебувають у стані нестійкості. Зокрема, соціальна система може характеризуватися в координатах рівня задоволеності або напруженості, довіри, комунікативності, інтегрованості тощо. Зміна значень окреслених координат вказує на динамічний розвиток системи або її регрес. Ідеться про існування багатоманітності варіантів щодо розвитку систем і способів зворотних реакцій унаслідок впливу на них; потенційної можливості протікання не лише прогресивних, а й регресивних трансформаційних процесів.

Як відзначає Н.Г. Протасова, **синергетичний підхід** ґрунтується на таких положеннях: «складно організованим системам не можна нав'язувати шляхи розвитку, а треба сприяти їхнім тенденціям розвитку; хаос може бути конструктивним, бо з нього може народжуватися нова організація системи, у певні моменти нестабільності малі збурення можуть мати макронаслідки й розвиватися в макроструктурі (звідси можна зробити висновок, що дії однієї конкретної особи можуть впливати на макросоціальні процеси); для складних систем існує кілька альтернативних шляхів розвитку, але на певних етапах еволюції проявляє себе певна переддетермінованість розгортання процесів, тож теперішній стан системи визначається не тільки її минулим, а й майбутнім порядком; з урахуванням закономірностей, умов перебігу лавиноподібних процесів і процесів нелінійного саморозвитку систем можна ініціювати ці процеси управлінськими діями людей» [424, с. 4–5].

Синергетичний підхід до професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери утверджує ідею комбінованого впливу двох і більше чинників, об'єднана дія яких суттєво переважає звичайну арифметичну суму ефектів кожного окремо взятого чинника. У руслі нашого дослідження особливий акцент треба зробити на синтез чинників мобілізації студентських груп та самомобілізації студентів для реалізації соціально-педагогічних проектів. Схематично подамо систематизовані нами чинники на рис. 2.1.

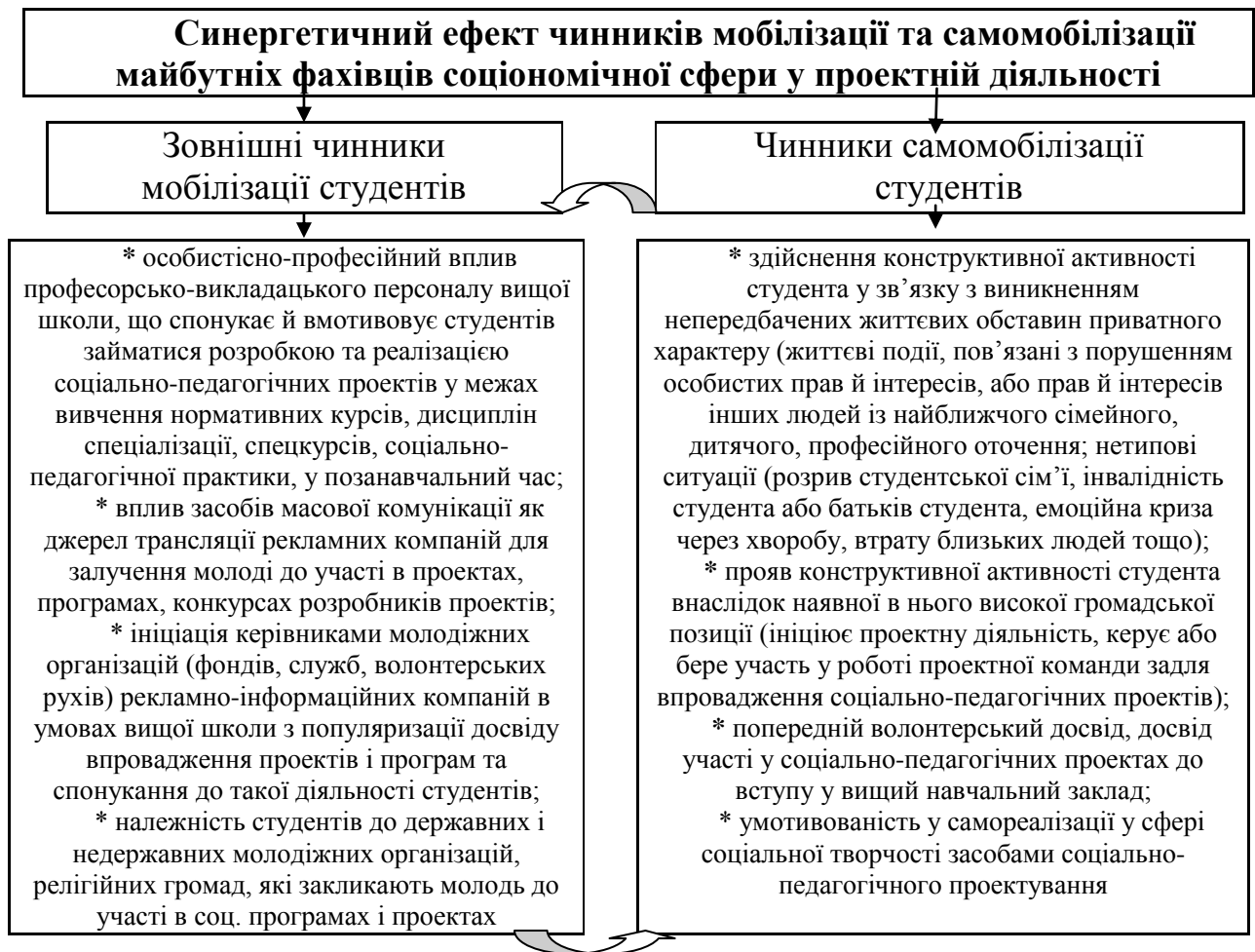


Рис. 2.1. Синергетичний ефект чинників мобілізації та самообілізації майбутніх фахівців соціономічної сфери в проектній діяльності.

На думку О.В. Вознюка, застосування синергетичного підходу в освітньому процесі «забезпечує інноваційний підхід до навчання та виховання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного процесу постають відкритими саморегульованими, самодетермінованими системами, які прагнуть до розвитку суб'єктності, виявляють волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, освітніх програм, курсів, глибини їхнього змісту і самого педагога» [108, с. 79].

У межах синергетичного підходу визначимо особливості залучення студентів вищої школи до авторського проектування діяльності. Як зазначає О.Є. Остапчук, авторське проектування – це такий процес самоорганізації передбачення (від вибору засновницької ідеї до втілення в конкретних

образах педагогічної дії), який є не чим іншим, як педагогічною творчістю» [380, с. 97]. При цьому авторська позиція суб'єкта виражається в інтерпретації *наявних* наукових даних, інтеграції наукових ідей, осмисленні теоретичної і практичної значущості отриманого проектного продукту згідно з очікуваннями користувачів освітніх послуг. Водночас до *неявних* засобів пробудження педагогічної смислотворчості належать: проблемна неоднозначність висунутих орієнтирів, демонстрація позитивних наслідків описаних явищ, настанови на усвідомлення внутрішніх джерел, зв'язків, механізмів розвитку сутності і смислів педагогічних явищ [380, с. 95].

На основі поданих вище міркувань можна пояснити синергетичну потужність інтерактивної навчальної взаємодії на рівні «студент – проєктант – викладач». У такій підсистемі, як зазначає М.О. Федорова, на студента впливають «особистісні риси викладача, сповнені синергетичного змісту: нелінійний стиль мислення; неоднозначність теоретичних побудов, концептуальний плюралізм; сполучення абстрактно-логічних і образно-інтуїтивних, раціональних та ірраціональних способів мислення; творчий стиль, конкретність мислення в умінні виділяти головне; почуття міри у використанні методів викладання; емоційна чуйність, контактність у спілкуванні» [516].

Синергетичний ефект взаємодії студентів у межах команд полягає в спільному проєктуванні нестандартних моделей діяльності в умовах інтерактивного навчального середовища, відхід від догматичних прийомів розв'язання проблем. При цьому О.Є. Остапчук зазначає, що велику роль відіграє проєктування цілого, що розвивається швидше, ніж його складові; узгодженість дій і «кооперація зусиль для об'єднання в ціле» [380, с. 95].

2.4. Технологічний концепт дослідження

Теоретичні засади конкретно-наукової методології проєктування в соціономічній сфері доцільно розглядати на підставі ґрунтовного аналізу цільових орієнтирів і підходів, сформованих у методології соціального

проектування й проектування в соціально-педагогічній сфері; виокремлення концептуальних основ, наукових принципів і технології проектування.

Загалом, як засвідчують наукові праці (В.В. Докучаєвої [151], Г.Л. Ільїна [203], О.В. Моревої [347] та ін.), концептуальний аналіз ієрархії структур та етапів проектування може здійснюватися в таких аспектах: загальнотеоретичному (філософія, соціологія інноватики, теорія творчості, теорія проектування, психологія творчості тощо), який визначає найбільш суттєві, загальні етапи проектування; спеціальнонауковому або дисциплінарному, галузевому (інженерне проектування, дизайн, мистецтвознавство, культурологія, соціальне проектування, педагогічне проектування, освітній менеджмент тощо) – розглядає специфіку проектування, здійснюваного в різних галузях; практико-технологічному (практична діяльність експериментального чи емпіричного рівня) – визначає набір процедур для забезпечення процесу впровадження проекту [150, с. 116–117].

Сучасний контекст проектування методологи (М.П. Горчакова-Сибірська [239], Г.Л. Ільїн [203], А.В. Луков [297] та ін.) позначають терміном «проектна культура». Г.Л. Ільїн доводить, що хоч будь-якій культурі властиво бути конструктивно-перетворювальною, лише у сучасній культурі людина, яка завжди була проектним агентом, діячем, починає усвідомлювати себе в цій ролі і свою відповідальність за свої дії. Однією із форм усвідомлення людиною нової ролі є концепція проектної культури, заснованої не на ідеї підкорення природи, а на ідеї створення природовідповідної культури [203].

У структуру проектної культури вчені вносять такі змістовні одиниці: *ціннісно-значущі образи проєктованого предметного середовища*, що вже перебувають у його межах або з'явилися з волі проєктувальників; *концептуальна складова* (творчі та наукові концепції, що представляють зміст творчої та наукової свідомості, творчі задуми програм діяльності, які віддзеркалюють творчу волю проєктувальників); *аксіологічна складова* (цінності, потрібні для того, щоб склалося особистісне ставлення до

реалізації проектного процесу); *екологічна складова* проектної культури, яку формують середовищна віднесеність, знаково-образна належність проектанта відповідному довкіллю [239, с. 30].

Отже, у побудові та оцінюванні проектної діяльності важливо враховувати її екологічність, концептуальність, ціннісну спрямованість.

Унаслідок зміщення цільових орієнтирів соціального проектування в ціннісну сферу та орієнтації її на втілення суспільних ідеалів (на відміну від технічного проектування), у методології проектування утвердилися такі підходи, як об'єктно орієнтований, проблемно орієнтований, суб'єктно орієнтований (або тезаурологічний). Вони відрізняються за провідною тенденцією наукового пізнання та проектування.

З позицій *об'єктно орієнтованого підходу до соціального проектування* (Ж.Т. Тощенко [498]), соціальний проект має на меті створення нового або реконструкцію наявного об'єкта або процесів, що виконують важливу соціокультурну функцію. У межах цього підходу розглядають специфічну планову діяльність, сутність якої полягає в науково обґрунтованому визначенні параметрів формування майбутніх соціальних об'єктів (процесів) з метою забезпечення оптимальних умов для виникнення, функціонування та розвитку нових або реконструйованих об'єктів. Діапазон соціальних прогнозів повністю збігається з діапазоном соціальних нововведень. До соціальних проектів висувають вимоги наукової обґрунтованості, конкретності, прямого зв'язку з управлінням суспільством. Такий процес проектування вимагає знання законів суспільного розвитку. Він позбавлений суб'єктивізму (не спирається на суб'єктивні бажання людей). Сильними аспектами такого підходу є пізнання нормативних основ проектування об'єктів й опрацювання їх майбутніми соціономістами.

Дослідники, які дотримуються *проблемно-орієнтованого* (проблемно-цільового, прогнозувального) *підходу* (Т.М. Дрідзе, О.Е. Трущенко й О.Н. Яніцький [296]), визначають такі його відмінності від попереднього: 1) розгляд об'єктивних і суб'єктивних чинників соціального відтворення як

рівноправних; 2) розуміння проектування як органічного та завершального етапу соціально-діагностичної роботи; 3) розкриття зворотного зв'язку між діагностичною та конструктивною стадіями процесу опрацювання рішення. Цей підхід ґрунтується на принципі соціальної участі всіх майбутніх фахівців-соціологів, зацікавлених у виробленні рішень.

Вектор наукового пізнання ціннісно-цільових орієнтирів проектування, згідно з об'єктно-орієнтованим і проблемно-орієнтованим підходами, пов'язаний зі створенням та реалізацією широкомасштабних проектів. Але, як доводить А.В. Луков, якщо йдеться про малі або мікропроекти, то базові наукові положення зазначених вище підходів є недостатніми. З огляду на це вчений обґрунтував *суб'єктно орієнтований (тезаурологічний) підхід*. Тезаурус – це повний систематизований набір інформації і настанов суб'єкта у тій або тій галузі життєдіяльності, що дозволяє в ній орієнтуватися. Як особливий тип словника, тезаурус містить терміни-поняття, розташовані з дотриманням взаємозалежності, починаючи з найбільш значущого за змістом і закінчуючи частковим [25, с. 154].

Для різних суб'єктів проектування тезауруси є неоднаковими, оскільки неоднаковими є їхні особистісні ознаки, сфера життєдіяльності. Тезаурус віддзеркалює ієрархію суб'єктивних уявлень людини про світ як частину її дійсності. Ієрархія знань у межах тезаурусу будується не від загального до часткового, а від свого до чужого. Відмінність тезаурологічної ієрархії знань від наукової полягає в зіставленні знань з настановами, що існують за законами ціннісно-нормативної системи. Наслідками тезаурологічного способу життєвої орієнтації є неузгодженість суб'єктивних світів (їхня узгодженість спостерігається лише за обмеженими параметрами); переважно ціннісна регуляція соціальної поведінки; активність поведінки соціального суб'єкта в соціальному доквіллі. Останній наслідок підтверджує відому в соціології «теорему Томаса» про те, що, якщо люди визначають деякі ситуації як реальні, ці ситуації реальні у своїх наслідках. У соціальному проектуванні саме така обставина спричиняє виокремлення домінантної ролі

творця проекту (ініціатора, автора, розробника) не лише як носія знань про відповідні суспільні потреби, але і реалізатора його проектного задуму, що відповідає його тезаурусу. Автор проекту не існує поза соціальним докiллям, бо несе у собі властивості соціального докiлля, однак при цьому він пізнає та творчо переструктурує його, що і дає імпульс проекту.

Отже, генеральна ідея суб'єктно-орієнтованого підходу до соціального проектування полягає у визнанні тезаурусу автора проекту і ціннісно-нормативної системи, на якій цей тезаурус ґрунтується, джерелом проектної ідеї. Цим не зменшується значення наукового пізнання об'єктивних факторів розробки і здійснення проекту (назріла суспільна проблема, високий попит на надання послуг, замовлення, наявність ресурсів) і, зокрема, тієї обставини, що внаслідок здійснення проекту виникає новий або трансформується наявний соціальний проект. Тезаурологічний підхід до соціального проектування не суперечить об'єктно-орієнтованому і проблемно-орієнтованому, бо кожен з них ґрунтується на пізнанні відповідного ракурсу реальності та доповнює інші підходи.

У межах проектної культури сформувалися такі конкретно-наукові підходи, що знайшли широке застосування в соціально-педагогічній сфері, як проектно-цільовий, проектно-модульний, проектно-програмний.

Проектно-цільовий підхід забезпечує організацію проектування згідно з заданою метою (організація ресурсів відповідно до мети). У межах цього підходу реалізуються *цільові проекти*. Вони спрямовані на перетворення відповідного об'єкта з наявного стану до бажаного впродовж окресленого часу. Замовниками цілевих проектів виступають адміністративні органи або організації, що володіють належними проектними ресурсами. Спираючись на концепцію О.В. Моревої [347], вважаємо за необхідне в додатку Д.2 подати уточнення змісту соціального замовлення в освітній галузі.

Проектно-модульний підхід передбачає проектування із варіативним застосуванням спеціально створених функціональних модулів, що виступають структурними компонентами цілісної системи, яка забезпечує

виконання відповідної діяльності або кількох напрямів діяльності. Так званий модульний соціально-педагогічний конструктор об'єднує кілька варіантів. У межах функцій одного модуля розв'язують завдання локальних проектів. Для розв'язання складних завдань інтегрують специфічні ресурси кожного з модулів. На рівні закладів освіти такими модулями можуть бути центри (інформаційні, методичні, науково-дослідні) або сервісні служби. На рівні методичного забезпечення – пакети документації, дослідницьких методик, тестів, програмні продукти тощо.

Проектно-програмний підхід орієнтований на реалізацію комплексу проектів у межах єдиної програми. Зокрема, до структури програми розвитку системи освіти міста може належати комплекс проектів, що передбачають створення нових видів закладів, які розширюють можливості вибору у сфері навчання (дитячі дошкільні заклади неповного дня, сімейні консультпункти тощо); створення додаткових соціально-педагогічних умов, що забезпечують реалізацію прав особистості у сфері освіти (служб супроводу, розвиток форм забезпечення особистісної безпеки дітей); розвиток практики залучення учнів і студентів у соціальне життя міста тощо.

Для досягнення цілей соціально-педагогічного проекту треба застосовувати й низку підходів щодо управління проектами та формування проектних команд. До загальновідомих підходів належать: *класичний підхід* (обґрунтований Г. Файодем у 1949 р. [523]; передбачає застосування таких функцій управління, як планування, організації, впровадження, контролю, керівництва); *управління проектом як циклом розв'язання проблеми* (коли для розв'язання проблеми треба здійснити поетапні кроки: проаналізувати проблему, систематизувати відповідні дані, розробити пропозиції щодо розв'язання проблеми, оцінити їх; здійснити альтернативний вибір і прийняти кращий розв'язок проблеми; організувати проектну команду, розробити план реалізації проекту, провести моніторинг проектних заходів).

Теоретичний аналіз концепції формування конкурентоспроможної команди, розробленої Л.М. Карамушкою [217], О.А. Філь [568], наукових

висновків С.К. Хаджирадевої [523] дозволив виокремити основні підходи до формування проектної команди, які важливо враховувати майбутнім кураторам і координаторам соціально-педагогічних проектів. Ідеться про такі підходи: класично-формалізований, сучасно-інноваційний, проблемно-орієнтований, рольовий? міжособистісний [56, с. 163–164].

У проектній культурі 1970–1980-х рр. поняття «концепція проекту» набуло широкого вжитку через потребу світоглядного і ціннісного самовизначення суб'єкта проектної діяльності в умовах багатоманітності можливих поглядів і підходів. Концепція, як інформаційна система проекту, містить такі складові: актуальність проекту (обґрунтований опис та ціннісно-смілова оцінка проблемного поля проектування), об'єкт діяльності; цілі проекту з описом кінцевого продукту, завдання, планування заходів, очікувані наслідки від здійснення проекту.

Вчені М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова визначають акт концептуалізації проектної діяльності як такий, що пов'язаний із мисленнєвою діяльністю з пошуку підґрунтя для формування ідеального, системного уявлення про майбутній стан об'єкта (предмета) проектування (його структури, нових характеристик загалом та окремих елементів зокрема), тенденцій його розвитку і способів його проектування [239, с. 71]. У ході концептуалізації розробляють стратегію і принципи проектування, уточнюють цілі та формулюють завдання проектування, обирають критерії оцінювання успішності проектної діяльності.

Відомо, що концептуалізація належить до методологічних процедур. У цьому випадку джерелом методологічних знань для майбутніх фахівців є філософські, загальнонаукові, міждисциплінарні, власне педагогічні ідеї, підходи, принципи, результати рефлексії. Методологи виокремлюють такі ключові поняття, пов'язані з процедурою концептуалізації проекту, як проектний дискурс, категоріальний аналіз з паралельним визначенням меж і змісту категоріального поля, критична віднесеність, негативна евристика, прогнозування «супротиву матеріалу» і довікілля, мета проекту, стратегія

проектної діяльності, критерії і показники оцінювання проекту, моніторинг [Додаток Б.1]. Результатом концептуалізації проекту є відпрацьована та зрозуміла майбутнім фахівцям теоретична позиція, що ґрунтується на відборі підходів, ідей, принципів, на яких має будуватися проектна діяльність.

Ефективність проекту визначається дотриманням суб'єктами основних принципів соціально-педагогічного проектування. Спираючись на дослідження Г.М. Бірженюк [313], А.П. Маркова [313], О.В. Моревої [347], подамо *принципи соціокультурного проектування*, які визначають світоглядні позиції майбутніх проектантів соціономічних спеціальностей. Ідеться про такі принципи, як принцип «критичного порога модифікації»; оптимізації «зони найближчого розвитку» особистості – соціокультурного середовища її проживання; персоніфікованості процесу і результатів проектування; оптимальної орієнтації на збереження та зміну; когерентної логіки проектування. Результати теоретичного аналізу зазначених вище принципів більш розгорнуто презентовано в монографії автора [56, с. 168–171].

Поряд з урахуванням визначених цілей, процес проектування має відповідати *загальним і частковим технологічним принципам*. До загальних належать такі принципи, як принцип гармонії інтересів держави, регіону і освітніх інтересів громадян; випереджувального (на підставі ймовірнісних конструктивних прогнозів) характеру програм і проектів; інноваційної спрямованості та дослідницького характеру розробки програм і проектів; наукової обґрунтованості соціально-педагогічного проекту; системності; проблемно-цільової орієнтації; варіативності сценаріїв і способів результативного досягнення мети проекту; відповідності проєктованих змін; людських пріоритетів (орієнтації на людину – учасника педагогічних систем, процесів або ситуацій); саморозвитку спроєктованих систем, процесів, ситуацій. До *часткових* принципів проектування в соціально-педагогічній сфері варто віднести принцип співрозмірності проєктованих змін; соціальної та особистісної доцільності; комплексності; реалістичності; процедурної повноти (достатності) роботи над програмними документами, що передбачає

усі стадії розробки, реалізації і моніторингу проекту; ресурсної забезпеченості; мінімізації ризиків; науково-методичного супроводу й оперативної поетапної корекції змісту та способів реалізації програмних документів проекту. Результати розгорнутого теоретичного аналізу технологічних принципів подано в монографії автора [56, с. 173–174].

В основу управління соціально-педагогічними проектами мають бути покладені такі методологічні *принципи*: цілепокладання і системності, комплексності, забезпеченості, взаємодії суб'єктів проектування, колективної мислєдїяльності, цілісності проектування та реалізації, рефлексивності дій суб'єктів проектування.

Уміння організувати проектну діяльність учнів, студентської молоді, персоналу педагогічних колективів, соціальних служб – показник високої кваліфікації фахівця соціономічної сфери, його здатності користуватися різноманітними *методами проектування*. Для систематизації основних методів проектування доцільно послуговуватися класифікацією А.В. Лукова [296]. Зокрема, автор виділив певні методи: метод побудови «дерева проблем», матриця ідей, метод уживання в роль, метод фокальних об'єктів, алгоритмічний метод розв'язання винахідницьких завдань та застосування в його межах техніки «Розмір–Час–Вартість», метод створення сценаріїв.

А.В. Луков акцентує увагу фахівців соціономічної сфери на творчі методи, використовувані в ході проектування. Саме на підставі методів евристики (тобто методів, що стимулюють продуктивне творче мислення) Г. Альтшуллер розробив теорію розв'язання винахідницьких завдань [296].

Розвиток творчої уяви, пошук нетривіальних шляхів розв'язання творчих завдань проектування, подолання психологічної інерції – ось можливості евристичних методів. Згідно з науковими висновками М.К. Романовської, у процесі проектування можуть бути використані певні методи: творчі методи проектування (аналогія, асоціація, неологія тощо); методи, що дають нові парадоксальні рішення (інверсія, мозкова атака тощо); методи, пов'язані з переглядом постановки завдання (навідне запитання-

аналог, зміна формулювання завдання, навідні запитання, складання переліку недоліків тощо). Деталізований аналіз зазначених вище методів проектування презентовано в авторському навчально-методичному посібнику [55, с. 47-53].

Отже, унаслідок концептуалізації має сформуватися спільна для майбутніх соціономістів-проектантів платформа мотиваційних, ціннісно-змістовних, цільових, стратегічних і тактичних подальших проектних дій.

Висновки до другого розділу

Теоретичними засадами започаткованого наукового дослідження закономірно виступили методологічні орієнтири професійної освіти майбутніх фахівців соціономічної сфери. Ґрунтуючись на гуманістичній парадигмі щодо виокремлення загальнолюдської сутності буття фахівців соціономічної сфери та враховуючи здобутки сучасної теорії й методики професійної освіти, концептуально важливими для подальшого дослідження процесу підготовки майбутніх соціономістів до проектування професійної діяльності визначено взаємозв'язок таких підходів: гносеологічного, системного, суб'єктного, діяльнісного, праксеологічного, комплексного, синергетичного, компетентнісного.

Згідно з орієнтацією на гносеологічний підхід (Ю.О. Карпова, Ф. Котлер, В.П. Кохановський, В.Г. Кремень, І.М. Мельничук та ін.), враховано, що проектування професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери відбувається на засадах базових положень схоластичної, механічної, статистичної, системної пізнавальних моделей, вихідних загальнонаукових і природничонаукових принципів, методів пізнавальної діяльності в ситуації невизначеності, біфуркаційного стану суспільства.

Відповідно до системного підходу (А.М. Авер'янов, В.В. Докучаєва, О.В. Морева, Г.П. Щедровицький та ін.), підготовка майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності має здійснюватися на засадах її чіткої структуризації; виокремлення раціонального зв'язку, співвідношення всіх етапів і підсистем підготовки; передбачення комплексу взаємозв'язаних

законодавчих, організаційно-економічних, соціально-психологічних, навчально-виховних заходів, що забезпечують її реалізацію; установлення кількісної і якісної оцінки підготовки майбутніх проектантів у вищій школі.

У світлі суб'єктного підходу (А. Маслоу, В.В. Рибалка, С.Л. Рубінштейн, О.П. Саннікова, Р.К. Серьожнікова та ін.) актуалізується значення процесу долучення майбутнього фахівця соціономічної сфери до інтерсперсональної взаємодії з груповими суб'єктами проектування на рівні міжсуб'єктного співробітництва в проектних командах; динамічного зростання майбутніх фахівців від статусу «суб'єкта теоретичної підготовки» (тобто такого, який оволодіває способами проектування діяльності) до позиції «конструктивно активного суб'єкта» (особистості, яка навчається, самовизначається у виборі складності проектної діяльності, свого рольового призначення в проектній команді) і, нарешті, досягнення суб'єктом змобілізованості в проектуванні професійної діяльності.

Підгрунття діяльнісного підходу розроблено Б.Г. Ананьєвим, Л.С. Виготським, О.В. Запорожцем, О.М. Леонтєвим, С.Л. Рубінштейном та ін. Відповідно до діяльнісної парадигми, процес професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери має бути зорієнтований на діалектичне поєднання дидактичних завдань з набуття студентами у вищій школі знань, умінь, навичок і практичного досвіду, потрібних і достатніх для здійснення проектної діяльності різних видів складності, обґрунтування стратегій проектування професійної діяльності з різними цільовими групами в закладах різного відомчого підпорядкування; трансформацію здобутих академічних знань, умінь і навичок проектної діяльності в умовах освітніх реалій; стимулювання конструктивної активності майбутніх фахівців у волонтерській діяльності; оволодіння ними основами управління соціально-педагогічними проектами.

Згідно з праксіологічним підходом, враховано визначену А.Ф. Линенко залежність результатів проектувальної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери від попередньої ретельної підготовки до її здійснення,

що охоплює системне оволодіння знаннями з теорії проектування, організації проектних команд й управління соціально-педагогічними проектами; свідомий вибір методів, прийомів і засобів розробки проектів; добір критеріїв для оцінювання результатів проектування.

Використання комплексного підходу (З.Н. Курлянд, О.В. Морева, О.Я. Савченко та ін.) у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери як проектантів дозволяє здійснити органічний зв'язок проблемної (А.О. Вербицький, Л.В. Буркова, В.Т. Кудрявцев та ін.), інтерактивної (Л.І. Даниленко, І.М. Мельничук, О.І. Пометун та ін.) і проективної освіти (Г.Л. Ільїн, Ю.Г. Татур, А.Д. Цимбалару та ін.) в умовах академічного процесу кредитно-модульного навчання з іншими формами професійної підготовки майбутніх проектантів (організація проектно-впроваджувальної діяльності під час професійної практики; підтримка і стимулювання студентських соціальних ініціатив щодо розробки і реалізації проектів; залучення майбутніх фахівців до волонтерського руху, до роботи в інтердисциплінарних проектних командах, здійснення науково-дослідної діяльності в аспекті підготовки дипломних і магістерських проектів).

Згідно з орієнтирами синергетичного підходу (В.П. Бранський, О.В. Вознюк, Н.В. Гузій, І.М. Мельничук, С.Д. Пожарський, А.І. Пригожин та ін.), концептуально важливими для подальшого дослідження виступають такі положення: орієнтація майбутніх фахівців на відкритий, нелінійний і ініціативно-творчий характер проектувальної діяльності, забезпечення міждисциплінарних і міжциклових зв'язків в освітньому процесі студентів.

Відповідно до положень компетентнісного підходу (Н.В. Кічук, Р.В. Овчарова, Р.М. Пріма та ін.) у понятійному спектрі дослідження проектувальна компетентність є собистісним утворенням, що інтегрує знання, вміння, навички, досвід, безпосередньо пов'язані з розробленням проектів професійної діяльності й створенням проектних команд.

Основні положення, висвітлені в другому розділі, опубліковано в таких публікаціях автора: [38; 44; 47; 53; 55; 56; 58; 61].

РОЗДІЛ 3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПОЗИЦІЇ ЇХНЬОЇ ЗМОБІЛІЗОВАНOSTІ

3.1. Мобілізаційні функції майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проектної діяльності

У зарубіжних і вітчизняних наукових дослідженнях у галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки, професійної освіти, педагогічного менеджменту, педагогічної психології зосереджено увагу на осучасненні уявлень про функціональні обов'язки фахівців соціономічної сфери з погляду мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для досягнення цілей професійної діяльності.

Зауважимо, що поняття «функція» є багатозначним, оскільки його використовують у природничо-наукових та гуманітарних науках у широкому діапазоні. Зокрема, загальновідомим є її математичне тлумачення як будь-якої залежності між двома змінними до функції характеристики або ознаки [462]. В інших науках, що досліджують соціально-педагогічний аспект діяльності людини, функцію переважно розуміють як якісну характеристику, спрямовану на зберігання, підтримку та розвиток системи. Зокрема, Л.В. Мардахаєв визначає функцію (від лат. *functio* – виконання) як специфічну діяльність, обов'язок, призначення, роль [457, с. 328].

Феномен «мобілізація фахівця соціономічної сфери» докладно представлено в наукових працях у трьох напрямках: виокремлення мобілізаційної функції в політичному лідерстві (Ж. Блондель [70], Ш. Тайлі [583] та ін.) та в педагогічному менеджменті (М.А. Гончаров [124], В.І. Урусський [513] та ін.); обґрунтування мобілізаційної функції в професійній діяльності педагога (В.О. Сластьонін [537], Н.М. Тулькібаєва [506] та ін.), мобілізаційного компонента в готовності

вчителя до професійної діяльності (З.Н. Курлянд [273], Н.Є. Мойсеюк [343], В.Н. Наумчик [357] та ін.), педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції студента (О.І. Бебіна [18]); дослідження основних шляхів мобілізації ресурсів у сфері соціальної та соціально-педагогічної роботи (Ф. Бартл [572], І.М. Богданова [74], О.А. Гальчинська [117], В.А. Поліщук [401], Б.А. Смирнов [459] та ін.), вивчення процесу самообілізації громадських формувань соціально значущого спрямування для запровадження соціальних змін і нововведень (Л.К. Абрамов [477], Т.В. Азарова [4], Н.В. Заверико [176], О.В. Безпалько [23] та ін.).

Незважаючи на численні дослідження, проблема обґрунтування мобілізаційних функцій майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проектної діяльності залишається відкритою.

Схарактеризуємо сутність означеного феномену через близькі до нього поняття «мобілізація», «самообілізація», «мобільність», «мобілізатор».

За тлумачним словником сучасної української мови поняття «**мобілізація**» (від лат. *mobilis*, від. франц. *mobilisation* – рухомий) має кілька визначень: 1) переведення збройних сил, цивільної оборони та господарства держави на організацію і стан воєнного часу; 2) призов військовозобов'язаних до армії під час війни; 3) залучення групи або великої кількості осіб до виконання певних завдань; 4) *зосередження сил і засобів для досягнення певної мети*» [483, с. 539]. У перших двох значеннях висвітлено традиційне розуміння сутності мобілізації як домінантної складової службово-бойової діяльності в умовах розв'язання надзвичайних військових цілей.

У працях деяких сучасних дослідників поняття «мобілізація» витлумачено як «*концентрацію засобів і ресурсів для досягнення певної мети*» [117, с. 11]. Така інтерпретація поєднує не лише зовнішні, а й внутрішні мобілізаційні ресурси суб'єкта професійної діяльності.

У цьому підрозділі нашу увагу буде здебільшого сфокусовано на осмисленні феномену *мобілізація* в логіці спрямованого процесу активізації

фахівця (або групи фахівців) на виконання певної мети та завдань діяльності (зокрема проектної).

У контексті сучасних теорій практичний інтерес для нашого дослідження становить поглиблення наукових уявлень про мобілізацію майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проектної діяльності. У цьому зв'язку зарубіжні представники теорії мобілізації ресурсів (Ж. Блондель [70], Ш. Тайлі [583] та ін.) виходять із розуміння того, що політичні лідери, керівники громадських організацій, соціальні працівники є **мобілізаторами людських ресурсів** (громадської участі окремих індивідів, соціальних груп) у соціальних перетвореннях і нововведеннях.

Зокрема, Ж. Блондель до найважливіших функцій політичного лідерства уналежнює «діагноз» (вивчення соціального середовища), «визначення напрямку дій» (через урахування своєрідності середовища та інструментів, наявних у лідера) і «мобілізацію» тих, хто буде залучений до конкретних дій [70].

Учений зауважує, що мобілізація населення вимагає від політичного лідера знань з розподілу сил у конкретному контексті та розуміння того, як ці сили будуть діяти, якщо їх відповідно спрямувати. Він запропонував розглядати процес мобілізації людських ресурсів для втілення політичних перетворень у двох аспектах: як мобілізацію підлеглих осіб (наприклад, через бюрократію) і як мобілізацію всього населення або тієї його частини, яка зможе вплинути на обраний лідером напрям діяльності. Це означає, що рядові члени партії підтримують запропоновані заходи та, зі свого боку, діють так, що інша частина населення також надає підтримку. Це означає звернення лідера до народу із закликом надати суттєву підтримку.

Отже, мобілізацію *політичного лідера* прийнято пов'язувати з його прагненням та можливістю забезпечити підтримку свого курсу широкими верствами населення і залучити їх до здійснення перспективних перетворень у суспільстві. Натомість мобілізації населення може досягати на основі збудження народного ентузіазму, симпатії до лідера, його харизми та зв'язку

зі створенням привабливих стимулів підтримувальної діяльності. З цією метою застосовують різні засоби впливу, з-поміж яких активізується роль засобів масової комунікації.

У працях науковців (М.А. Гончарова, В.І. Уруського та ін.) зацентровано особливу увагу на **мобілізаційно-спонукальній** функції менеджера освіти, пов'язаній з «формуванням готовності колективу до сприйняття управлінських впливів» [513]. Обґрунтовуючи методологічні засади педагогічного менеджменту, дослідник М.А. Гончаров зазначив, що менеджмент «можна визначити як науку, мистецтво та діяльність з *мобілізації* інтелектуальних, матеріальних і фінансових ресурсів з метою ефективного та дієвого функціонування організації» [124, с. 8]. Спираючись на це положення, учений схарактеризував процес мобілізації кадрового потенціалу кризового виробництва як певну послідовність основних фаз діяльності антикризового керівника: фаза агітації (створення в персоналу відчуття «стратегічного дискомфорту», пов'язаного з усвідомленням того факту, що власна доля працівників залежить від долі виробництва (організації, фірми), зумовленої радикальними змінами в стратегії управління; фаза професійного росту (створення умов для підвищення кваліфікації персоналу; формулювання нової місії виробництва та бачення його майбутнього); фаза інтеграції (створення нових рольових моделей, що закріплюють у культурі кризового виробництва нові взірці діяльності та поведінки; творчий розвиток і вдосконалення цих моделей на основі постійного осмислення практики; вибір і реалізація серії проектів, в яких успішно втілюють перспективні ідеї, що дозволяють об'єднати зусилля всіх працівників...» [124, с. 95–96].

Досліджуючи професійні функції педагога, представники російської педагогічної думки В.О. Сластьонін [537] і Н.М. Тулькібаєва [506] визначили мобілізаційну функцію як самотійну, а Н.В. Кузьміна розглядає її у складі організаторської функції [268].

Так, Н.М. Тулькібаєва вважає, що до основними функціями сучасного

педагога в інформаційно насиченому середовищі є інформаційна, розвивальна, орієнтувальна, **мобілізаційна**, організаційна, конструювальна й комунікативна. Усі ці функції вчена пропонує умовно згрупувати в такий спосіб: інформаційну і конструювальну функції віднести до таких, що пов'язані з відбором і трансляцією змісту освіти; розвивальну, орієнтувальну, мобілізаційну, організаційну, комунікативну функції – до таких, що визначають логіку та структуру педагогічного процесу загалом та організацію самого заняття педагога і колег в інформаційному середовищі зокрема. Причому мобілізаційна функція, за Н.М. Тулькібаєвою, «більшою мірою визначає результат освітнього процесу в інформаційно насиченому довкіллі» [506, с. 245].

У наукових працях з професійної педагогіки російських дослідників В.Д. Симоненка, М.В. Ретівих схарактеризовано мобілізаційні вміння педагога, зокрема вміння привернути увагу учнів і розвивати в них стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності; формувати в них потребу в знаннях; озброїти навичками навчальної праці; формувати в учнів активне, самостійне і творче ставлення до явищ дійсності [369].

Білоруські дослідники В. Н. Наумчik і М. О. Паздніков для визначення основних професійних рис *учителя* розробили тест-карту на основі різних параметрів. Серед них знаходимо й складові сформованості професійно-педагогічної спрямованості. За висновками дослідників, мобілізаційні дії вчителя, зокрема щодо спрямованості його діяльності, треба розцінювати за певною градацією: «1) рішучий, *рішення ухвалює швидко*, воно завжди має переконливе педагогічне обґрунтування; 2) достатньо рішучий, *ухвалює рішення достатньо своєчасно*; 3) не завжди своєчасно *ухвалює* ті або ті педагогічні рішення; 4) нерішучий, іноді не може своєчасно *ухвалити* самостійне рішення; 5) у край нерішучий, довго коливається перед тим, як розв'язати звичайну педагогічну проблему» [357, с. 382].

Багато в чому, на нашу думку, перетинаються із зазначеними вище уявленнями наукові висновки вітчизняних учених В.В. Докучаєвої [151],

З. Н. Курлянд [273], Н. Є. Мойсеюк [343].

Зокрема, професор З.Н. Курлянд доводить правомірність визначення готовності до професійної діяльності вчителя з розвитку в учнів мотивації щодо успішності навчальних досягнень через взаємодію мотиваційного, мобілізаційного, змістового, практичного, емоційного компонентів. За визначенням ученої, **мобілізаційний компонент** відображає *вміння* ініціативного вчителя *залучати* школярів до пізнавальної діяльності. До складу обов'язкових елементів таких умінь учителя вчена відносить «...уміння актуалізувати знання учнів, збуджувати їхні бажання пошуку нової інформації, ...компетентність учителя в ухваленні рішень щодо швидкого залучення учнів до навчальної діяльності (тут треба знати та враховувати вікові особливості школярів), а також швидкість реакції вчителя на поведінку класу та окремих учнів» [273]. Як переконливо констатує З.Н. Курлянд, в основі цієї швидкості є рухливість нервової системи. Що ж стосується студентів з недостатньо рухливою нервовою системою, то вони «зазнають труднощів у швидкому та «новому» розв'язанні завдань і тому не володіють достатньою швидкістю реакції на поведінку учнів та класу. Ці властивості нервової системи визначаються природними задатками та тим, як відбувається їхній розвиток у процесі цілеспрямованого впливу під час навчання майбутніх учителів у вищому навчальному закладі» [273].

Розкриваючи зміст практичної готовності вчителя, Н.Є. Мойсеюк зазначає, що вона «виражається в зовнішніх (предметних) вміннях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські і комунікативні вміння... Організаторські вміння педагога бувають мобілізаційними, інформаційними, розвивальними і орієнтаційними» [343, с. 151]. До низки причин, що зумовлюють процес застосування педагогом мобілізаційних умінь, автор відносить привертання уваги учнів і розвиток у них стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності; формування потреби в знаннях, праці та інших видах діяльності; озброєння учнів навичками навчальної роботи; формування в учнів активного,

самостійного і творчого ставлення до явищ довкілля шляхом створення спеціальних ситуацій для прояву вихованцями моральних вчинків.

Вивчаючи чинники-резерви, що зумовлюють процес конструктивного мислення майбутніх учителів у розв'язанні творчих завдань, професор В.В. Докучаєва дійшла висновку, що такими є *педагогічне завдання* як чинник позитивної мотивації професійної творчості (прийняття завдання суб'єктом зумовлює його психологічну готовність до конструктивної педагогічної діяльності); *педагогічна умова* з недостатнім обсягом інформації як об'єктивний чинник стимулювання продуктивних механізмів мислення й формування конструктивного мислення майбутнього вчителя; *виявлення інтелектуально-евристичних здібностей студентів* як чинник успішного розв'язання творчих завдань; «*чинники творчої навченості* – резерв, що має зумовлювати фактичну (**мобілізаційну**) готовність суб'єктів до реалізації творчих завдань. Умови реалізації – спеціальні знання й уміння (основи теорії творчості; евристичні технології; методи стимулювання творчого мислення; управління конструктивною діяльністю школярів тощо)» [151, с. 88–89].

Ґрунтуючись на наукових висновках зарубіжних учених (Р. Армандо [8] К. Роджерса [578] та ін.) щодо застосування техніки «селф-емпауерменту» в роботі *соціальних працівників* із клієнтами, І.І. Терещенко зазначає, що відправною точкою конструктивного втручання в ситуацію клієнта є вироблення в нього внутрішніх ресурсів. Ідеться про **мобілізацію сильних ознак** особистості з метою забезпечення процесу енергією. При цьому мобілізується та розвивається наявна особистісна енергія, визначаються сильні ознаки людини, і навколо них суб'єкт посилює свій потенціал. Учений зазначає, що «внутрішня переробка може бути двох типів: мобілізація енергії та ресурсів, корисних для реалізації нового бажання та нового мислення, а також виявлення, ізолювання або подолання внутрішніх особистих перешкод (внутрішніх «кілерів»), які заважають або уповільнюють реалізацію бажання» [487].

Дослідник А. Мердак конкретизував поняття «мобілізація ресурсів» у сфері соціальної роботи як «виявлення потенційних внутрішніх ресурсів клієнтів, не використаних належним чином, а також пошуки та залучення зовнішніх ресурсів, якими клієнти ще не скористалися» [473, с. 65]. Він подає такі основні методи та прийоми її здійснення: з'ясування ситуації, уміння зацікавити, розробка стратегії, пошук союзників, збереження набраного темпу. У зв'язку з тим, що в соціально-педагогічній сфері суттєву роль у втіленні соціальних програм відіграє ресурс громадського сектора (шкільна громада, студентська громада, батьківська громада, громадські групи із самопомоги, спілки соціальних педагогів, волонтерський загін, молодіжне об'єднання та ін.), конкретизуємо насамперед поняття «мобілізація громади».

Мобілізація громади, за визначенням О.А. Гальчинської, – це «об'єднання засобів і ресурсів громади, міжгалузеве та міжсекторальне співробітництво в розв'язанні конкретних проблем конкретної громади. Важливими ланками процесу мобілізації громади є, з одного боку, люди, які мають певні потреби та проблеми, з іншого – люди, які розв'язують проблеми та несуть відповідальність за це [117, с. 11]. Проаналізувавши сучасні практики мобілізації громади на підтримку сімей і дітей, дослідниця дійшла висновку, що «основою позитивних перетворень є бажання людей зробити щось реальне і корисне для тих, хто поруч» [117, с. 37]. О.А. Гальчинська зауважує, що активізація (мобілізація) громади є синтезом багатьох процесів, зокрема «залучення громадян до розуміння та сприйняття факту існування проблем дітей у громаді; визначення бажаних і можливих для громади шляхів розв'язання цих проблем; окреслення кола осіб та мережі установ і закладів, які можуть розв'язати проблеми, ведення з ними переговорів; опанування членами громади вміннями співпрацювати не лише з органами влади, а й з бізнесом, недержавними організаціями, зацікавленими особами, які мають певну громадську позицію для досягнення конкретних цілей; розбудова громадських організацій (формальних чи неформальних), які можуть сприяти продовженню намічених планів, уособлюють волю та

прагнення громадян, яких вона представляє» [117, с. 37].

Досліджуючи своєрідність діяльності соціальних педагогів, В.А. Поліщук в авторському варіанті класифікації функцій *соціальних педагогів* виокремила **мобілізаційно-спонукальну функцію**, що здійснюється на мікрорівні професійної діяльності. У такому контексті мобілізаційна функція соціального педагога як суб'єкта діяльності пов'язується зі збором, приведенням у рух, запуском, енергетизацією, активізацією, організацією колективних дій вже наявних суб'єктів проектної діяльності або нових груп людей (після того, як їх укомплектує) для розв'язання соціально-педагогічних проблем [401].

На підставі зазначених вище теоретичних висновків О.А. Гальчинської [117], З.Н. Курлянд [373], В.Н. Наумчика [357], В.А. Поліщук [401] можна констатувати, що мобілізація громади для втілення соціально-педагогічних перетворень є можливою, якщо фахівці-соціономісти (менеджери освіти, педагоги, соціальні педагоги) ініціюють мобілізацію колективних дій активних представників цієї громади в межах **проектної команди**.

Доведено, що система управління командою проекту передбачає організаційне планування, кадрове забезпечення проекту, створення команди проекту, а також забезпечує функції координації, контролю та мотивації трудових ресурсів проекту для ефективного ходу робіт та завершення проекту. О.А. Гальчинська розробила модель мобілізації представників громади в проектні команди, що об'єднує такі етапи: 1) створення (формування) команди (ініціативної групи); 2) формулювання проблеми через аналіз становища дітей у конкретному селі, місті, регіоні; 3) розроблення можливих реальних кроків для розв'язання чітко окресленої проблеми (до справи залучають ширше коло партнерів із тих фахівців, які працюють з дітьми, представників органів місцевого самоврядування, жіночих, ветеранських, інших громадських організацій, науковців та жителів громади, які аналізують ситуацію і мають досягти згоди в пошуку можливого розв'язання проблеми); 4) пошук ресурсної підтримки для забезпечення

належної діяльності; 5) підготовка і прийняття плану реалізації ініціативи; б) упровадження плану, його моніторинг й оцінювання [117, с. 37–38].

Спираючись на положення, наявні в педагогічному менеджменті, можна визначити два варіанти координації проектної діяльності – відкритий (безпосередній) та прихований. Відкритий соціальний педагог-координатор бере участь у проекті у своєму власному статусі, спрямовує роботу, організує окремі етапи проекту (тут важливою є відмова від авторитарного керівництва, робота в співдружності з учасниками проектної команди, зберігаючи консультативні функції, але не нав'язуючи своє рішення). Керівник команди з прихованою координацією (можливо у телекомунікаційних проектах) є повноправним учасником проекту та не демонструє свій номінальний посадовий статус у період діяльності груп-учасників. Свій вплив він здійснює як компетентний фахівець, що спирається на свій лідерський і професійний потенціал.

Якщо ж мобілізатори проектних команд пропонують в умовах територіальної громади теми соціально-педагогічних проектів і виступають у ролі головних експертів у процесі їх втілення, йдеться про *підлеглу кооперацію* в підсистемах «мобілізатор проектної команди – учасник команди». *Рівна кооперація* зумовлює постійне співробітництво і партнерство між керівниками та безпосередніми представниками громади як виконавцями проекту. *Мережеві стосунки* в підсистемі «мобілізатор проектної команди – учасник команди» будуються за принципом горизонтальних зв'язків, на перетині яких (у вузлах мережі) перебувають координатори та лідери проекту (учасники мережі періодично на добровільних засадах то актуалізують процес взаємодії, то на будь-який час дистанціюються один від одного).

Цілком правомірним видається інтерес до наукових позицій Ф. Бартла, автора мобілізаційного проекту громади Юганди [572]. Він обґрунтував професійну характеристику місцевого **мобілізатора громади**, яка потребує стимулювального втручання для її розвитку та самозабезпечення. Учений

слушно зауважив, що *зусилля мобілізувати колективні дії* суб'єктів має відбуватися з урахуванням наявних у них диспозицій і потенційних можливостей, *автономної логіки інституцій мобілізації* (їхньої власної історії, специфічної організації тощо).

Мобілізатор громади повинен ухвалювати власні рішення, розробляти план дій, розпізнавати та забезпечувати ресурси громади для їхніх дій та обирати відповідну стратегію для застосування внутрішніх і зовнішніх ресурсів з досягнення цілей спільноти. Ф. Бартл систематизував певний перелік основних заходів, які треба втілювати соціальним аніматорам для мобілізації громади до дій, що зумовлюють розвиток і самозабезпечення: скликати збори спільнот для того, щоб надати достовірну інформацію, пов'язану з їхнім самозабезпеченням, організувати постачання всіх ресурсів (людських та матеріальних), потрібних для дій общини; стимулювати членів громади для участі в бажаних діях із розвитку цієї громади; брати участь у діяльності з просування ефективності громади, її потенціалу, самозабезпеченості та розвитку; забезпечувати точною та правильною інформацією; активно протидіяти недостовірній інформації, зокрема такій, що стимулює нереальні очікування та пізніше розчарування й зневіру; надихати та стимулювати членів спільноти, переконуючи, що вони самі мають здатність до розвитку; зробити так, щоб кожне рішення щодо дій громади було вибором усієї спільноти, а не лише кількох (сильних) лідерів; зробити так, щоб менш захищені були почуті під час прийняття рішень громади, зокрема жінки, молодь, інваліди, етнічні меншини, слабкі і ті, хто не мають права голосу; просувати та стимулювати єдність громади, єдність мети, дій; активно протидіяти розмежуванню, забобонам, фанатизму, расизму, сексизму, кланізму, покровительству, розподілу на касти і класи; часто співпрацювати з іншими мобілізаторами для того, щоб ділитися досвідом, сумісно розв'язувати загальні проблеми та удосконалювати навички соціальної анімації та менеджменту спільноти [572].

Варто зауважити, що в Західній Європі мобілізаторів громад називають

соціальними аніматорами. Саме у Франції в повоєнний час уперше з'явилися поняття «соціально-культурна анімація». У різних містах країни діють різноманітні культурно-дозвіллі центри (рекреаційні центри, центри дозвілля, громадські кампуси, «сонячні центри»), в яких розвивають соціокультурну анімацію. Після підпису Конвенції про соціокультурну діяльність на Європейській Раді у Страсбурзі поняття «аніматор» здобуло загальне визнання.

Аніматор (від франц. *animer* – означає надихнути, збудити до будь-якої діяльності; від лат. *animatio* – оживляти) – спеціаліст у галузі культурного дозвілля; організатор позаурочної діяльності дітей у вільний час. Такий фахівець намагається створити умови для цікавої творчої діяльності; мотивувати учнів займатися нею; соціально та культурно вдосконалювати групу дітей. Аніматор може безпосередньо здійснювати загальне керівництво колективом (це працівники профспілок, асоціацій, рухів тощо; працівники суспільно-виховних культурних закладів (бібліотек, музеїв тощо)) або, маючи конкретну кваліфікацію, може бути тренером спортивного клубу, керівником художньої самодіяльності, клубів за інтересами тощо. Такі фахівці мають бути знайомі з принципами та навичками соціальної анімації, намагатися набути більше знань про те, як об'єднувати громаду.

Т.М. Лесіна визначила анімаційну діяльність як «напрямок соціально-педагогічної діяльності з реалізації фахових дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності, допомоги людям адаптуватися до соціальних змін, сприяння їхній інтеграції в соціокультурний простір та спонукання до порозуміння в групі [466, с. 13].

Як зауважує О.В. Безпалько, для розв'язання соціальних проблем на рівні територіальної громади застосовують механізми соціального замовлення як різновид соціального контракування. Тобто розв'язання соціальних проблем може здійснюватися в межах цільових соціальних програм (соціальних проєктів), виконавця яких визначають на конкурсній

основі. Переважно такими виконавцями є «некомерційні організації територіальної громади або органи самоорганізації населення» [23, с. 85].

За логікою міркувань деяких дослідників (Л.К. Абрамова, Т.В. Азарової та ін.), треба враховувати, що, крім *функціональної* участі колективних суб'єктів у заздалегідь передбачених з боку ініціаторів проектних заходах, посилюється роль інтерактивної участі та **самомобілізації членів громади в ініціації соціальних перетворень і нововведень**. Автори констатують, що *інтерактивний рівень* участі суб'єктів у соціальних перетвореннях відбувається «шляхом спільного аналізу, результатом якого стає план дії та формування нових інституцій чи зміцнення вже наявних» [4, с. 32]. **Самомобілізація** членів громади полягає в тому, що вони «висувають власні ініціативи щодо зміни системи та укладають угоди із зовнішніми інституціями задля отримання ресурсів та технологічної допомоги й зберігають контроль над їх використанням» [4, с. 32].

А.І. Левко зазначає, що якщо соціально-педагогічну інновацію розробляють представники громадськості, то її називають «інновація знизу». Зокрема, з проектними ініціативами часто виступає студентська молодь, підприємці, представники груп взаємодопомоги та інші [282]. І.М. Богданова характеризує ініціативу студентської молоді як інтегровану ознаку, що містить такі компоненти: умотивоване спонукання до виконання соціально-ціннісної діяльності, здатність виявляти самостійні активні дії та змобілізованість як повну готовність до їх виконання [74].

В окремих випадках такі інновації, по суті, демонструють «інноваційні девіації». Крім того, вони можуть стати вагомим поштовхом для переосмислення окремих соціальних настанов у суспільстві.

Зокрема, Н.В. Заверико подає приклади успішної роботи поширених у соціальній практиці груп взаємодопомоги (анонімні групи, групи батьків-одинаків, матерів, які виховують дітей-інвалідів та ін.) [176]. За відсутності жорсткого опору з боку влади, державних і громадських служб може відбутися зміна суспільної думки, поява нового стереотипу поведінки.

Поряд з цим О.В. Безпалько звертає увагу не лише на сильні аспекти функціонування громадських організацій («згуртування людей, які прагнуть змін», «генерація соціальних ініціатив», «надання послуг відповідно пріоритетним потребам клієнтів»), а й на слабкі, пов'язані з «низьким професіоналізмом у розв'язанні окремих проблем» [23, с. 81].

Очевидно, що «розв'язуючи проблеми на локальному рівні, ініціативні групи, органи місцевого самоврядування та різноманітні соціальні інституції не можуть діяти ізольовано одна від одної» [23, с. 79]. О.В. Безпалько зазначає, що представники трьох секторів територіальної громади (громадськості, бізнесу, влади) мають діяти, користуючись стратегією партнерських стосунків або міжсекторальної взаємодії. Учена також зазначає, що «залежно від того, на якому рівні соціальної активності перебувають представники цих секторів, вони можуть реалізовувати свою взаємодію в таких формах: інформаційний обмін, спільні благодійні акції; реалізація програм соціально-культурної інтервенції; підтримка соціальних ініціатив тощо» [23, с. 79].

У ситуації самоінтеграції та самообілізації представників громади мобілізація фахівців-соціологів є підтримувальним ресурсом для цих угруповань. Виступаючи в ролі посередників між громадою, державними структурами влади та неурядовими організаціями, фахівці-соціологи мобілізуються для їх підтримки на початковому етапі затвердження громадських проектних ініціатив (на локальному, місцевому, районному, регіональному та інших рівнях); як досвідчені партнери громадських угруповань здійснюють організаційно-методичний супровід (на етапі створення громадських груп, коли на фаховому рівні треба розв'язати організаційні питання, сконструювати персонал-технології досягнення передбачуваного результату; на початковому етапі їхньої роботи, пов'язаної із командостворенням, плануванням і програмуванням проектних ініціатив; під час втілення проектних заходів; на етапі оцінювання та моніторингу проекту).

Процес самообілізації студентів соціально-педагогічних факультетів

для втілення соціальних проектів є поштовхом для соціальної мобілізації викладачів цих факультетів. Саме вони покликані своєчасно надати методичний супровід на різних етапах проектної діяльності майбутнім фахівцям, стимулювати їхню творчу самореалізацію та самоздійснення в проектуванні, привернути увагу педагогічної громадськості до проблем підготовки фахівців-соціологів з ініціативною позицією.

Треба зазначити, що в умовах інформатизованого суспільства схарактеризовані вище мобілізаційні функції соціологів варто доповнити ще однією складовою – **інформаційно-комунікативною мобілізацією суб'єктів проектної діяльності.**

Вітчизняні (В.Ю. Биков [511], І.М. Богданова [75], Л.В. Боднар [71], М.І. Желдак [170], О.Б. Перець [388] та ін.) та зарубіжні (Г. Б. Голуб [122], А.Г. Селевко [446] та ін.) учені зазначають, що внаслідок бурхливих темпів комп'ютеризації всіх галузей суспільного життя відбулася інтенсифікація взаємовпливів інформаційних, освітніх, соціально-педагогічних процесів, створюючи глобальний інформаційно-освітній простір.

До того ж, Ф. Котлер стверджує, що нові засоби масової інформації – «веб-сайти, електронна пошта, система миттєвої передачі повідомлень, чати, електронні дошки оголошень, блоги, подкасти та веб-семінари – створюють глобальну систему, яка дозволяє людям і компаніям з однаковими інтересами знайти один одного, обмінюватися інформацією та легше працювати» [252, с. 34].

В енциклопедії освіти інформаційну культуру розглядають як «досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності збирання, опрацювання, передавання інформаційних ресурсів» [158, с. 362–363].

Упродовж усіх життєвих циклів проекту соціологісти користуються практично всіма засобами мережевої комунікації, названими Ф. Котлером. Проте в епоху стрімкого розвитку технічного прогресу відбулося ресурсне розширення мобільного телефонного зв'язку (смс, фото-камера), що дозволяє своєчасно передати інформацію через Інтернет на мобільні телефони

проектантів. Не втратили свого значення вміння соціального педагога користуватися відеозасобами, факсом.

Мобілізаційний ефект мас-медіа полягає в спонуканні людей до певних дій (або в їхній свідомій бездіяльності), у залученні до активної участі в суспільному житті. Фахівці-соціономісти через засоби масової комунікації (радіо, телебачення, друковані засоби, Інтернет-мережу, соціальну рекламу) впливають на розум і відчуття людей, на образ їхніх думок, способи та критерії оцінювання, стиль і конкретну мотивацію суспільної поведінки, ухвалення суб'єктивних рішень.

Варто зауважити, що деякі сучасні дослідники пов'язують сутність готовності фахівця до використання інформаційно-комунікативних технологій із мобілізаційним станом, що інтегрує відповідні характеристики.

Зокрема, Ю.Г. Лобода визначила готовність майбутніх фахівців технічних вузів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій як *«мобілізаційний стан, що характеризується наявністю у їхній свідомості цілісної структури використання комп'ютерно-інтегрованих технологій у майбутній професійній діяльності та сформованою мотивацією до її здійснення»* [288, с. 9].

Узагальнюючи прогресивні тенденції організації професійної діяльності фахівців соціономічної сфери з використанням інформаційно-комунікативних технологій, ми дійшли висновку, що інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх соціономістів-проектантів – це процес оперативного самозабезпечення діалогічно-полілогічної співпраці колективних суб'єктів проектної діяльності в глобальному віртуальному просторі, своєчасного комплексного розв'язання повідомлювальних, інтерактивних і пошуково-операційних проектних завдань. До переліку таких завдань варто внести:

повідомлювальні (своєчасне одержання та швидке передавання за допомогою глобальних комп'ютерних мереж іншим суб'єктам відомостей про телекомунікаційні проекти, заплановані (або чинні) у межах того або

того мережевого співтовариства; оголошень про конкурси соціально-педагогічних проектів для дітей і молоді, запланованих у реальному режимі в навчальних закладах, соціальних центрах тощо, конкурси проектів на одержання грантової підтримки; оголошень про набори волонтерів у волонтерські загони (волонтерські табірні зміни), слухачів літніх шкіл і семінарів, учасників тренінгових програм (запланованих у межах окремих проектів); соціальних реклам й оголошень про благодійні акції, концертні програми, ініційовані в умовах освітніх закладів благодійними фондами, громадськими спілками, приватними підприємствами тощо; особисте анонсування відомостей про проект у реальному і віртуальному просторі, де можуть з'явитися потенційні учасники; призначення доцільного тимчасового проміжку для онлайн-реєстрації і подання письмових заяв (оскільки майбутніх проектантів можуть розділяти значні відстані) та своєчасне відстеження в мережі цих заяв);

інтерактивні – *підготовка і «облаштування» простору мережевого спілкування* (створення веб-сторінок, адресних тек проектантів та учасників проектної команди); *дистанційні контакти учасників проектних команд* (дистанційна координація дій учасників проектної команди (формальне спілкування керівників проектів із проектантами, проектними групами різних регіонів, учасниками проектів, соціальними партнерами, грантодавцями та іншими суб'єктами, що сприяє оперативному розв'язанню поточних справ, спланованих у межах проекту та скорочує час порівняно з очними зустрічами); надання учасникам проектних команд додаткової консультативної допомоги в режимі електронної пошти тощо; обмін між учасниками проекту поточною інформацією через електронну пошту; участь віддалених членів команди в інтерактивних дискусіях тощо); *поширення контактів фахівців у глобальному віртуальному просторі* (їхнє приєднання до вітчизняного та зарубіжного співтовариства фахівців соціономічної сфери; взаємообмін досвідом у галузі соціально-педагогічного проектування у форматі реальних та електронних конференцій, регіональних і

міжрегіональних семінарів із подальшим випуском друкованих й електронних звітних продуктів);

пошуково-операційні (пошук і застосування електронних навчально-методичних ресурсів (мультимедійних підручників, навчальних посібників, енциклопедій, тренінгових програм, демонстраційних програм, відеороликів соціальних реклам, відеосюжетів для дискусій, електронних тестів для самодіагностики учасників проектних команд тощо) на різних етапах проектної діяльності; програмне, текстове та графічне забезпечення документообігу проекту (бланків для онлайн-реєстрації учасників проектних команд, заяв, прес-релізів, інструкцій, положень; звітних матеріалів, їх оцінювання та моніторингу (з використанням табличного процесора Excel, побудовою діаграм), підготовки статей, буклетів; розроблення електронних продуктів для презентації проектів (мультимедійних презентацій у форматі Microsoft Power Point з фото- та відеоматеріалами).

Отже, фахівці соціально-педагогічної сфери мають виявити поліпрофесійну ерудицію в галузі мережевої взаємодії з іншими комунікантами, пов'язаної з особливостями комп'ютерної грамотності, специфікою роботи з віртуальними учасниками проектів і віртуальними групами партнерів, які можуть бути громадянами різних країн, мати різний рівень культури та представляти різні релігії.

Результати наукового аналізу основних функцій майбутніх соціономістів у сфері проектування професійної діяльності засвідчили наявність підстав для виокремлення **мобілізаційних функцій** принаймні в трьох площинах – мобілізація громадської участі окремих суб'єктів, соціальних груп у соціально-педагогічному проектуванні, мобілізація колективних зусиль майбутніх фахівців соціономічної сфери з соціономістами-партнерами й інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх фахівців соціономічної сфери в межах проектної діяльності (див. рис. 3.1).

Мобілізаційні функції майбутнього фахівця соціономічної сфери в проектній діяльності	
<i>мобілізація громадської участі окремих суб'єктів, соціальних груп у соціально-педагогічному проектуванні</i>	*мобілізація ресурсів майбутніх соціономістів для участі в процесі групової конструктивної творчості на етапі ініціації та розроблення соціально-педагогічних проектів
	*мобілізація колективних дій майбутніх фахівців-соціономістів у проектних командах
	*енергетизація (приведення у рух) ресурсу учнівських, студентських, волонтерських груп для втілення волонтерських програм (проектів)
	*мобілізація колективних дій представників дитячих і молодіжних закладів, організацій, об'єднань, органів самоврядування дітей і молоді на рівні територіальної громади в рамках цільових соціально-педагогічних програм (проектів)
	*концентрація ресурсів соціальних партнерів для досягнення цілей соціально-педагогічних проектів
⌌	
<i>мобілізація колективних дій майбутніх фахівців-проектантів із соціономістами-партнерами</i>	*організаційний, методичний, психолого-педагогічний супровід проектної діяльності самозмобілізованих представників громади (ініціативних учнівських, студентських груп, груп взаємодопомоги, волонтерів)
⌌	
<i>інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх соціономістів</i>	*оперативне самозабезпечення діалогічно-полілогічної співпраці суб'єктів проектної діяльності в глобальному віртуальному просторі
	*своєчасне комплексне розв'язання повідомлювальних, інтерактивних і пошуково-операційних завдань у межах соціально-педагогічного проектування

Рис. 3.1. Мобілізаційні функції майбутнього фахівця соціономічної сфери в проектній діяльності.

Виходячи із визначеної сукупності мобілізаційних функцій фахівців-соціономістів, на наступному етапі дослідження вважаємо доцільним подати цілісне розуміння феномену «змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності».

3.2. Феномен змобілізованості майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності в параметрах конструктивних педагогічних підходів

Концепція підготовки змобілізованого майбутнього фахівця до проектування професійної діяльності в умовах педагогічних університетів є новою для України.

Якщо виходити з визначення В.І. Курбатова, феноменологія – це філософська течія, головним напрямом якої є «з'ясування смислового простору свідомості, виявлення тих інваріантних характеристик, що роблять можливим сприйняття об'єкта пізнання» [270, с. 436]. Феноменологія ґрунтується на розумінні феномену (від грецьк. *phainomenon* – той, що з'являється) як явища, в якому розкривається сутність чого-небудь [457, с. 324].

Осмилення накопиченого наукового фонду з актуальної проблеми обґрунтування феномену «змобілізованість» фахівців у соціономічному середовищі засвідчує, що дослідницькі інтереси переважно торкаються медичної й військової сфери, сфери охорони правопорядку, спортивної галузі (Ф.Ю. Генев [119], В.Г. Грибан [128], А.А. Лалаян [277], М.Г. Логачов [289], В.А. Молотай [533], О.В. Негодченко [128], Г.С. Орлов [375], А. І. Черняк [533] та ін.). У межах психолого-педагогічного напрямку виразно простежується тенденція щодо реалізації таких дослідницьких пошуків вітчизняних і зарубіжних учених: поглиблення теоретичних уявлень про внутрішні мобілізаційні ресурси особистості в екстремальних ситуаціях (О.В. Долгополова [459], В.В. Корнєшук [251], Б.А. Смирнов [459] та ін.), висвітлення феномену «енергодійність» у структурі теоретичної, організаційної, проектувальної змобілізованості педагога та мотиваційно-ціннісної, когнітивно-операційної, оцінно-вольової змобілізованості соціального педагога (І.М. Богданова [74]), визначення сутнісних ознак самомобілізації майбутніх викладачів (Р.К. Серьожникова [452]), виявлення мобілізаційної складової в структурі готовності майбутнього педагога до самоактуалізації в навчально-професійній діяльності (І.С. Сергєєв [449], П.М. Щербань [542] та ін.), обґрунтування компетентності саморозвитку майбутнього педагога (Н. В. Кічук [226]) і педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції студентів (О.І. Бебіна [18]), виокремлення здатності до самоорганізації та мобілізації як одного з показників парціальної готовності фахівця до професійно-педагогічного саморозвитку (В.В. Козлов [517], Г.М. Мануйлов [517], В.В. Рибалка [430], Н.П. Фетискін [517] та ін.),

становлення професійної мобільності майбутнього фахівця в державних вищих навчальних закладах (Є.А. Іванченко [199], Р.М. Пріма [410] та ін.).

Оскільки проектувальна діяльність соціономістів пов'язана із розв'язанням широкого кола модифікаційних, трансформаційних і комбінаторних завдань для втілення необхідних перетворень і нововведень у межах чітко окресленого часу, вважаємо за потрібне ввести в науковий обіг поняття **«змобілізованість фахівця соціономічної сфери в проектній діяльності»**.

Звернувши дослідницьку увагу на складність означеного явища, І.М. Богданова констатує, що «категорія «змобілізованість» утворилася від терміна «мобілізація», що пояснюється як приведення в діяльнісний стан, залучення чогось для виконання будь-яких завдань» [74, с. 8].

Для встановлення наукових уявлень про суто психологічний зміст феномену мобілізації суб'єкта діяльності дослідники Б.А. Смирнов й О.В. Долгополова подали в авторському глосарії тлумачення понять «психологічна мобілізація», «адекватна мобілізація». **Психологічною мобілізацією** називають «тимчасову активізацію ознак особистості (переважно моральних і вольових), які сприяють високоякісному виконанню відповідної діяльності» [459, с. 276]. Науковці зазначають, що психологічна мобілізація є одним із основних елементів психологічної готовності до діяльності (як складової загальної готовності до дії). Однак «на відміну від психологічної підготовки, метою психологічної мобілізації є формування на основі ознак, які вже має особистість, відповідних і корисних для очікуваної або виконуваної діяльності психічних станів» [459, с. 276]. Б.А. Смирнов, О.В. Долгополова слушно зауважують, що психологічна мобілізація індивіда в екстремальних умовах має бути адекватною, хоч не варто забувати про зміни в окремих суб'єктів адекватного мобілізаційного стану на стан динамічного роззосередження дій. **Адекватною мобілізацією** (від лат. *adequatus* – дорівнений, рівний) називають «такий функціональний стан людини, коли зміни в її організмі є закономірною реакцією на створену

ситуацію, що зумовлюють високу надійність і точність роботи, успішне виконання діяльності» [459, с. 259]. При цьому йдеться про мобілізацію необхідних енергетичних резервів, які дозволяють долати наявні перешкоди.

Автор загальновідомої концепції психологічної структури особистості, професор К.К. Платонов виходить із положення про те, що процес формування особистості відбувається засобами тренування, навчання, виховання [392]. Крім указаних засобів, учений розглядає також психологічну підготовку і психологічну мобілізацію, які поширені в спорті, школі, армії, авіації тощо. Згідно з концептуальними положеннями К.К. Платонова, психологічна **підготовка** полягає в активізації здібностей до певного виду праці і передбачає формування не окремих ознак особистості самих по собі, а зміцнення взаємозв'язку ознак, потрібних для певного виду діяльності, а також формування вміння користуватися саме ними для виконання певної діяльності. У процесі психологічної підготовки цього досягають через формування потрібних мотивів і правильного ставлення до тієї діяльності, для якої цю підготовку здійснюють. Психологічна підготовка, за визначенням ученого, має подвійне підпорядкування, бо вона завжди зіставлена не лише з певною діяльністю, а й зі здібностями для її високоякісного виконання. Тому психологічна підготовка має чітку орієнтацію на конкретну професійну діяльність, вона неоднакова для різних видів діяльності. Водночас вона може залежати від різних особистостей [392, с. 259].

Психологічною мобілізацією К.К. Платонов називає тимчасову активізацію ознак особистості (переважно моральних і вольових), що сприяє високоякісному виконанню певної діяльності. Мета психологічної мобілізації полягає не у формуванні стійких ознак особистості та їхніх зв'язків, що, безперечно, є завданням психологічної підготовки, а у формуванні певних психологічних станів, корисних для очікуваної діяльності. Ці психічні стани відстоюють на певний час потрібні ознаки особистості й тим самим забезпечують успішне виконання діяльності. Протилежним до психологічної мобілізації вважають психологічну демобілізацію [392, с. 183].

При цьому І.С. Сергєєв додає, що мобілізація особистості може мати різну спрямованість: «на себе», «на інших», «на справу» [449]. І це насамперед залежить від того, на який саме об'єкт спрямоване докладання внутрішньої енергії фахівця. Зокрема, мобілізацію «на себе» характеризують процеси самозанурення, зосередження тощо. Так, автор подає влучний приклад, коли вчитель готується до надзвичайно важливого уроку або виступу, і це в нього «написано на обличчі» так, що інші ходять навкруги навшпиньки і говорять пошепки, щоб йому не заважати.

В енциклопедії освіти за редакцією В.Г. Кременя тлумачення поняття «готовність до діяльності» подано як «стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» [158, с.137].

Стрижневим моментом низки наукових досліджень (Д.Х. Вагапова [92], І.С. Сергєєв [449] та ін.) стало вивчення ступенів мобілізації фахівців соціономічної сфери. Зокрема, вчені єдині в тому, що стан мобілізації – це стан психофізичної готовності до виконання подальших дій. Водночас Д.Х. Вагапова вважає, що ступінь мобілізації є найважливішим «показником готовності і бажання людини вступити в спілкування з іншими людьми для здійснення відповідної діяльності» [92, с. 419]. Мобілізація, за І.С. Сергєєвим, виявляється в ступені внутрішньої напруженості фахівця, що може бути двох видів: власне емоційна напруженість, операційна напруженість. Перша дезорганізує діяльність, а друга, навпаки, мобілізує людину на оптимальне її виконання [449].

Підкреслимо, що дослідники Д.Х. Вагапова, І.С. Сергєєв пропонують визначати ступінь мобілізації за 10-бальною шкалою [Додаток Л.7].

Феномен готовності суб'єкта до діяльності В.М. Копоруліна характеризує як її «активно дієвий стан, настанову на певну поведінку, **змобілізованість сил для виконання завдання**» [158, с. 57].

М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович у структурі психологічної готовності до діяльності виокремлюють два рівні – довготривалу та ситуативну готовність.

Перший рівень (завчасна, загальна, або *тривала готовність*) віддзеркалює сукупність раніше набутих настановлень, знань, навичок, умінь, досвіду, мотивів діяльності (учені такий стан ще називають підготовленістю). Він є підґрунтям для тимчасового та ситуативного стану готовності до виконання тих чи тих поточних завдань діяльності. *Тимчасовий* стан готовності – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у цей момент. Тому він може містити деякі елементи завчасної, загальної готовності. *Ситуативну* (безпосередню) готовність науковці розглядають як динамічний цілісний стан особистості, внутрішню налаштованість на певну поведінку, **з мобілізованість усіх сил на ефективні цілеспрямовані дії** [156]. Т.М. Траверсе зауважує, що «її виникнення й оформлення визначаються розумінням задачі, усвідомленням відповідальності, бажанням досягти успіху, встановленням порядку подальшої роботи тощо. Цей аспект професійної готовності характеризується високою динамічністю, рухливістю, залежністю від ситуативних обставин, стану психічного та фізичного здоров'я людини, морально-психологічної атмосфери в колективі, соціального середовища» [500]. Тому **ситуативна готовність є наслідком актуалізації загальної готовності**.

Як цілісне утворення загальна та ситуативна готовність фахівця до професійної діяльності містять такі компоненти: а) мотиваційний (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку); б) пізнавальний (розуміння обов'язків, завдання, оцінювання її значущості, знання засобів досягнення мети, уявлення вірогідних змін обстановки); в) емоційний (почуття відповідальності, впевненість в успіху, натхнення); г) вольовий (управління собою і *мобілізація сил*, зосередження на завданні, відволікання від дій, які заважають, додання сумнівів, боязкості) [500].

Такі основні аспекти готовності фахівця до будь-якого виду діяльності, як мотиваційний, інформаційний і діяльнісний, С.С. Акімов віддзеркалює у формулах: «**готовність** = бажання + знання + вміння» або «**готовий** = хочу +

знаю + вмію» [5, с. 78].

К.М. Дурай-Новакова до основних показників сформованості у фахівця готовності до педагогічної діяльності зараховує потреби, мотиви педагогічної діяльності, рівень розуміння важливості педагогічної професії, рівень мобілізації і актуалізації знань, умінь, навичок та професійно важливих ознак учителя, рівень стабільності професійних інтересів. У зв'язку з цим вчена виокремила п'ять компонентів професійної готовності, зокрема мотиваційний, пізнавально-оціночний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, мобілізаційно-настроювальний [155, с. 25].

Предметом дослідження Т.В. Качеровської стала професійна підготовка майбутніх менеджерів організацій засобами навчально-ігрового проектування [222, с. 2]. Учена зазначає, що професійна підготовка – це педагогічний процес формування в майбутніх менеджерів спеціальних знань, умінь та навичок, відповідних норм поведінки та професійних ознак для продуктивної роботи в управлінській галузі. *Професійна підготовленість* майбутніх менеджерів організацій визначається автором як оптимальний результат та показник ефективності процесу професійної підготовки студентів до управлінської діяльності, їхня тривала готовність до її виконання. На думку Т.В. Качеровської, на відміну від ситуативної готовності, професійна підготовленість формується внаслідок спеціально організованих впливів, діє і виявляється постійно, що є найважливішою передумовою успішної професійної діяльності. Зазначений аспект підготовленості вчена рекомендує оцінювати за певними критеріями: 1) спеціальні знання, вміння та навички студентів (з показниками: точне відтворення способу використання знань у певних випадках, правильне розв'язання завдань репродуктивного, варіативного і творчого характеру та використання набутих знань); 2) норми поведінки (з такими показниками: спрямованість поведінки студентів на справу, їхня професійна мотивація та стилі спілкування); 3) професійні риси (з показниками: сформованість інтелектуальних, емоційно-вольових, управлінських ознак) [222, с. 15].

Аналізуючи готовність педагога до інноваційної діяльності, В.В. Химинець дійшов висновку, що такі види, як ситуативна, творча та авторська готовність, «мають прогностично запобігти інноваційній інертності в майбутній практиці, а також створити базу для підготовки вчителя до розв'язання різноманітних і багатогранних педагогічних проблем» [527, с. 311]. Ситуативну готовність фахівця він розглядає як таку, що «охоплює вміння оперативно і доцільно виконувати нестандартні завдання, які виникають у виховному процесі з ініціативи інших його учасників (батьків, учнів, педагогів, адміністрації), коли педагог є суб'єктом інновації» [527, с. 311]. Готовність до авторських інновацій визначається В.В. Хименцем як суто індивідуальна ознака особистості, що «потребує розвиненого педагогічного мислення, спрямованого на пошук, окреслення, розроблення й адаптацію нових педагогічних проблем, завдань і технологій» [527, с. 311].

Потребу в пріоритетності обґрунтування теоретичних положень про ситуативну готовність соціального педагога виявив С.С. Пальчевський. Учений характеризує роботу соціального педагога як таку, що вимагає «оволодіння знаннями з різних галузей науки, готовності до дії в нестандартній ситуації з хаотично передбачуваними елементами, здатністю до виявлення індивідуальної творчості» [383, с. 12]. Учений робить акцент на тому, що набуті соціальним педагогом знання, вміння та навички мають бути, за висловом Карла Р. Роджерса, «не ящиком з боєприпасами», а «гвинтівкою». Для цього треба оволодіти такими знаннями, які б стали вихідною основою для розв'язання будь-яких назрілих соціальних завдань. Такою основою є філософські підходи до проблем соціалізації [383].

У дисертації А.Ф. Линенко готовність витлумачено як цілісне утворення, що характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його долучення до діяльності певного спрямування [286]. Учена визначила показники готовності вчителя до професійної діяльності, які, на наш погляд, треба враховувати для діагностики їхньої готовності до участі в інноваційних процесах. До таких показників автор зараховує рівень

сформованості та глибину педагогічної рефлексії або педагогічну самосвідомість; характер та стабільність емоційного позитивного ставлення до педагогічної діяльності; швидкість та точність адаптації поведінки в умовах змінюваної діяльності; доцільність педагогічних дій; достатній рівень сформованості педагогічних задатків (мислення, уява та спостережливості); ступінь розвиненості комунікативних умінь; наявність професійно значущих рис особистості; емоційну стабільність, самоконтроль, ініціативність, організованість, наполегливість, виконавську дисципліну [286].

Доктор філософських наук, академік Ю.А. Карпова визначає готовність фахівця до інноваційної діяльності як «сформованість особистісного ресурсу людини, що забезпечує свободу його інтелектуальної самореалізації в умовах мінливої соціальної дійсності» [220, с. 24].

Виходячи із зазначених вище положень з праць учених (С.С. Акімова [5], К.М. Дурай-Новакової [155], А.Ф. Линенко [286], І.С. Сергєєва [449] та ін.), готовність фахівця соціономічної сфери до професійної діяльності ми розглядаємо як базовий внутрішній ресурс, що закономірно трансформується в його змобілізованість задля вчасного входження й успішної реалізації процесу проектування професійної діяльності (див. рис. 3.2).



Рис. 3.2. Взаємозв'язок феноменів «готовність» і «змобілізованість» фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проектування професійної діяльності.

З метою визначення сутності змобілізованості майбутнього соціального педагога як проектанта проаналізуємо ознаки цього феномену в представників іншого професійного середовища.

Дослідники В.А. Молотай, А.І. Черняк визначили психологічну готовність *військовослужбовців* внутрішніх військ до службово-бойової діяльності як *«оперативний стан підвищеної налаштованості та змобілізованості* психіки особистості, що має багатокомпонентну структуру і спрямована на прийняття раціональних рішень в екстремальних умовах та ефективне виконання службово-бойових завдань» [533, с. 95].

Вивчаючи різні аспекти проблеми охорони праці співробітників органів внутрішніх справ, В.Г. Грибан та О.В. Негодченко звернули увагу на те, що особиста безпека таких фахівців залежить передусім від їхньої готовності працювати в екстремальних ситуаціях. Професійно-психологічну готовність таких працівників визначено як *«сукупність ознак особистості, що зумовлює стан змобілізованості психіки, налаштованість на найбільш доцільні, активні та рішучі дії в складних чи небезпечних для життя та здоров'я умовах виконання службових обов'язків»* [128, с. 95].

У наукових працях В.В. Корнєщук [251], М.Г. Логачова [289], А.М. Столяренко [481] проаналізовано специфіку підготовки фахівців до розв'язання професійних завдань у нетипових ситуаціях. Так, В.В. Корнєщук визначає нетипову ситуацію професійної діяльності в соціономічній сфері як *«специфічне поєднання умов професійної діяльності, яке характеризується несподіваністю, дефіцитом часу та інформації для прийняття рішення, емоційною напруженістю, ризиком, зміною стереотипу діяльності, що впливає на її результати»* [251, с. 94]. До нетипових ситуацій дослідниця відносить швидкоплинні та довготривалі нетипові ситуації, нетипові ситуації з елементами невизначеності, нетипові ситуації, що вимагають негайної готовності особистості до оперативних дій, нетипові ситуації, пов'язані з надходженням хибної інформації, критичні нетипові ситуації.

З огляду на подану класифікацію, можна констатувати, що саме

нетипові ситуації у сфері соціально-педагогічної діяльності є важливим чинником для проектної творчості соціологів. Зокрема, М.Г. Логачов звертає увагу на такі найбільш характерні психологічні реакції, що позитивно позначаються на діях персоналу в нетипових ситуаціях: активізація почуття обов'язку, відповідальності; *з мобілізованість*, активізація ділових мотивів (як вияв усіх можливостей особистості й колективу для усунення значних труднощів, що виникли; концентрація всіх сил для успішного виконання завдання); прискорення всіх реакцій (загострення уваги, чітка й швидка робота думки); підвищення пильності (готовність реагувати на швидкі зміни обставин); захоплення, азарт (як переживання емоційного піднесення, гострого інтересу до труднощів, що виникають; палке бажання випробувати себе і вийти з труднощів із честю [289]).

А.М. Столяренко зауважує, що для підготовлених працівників, екстремальні чинники (ситуативні, діяльнісні, особистісні) відіграють позитивну роль щодо відповідної «мобілізації сил і можливостей, загострення почуття обов'язку, відповідальності та рішучості, викликають внутрішній підйом, навіть азарт, енергійність й активність, наполегливість і впевненість, діяльнісний максималізм (потяг досягти найвищого та безумовного результату), підвищену пильність, уважність, спостережливість, швидку й чітку роботу думки, готовність до будь-яких несподіванок і швидких реакцій, сміливість, стійкість до тимчасових невдач. Якість дій повинна підвищуватися порівняно з нормою» [481, с. 331].

Виявленню психологічних особливостей людей перед спортивними змаганнями присвячені дослідження Ф.Ю. Генова [23], А.А. Лалаян [277], Г.С. Орлова [375] та ін. Так, *з мобілізованість спортсмена*, за Ф.Ю. Геновим, означає стан його повної готовності до високих досягнень на змаганнях. Автор констатує, що такий «попереджувальний стан» віддзеркалюється в проектуванні оперативних дій із показу високих досягнень [23, с. 17–19]. Цей стан триває кілька днів і відбиває виникнення цільової домінанти змагання, що спрямовує свідомість суб'єкта на досягнення високого результату,

боротьбу із будь-якими труднощами в майбутніх змаганнях. Проте такий стан не охоплює тривалі інтервали між змаганнями і перед деякими з них може взагалі не виникати (або виявлятися у слабкій формі). Спортивна мобілізація ідентифікується як оперативний стан стартового або передстартового хвилювання за 1–2 дні перед змаганнями. Термін мобілізаційного стану може змінюватись через індивідуальні особливості спортсмена (деякі з них **змобілізовані** кілька тижнів, а деякі – кілька днів). За сезон окремі суб'єкти кілька разів входять у спортивну форму і виходять з неї. Повна мобілізація властива і для великих майстрів, і для «розрядників», оскільки останні також демонструють на змаганнях кращі для себе в сезоні результати. Своєрідність мобілізації психічних і фізіологічних ресурсів спортсменів, які близькі для фахівців педагогічної галузі в плані досягнення ними високих результатів, визначена автором як посилення одержимості суб'єктів, що виявляється в їхньому винятковому зосередженні на певному виді діяльності, максимальному докладанні фізичних і нервово-психічних зусиль для досягнення поставленої мети; прискорення роботи розумових процесів (зокрема, оперативного мислення), досягнення інтелектуальної зібраності; вольова мобілізація фізичних і духовних сил суб'єктів, прояв максимуму вольового зусилля; збереження емоційної рівноваги (спрямування свідомості не на переживання значущості змагання й очікування успіху (або невдачі), а на контроль своїх дій і дій суперників); виникнення мобілізаційної настроєності, що передбачає підвищення рівня впевненості в спортивних досягненнях до оптимальної межі (на основі завчасного досягнення фізичної, технічної і тактичної підготовки), адекватне зіставлення почуття впевненості суб'єктів з їхніми реальними можливостями. Зауважимо, у разі завищеної або заниженої впевненості спортсменів унаслідок неадекватних мотиваційних настанов і рівня домагань, говорять про неповну мобілізацію їхніх можливостей (ідеться або про відсутність у суб'єкта вмотивованості максимально «викладатися», або про їхню переконаність у тому, що така мобілізація некорисна.

У дисертації Г.С. Орлова визначено об'єктивні чинники мобілізаційної готовності спортсмена (підготовленість до змагання, інформованість про умови проведення змагань, характер взаємостосунків з іншими людьми і суб'єктивні чинники (властивості нервової системи і темпераменту, вольові риси) [375]. Автор доводить, що мобілізаційна готовність футболістів високої кваліфікації спричиняє суттєвий вплив не лише на їхню індивідуальну результативність, а й на результати команд загалом. При цьому найбільший вплив справляють руховий, інтелектуальний, мотиваційний та емоційний її компоненти.

У дискурсі досліджуваної проблеми цілком правомірним видається інтерес до визначення найбільш суттєвих аспектів змобілізованості *майбутніх соціологів-проектантів* у наукових працях учених І.М. Богданової [72], В.В. Рибалки [430], І.С. Сергєєва [449].

Професор В.В. Рибалка в межах розробленої концепції тривимірної психологічної структури особистості класифікував професійно важливі риси, психологічні ознаки для ефективної роботи фахівців природничо-наукового, гуманітарного та управлінського профілів. У такій підструктурі особистості, як її здатність формувати та реалізувати творчу наукову стратегію, учений виокремив субпідструктуру – «ознака мобілізувати весь власний досвід або швидко набувати додаткову компетентність з метою розв'язання важливої та складної проблеми» [430, с. 47].

Значний практичний інтерес викликає осмислення проблеми **особистісної змобілізованості соціального педагога** з урахуванням компетентнісного підходу в дослідженнях професора І.М. Богданової. Відтак, учена зазначає, що «компетентність виступає фундаментом змобілізованості особистості, оскільки забезпечує досвід діяльності, а змобілізованість, зі свого боку, трактується як успішний прояв цього досвіду при досягненні найвищих результатів у продуктивній діяльності, тобто характеризується умінням мобілізувати свої сили для успішної реалізації задуманого» [72, с. 201]. Ґрунтуючись на суб'єктній позиції, І.М. Богданова доводить, «що

такий внутрішній стан, який характеризує мобілізаційну готовність студента до самостійної роботи, або змобілізованість, має становити певну цілісність, що є ознакою професійної кваліфікації й реалізується в конкретній діяльності» [72, с. 210]. Поняття «змобілізованість студента» І.М. Богданова трактує як «уміння мобілізувати свої сили для успішного виконання самостійної роботи в постійно змінюваних умовах навчально-виховного процесу» [72, с. 210]. Як зазначає І.М. Богданова, складовими суб'єктивної змобілізованості майбутнього педагога до виконання самостійної роботи є організаційна змобілізованість (як динамічне управління пізнавальною діяльністю (рух від її сприйняття до практичного використання), дидактична змобілізованість (як рух навчально-пізнавальної діяльності від одного навчально-пізнавального акту до іншого) та особистісна змобілізованість (вказує на характер продуктивності самостійної діяльності (рух від виконання завдань за зразком до створення власних продуктів діяльності).

І.М. Богданова зосередила увагу на зв'язку стану «енергодійності» педагога зі станом його теоретичної, організаційної та проектувальної **змобілізованості** [75]. Дослідниця дійшла висновку, що «енергодійність» майбутнього вчителя – це його «здатність генерувати знання, здобуті в процесі підготовки до професійної діяльності, тобто «заражати» ними інших» [75, с. 131]. Енергетичний потенціал одержаних майбутнім педагогом знань (його професійний заряд, професійна сила) виявляється не лише шляхом виокремлення традиційних рівнів готовності (підготовленості) до діяльності. Сутність цієї внутрішньої ознаки особистості полягає в суб'єктивному розумінні своїх енергетичних можливостей, усвідомленні своєї сили досягнень, сили реалізації своєї «Я – концепції», сили самоактуалізації. Взнявши за основу складові професійно-педагогічної компетентності педагога, учена довела можливість існування в педагогів чотирьох станів змобілізованості, пов'язаних із відповідними станами «енергодійності» з певними ознаками прояву (див. табл. 3.1).

Змобілізованість майбутніх педагогів (за І.М. Богдановою)

Стан змобілізованості	Стан «енергодійності» компетентності	Ознаки прояву
Теоретична змобілізованість	«Енергодійність» теоретичної компетентності	Генерування знань, що внутрішнім потенціалом створюють умови для продукування нових знань; плинність у часі через їхнє постійне оновлення
Організаційна змобілізованість	«Енергодійність» організаційної компетентності	Оригінальність та інтенсивність методів та прийомів професійної діяльності; практична значущість, що виявляється в постачанні «енергодії», тобто зарядженні нею якомога більшої кількості процесів діяльності
Проектувальна змобілізованість	«Енергодійність» проектувальної компетентності	Протяжність у просторі (від майбутнього педагога до учасників процесу діяльності, від них до тієї діяльності, яку вони будуть здійснювати); потужність результатів діяльності, «енергодія» яких перевищує енерговитрати педагога
Суб'єктна змобілізованість	Суб'єктна «енергодійність» педагога	Сила прагнення до професійного зростання; індивідуальність суб'єкта (його специфічне чуття, проблемне бачення, тонке розуміння, творча уява, чітка пронизливість, мудрість)

У зв'язку із визначеним теоретичним аспектом, вважаємо доцільним звернути особливу увагу на наукові висновки російських дослідників О.І. Бебіної [18] та І.С. Сергєєва [449]. Зокрема, І.С. Сергєєв акцентує увагу на тому, що звичний ступень мобілізації педагога визначає спосіб його життя і професійної діяльності, тобто обов'язково трансформується в змобілізованість як ознаку особистості. Ознаками прояву належної змобілізованості вчителя вчений називає зібраність, підтягнутість, готовність зробити будь-яку справу добре і якісно [449]. У дисертації О.І. Бебіної феномен педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції вчителя витлумачено як «сукупність взаємопов'язаних ознак особистості (мобілізаційних знань, умінь, здібностей і мотивації), потрібних учителю для

розв'язання професійних завдань» [18, с. 11]. У структуру педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції дослідниця внесла когнітивний, операційно-діяльнісний й особистісно-мотиваційний компоненти (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Структура педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції
вчителя (за О.І. Бєбіною)**

Компоненти	Описова характеристика
Когнітивний	Містить опис знань про педагогічну мобілізаційно-функціональну компетенцію, що здобувають студенти в процесі навчання у вищій школі (оволодіння знаннями про психологічну природу мобілізації; формування уявлення про поняття, структуру та зміст педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції; ознайомлення з вимогами до педагога, який мобілізує учнів, з прийомами мобілізації та диференційованого підходу до мобілізації учнів
Операційно-діяльнісний	Це комплекс мобілізаційних умінь учителя (тобто сукупність узагальнених умінь, що забезпечують мобілізацію учнів і дозволяють учителю ефективно розв'язувати професійні завдання). Він складається з 4 узагальнених мобілізаційних умінь: створення позитивної мотивації в учнів; актуалізація знань і вмінь учнів; націлювання здібностей учнів на розв'язання навчального завдання; стимулювання пізнавальної активності учнів. Узагальнені мобілізаційні вміння структуровані групами часткових умінь, що містять низку елементарних умінь
Особистісно-мотиваційний	Передбачає опис професійно значущих здібностей учителя, який успішно мобілізує учнів, його мотиваційно-ціннісного ставлення до мобілізаційних знань і вмінь у професійній діяльності (до найбільш важливих мобілізаційних здібностей учителя належать організаторські, лідерські, самоактуалізаційні; до значущих мотивів студентів, які самовизначаються в мотиваційно-ціннісному ставленні до педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції, належить прагнення до досягнень і самоактуалізація

Вивчаючи особливості поведінки учасників проектної діяльності, І.А. Колеснікова, М.П. Горчакова-Сибірська зауважили, що для таких суб'єктів характерне «творче ставлення до дійсності в поєднанні з вірою у

власні перетворювальні сили і орієнтацією на позитивний результат» [239, с. 211]. Таким результатом є їхня самореалізація в соціально-конструктивній творчості.

В.І. Курбатов визначає соціально-конструктивну творчість як процес, що здійснюється в психіці суб'єкта творчості [271]. При цьому суб'єкт оперує не матеріальними речами, а ідеальними формами, що є інобуттям реальних речей. Продукт такого соціального винахідництва становить ідеальний об'єкт, що віддзеркалюється у відповідній знаковій формі та є первинним видом тієї реальності, яка матеріалізується.

Якщо щодо цього керуватися науковою позицією Н.В. Кічук, то можна зазначити, що особливу роль у самоусвідомленні майбутніми фахівцями потреби перетворення навколишніх об'єктів відіграють рефлексивні механізми саморозвитку, які «варто пов'язувати з різними прикладами самовпливу, зокрема із самоконтролем, самоінструкцією, самопереконанням, самоприпущенням, самонаказом, самопідкресленням, самоподоланням» [226, с. 22]. Учена доводить, що, *лише ставши «суб'єктом діяльності*, в основі якої лежить саморух, самоутвердження, самовдосконалення, студент реально стає спроможним, урешті-решт, до випереджувального саморозвитку» [226, с. 25]. Грунтуючись на досить ємному за змістом методологічному положенні Н.В. Кічук щодо розгортання процесу саморозвитку майбутніх фахівців, стає очевидною зростаюча роль їхньої самоактуалізації, самообілізації, самореалізації та самоздійснення в проектній діяльності ще на етапі університетської освіти.

Узявши за основу семантичне тлумачення терміна «самоактуалізуватися» (привести у дієвість свій власний ресурс), Е.І. Чернова дійшла висновку, що самоактуалізація відбиває зв'язок суб'єкта з об'єктом, у процесі якого він, суб'єкт, стає актуалізованим [532].

В.А. Семиченко стверджує, що «люди, яких можна віднести до самоактуалізованих, зазвичай прагнуть до реалізації вищих цінностей, які стають актуальними життєвими потребами (прагнення до істини, краси,

добра, досконалості тощо)» [448, с. 241]. На думку автора, особистість, яка прагне до самоактуалізації, демонструє такі особливості поведінки: «безпосереднє входження в життя з повним зануренням у нього; надання переваги новим, непроторованим і небезпечним шляхам; уміння покладатися на свій досвід, розум і почуття, а не на думку більшості; відкриту, чесну поведінку в будь-яких ситуаціях; готовність стати непопулярним, зазнавати осуду з боку більшості людей, якщо власні погляди не збігаються з їхньою думкою; схильність брати на себе відповідальність, а не уникати її; докладання максимуму зусиль для досягнення поставленої мети; уміти помічати і за потреби долати опір інших людей» [448, с. 242].

Особливий інтерес у зв'язку з проблемою визначення орієнтирів **самообілізації** представників соціономічних професій викликають наукові висновки Г.С. Сазоненко [7]. Учена доводить, що самообілізація особистості «значною мірою залежить, по-перше, від сенсу життя (тобто від більш-менш чіткого адекватного розуміння потреби жити); по-друге, від певної ознаки, способу життя (від потреби цю ознаку змінити чи відстояти в екстремальних умовах); по-третє, від жадоби, волі до життя (тобто від спрямованості до певної ознаки, до життя, що відповідає визначеному змісту життя); нарешті, від наявності / відсутності смаку до життя (від можливості та здатності насолоджуватися своїм існуванням як таким)» [7, с. 168].

Р.К. Серьожникова, досліджуючи готовність майбутніх викладачів до професійної діяльності в умовах університетів непедагогічного профілю, визначила певні компоненти та сутнісні ознаки їхнього самообілізаційного ресурсу: «елементи вихідних знань про культуру психосаморегуляції, елементарні вміння самообілізації й самоспонування та їхня ефективність (здатність швидко зосередитися, підтримувати належну увагу, гальмувати порушення, переборювати негативні стани, мобілізуватися в потрібний момент, проявляти волю, витримку в розв'язанні складних завдань, уміння перемикатись)» [452, с. 176].

Внутрішнім чинником самообілізації фахівця є його мобілізаційна

налаштованість, що залежить від його здатності до самонавіювання (автосугестії), володіння технікою саморегуляції. Самонавіювання – це «особливий вид психічного впливу людини на саму себе. Позитивне самонавіювання спрямоване на самовиховання, мобілізацію фізичних та інтелектуальних можливостей особистості. Прикладом цілеспрямованого самонавіювання є автогенне тренування» [114, с. 157]. Тут слушним буде доповнення рекомендацій П.М. Щербаня, який у навчально-методичному посібнику «Прикладна педагогіка» акцентує увагу на оволодінні педагогами технікою саморегуляції, що допомагає долати раптові кризи, тривалі стреси, ситуації, загрозливі самоповазі. Дослідник виокремив низку таких умінь: «уміння створювати відповідний настрій; уміння знімати зайву напругу, хвилювання; уміння долати власну нерішучість і мобілізувати себе; уміння стримувати себе в стресових ситуаціях; здатність до перевтілення, керування своїм настроєм, до гри» [542, с. 169].

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження (Є.А. Іванченко [200], Н.В. Кічук [226], Р.М. Пріма [409] та ін.) засвідчив, що однією з ключових позицій щодо результативності університетської підготовки студентів є випуск професійно мобільних фахівців соціономічних професій.

Тут вважаємо за потрібне зробити деяке уточнення щодо змістового зв'язку та співвіднесення понять «мобільність фахівця» і «змобілізованість фахівця». Якщо скористуватися буквальною перекладом понять «мобільність» і «змобілізованість», то очевидним є їхнє походження від латинської *mobilis*, що означає «рухомий». У довідкових джерелах зафіксовано загальні трактування термінів **мобільність** як рухливість, здатність до швидкого пересування [372, с. 353] і **мобільний**, як такий, що «1) здатний до легкого зрушення з місця, до швидкого пересування (динамічний, рухливий); 2) який легко пересувати з місця на місце» [483, с. 539].

Соціальну мобільність визначено в словнику з соціальної педагогіки як «пересування індивіда або соціальної групи з однієї соціальної позиції в іншу, зміну місця того або того соціального суб'єкта в соціальній структурі»

[457, с. 157]. Доведено (А.В. Мудрик [351], М.А. Галагузова [475]), що наскільки молодь реалізує свої можливості для розвитку соціальної мобільності, настільки вона більш чи менш підготовлена до використання нових форм та способів діяльності, виявляє майстерність та обережність у спілкуванні, підготовлена до несподіванок у повсякденних контактах, орієнтується в навколишньому середовищі; схильна до ризику та нестандартних відповідей на виклик життя. Ступінь розвиненості мобільності в суб'єктів визначає їхня готовність і прагнення здійснити вибір. Людина здійснює численні вибори впродовж усього життя (вибір інформації, контактів; можливість обирати варіанти переходу від одного професійного середовища в інше) та більш-менш усвідомлено оцінює свої альтернативи, самовизначаючися щодо них.

У межах соціальної мобільності вчені виокремлюють академічну, професійну, соціокультурну мобільність та ін. Сутність поняття «професійна мобільність» традиційно пов'язують із здатністю спеціаліста змінювати професію, місце і рід діяльності [158, с. 725]. У великому психологічному словнику за редакцією Б.Г. Мещерякова подано тлумачення професійної мобільності як «здатності та готовності особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знання й уміння, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності» [335, с. 24]. Професійну мобільність фахівця можна розглядати у двох вимірах: горизонтальному (перехід індивіда в межах одного професійного середовища «з однієї професійної групи в іншу, що розташована на тому ж рівні в плані оплати праці та престижності, тобто його переміщення без якісної зміни професії і кваліфікації» [130, с. 29]) і вертикальному (переміщення з одного професійного прошарку в інший).

Р.М. Пріма розкрила феномен «професійної мобільності учителя початкових класів як складного інтегративного утворення в цілісній структурі особистості педагога, де взаємодіють вияви особистісного та професійно-діяльнісного характеру, в яких акумулюються мотиваційна

цілеспрямованість і педагогічна гнучкість, потреба в професійній самореалізації через потрібний та достатній рівень професійної компетентності, самоефективності в інтенсивній діяльності, схильність до педагогічної творчості й готовність до інноваційних змін» [409, с. 24].

Отже, уточнення змістовної характеристики досліджуваних феноменів дає підстави зробити певні висновки: ключовий момент у трактуванні понять «мобільність» і «змобілізованість» полягає в розумінні їх як готовності суб'єкта до здійснення діяльності; маючи схожі ознаки, ці поняття не є ідентичними за змістом і з погляду термінологічної співвідносності, зокрема, вважаємо, що мобільність фахівця (як його готовність до змін у професійному середовищі) є підґрунтям, домінантним резервом (поряд із іншими) відносно актуалізації стану змобілізованості суб'єкта (як його повної готовності до концентрації внутрішніх і зовнішніх ресурсів задля високоякісного виконання поточних завдань діяльності у відповідних обставинах і постійно змінюваних умовах професійної дійсності).

Як було зазначено, І.М. Богданова акцентує дослідницьку увагу на тому, що феномен змобілізованості фахівця соціономічної сфери (педагога, соціального педагога) набуває специфічних ознак залежно від спрямованості діяльності (зокрема, коли йшлося про суб'єктну змобілізованість майбутнього педагога до виконання самостійної роботи) [73]. Поряд з цим учена дійшла висновку, що суб'єктна змобілізованість майбутнього фахівця має специфічні ознаки прояву через особливості цільової групи, з якою йому доведеться (або вже доводиться) працювати в реальних умовах професійної дійсності. Зокрема, І.М. Богданова проаналізувала показники мотиваційно-ціннісної, когнітивно-операційної та оцінно-вольової змобілізованості соціального педагога, який працює в системі пенітенціарних установ, зокрема: *мотиваційно-ціннісна змобілізованість* передбачає наявність у фахівця неабиякого інтересу та сили прагнення до успішного здійснення виправно-виховної діяльності засуджених, виявлення загальнолюдських цінностей та специфічного характеру взаємодії з вихованцями; *когнітивно-*

операційна змобілізованість полягає у виборі соціальним педагогом таких форм, методів і технологій з вихованцями, які ґрунтуються на активній взаємодії та партнерській співпраці і які забезпечують активізацію позиції вихованця; *оцінно-вольова змобілізованість* соціального педагога полягає в його виборі таких способів впливу на особистість вихованця, які забезпечують у них усвідомлене ставлення до власної позиції щодо змін на краще [73, с. 201–202].

Автори нормативної моделі управлінської компетентності керівника загальноосвітнього закладу (Р.П. Вдовиченко, Л.М. Калініна, В.Д. Чайка) зазначили, що її базовим блоком виступає процесуально-операційний. Саме він як поєднання управлінських дій, навичок, поведінкових компонентів дозволяє мобілізуватися для цілеспрямованої професійної діяльності [99].

Отже, вивчаючи феномен суб'єктної змобілізованості майбутнього фахівця соціономічної сфери, спричиненої реалізацією проектною діяльністю, варто зосередитися на визначенні специфіки пізнавальних процесів проектанта, його особистісних і поведінкових характеристик.

З огляду на це, вбачаємо ґрунтовність у наукових висновках І.А. Колеснікової щодо визначення особливостей проектного мислення та логіки розгортання проектною діяльністю фахівців, що спричиняє перетворення не лише зовнішнього об'єкта й наявної ситуації, а і їхнього внутрішнього стану. Учені констатують, що позиція проектанта відрізняється «щасливою можливістю отримати принципово нову для себе інформацію, засвоїти разом з іншими людьми нові види активності, пережити позицію «керівника обставинами людини» [239, с. 205]. Ухваленню подібної позиції сприяють відповідні властивості пізнавальних процесів, зокрема проектна свідомість, проектна уява та проектне мислення.

І.А. Колеснікова й М.П. Горчакова-Сибірська доводять, що *проектна свідомість*, з одного боку, орієнтована на виокремлення знання з досвіду, з рефлексії над цим досвідом і діями суб'єкта в його рамках (рефлексія походить від лат. *reflexio* та означає віддзеркалення, звернення назад), з

іншого – здатна породжувати на основі знання, здобутого дослідним шляхом, деякі образи, що виконують випереджувальну функцію відносно майбутніх станів об'єктів [239]. Подані міркування доречно доповнити висновками М.В. Барної. Досліджуючи чинники соціальної активності та стратегії самореалізації студентів-інвалідів, вона дійшла висновку, що здатність людської свідомості до транспективи, як здатність до інтеграції теперішнього, минулого (ретроспективи) і майбутнього (перспективи) часу життя, дозволяє суб'єкту спрямовувати активність у бажаному напрямі з урахуванням набутого досвіду і можливої життєвої перспективи в режимі «тут і тепер» [13]. Автор підкреслює, що це «забезпечує перехід особистості на якісно нові рівні самореалізації, вибір найефективніших тактик і побудову оптимальної стратегії самореалізації» [13, с. 71].

Отже, істотним є факт, з яким попереднім проектним досвідом приходять учасники в новий проект. Від цього залежить динаміка свідомого транслювання їхнього власного енергоресурсу на проєктований об'єкт.

За характеристикою І.А. Колеснікової, М.П. Горчакової-Сибірської, *проектна уява* багато в чому схожа на творчу уяву, якою володіють представники творчих професій (художники, поети, композитори та інші). Проте, доповнюючи властивості творчої уяви, вона відрізняється «методологічною дисциплінованістю». Як зауважують учені, «природа проектної уяви сполучає фантазію з умінням уявити об'єкт проєктування на фоні відразу декількох контекстів, скласти його цілісний *контекстний образ* [239, с. 206]. Тобто творчі відкриття, що відбуваються у ході проєктування, декілька відрізняються від феномену «осяяння винахідника» (інсайта), що спонтанно проривається з хаосу думок й образів до оптимального розв'язання завдання, так званою планомірністю, алгоритмічністю.

Поєднання у свідомості різних образів технологічно стає можливим за уявного або реального використання так званого прийому «екрану», куди суб'єкт проєктує відразу декілька наявних зображень, що іноді суперечать один одному. Саме цим, на думку вчених, проектна уява суттєво

відрізняється від «просто» уяви, здатної намалювати якусь одну картину, що відображає лише авторський погляд [239]. І.А. Колеснікова та М.П. Горчакова-Сибірська констатують, що з віком формування проектної уяви набуває більших утруднень через накопичення в міру дорослішання стереотипів сприйняття і реакцій. Саме участь у проектній діяльності виконує розвивальну функцію щодо свідомості, ніби розширюючи її межі. З проблемою ввімкнення проектної уяви пов'язана також педагогічна проблема формування культури сприйняття дійсності в рамках проектування.

Особливості *проектного мислення* соціономіста виявляються в умінні обмірковувати майбутнє, використовуючи для цього певні процедури. Зокрема, це стосується структуризації і переструктурування інформації про об'єкт, ситуацію його розвитку, його зовнішні і внутрішні зв'язки, майбутній стан. Прийнято розрізняти кілька характеристик такого мислення: латеральне, критичне, креативне, проблемне, методологічне. Їхні відмінності схарактеризовано в монографії автора [56, с. 378–379].

Варто зауважити, що проектний тип мислення суб'єкта відрізняється дисциплінованістю, здібністю до структуризації, умінням побачити зв'язки всередині об'єкта і його із зовнішнім середовищем, прямувати за логікою побудови нормованих мисленнєвих процедур.

Проектному мисленню також властива рефлексивність. Основними функціями рефлексії в процесі проектування є проблематизація, концептуалізація, перенормування діяльності, самовизначення в проектному полі [239, с. 209–210]. Специфіка змісту знання, здобутого внаслідок рефлексії, обумовлена його здатністю слугувати мірою вже наявного знання і досвіду, зв'язком із самосвідомістю, методологічною природою, проблемним змістом, духовним наповненням, смислопороджувальною орієнтацією, проміжним станом, що відкриває шлях від емпіричного досвіду до теоретично узагальненого знання. Приводом для рефлексивного віддзеркалення в проектуванні є предмет спільної діяльності, власна особистість у відображенні інших, система стосунків. Групова рефлексія відкриває можливості не лише

для розв'язання проектних завдань, але й для самопізнання. У груповій проектній роботі сукупна думка виступає «дзеркалом», що допомагає виходу індивіда за свої межі завдяки створенню передумов до формування нової настанови, позиції, оцінки щодо «себе в проекті».

З огляду на аналіз сучасних теоретичних підходів, у межах нашого дослідження вбачаємо закономірним визнання діалектичної єдності схарактеризованих вище пізнавальних процесів у проектантів (проектна свідомість, проектна уява, проектне мислення) з їхніми поведінковими (енергодинамічними) особливостями. До останніх належать проектне ставлення, проектна дія та концептуальність проектної поведінки соціономістів.

Проектне ставлення виявляється в емоційно забарвленому бажанні суб'єкта цілеспрямовано перетворювати об'єкт. Як зазначають І.А. Колеснікова, М.П. Горчакова-Сибірська, таке ставлення проектанта до дійсності є аксіологічним, прагматичним, реалістичним і романтичним. Зокрема, воно *аксіологічне* через ціннісно-оцінне забарвленням, що базується на судженнях суб'єкта проектування з приводу справжнього стану об'єкта та ситуації, в якій його розглядають (при цьому охоплюють систему всіх зв'язків об'єкта – тих, що склалися на цей момент, і тих, що виникнуть надалі). Проектне ставлення *прагматичне*, оскільки припускає одержання результату, що має практичне значення. Воно цілком *реалістичне*, оскільки учасники проектування досить яскраво уявляють собі логіку переходу від актуального стану до бажаного. До того ж проектне ставлення не позбавлене елемента *романтизму* (за ним криється можливість якоїсь пригоди, зустрічі з невідомим). На думку вчених, проектне ставлення містить *вольову* (енергетичну) складову. У ході реалізації проектного задуму доводиться долати «опір матеріалу» і опір навколишнього середовища, у якому перебуває об'єкт [239, с. 211].

Дії в проекті вимагають від майбутніх фахівців глибокої усвідомленості та розуміння того, які соціально-педагогічні проблеми та проектні завдання треба розв'язати. Від цього залежить, який формат

проектування знадобиться. Тобто **проектна дія** є нормованою. Вона не може бути абсолютно довільною або спонтанною, оскільки перебуває в межах певних проектних процедур, властивих кожному з етапів організації проектної діяльності. Проектна дія цілеспрямовано, змістовно визначена згідно із загальною методологією проектування. Щодо цього її акт є значно ширшим, ніж акт творчої імпровізації, побудованої на інтуїтивному відчутті дій в ситуації, що розгортається «тут і зараз».

Концептуальність поведінки проєктантів пов'язується з її узгодженістю з виробленими на передпроектному етапі теоретичними підставами, передусім орієнтованими на здатність суб'єктів усвідомлено здійснювати цілепокладання, визначаючи мету початковим пунктом самопрограмування; стійкість принципів і норм здійснення діяльності в проєкті (тобто наявність певної власної стратегії розв'язання проектних завдань); наявність логіки дій, пов'язаної із розумінням ходу проектування з урахуванням своїх функцій і можливостей; уміння структурувати свою діяльність, призводити її в систему згідно з етапами проєкту; здатність творчо орієнтуватися в будь-якій ситуації проектної діяльності, використовуючи її для реалізації наміченого задуму; використання рефлексії для оцінювання, корекції і розвитку своєї діяльності в проєкті [239, с. 212].

Як свідчать дослідження Я.В. Власенко [107], О.П. Саннікової [443], у соціономічних професіях успішність діяльності, порівняно із іншими, залежить від особистих рис професіонала. Конкретизуємо, які з них актуалізуються в процесі входження майбутніх фахівців-соціономістів у поетапний процес проектної діяльності.

Н.П. Лукашевич наголошує, що «кожна із професій, яка належить до типу «людина – людина», вимагає підготовки не лише в професійній галузі виробництва, науки, техніки, а й у галузі міжособистісної взаємодії» [294, с. 33]. З огляду на це, стрижневими для такого типу професій є **комунікативні здібності**. Уміння «спілкуватися, контактувати з людьми, досягати взаєморозуміння в процесі виконання професійних функцій» є, на

думку С.Я. Карпіловської, Р.І. Мітельман, найважливішою умовою високої ефективності діяльності у сфері професійних стосунків «людина – людина» [219, с. 46]. У виборі професій такого типу, як зауважують учені, важливою є висока сформованість комунікативних здібностей.

Оскільки проект зазвичай виконується командою, його успішність значною мірою обумовлена рівнем розвитку комунікативних здібностей усіх учасників. Від цього багато в чому залежить ефективність їхнього спілкування один з одним, психологічна сумісність і спрацьованість. Різні автори по-різному виділяють типи (види) і структуру таких здібностей. Проте у будь-якому випадку йдеться про розвиток *«відчуття комунікативної ситуації»*, уміння її проаналізувати, зрозуміти, правильно в ній зорієнтуватися, а також продуктивно використовувати власний запас комунікативних прийомів. У ході проектної діяльності в учасників виникає потреба обмінюватися інформацією, сприймати й оцінювати дії один одного, здійснювати той або той психологічний вплив на партнерів. Їм доводиться віддзеркалювати та розуміти соціально-психологічні характеристики групи, до якої вони належать, місце й ситуативну роль кожного з її членів.

О.П. Саннікова зазначає, що представники соціономічних професій відрізняються від фахівців інших типів професій більш високим рівнем емоційної зрілості, переважно завдяки краще розвиненій здатності до співпереживання та вміння використовувати емпатію як інструмент регуляції стосунків з людьми. До ознак, пов'язаних з емоційною зрілістю лише представників соціономічного професійного середовища особистості, належать *соціальна сміливість, емоційна стійкість, самоконтроль та чутливість у стосунках з іншими людьми*. Водночас незалежно від типу професії з емоційною зрілістю пов'язані *товариськість та впевненість у собі* [443].

Аналізуючи професійно важливі ознаки та здібності спеціалістів соціономічного профілю (менеджерів освіти, психологів, педагогів), Я.В. Власенко доводить, що в таких фахівців мають бути розвинені розумова та соціальна зрілість, авторитетність, готовність до розв'язання проблем,

інтерес до суспільних проблем, *здатність до ініціації й організації суспільної активності*, альтруїзм, поміркованість та витримка в процесі спілкування, мовленнєві здібності як здатність вербального самовираження, розвинене почуття гумору. Психологічний потенціал представників соціономічних професій характеризується здатністю до цілеутворення, баченням віддаленої життєвої перспективи, емоційною стійкістю, адекватністю самосприйняття, широтою знань, значним вольовим ресурсом, а також розширенням образу «Я» до рівня «Я – справа» [107]. Організаційні здібності працівників соціономічних професій, за Р.Д. Каверіною, виявляються в умінні організувати себе та інших людей, в умінні управляти своїм настроєм і поведінкою інших, у стриманості, тактовності [213].

Конкретизуючи зміст професійної діяльності інструкторів навчально-тренінгових груп, М.В. Молоканов до найбільш значущих властивостей таких фахівців уналежнює соціальний інтелект (інтегрована чутливість до соціального об'єкта, здатність розуміти поведінку людей), проєктивні вміння і соціальну фасилітативність як силу позитивного впливу на інших людей; високий соціально-адаптований потенціал, пов'язаний із гнучкістю та спонтанністю поведінки; екстравертність (як відкритість поведінки); соціальну сміливість і потребу в активності; домінатність та незалежність [344].

Відтак, ґрунтуючись на принципово важливих результатах досліджень сучасних учених (О. Бебіної [18], І.М. Богданової [72], М.П. Горчакової-Сибірської [239], В. Поліщук [402] та ін.), можна констатувати, що динамічний процес ініціації, розробки та успішної реалізації проєктів у соціально-педагогічній сфері детермінований змобілізованістю майбутнього фахівця соціономічного профілю до проєктування професійної діяльності.

Змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери до проєктування професійної діяльності – складне активно-дієве утворення в цілісній структурі особистості фахівця, що поєднує його прагнення, зусилля і здатність успішно здійснювати систему ієрархічних професійно-проєктувальних дій з ініціації, творчої розробки та впровадження

пошукових, нормативних, комбінаторних проектів професійної діяльності; налаштованість на конструктивну функціонально-рольову взаємодію з іншими суб'єктами проектування професійної діяльності в проектних діадах, командах, ініціативних групах, на взаємоузгоджене співробітництво з соціальними партнерами проектів; своєчасне забезпечення стратегічно-тактичного або ситуаційно-зумовленого управління проектами в швидкозмінюваних умовах професійної дійсності.

Презентуємо структуру феномену змобілізованості майбутнього фахівця-соціономіста до проектування професійної діяльності на рис. 3.3.

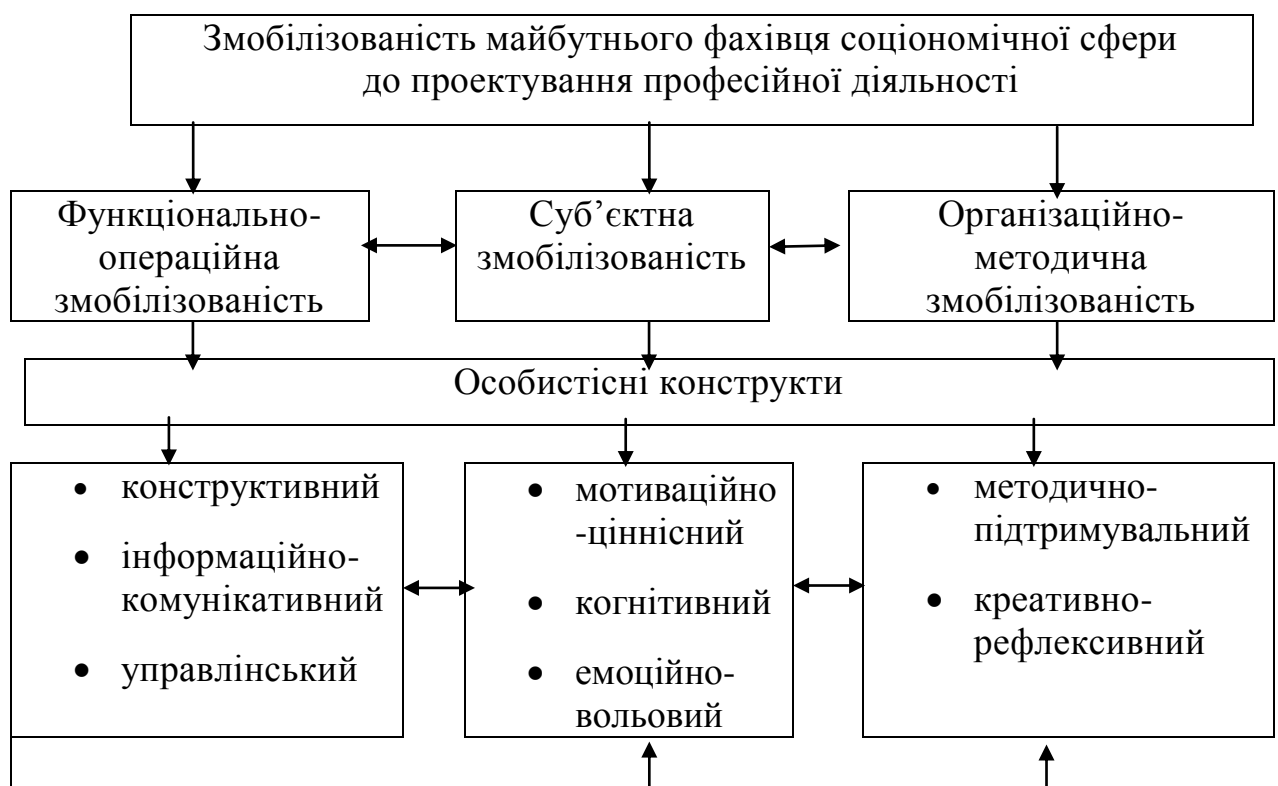


Рис. 3.3. Структура змобілізованості майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

Структуру змобілізованості майбутнього фахівця соціономічної сфери подано (рис. 3.3) як своєрідну модель, що органічно поєднує суб'єктний, функціонально-операційний й організаційно-методичний компоненти змобілізованості з відповідною організованою системою особистісних конструктів. Зауважимо, що термін «особистісний конструкт» уперше ввів у науковий обіг Дж. Келлі [459]. Автор запропонував використовувати його для позначення в структурі особистості когнітивних

шаблонів, які вона самостійно обирає (або створює) задля проектування власної поведінки й пояснення поведінки інших суб'єктів [459].

Суб'єктна змобілізованість як стрижневий психоенергетичний компонент в органічному взаємозв'язку всіх компонентів змобілізованості фахівця характеризує динамічний рух суб'єкта від спонукання залучитися до проектної діяльності до усвідомленого прагнення досягти найвищих результатів у проектуванні професійної діяльності. До її структури належать такі конструкти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та емоційно-вольовий (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Суб'єктна змобілізованість майбутнього фахівця
соціономічної сфери до проектування професійної діяльності**

<i>Мотиваційно-ціннісний конструкт</i>
<ul style="list-style-type: none"> *усвідомлення цінності та перспективності процесу соціально-педагогічного проектування в професійній діяльності соціономіста; *виявлення потреби в набутті знань, умінь і навичок проектування професійної діяльності; в успішному здійсненні проектної діяльності в освітніх установах; *потреба організувати й продуктивно співпрацювати (або лише співпрацювати) з учасниками проектних команд (діад, волонтерських загонів, молодіжних об'єднань та ін.)
<i>Когнітивний конструкт</i>
<ul style="list-style-type: none"> *розуміння логіки побудови проектної діяльності майбутнього фахівця; *розуміння сутності проектних завдань і відповідних проектних дій задля розв'язання їх у соціономічній сфері; *знання основ розробки, реалізації, оцінювання та управління соціально-педагогічними проектами
<i>Емоційно-вольовий конструкт</i>
<ul style="list-style-type: none"> *зосередженість на досягненні мети проектної діяльності, додання сумнівів та відволікання від дій, що заважають цілеспрямованій діяльності в межах проекту; *віра у власні перетворювальні сили; прояв упевненості в успішному втіленні проектів професійної діяльності та власної відповідальності за ефективну реалізацію проектних заходів; *захоплення процесом соціально-педагогічного проектування.

Функціонально-операційна змобілізованість майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності як енергодинамічний компонент у структурі змобілізованості студентів

характеризує їхній стан, що позначається рухом від засвоєння знань з першооснов соціально-педагогічного проектування до оволодіння основами продуктивної швидкодії в управлінні проектними командами. У структурі функціонально-операційної змобілізованості студента до досліджуваного виду професійної діяльності виокремлено конструктивний (стрижневий), інформаційно-комунікативний й управлінський конструкти, виражені у своєрідних особливостях прояву їх у студента (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Функціонально-операційна змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери

<i>Конструктивний конструкт</i>
<p>*уміння добирати та використовувати розмаїття проектних процедур на <i>передпроектному етапі</i> (передбачення, прогноз, творче переосмислення соціально-педагогічної дійсності, генерація нестандартних ідей; вибір формату проектування (пошукове, нормативне, комбінаторне); розробка концепції проекту), <i>власне етапи проектування</i> (програмування, планування і текстовий опис проекту; реалізація проекту), <i>рефлексивному етапі</i> (експертиза та рефлексія (добір методів і методик для оцінювання проектних продуктів, моніторингу результатів проектної діяльності та застосування їх; підготовка звітної документації про втілення запланованих проектних заходів), <i>післяпроектному етапі</i> (апробація, поширення результатів проектної діяльності);</p> <p>*прояв конструктивної активності в процесі створення індивідуальних або групових проектів.</p>
<i>Інформаційно-комунікативний конструкт</i>
<p>*<i>оперативне розв'язання повідомлювальних проектних завдань</i> (одержання й аналіз інформаційно-методичних джерел з соціально-педагогічного проектування для систематизації їх у «портфелі проектів»; використання власного запасу комунікативних прийомів для взаємообміну інформацією про втілені (заплановані, чинні) проекти з іншими суб'єктами; аналіз оголошень про конкурси соціально-педагогічних проектів, запланованих у реальному режимі в навчальних закладах, соціальних центрах, конкурси проектів на одержання грантової підтримки; оголошень про набори волонтерів у волонтерські загони (табірні зміни), слухачів літніх шкіл і семінарів, учасників тренінгових програм; соціальних реклам й оголошень про благодійні акції, концертні програми, ініційовані в освітніх закладах громадськими спілками благодійними фондами; особисте анонсування відомостей про проекти в реальному (академічному) і віртуальному просторі, де можуть виявитися їхні потенційні учасники;</p>

<p><i>*розв'язання інтерактивних проектних завдань</i> (підготовка, «облаштування» простору мережевого спілкування (створення адресних баз проектантів); участь у дистанційних контактах учасників проектів (дистанційна координація дій учасників проектів (формальне спілкування керівників проектів із проектантами, проектними групами, соціальними партнерами, грантодавцями, іншими суб'єктами для оперативного розв'язання поточних справ, спланованих у межах проекту); надання учасникам проектів консультацій через електронну пошту; обмін між проектантами поточною інформацією через електронну пошту; співтворчий контакт віддалених членів команди, їхня участь в інтерактивних дискусіях);</p> <p><i>*розв'язання пошуково-операційних проектних завдань</i> (пошук і застосування електронних навчально-методичних ресурсів (мультимедіа-посібників, тренінгових програм, довідників, демонстраційних програм, соціальних реклам, відеосюжетів для дискусій з іншими проектантами, електронних тестів для діагностики учасників проектних команд) на різних етапах проектної діяльності; програмне, текстове та графічне забезпечення документообігу проекту (бланків для онлайн-реєстрації потенційних учасників проектних команд, заяв, прес-релізів, інструкцій, положень тощо; звітних матеріалів, їх оцінювання та моніторингу (з використанням табличного процесора Excel, побудовою діаграм), підготовки статей, буклетів; розробка електронних продуктів для презентації проектів</p>
<p><i>Управлінський конструкт</i></p>
<p><i>*ухвалення ситуативних або стратегічних рішень з вибору та запуску серії соціально-педагогічних проектів, своєчасних або перспективних для конкретних цільових груп освітніх закладів тощо;</i></p> <p><i>*підбір, підготовка, організація роботи команди проекту (волонтерського загону, ініціативної групи) з відповідним розподілом обов'язків (з урахуванням функціонально-рольового ресурсу); забезпечення швидкого вмотивованого входження членів команд у розв'язання завдань проекту; планування, координація, контроль їхньої діяльності;</i></p> <p><i>*залучення і розподіл додаткових ресурсів (соціальних партнерів, спонсорів, грантів тощо) для втілення проектів;</i></p> <p><i>*застосування тайм-менеджменту, управління бюджетом, втілення корекційних процедур і проведення моніторингу результатів проекту.</i></p>

Організаційно-методичну змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери подано як динамічний рух від самоздійснення в проектній діяльності до науково-методичного обґрунтування результатів проектно-впроваджувальної діяльності. Організаційно-методична змобілізованість виражена в сукупності методично-підтримувального і креативно-рефлексивного конструктів (див. табл. 3.5).

**Організаційно-методична змобілізованість майбутнього фахівця
соціономічної сфери до проектування професійної діяльності**

<i>Методично-підтримувальний конструкт</i>
<p>*самовизначення стратегії проектування професійної діяльності через поглиблене вивчення цільових груп, критичний аналіз першоджерел, нормативно-правових і довідкових джерел, навчальної й інструктивно-методичної літератури; додаткове набуття методичних знань і прикладних умінь на методичних семінарах, професійних курсах, у школах волонтерів;</p> <p>*самостійна систематизація методичного ресурсу (портфоліо проектів), застосування їх для підготовки наукових доповідей, статей, рефератів, курсових (дипломних, магістерських) проектів та для захисту на студентських олімпіадах, конкурсах, творчих змаганнях проектантів тощо;</p> <p>*надання методичного супроводу учнівським (або студентським, фаховим, громадським) проектним групам на етапах розроблення та концептуалізації проектів, планування / програмування проектних заходів, втілення проектів, їх оцінювання та моніторингу.</p>
<i>Креативно-рефлексивний конструкт</i>
<p>*самоорганізація й творча самореалізація в проектно-впроваджувальній діяльності на локальному, місцевому, районному, регіональному, міжрегіональному, національному, міжнародному рівнях; приєднання до роботи у волонтерських командах, громадських організаціях, благодійних фондах тощо;</p> <p>*удосконалення проектної діяльності через оперативне самозабезпечення творчого діалогічно-полілогічного співробітництва з досвідченими фахівцями освітніх закладів, соціальних служб, керівниками студентських рад, лідерами молодіжних об'єднань; взаємообмін творчим досвідом у галузі проектування у форматі реальних / дистанційних конференцій, фестивалів, форумів з публікацією звітів;</p> <p>*самодіагностика результативності проектної діяльності; оцінювання результатів проектної діяльності інших суб'єктів проектних команд;</p> <p>*генерування, корегування та просування набутого досвіду проектування професійної діяльності на наступному етапі творчої самореалізації в реальних умовах професійного середовища.</p>

Теоретична деталізація поняття «змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності» дозволила на наступному етапі дослідження окреслити ключові позиції щодо університетської підготовки студентів, унаслідок якої відбудеться динаміка суб'єктної, функціонально-операційної й організаційно-методичної змобілізованості щодо здійснення проектної діяльності.

3.3. Змістовно-процесуальні тенденції підготовки фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності у вищих навчальних закладах

Для визначення сучасного процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери у вимірі єдиного європейського освітнього простору загальноприйнято використовувати термін «соціальна освіта». У широкому розумінні спеціалістами вищої школи трактують це поняття як інтегративний освітній процес, який, з одного боку, спрямовує фахівців на оволодіння сучасними технологіями соціальної й соціально-педагогічної роботи, сукупністю професійних дій із встановлення, збереження та поліпшення соціального функціонування дітей і молоді, попередження негативних соціальних процесів, а з другого – на збагачення особистісного потенціалу майбутніх професіоналів.

Соціальна освіта здійснюється з урахуванням вимог не лише національного, а й міжнародного ринку праці. Міжнародні зусилля спрямовано на підвищення якості такої освіти та приведення її змісту відповідно до найбільш визнаних кваліфікацій, інтеграцію й укрупнення спеціалізацій, універсалізацію професійної освіти згідно з вимогами «Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні» (підписано в Ліссабоні ЮНЕСКО і Європейським Союзом 11 квітня 1997 року [106]).

У переважній більшості зарубіжних країн соціальна освіта фахівців передбачає універсальну професійну підготовку студентів до соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності. Зокрема, розмежування професій «соціальний працівник» і «соціальний педагог» практично не існує в Німеччині, де цей поділ інтерпретують як неправомірний і прагматичний, оскільки більшість сфер діяльності соціального педагога та соціального працівника тісно перетинаються, а відмінності вбачають лише у сферах докладання активності фахівця – у виховній галузі або безпосередньо в

соціальної роботі. Специфіка вияву загальноєвропейської тенденції підготовки фахівців соціальної сфери в Німеччині спостерігається саме в інтеграції двох професій («Дипломований соціальний педагог і соціальний працівник»), що реалізується через поєднання навчальних груп соціальних педагогів і соціальних працівників на факультетах університетів і вищих шкіл соціального захисту, створенні інтегративних предметів, курсів, практичному спрямуванні навчальної практики, проєктивному навчанні.

Варто зауважити, що розвиток соціальної педагогіки як самостійної галузі наукового знання та як сфери професійної діяльності в Україні триває друге десятиліття. Фундатор однієї з перших у державі шкіл соціальної педагогіки А.Й. Капська констатує, що в 1991 році в Україні, як і в усьому колишньому Радянському Союзі, відбулося офіційне затвердження інституту соціальних педагогів та соціальних працівників [468]. Зокрема, Наказом Державного комітету з освіти СРСР № 376 від 07 серпня 1991 року введено спеціальність «соціальна педагогіка».

Професійне навчання фахівців соціально-педагогічної сфери в розвинених країнах світу налічує вже вікову історію, пов'язану із розвитком університетської освіти та створенням асоціацій соціальних працівників і соціальних педагогів. Так, професійні курси для персоналу, задіяного у сфері соціальної роботи, запроваджено ще до початку Першої світової війни в Австрії, Франції, Німеччині, Нідерландах, Швеції, Швейцарії, Англії, США.

Як засвідчує досвід роботи більшості зарубіжних вищих навчальних закладів, сьогодні значно посилюється процес диференціації претендентів, зорієнтованих на оволодіння спеціальністю «соціальний педагог», за такими міжнародними критеріями, як попередній рівень професійної підготовки, практичний досвід діяльності в галузі соціально-педагогічної та волонтерської діяльності, вікова й моральна зрілість. До оволодіння професією допускаються лише морально зрілі претенденти, які вже мають життєвий досвід, вільно застосовують навички соціальної взаємодії та виявляють особливі схильності до роботи в соціально-педагогічній сфері. У

зарубіжних країнах, що входять у Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи, до кандидатів висувають обов'язкові вимоги, пов'язані з віковими обмеженнями (Швейцарія, Німеччина, Фінляндія, США, Канада).

Упродовж останніх років у різних країнах світу актуальним для соціальної освіти є підхід до побудови навчання в контексті *неперервної освіти*: на рівні старших курсів (Англія), високоспеціалізованих курсів (Бельгія, Франція, Люксембург і Нідерланди), багатoproфільних курсів і програм навчання (Німеччина, Англія). Фахівці здобувають освіту в університетах Фінляндії, Ісландії, Ірландії, Ізраїлю, Іспанії, Туреччини; в університетах та різного типу інститутах Данії, Німеччини, Італії, Швеції, Швейцарії, Англії. Найпоширенішим є тип незалежних інститутів, які пропонують лише курси з опанування соціальних професій (Австрія, Данія, Франція, Італія, Нідерланди, Португалія, Швейцарія).

Зазначимо, що не всі країни мають багаторівневе навчання. У таких провідних в економічному плані державах, як Австрія, Англія, Ізраїль, Канада, США, Японія, видають диплом бакалавра, магістра та доктора. В університетах цих країн студентам старших курсів пропонують для вибору соціономічну спеціальність із кількох інших. Наприклад, у США після закінчення магістратури випускники здобувають загальну спеціалізацію в певній сфері соціальної роботи, яку називають безпосередньою практикою або втручанням на мікрорівні. Крім цього, студент обирає спеціалізацію в будь-якій іншій сфері соціальної роботи: робота з людьми похилого віку; у центрах здоров'я; сімейних службах; соціальних службах на підприємствах; робота з дітьми; робота з людьми, які мають психічні або фізичні вади; робота із засудженими. Магістри також здобувають кваліфікацію незалежного практика, що дозволяє надавати приватні соціальні послуги, працювати на керівних посадах, керувати програмами, консультувати та викладати [53].

Сьогодні в зарубіжних країнах найбільш поширені такі *моделі соціальної освіти* фахівців соціономічної сфери, як європейська й

американська. У США, Канаді, Скандинавських країнах популярною стала *сервісна модель* професійної підготовки. До її основних напрямів належать: підготовка до індивідуальної та сімейної роботи, до групової соціальної роботи, суспільної роботи, соціального та адміністративного планування.

Теоретичний аналіз зарубіжних моделей професійної підготовки фахівців соціономічної сфери, презентованих у наукових працях дослідників (Р.Х. Вайноли [93], І.М. Ковчиної [237], В.А. Поліщук [471] та ін.) і в авторському навчальному посібнику [55], засвідчив, що *спільним* для них є врахування певних чинників: «блок соціальних проблем, інфраструктура соціальних й альтернативних соціальних служб, попит на цей вид професійної діяльності, динаміка освітніх потреб населення, ринок пропозицій соціальних послуг» [93, с. 17].

Узагальнюючи сучасні підходи до професійної підготовки фахівців у США, констатуємо, що беззаперечний інтерес викликають такі освітні моделі, як *модель соціальної взаємодії* (фокусується на поглибленні демократичних процесів у країні, що обумовлюють залучення студентів до таких форм навчання, які сприяють удосконаленню суспільства); *інформаційна модель* (наголошує на важливості шляхів передачі та засвоєння інформації, за допомогою яких відбувається навчання студентів й керування цим процесом з боку викладача під час інформаційної взаємодії); *персоналогічна модель* (орієнтує на розгляд індивідуальності як джерела освітніх ідей); *біхевіористична модель* (ґрунтується на дослідженні зовнішньої поведінки, мотивації студентів і доборі шляхів педагогічного впливу на них) [93, с. 21].

Соціальна освіта фахівців у США є комплексною. Йдеться про підготовку кадрів до генералістського варіанта соціальної роботи з різними групами населення. Водночас акцент роблять на підготовку студента щодо розвитку вмінь своєчасно надати індивідуальну допомогу клієнтам за спеціальними програмами; організувати групову роботу, яку найчастіше застосовують для надання соціальної допомоги дітям, підліткам, людям усіх

вікових категорій з аналогічними соціальними та індивідуальними проблемами, або тим, хто перебуває в схожій ситуації; здійснювати соціальну роботу в громаді (розвиток місцевої спільноти; соціальне планування, формування політики і стратегії дій для різних організацій з питань соціального захисту, освіти та охорони здоров'я; організація публічних соціальних акцій та суспільних кампаній, спрямованих на зміну законодавчої та організаційної практики, що стоять на заваді реалізації громадянських прав соціально незахищених груп та ін. [471]). В університетах США спостерігається зростання кількості дистанційних програм підготовки фахівців. Випускники зі ступенем бакалавра є практиками загального профілю (*generalist social worker*), тобто фахівцями, які працюють з індивідами, сім'ями, групами та громадами і не обмежуються певними сферами практики [471, с. 43].

У чилійських школах соціальної роботи (Південна Америка) для майбутніх бакалаврів пропонують для вивчення розділ навчальної програми «Методологія соціальної роботи», що поєднує певний комплекс навчальних курсів: соціальні дослідження, планування, адміністративне управління, *розробка соціальних проектів*.

Спільним для професіоналізації західноєвропейських і американських студентів є зосередження на особистісно орієнтований контекст соціальної освіти, що відбувається на підставі варіативного підходу щодо визначення змістового компонента і технологій навчання. Також в країнах Західної Європи й США простежується тенденція переходу від академічного навчання (коли студент отримує знання, систематизовані викладачами, а викладач контролює процес оволодіння знаннями студентами) на інтерактивне (коли студент стає реальним учасником організації та здійснення процесу навчання; самостійно аналізує теоретичний матеріал, досвід соціально-педагогічної роботи, добирає практичний матеріал, співпрацює з фахівцями соціальних служб тощо) та практико-зорієнтоване (зокрема, майбутні фахівці в галузі соціальної роботи в Бельгії, Англії, США, Франції проводять на

практиці від 40–50 % до 65 % від усього запланованого навчального часу).

До основних тенденцій у контексті університетської підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери в Європі треба віднести: академізацію навчального процесу; наповнення освітнього стандарту світськими науками; застосування в навчанні загальнодидактичного підходу. Країни – члени Європейського Союзу з 1991 р. реалізують співробітництво у сфері підготовки соціальних педагогів з акцентом на посилення партнерства між інститутами й університетами, спрямованого на проведення спільних досліджень, проектів, семінарів та обмінів досвідом. У контексті дослідження актуалізують значення творчого осмислення кращих здобутків підготовки фахівців-соціологів до проектної діяльності у вишах Європи.

У технікумах соціальної педагогіки Німеччини майбутній персонал для дитячих садків, місць відпочинку молоді, молодіжних центрів і для надомної опіки за малюками залучають до розроблення і реалізації інтердисциплінарних проектів. Варто також підкреслити, що студенти, які обирають спеціалізацію «Робота у соціальних службах» або «Соціальний менеджмент» серед низки інших вивчають такі обов'язкові курси: «Презентація та коментування зв'язків з громадськістю», «Соціальне планування та соціальне управління», «Проектне навчання та менеджмент».

У школах соціальної роботи Німеччини активно вводять курси, зорієнтовані на розробку проектів з метою інтегрування академічної підготовки і практики у відповідній професійній галузі. Така організаційна форма підготовки фахівців соціологічної сфери, як *проект-семінар*, застосовується у сфері навчання соціальної роботи. На проект-семінарах під керівництвом викладачів школи і професіоналів у певній галузі відбувається обговорення та оцінювання роботи студентів. На таких семінарах студенти випускних курсів готують дипломні тези. Однак не є винятком те, що проектна робота може й розчарувати деяких студентів.

У вищій фаховій школі імені А. Саломон (м. Берлін) у процесі підготовки студенти магістратури визначаються із спрямуванням свого

проекту, беруть участь у дослідних проектах, «пілотних дослідженнях». Підготовка та здійснення проекту доповнюється колоквиумами з проекту, консультаціями тощо. За потреби магістранти проходять проектну фазу в зарубіжних вищих школах, з якими укладено угоди про співпрацю.

На локальному рівні проект реалізується магістром у навчальних закладах, молодіжних об'єднаннях, громадах, соціальних установах. Фаза проекту завершується півторагодинною презентацією, на якій присутні викладачі вищої школи, експерти, що здійснювали керівництво проектом, студенти та магістранти школи. Така логіка організації навчального процесу сприяє формуванню професійної компетентності щодо планування та здійснення інновацій у соціальній / соціально-педагогічній сферах [553].

У Німеччині поширеною є практика, коли дипломований соціальний педагог / соціальний працівник обіймає посаду «керівника волонтерської програми», «координатора волонтерів» або «директора волонтерства».

Вищі навчальні заклади Великої Британії мають досить широкі повноваження в організації навчального процесу. Підготовка майбутніх фахівців відбувається відповідно до вимог національних рад з питань надання соціальних послуг в Англії, Шотландії й Уельсі. Їхній зміст зводиться до 5 блоків: спілкування, сприяння та підтримка, допомога клієнту; аналіз і планування; втручання в життя клієнта і надання йому належних соціальних послуг; робота в організації; розвиток професійної компетентності [471, с. 156]. Основна увага надається не стільки теоретичній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери, скільки оволодінню практичними навичками роботи. Зокрема, на 4 курсі бакалаврам пропонують для вивчення дисципліну «Соціальна робота з дітьми», яку викладають автономно або в контексті інших курсів (соціальна робота в різноманітному оточенні; теорія і практика соціальної роботи з різними категоріями населення; *розуміння особистих і соціальних змін*).

На сучасному етапі фахівці соціальної сфери Франції працюють за такими напрямками: соціальне асистування, спеціалізоване виховання,

анімація. У цій країні поряд із дефініцією «соціальні професії» вживають як синоніми «професії соціальної кар'єри» або «соціальні спеціальності». Усі професії «соціальної кар'єри» умовно диференціюють на такі групи: група професій «соціальної кар'єри» з надання соціальної допомоги сім'ям, людям похилого віку та повнолітнім особам, які переживають життєві труднощі (помічник соціальної служби, фахівець з піклування та ін.); група фахівців, які працюють з дітьми, підлітками та молоддю з особливими потребами (спеціалізований вихователь, монітор-вихователь та ін.); група фахівців, які надають допомогу за місцем проживання особам з обмеженими можливостями або сім'ям (технік з соціального та сімейного втручання, асистент з надання допомоги за місцем проживання клієнта та ін.); група фахівців, які сприяють соціально-культурному залученню всього населення або його окремих категорій до суспільні відносини засобами анімації (аніматор, сімейний медіатор, *керівник проектів анімації та розвитку* та ін.).

Ліцензіат і магістратура університетів Франції пропонують серед багатьох інших такі напрями спеціалізацій, як «Менеджмент і управління службами», «Територіальний розвиток», «Теорія та практика прогнозування і реалізації проектів втручання й інновацій». Зауважимо, що студенти, які оволодівають професією «Керівник проектів анімації та розвитку», набувають вищу професійну освіту II циклу (ліцензіат). Вони отримують державний диплом керівника анімаційних і розвивальних проектів. Такі фахівці займаються розробленням, здійсненням й управлінням напрямками політики анімації та розвитку, що проводиться спортивними, соціальними та анімаційними структурами. Дипломовані керівники проектів надають консультації посадовцям, які уповноважені розв'язувати проблеми локальної політики (облаштування території, розвиток спорту тощо); проводять експертизу, розробляють і реалізують проекти розвитку місцевих громад; відповідають за роботу територіальних соціальних служб [471, с. 203].

Організація системи соціальної освіти французьких студентів базується на принципах почергового навчання, трансверсальності (забезпечення

спільного навчання студентів суміжних спеціальностей, що відповідає завданням підготовки фахівця, знайомого з характеристиками й особливостями інших професій, що в майбутньому полегшує процес здійснення продуктивного професійного діалогу), індивідуалізації навчання, модульної організації навчального процесу та *моделювання професійної діяльності в навчальному процесі* [471, с. 219].

Студенти австрійських шкіл соціальної роботи впродовж кожного семестру працюють над розробкою і впровадженням у практику групового *проекту*. До складу проектної групи входить від 6 до 11 осіб. Викладач школи соціальної роботи або соціальний працівник агентства керує проектами, ознайомлює студентів із тими новими ідеями, над упровадженням яких важливо працювати.

Особливу увагу варто звернути на навчальні плани, за якими відбувається соціальна освіта у Швеції й Швейцарії. В університетах Швеції майбутні соціономи отримують диплом бакалавра науки з соціальної роботи. Після першого року навчання вони вивчають двосеместровий теоретичний курс, що поєднує курси А, В, С та за бажанням курс D (дослідницьку роботу). Курси А і В містять: соціальні зміни та соціальні структури; межі соціальної роботи; методи соціальної роботи; *робота за проектами*. У школах соціальної роботи Швейцарії передбачається оволодіння студентами знаннями з курсу *«Проекти в соціальній роботі»*.

У позанавчальний час майбутніх фахівців залучають до практичної реалізації соціальних програм і проектів локального, регіонального, загальнодержавного, міжнародного рівня, зокрема *до участі в широкомасштабних програмах* міжнародних добродійних організацій (як-от «Карітас Інтернаціоналіс», «Лікарі без кордону», «Врятуйте дітей» тощо); молодіжних організацій державного і недержавного сектора (молодіжні інформаційні центри за дев'ятьма напрямками (освіта, професійна орієнтація й підготовка, зайнятість, безперервна освіта, підвищення кваліфікації, соціальні питання і практичні проблеми щоденного життя, вільний час,

канікули, зарубіжні контакти, спорт (Франція)); міжнародних молодіжних проектах (проект «Живі озера» тощо); благодійних акціях, фестивалях; *забезпечують кадровий ресурс волонтерського руху, який сприяє поліпшенню справ у сфері соціальної роботи з різними цільовими групами, соціально-педагогічної роботи з дітьми і молоддю (волонтерська служба молоді при Департаменті зі справ ветеранів (США, м. Вашингтон), Служба громадського виховання у Великій Британії, благодійна організація «Великі брати / Великі сестри» в США, молодіжна школа волонтерів у Данії тощо); приєднуються до програм обміну молоді (двосторонні програми США з іншими країнами «Міжнародний молодіжний обмін» у рамках інформаційного агентства США за сприяння Бюро з освіти і культури тощо) та до роботи міжнародних таборів (табори Асоціації молодих християн у США тощо); самоорганізуються для створення студентських ініціативних груп, товариств суспільної користі й діють на громадських засадах для втілення локальних соціальних проектів (Німецьке товариство врятування життя тощо); залучаються до молодіжного співробітництва в Європі та США (Німецько-французьке та німецько-польське молодіжне бюро, молодіжна організація «Німецька молодь в Європі» тощо).*

Отже, вищезазначені організаційні форми самоосвіти студентів є посилювальним додатковим ресурсом у системі професійного становлення майбутніх фахівців як проєктантів.

У вищих навчальних закладах Росії майбутні фахівці набувають різні спеціалізації професії «Соціальний педагог». По-перше, це залежить від соціального попиту на регіональному рівні. По-друге, у концепції Міністерства освіти Російської Федерації новий етап модернізації освіти передбачає перенесення відповідальності за її реформу в конкретний навчальний заклад. За таких обставин підвищуються можливості щодо творчого пошуку в галузі професійної освіти спеціалістів.

Зміст професійної підготовки соціальних педагогів у Російській Федерації відповідає вимогам національного освітнього стандарту й

визначається гуманістичною спрямованістю, ґрунтовністю викладання предметів психолого-педагогічного циклу, орієнтацією на залучення в процес навчання досягнень сучасної науки та практики в галузі соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'єю (Державний освітній стандарт вищої професійної освіти. Спеціальність 03 1300 «Соціальна педагогіка»).

Проблемі професіоналізації кадрів соціально-педагогічної сфери присвячено праці дослідників М.А. Галагузової [475], І.А. Зимньої [192], Л.В. Мардахаєва [457], Л.Є. Нікітіної [364] та ін. Систему підготовки соціальних педагогів розробляють у Російській академії освіти, у вищих школах Москви, Санкт-Петербурга, Уралу, Новосибірська, Омська, Барнаула тощо. Методологічну базу підготовки фахівців забезпечує Московський державний соціальний університет.

У 90-ті роки ХХ ст. у багатьох вищих школах Росії введено в практику модель підготовки соціальних працівників, запропоновану І.А. Зимньою [192]. Модель базується на принципі послідовного введення студента в навчання, його здійснення й забезпечення програм самонавчання.

Така підготовка фахівців передбачає її реалізацію на трьох рівнях: 1) орієнтаційно-дослідницькому (можливість орієнтації в змісті, цілях, специфіці професійної діяльності; наявність орієнтації в нормативно-правовій базі; визначення характеру соціального замовлення і кваліфікаційних вимог до фахівця; розробку змісту та форм навчально-методичного забезпечення освітнього процесу; професійний відбір викладачів, комплектацію академічних груп; організацію навчального процесу за чотирикомпонентною схемою (засвоєння знань, практика, тренінг, дослідницька робота); 2) на рівні виконання самої діяльності у формі навчання (організація навчального процесу та його забезпечення, зокрема організація виробничої практики безпосередньо в соціальних закладах; диференційований підхід до організації навчання відповідно до спеціалізації студентів); 3) на рівні саморозвитку, самовдосконалення спеціалістів

(керівництво саморозвитком студентів відповідно до акмеологічного підходу) [93, с. 18].

Однією з ефективних моделей підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери в Росії є модель муніципального освітнього комплексу, орієнтована на врахування регіональної специфіки; розв'язання соціальних проблем; втілення гнучких освітніх систем, в яких відбувається легке варіювання освітніх програм підготовки спеціалістів.

У змісті професійної підготовки працівників соціальної сфери сучасної Росії беззаперечний інтерес викликає досвід залучення студентів у проектну діяльність. Тому формувальний вплив на майбутнього соціального педагога як проектанта здійснюють навчальні курси «Методика і технології роботи соціального педагога», «Управління соціальними системами», «Проектування діяльності молодіжних служб» тощо. Під час вивчення цих курсів студенти оволодівають знаннями з проектування умов для розвитку й актуалізації потенційних можливостей обдарованих дітей, дітей з обмеженими можливостями, соціально-педагогічно занедбаних дітей та ін., технологіями соціально-педагогічного проектування, проектування в соціальній сфері; вміннями та навичками створення соціально-педагогічних моделей у процесі проектування, роботи з проектною документацією тощо.

Згідно з вимогами державного стандарту вищої професійної освіти Росії в навчальні плани підготовки майбутніх соціальних працівників уведено дисципліну «Прогнозування, проектування, моделювання в соціальній роботі». Зокрема, у Північно-Західній академії державної служби (м. Санкт-Петербург) у навчальній програмі цього курсу передбачено такі теми: «Сутність соціального проектування. Основні концепції соціального проектування. Соціальне проектування: предметна та проблемна галузь», «Особливості розробки соціального проекту. Методи соціального проектування», «Проектування і програмування в соціальній роботі», «Цільовий метод оргпроектуювання діяльності соціальних закладів» [413].

Детальний аналіз змісту навчально-тематичного плану спеціальної

дисципліни «Інноваційний менеджмент», розробленого Н.А. Тарасовою, А.Д. Куліковим, Т.В. Навроцькою, дозволив дійти висновку, що дипломовані фахівці за спеціальностями 080504.65 «Державне і муніципальне управління», 080507.05 «Менеджмент організації», 080505.65 «Управління персоналом» повинні знати основи розробки інноваційних проектів, управлінські підходи до реалізації інноваційних проектів, принципи та підходи до оцінювання результативності та ефективності інноваційних проектів; уміти розробляти концепцію інноваційного проекту, застосовувати методи прийняття рішень в інноваційних проектах, методи оцінки перспективності інноваційних проектів, формувати й управляти командою проекту [208].

У Північно-Західній академії державної служби студентам соціономічного профілю пропонують для вивчення такі спеціальні курси (розроблені професором Б.Г. Ушаковим [208]): «Соціально-практичне проектування (методологія і технологія)», «Методологія і технологія організаційного проектування», «Управління проектами» (у змісті якого передбачено вивчення питання управління сімейними проектами із застосуванням програмної підтримки), «Соціодизайн (проектування) особистості в організації», «Людинознавчі технології управління» (у змісті якого серед інших передбачено вивчення соціально-психологічних технологій проектування і конструювання колективу «команди»). Такі курси відіграють суттєву роль у становленні фахівців як майбутніх проектантів. З огляду на це, за умови творчого доопрацювання, їх доцільно рекомендувати для вивчення студентам, які мають бути підготовлені до прогнозування, планування, проектування й управління соціальними процесами.

Водночас у вищих закладах педагогічної освіти Росії аспект професійної підготовки змобілізованих фахівців для реалізації проектної діяльності ще не став резонансним. Лише в умовах Орського гуманітарно-технологічного інституту доцент О.І. Бебіна стала ініціатором упровадження прикладних науково-методичних розробок, націлених на формування в

студентів педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції незалежно від їхньої профільної спеціальності [18]. У склад такого методичного комплексу вчена внесла програму спецкурсу «Педагогічна мобілізаційно-функціональна компетенція», пакет умов професійно-мобілізаційних завдань і тренінгів («Розвиток лідерських рис», «Розвиток емоційного потенціалу», «Креативність як здібність управляти змінами в ситуації реалізації мобілізаційної функції»), професійно орієнтовані ігри («Учитель, який здатний змобілізувати учнів», «Індивідуальний підхід до мобілізації учнів» тощо), комп'ютерну програму навчального призначення «Розвиток мобілізаційних умінь вчителя» [16].

У процесі організації соціально-педагогічної практики для студентів російських вишів, як і зарубіжних, ураховують пропозиції та ініціативи майбутніх фахівців щодо визначення місця її проведення (якщо йдеться про залучення студентів до волонтерської роботи за програмами та соціальними проектами громадських об'єднань, благодійних фондів тощо), здійснюється індивідуальне планування практики та практичне навчання проектуванню соціально-педагогічної роботи з дітьми і підлітками з урахуванням специфічних особливостей бази практики.

В умовах російських вищих шкіл активно розвивається позанавчальна соціально-виховна робота зі студентами, що має двовекторне спрямування в контексті реалізації проектної діяльності майбутніх соціологів. З одного боку, відбувається реалізація соціальних проектів для студентів як молодих людей, які є об'єктами соціально-педагогічної роботи у вищій школі. З іншого боку, стимулюється проектно-впроваджувальна діяльність майбутніх соціологів – від підтримки їхніх молодіжних ініціатив з виявлення та розв'язання проблем у студентському докільді до участі або організації масштабних проектів. Ідеться про підвищення соціальної відповідальності майбутніх фахівців, консолідацію їхніх можливостей для розвитку студентського благодійництва шляхом залучення до проектів різного рівня (наприклад, проект «Гражданская смена» (автор О.Е. Бочаров [80])).

У Придністровському державному університеті імені Т.Г. Шевченка (м. Тирасполь) організовано курси підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які здобувають додаткову до вищої професійної освіти кваліфікацію «Працівник у сфері державної молодіжної політики». Така підготовка відбувається за трьома напрямками: організація діяльності молодіжних суспільних об'єднань; методика організації роботи з профілактики наркотичної або інших девіантних залежностей; організація виховної роботи в дитячих суспільних об'єднаннях. Слухачів готують до таких видів діяльності, як *розробка програм і проектів розвитку організацій, що займаються молодіжною політикою*; організація зустрічей, конференцій, переговорів; прогнозування дій; оцінювання наслідків упроваджених планів тощо.

Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери у вищих навчальних закладах України відбито в наукових працях вітчизняних учених за такими напрямками: педагогічний, психологічний та управлінський аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів (Р.Х. Вайнола [94], А.Й. Капська [468], Л.І. Міщик [341], М.П. Лукашевич [293] та ін.); професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери в умовах вищих шкіл України (І.М. Богданова [76], Л.В. Буркова [89], В.В. Корнешук [251] та ін.); підготовка соціального педагога до соціально-правового захисту особистості (Я.В. Кічук [228]); професійна підготовка соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В.А. Поліщук [402]); дидактичні основи підготовки студентів до соціальної та соціально-педагогічної роботи (І.М. Мельничук [328], С.Я. Харченко [525] та ін.). В Україні функціонують авторські школи соціальної педагогіки та соціальної роботи А.Й. Капської (м. Київ), С.Я. Харченко (м. Луганськ), Л.І. Міщик (м. Глухів), В.А. Поліщук і Ю.Й. Поліщук (м. Тернопіль).

Як констатує А.Й. Капська, на сьогодні у вітчизняних вищих школах здійснюється різнорівнева підготовка студентів соціально-педагогічних

факультетів: «Ми пройшли всі етапи впровадження багаторівневої освіти в такій послідовності: вивчення, запозичення, аналіз, зіставлення, адаптація, перевірка, корекція, впровадження в практику» [470, с. 3]. Характеристику рівнів підготовки кадрів для соціальної сфери подано в додатку Д.3.

Зміст підготовки вітчизняних фахівців С.Я. Харченко розглядає як комплексну програму, підґрунтям якої є системний підхід, програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання. Учений виокремив певні загальнодидактичні й спеціальні вимоги до фахової підготовки студентів: «відповідність змісту підготовки цілям навчання студентів; науковість; установлення і врахування міжпредметних зв'язків; відповідність змісту реальним навчальним можливостям студентів; зв'язок теорії з практикою; єдність основних змістових блоків вузівської освіти; гуманізація; відкритість і принципова незавершеність; формування алгоритмів соціально-педагогічної діяльності» [525, с. 51–59].

На основі Державного галузевого стандарту спеціальності «Соціальна педагогіка» в педагогічних вищих навчальних закладах розроблено комплекс типових навчальних програм за вимогами кредитно-модульної системи [63; 64; 242; 415; 465; 469; 470].

За визначенням Р.Х. Вайноли, освітньо-професійна програма підготовки фахівця з соціальної педагогіки є «державним нормативним документом, у якому визначено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої професійної підготовки фахівця відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності» [93, с. 30]. Така програма містить розподіл циклів підготовки з відповідним переліком нормативних навчальних дисциплін (цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки; цикл природничо-наукової підготовки; цикл професійно орієнтованої (професійної та практичної) підготовки) в академічних годинах; рекомендований перелік вибіркових навчальних дисциплін; форми контролю та державної атестації; нормативний термін навчання.

Оскільки майбутній фахівець соціономічної сфери покликаний стати проектантом соціально-педагогічних перетворень і нововведень, у контексті нашого дослідження природний інтерес становить такий аспект: наскільки чинні навчальні плани вищих шкіл (зокрема для освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр») змістовно забезпечують процес їхньої підготовки до проектування професійної діяльності.

Визначаючи змістову складову підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, ми проаналізували навчальні плани 16 гуманітарних та педагогічних університетів, педагогічних інститутів і академій різних регіонів України: державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Запорізького національного університету, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, Міжрегіональної академії управління персоналом (Придунайська філія), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Одеського регіонального інституту державного управління НАДУ при Президентіві України, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Севастопольського міського гуманітарного університету, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківської державної академії культури, Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Науковий аналіз навчальних планів дозволив встановити, що до суттєвих елементів, які значною мірою або опосередковано впливають на теоретичну підготовку майбутніх соціономістів до проектування професійної діяльності, належить обов'язкове вивчення нормативних навчальних

дисциплін *циклу професійно орієнтованої (професійної та практичної) підготовки*, як-от: «Вступ до спеціальності», «Екокультура особистості», «Етнопедагогіка», «Основи соціально-правового захисту особистості», «Загальна психологія, вікова та педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Соціальна педагогіка», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Основи профорієнтаційної роботи», «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень», «Психологічне консультування та психокорекція», «Менеджмент соціальної роботи», «Методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями», «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля», «Основи сценарної роботи соціального педагога»; *дисципліни спеціалізації* («Театральне мистецтво», «Художньо-прикладна діяльність»).

Детальний аналіз структури навчального плану та змісту впорядкованих у ньому навчальних програм нормативних дисциплін у контексті підготовки бакалаврів до проектування професійної діяльності ми здійснювали шляхом виокремлення переліку дисциплін, що корелюються зі змістом підготовки студентів до проектування професійної діяльності; конкретизації змістових елементів фахової підготовки (їхнього міжпредметного зв'язку в контексті підготовки студентів до проектної діяльності); визначення системи знань, умінь і навичок, що набувають студенти [56, с. 380-388].

Варто підкреслити, що в деяких вищих школах відбулося оновлення навчальних планів шляхом розширення складу навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (курси «Соціально-педагогічне проектування», «Проектування соціально-педагогічної діяльності в молодіжному середовищі», «Управління соціальними проектами», «Інноваційні моделі надання соціальних послуг», «Управління анімаційно-дозвіллєвими проектами молоді», «Фандрайзинг молодіжних ініціатив» (Харківська державна академія культури); «Соціально-педагогічне проектування» (Уманський державний педагогічний університет імені Павла

Тичини); «Основи соціального проектування», «Організація служби волонтерів» (Запорізький національний університет); «Недержавний сектор в соціально-педагогічній роботі», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти» (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова).

Динамічне зміщення акцентів на підготовку фахівця, здатного проектувати діяльність у соціально-педагогічній сфері, спостерігається в Харківській державній академії культури. Специфіку підготовки фахівців в академії культури відображено в таких *дисциплінах спеціалізацій* за рівнем підготовки «бакалавр», як анімаційна діяльність (оволодіння навичками організації дозвілля дітей, молоді та людей похилого віку, уміннями позитивно впливати на соціальний розвиток суб'єктів засобами дозвілля); соціально-психологічна реабілітація (вивчення методики надання психологічної допомоги); організація молодіжних ініціатив (здобуття знань з розробки та управління соціальними проектами, залучення ресурсів для їх реалізації, створення неприбуткових організацій тощо) [524].

На завершальному етапі професійної підготовки студенти бакалаврату складають державний іспит з технологій соціально-педагогічної діяльності, мета якого полягає у визначенні готовності випускників до самостійної соціально-педагогічної діяльності. Викладачами кафедри соціальної педагогіки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника укладено програмові вимоги до державного іспиту. Вони пропонують структурувати екзаменаційні білети трьома теоретичними питаннями з навчальних дисциплін соціально-педагогічного спрямування й четвертим, у якому подано тему для моделювання соціально-педагогічної діяльності засобами інтерактивних технологій (як-от «Формування педагогічної культури батьків», «Ігрова діяльність як чинник соціалізації підлітків», «Соціально-педагогічна діяльність гувернера з організації дозвілля») [236].

Переглядаючи навчальні плани професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів за однорічною програмою спеціалітету, ми виокремили

певний комплекс навчальних дисциплін, що мають органічний зв'язок з процесом удосконалення проектних умінь і навичок майбутніх фахівців соціономічної сфери. До таких навчальних курсів належать: «Методика організації волонтерського руху», «Технологія соціально-педагогічної роботи за місцем проживання», «Соціальна робота в Україні». До речі, до зазначеного переліку навчальних дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки студентів-спеціалістів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника введено курс «Діяльність соціальних служб і фондів».

Науково-методичний аналіз навчальних планів вищих шкіл для студентів магістратури зі спеціальності 8.01010601 «Соціальна педагогіка» дозволив визначити навчальні дисципліни, що посилюють увагу майбутніх фахівців до проектної діяльності, зокрема «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін», «Педагогічна інноватика», «Організація роботи з різними соціальними групами», «Соціальна робота в Україні». До того ж, у навчальному плані Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника цей перелік доповнено курсом «Аналіз і проектування соціально-педагогічних систем».

Аналіз змістової складової підготовки магістрів (зі спеціальності специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом») здійснено на основі навчально-методичного комплексу, розробленого в Міжрегіональній академії управління персоналом. У цьому комплексі подано програми таких курсів: «Стратегічний менеджмент в освіті», «Сучасні освітні технології», «Сучасні технології управління в закладах освіти» [166; 317; 318]. У Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського в навчальному плані для магістрів зі спеціальності специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом» передбачено вивчення навчальної дисципліни «Управління соціально-педагогічними проектами» (цикл фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін).

Натомість аналіз навчальних планів підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «Соціальна педагогіка» в контексті підсистеми «бакалавр – спеціаліст – магістр» засвідчив, що вони не містять окремих дисциплін або спецкурсів для оволодіння студентами стратегією управління соціально-педагогічними проектами. У контексті вищезазначеного дидактично виправданим є упровадження спеціального курсу «Управління соціально-педагогічними проектами» в навчальні плани для студентів магістеріуму (спеціальність 8.01010601 «Соціальна педагогіка»).

У змісті професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери беззаперечний інтерес викликає досвід Одеського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління. На базі цього закладу розроблено навчально-методичний комплекс підготовки слухачів спеціальності 8.000003 «Управління проектами», що містить робочі навчальні програми, тематичні плани і методичні рекомендації до навчальних дисциплін «Вступ до управління проектами», «Формування проектної команди» [110; 522]); рекомендації з підготовки курсового проекту «Розробка проекту розвитку компанії».

Проведений аналіз поданих вище навчальних програм з предметів соціально-педагогічного циклу, навчально-методичних посібників професорсько-викладацького персоналу вищих шкіл [23; 74; 93; 211; 210; 472; 531] дозволив визначити перелік різноманітних організаційних форм практичних занять у вітчизняних університетах, що пов'язані з посиленням творчого ресурсу майбутніх фахівців, удосконаленням їхніх проектувальних умінь і навичок. Ідеться про проведення семінарів-практикумів, шкіл передового педагогічного досвіду, творчих майстерень (А.Д. Цимбалару [387]); практикуму «Мобілізація стану енергодійності педагога» (І.М. Богданова [75]), творчих захистів проектів соціально-педагогічної роботи (Р.Х. Вайнола [93]).

Отже, специфіка підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності у вітчизняних навчальних закладах

інтегрує комплекс практичних дій зі створення групового або індивідуального проекту під час університетських практичних занять; упровадження соціально-педагогічних проектів у позааудиторний час на локальному рівні; індивідуальний (авторський) або груповий (у проектних командах) захист проектних розробок з презентацією одержаних результатів.

Домінантним ресурсом для реалізації проектних розробок майбутніх фахівців є професійно орієнтована практика. За визначенням Р.Х. Вайноли, основні завдання практики полягають у «перенесенні студентом набутих теоретичних знань у площину практичної роботи; розвитку професійних особистісних рис соціального педагога; знайомстві з специфікою роботи в різних організаціях державної та недержавної форми власності, які надають соціально-педагогічну допомогу дітям та молоді; засвоєнні студентами сучасних технологій соціально-педагогічної роботи; формуванні в студентів творчого та дослідницького підходів до професійної діяльності; розвитку в майбутніх спеціалістів навичок професійної самоорганізації та самоменеджменту» [93, с.78].

Згідно з чинними навчальними планами, що визначають зміст освіти майбутніх соціальних педагогів, можуть бути передбачені певні види практик: за навчальним планом бакалаврату – навчально-ознайомлювальна практика (у загальноосвітній школі; у закладах інтернатного типу); педагогічна практика в літніх оздоровчих закладах, закладах соціальної сфери; виробнича (соціально-педагогічна) практика в закладах освіти; за навчальним планом спеціалітету – виробнича (соціально-педагогічна) практика в закладах інтернатного типу та соціальної реабілітації; виробнича (педагогічна) практика у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації; переддипломна практика; за навчальними планами спеціалітету, магістратури – науково-педагогічна практика; науково-дослідна практика.

На жаль, у чинних навчальних планах більшості вітчизняних вищих шкіл, на відміну від зарубіжних, не передбачено спеціального виду практики – волонтерської. Така практика введена лише в деяких вишах (наприклад, у

Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя).

Важливою ознакою високого рівня підготовки майбутніх фахівців до проектування є організація самостійної й науково-дослідницької роботи, що інтегрує певні види діяльності: виконання курсових робіт, дипломних і магістерських проектів; залучення до роботи у волонтерських загонах, молодіжних асоціаціях, клубних об'єднаннях з метою самореалізації в соціально активній діяльності; соціальне партнерство з представниками міської влади, персоналом освітніх закладів, соціальних служб задля спільного обговорення, розробки та впровадження проектних заходів на локальному, регіональному, державному і міжнародному рівнях; залучення студентів до участі у всеукраїнських і міжнародних предметних олімпіадах, конкурсах творчих робіт обдарованої молоді, студентських форумах тощо.

Так, на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка у 2012 р. відбувся II етап Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності «Соціальна педагогіка». Формат олімпіади спроектовано як творче змагання з теоретичної та практичної підготовки студентів, зокрема: I тур – практичний – презентація соціального проекту з проблеми соціально-педагогічної роботи з організації дозвілля дітей та молоді (мета: визначення рівня теоретико-практичної готовності учасників до використання проектної технології в майбутній професійній діяльності); II тур – творчий – виконання письмової творчої роботи з професійного моделювання соціально-педагогічної діяльності засобами інтерактивних технологій (ідеться про розробку моделі соціально-педагогічної діяльності, що містить аналіз соціального середовища, визначення факторів, основних напрямів роботи, вибір методичного комплексу (методів, форм, засобів, прийомів тощо), обґрунтування запропонованої моделі на рівні нормативно-правової бази за визначеним напрямом соціально-педагогічної діяльності, у межах якої буде подано творче завдання). Презентуємо молодіжні проекти, відзначені на олімпіаді: проект «Дитячий зооклуб «Дім Сірка», розроблений студентами

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та впроваджений на базі осередку кінологічної спілки України «Станіслав» (метою проекту є екологічне виховання дітей, використання методу каністерапії для організації занять з реабілітації дітей, хворих на аутизм та ін.); оригінальний задум проекту «Соціально-педагогічні аспекти організації етнокультурного дозвілля членів клубу військово-історичної реконструкції «Галицька дружина» студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка (завдання клубу: забезпечення сприятливих умов для задоволення потреб молоді в критичному вивченні історичних реалій, їхній позитивний вплив на процес соціалізації особистості; вивчення методів роботи з опанування досвіду історичної епохи; реалізація різних напрямів дозвілля (реконструкція подій, філологія, кухня)) [478].

Як констатують учені Л.І. Даниленко [141], С.К. Хаджирадева [523], в державних закладах післядипломної освіти посилено увагу на застосуванні проектної діяльності як засобу розвитку професійної компетентності фахівців-соціологів (учителів, соціальних педагогів, керівників шкіл та ін.). Стратегічним завданням функціонування обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти постає «формування готовності педагогічних працівників та керівників закладів освіти до інноваційної діяльності на курсах підвищення кваліфікації та в рамках інших організаційних форм методичної роботи в регіоні» [514, с. 179].

Зокрема, методисти Кам'янець-Подільського міського методичного кабінету розробили спецкурс для керівників загальноосвітніх навчальних закладів «Технологія створення інноваційних освітніх проектів». На базі Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів функціонує дистанційний курс підвищення кваліфікації соціальних педагогів. Користувачами цього курсу можуть бути соціальні педагоги різних регіонів України, які мають відповідну фахову освіту із спеціальностей «Соціальна педагогіка» або «Соціальна робота»; соціальні педагоги, які не мають можливості підвищувати свою кваліфікацію за очною формою. Однією з

форм атестаційної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації є авторський проект, яким може бути програма факультативу, гуртка, спецкурсу; сценарій; методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу, які треба подавати на паперових електронних носіях з метою розміщення їх на сайті «Мій кращий урок» освітнього порталу інституту. Слухачам пропонують розгалужену тематику проектів. Соціальні педагоги кваліфікаційної категорії «спеціаліст», «спеціаліст II категорії» працюють над такими проектами, як «Особливості організації соціально-педагогічної роботи в закладах освіти інтернатного типу», «Основні напрями взаємодії соціального педагога з правоохоронними органами» тощо. Для слухачів кваліфікаційних категорій «спеціаліст I категорії», «спеціаліст вищої категорії» тематика проектів є складнішою («Форми і методи роботи соціального педагога з дітьми, які мають особливі потреби», «Методичні рекомендації щодо формування в учнів гендерної культури»).

З метою оптимізації підготовки кадрів для громадського сектора, Т.В. Азарова, Л.К. Абрамов, Л.О. Станкевич уклали навчальні програми для створення системи інформаційно-методичного забезпечення процесу розв'язання соціальних проблем на місцевому рівні [4]. Варто вказати на значний методичний ресурс для лідерів громадських організацій таких програм, як «Менеджмент неприбуткової організації» (зміст курсу містить тему «Менеджмент проектів»), «Фандрейзинг для НДО», де тему «Гранти благодійних організацій і заявки на їх отримання» присвячено розкриттю основних шляхів забезпечення благодійної підтримки проекту, вимог до оформлення пакету проектної документації для донорів.

Перспективними в Україні визнають й освітні програми постійних семінарів, форумів, тренінгів для фахівців соціономічного профілю, що здійснюються в рамках проектів міжнародних організацій і благодійних фондів. Результати наукового аналізу такого аспекту самопідготовки соціономістів розгорнуто представлено в монографії [56, с. 244].

Висновки до третього розділу

У зарубіжних і вітчизняних наукових дослідженнях останніх років у галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки, професійної освіти, педагогічного менеджменту, педагогічної психології зосереджено увагу на осучасненні уявлень про функціональні обов'язки фахівців соціономічних спеціальностей з погляду мобілізації їхніх внутрішніх і зовнішніх ресурсів для досягнення цілей професійної діяльності.

Особливо плідно феномен «мобілізація фахівця соціономічної сфери» представлено в трьох напрямках: виокремлення мобілізаційної функції в політичному лідерстві (Ж. Блондель, Ш. Тайлі та ін.) та в педагогічному менеджменті (М.А. Гончаров); обґрунтування мобілізаційної функції в професійній діяльності педагога (В.О. Сластьонін), мобілізаційного компонента в готовності вчителя до професійної діяльності (З.Н. Курлянд, В.Н. Наумчик, М.О. Паздніков та ін.), педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції студента (О.І. Бебіна); дослідження основних шляхів мобілізації ресурсів у сфері соціальної та соціально-педагогічної роботи (Ф. Бартл, І.М. Богданова, О.А. Гальчинська, А. Мердак, В.А. Поліщук та ін.), вивчення процесу самомобілізації громадських формувань для впровадження соціальних змін і нововведень (Л.К. Абрамов, Т.В. Азарова, Н.В. Заверико, О.С. Безпалько та ін.).

Результати наукового аналізу основних функцій майбутніх соціономістів у сфері проектування професійної діяльності засвідчили наявність підстав для виокремлення мобілізаційних функцій принаймні в трьох площинах: *мобілізація громадської участі окремих суб'єктів, соціальних груп у соціально-педагогічному проектуванні* (мобілізація ресурсів майбутніх соціономістів для участі в процесі групової конструктивної творчості на етапі ініціації та розробки соціально-педагогічних проектів; мобілізація колективних дій майбутніх фахівців-соціономістів у проектних командах; енергетизація (приведення в рух) ресурсу учнівських, студентських, волонтерських груп для втілення волонтерських програм

(проектів); мобілізація колективних дій представників дитячих і молодіжних закладів, організацій, об'єднань, органів самоврядування дітей і молоді на рівні територіальної громади в рамках цільових соціально-педагогічних програм (проектів); концентрація ресурсів соціальних партнерів для досягнення цілей соціально-педагогічних проектів); *мобілізація колективних дій майбутніх фахівців-проектантів із соціономістами-партнерами* (організаційний, методичний, психолого-педагогічний супровід проектної діяльності самозмобілізованих представників громади (ініціативних учнівських, студентських груп, груп взаємодопомоги, волонтерів); *інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх соціономістів* (оперативне самозабезпечення діалогічно-полілогічної співпраці суб'єктів проектної діяльності в глобальному віртуальному просторі; своєчасне комплексне розв'язання повідомлювальних, інтерактивних і пошуково-операційних завдань у межах соціально-педагогічного проектування).

З огляду на визначену сукупність мобілізаційних функцій фахівця, на наступному етапі теоретичного дослідження важливо розкрити поняття «змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності». Змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності – складне активно-дієве утворення в цілісній структурі особистості фахівця, що сполучає його прагнення, зусилля і здатність успішно здійснювати систему ієрархічних проектувальних дій з ініціації, творчої розробки та впровадження пошукових, нормативних, комбінаторних проектів професійної діяльності; налаштованість на конструктивну функціонально-рольову взаємодію з іншими суб'єктами проектування професійної діяльності в проектних діадах, командах, ініціативних групах, на взаємоузгоджене співробітництво з соціальними партнерами проектів; своєчасне забезпечення стратегічно-тактичного або ситуаційно-зумовленого управління проектами у швидкозмінюваних умовах професійної дійсності. Її компонентами є суб'єктна, функціонально-

операційна й організаційно-методична змобілізованість.

Суб'єктна змобілізованість як стрижневий психоенергетичний компонент в органічному взаємозв'язку всіх компонентів змобілізованості фахівця характеризує динамічний рух суб'єкта від спонукання залучитися до проектної діяльності до усвідомленого прагнення досягти найвищих результатів у проектуванні професійної діяльності. До її структури належать мотиваційно-ціннісний, когнітивний та емоційно-вольовий конструкти.

Функціонально-операційна змобілізованість майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності як енергодинамічний компонент у структурі змобілізованості студентів характеризує їхній стан, що позначається рухом від засвоєння знань з першооснов соціально-педагогічного проектування до оволодіння основами продуктивної швидкодії в управлінні проектними командами. У структурі функціонально-операційної змобілізованості студента до досліджуваного виду професійної діяльності виокремлено конструктивний (стрижневий), інформаційно-комунікативний й управлінський особистісний конструкти.

Організаційно-методичну змобілізованість майбутнього фахівця представлено як динамічний рух від самоздійснення в проектній діяльності до науково-методичного обґрунтування результатів проектно-впроваджувальної діяльності. Організаційно-методична змобілізованість поєднує методично-підтримувальний і креативно-рефлексивний конструкти.

На цьому етапі дослідження здійснено педагогічний аналіз пов'язаних з професійною підготовкою майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності чинних навчальних програм, нормативних й елективних курсів, які викладають у зарубіжних навчальних закладах, вищих закладах педагогічної освіти різних регіонів України. Унаслідок аналітичного огляду виявлено, що переважно у вітчизняних вищих закладів педагогічної освіти професійна підготовка студентів до реалізації проектної діяльності в соціально-педагогічних установах не набула системного характеру. Уведення в навчальні плани циклу навчальних

дисциплін, пов'язаних з розв'язанням освітніх завдань в аспекті професійної підготовки майбутніх проєктантів, відбувається переважно за вибором вищої школи.

У чинних навчальних програмах дисциплін психолого-педагогічного циклу фрагментарно передбачено вивчення окремих тем, що сприяють професійному становленню майбутніх фахівців як проєктантів; застосування в навчальному процесі методу проєктів і групового моделювання, що стимулюють інтерес і зацікавленість студентів у здійсненні проєктної діяльності під час професійно-орієнтованої практики.

Результати третього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [48; 49; 53; 56; 57; 67; 68; 556].

РОЗДІЛ 4

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЗМОБІЛІЗОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Критерії оцінювання та показники рівнів сформованості змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності

В основу розробки програми констатувального експерименту покладено припущення, що продуктивність проектування професійної діяльності в соціально-педагогічній галузі залежить від рівня змобілізованості майбутнього фахівця в цій діяльності. Структурно-компонентний аналіз феномену «змобілізованість майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності» дозволив визначити компоненти змобілізованості студента, критерії та показники вияву їх у поетапному розгортанні процесу проектування.

Зокрема, у структурі змобілізованості майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності виокремлено три компоненти: суб'єктна змобілізованість, функціонально-операційна змобілізованість й організаційно-методична змобілізованість. Кожен з них може бути оцінений на підставі визначених критеріїв і показників.

Суб'єктна змобілізованість як системостворювальний компонент змобілізованості майбутнього соціономіста визначається за такими критеріями та показниками:

– *мотиваційно-ціннісний*: 1) ставлення майбутнього фахівця до процесу проектування професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері; 2) прагнення оволодіти системними знаннями, уміннями і навичками проектувати професійну діяльність; 3) прагнення успішно здійснювати проектну діяльність та досягати максимальних результатів роботи в

проектній команді;

– *когнітивний*: 1) розуміння логіки поетапного розгортання проектної діяльності фахівця соціономічної сфери; 2) розуміння сутності проектних завдань (модифікаційних / трансформаційних / комбінаторних) і подальших педагогічно доцільних проектних дій щодо їх розв’язання; 3) здатність до проектного мислення; 4) обізнаність майбутніх фахівців з нормативно-правовими регулятивами проектування професійної діяльності; 5) наявність знань про основи розробки, реалізації та аналізу результативності проектів, про основи управління соціально-педагогічними проектами;

– *емоційно-вольовий*: 1) здатність своєчасно приймати ситуативні та стратегічні проектні рішення (рішучість); 2) здатність зосереджуватися на меті проектної діяльності та здійсненні проектних доручень; 3) здатність проявити наполегливість в успішному досягненні мети проекту професійної діяльності; 4) здатність зберігати емоційну врівноваженість у ситуаціях планування проектної діяльності, успішного (або неуспішного) просування проектів; 5) здатність оперативно реагувати на протидії процесу реалізації проектів, проявляти толерантність і гнучкість поведінки в цих ситуаціях.

Критерії та показники **функціонально-операційної змобілізованості** майбутнього фахівця конкретизовано з урахуванням предметної специфіки проектування професійної діяльності в соціономічній сфері:

– *конструктивний*: 1) практична спроможність застосовувати проектні процедури на передпроектному етапі (передбачення, прогноз, творче переосмислення соціально-педагогічної дійсності, генерація нестандартних ідей; вибір формату проектування професійної діяльності (пошукове, нормативне, комбінаторне); розробка концепції проекту), власне етапі проектування (моделювання, програмування, планування, текстовий опис проекту та його реалізація), рефлексивному етапі (експертиза, рефлексія), післяпроектному етапі (апробація, розповсюдження результатів професійної діяльності); 2) налаштованість на конструктивну активність у проектуванні професійної діяльності;

– *інформаційно-комунікативний*: 1) **уміння** розв'язувати проектні завдання повідомлювального типу (*уміння* анонсувати повідомлення про заплановані проекти в реальному (академічному) і віртуальному просторі, де можуть виявитися їхні потенційні учасники; *уміння* аналізувати положення про конкурси проектів в освітніх закладах, соціальних центрах, грантові конкурси, оголошення про відбір волонтерів, слухачів літніх шкіл / семінарів, учасників тренінгових програм, соціальні реклами про благодійні акції, концертні програми, ініційовані закладами освіти, громадськими спілками, благодійними фондами; *уміння* застосовувати методи повідомлення інформації іншими суб'єктами про заплановані, чинні та втілені проекти професійної діяльності); 2) **уміння** розв'язувати інтерактивні проектні завдання (*уміння* підготувати й «облаштувати» простір мережевого спілкування проектантів (створити адресні бази), *уміння* органічно застосовувати вербальну і невербальну (дистанційну) комунікацію з проектантами (формальне спілкування з керівниками проектів і з іншими проектантами, командами, соціальними партнерами, грантодавцями, іншими суб'єктами для розв'язання поточних справ, спланованих у межах проекту); онлайн-консультування учасників проектів засобами електронного листування; обмін поточною інформацією між проектантами засобами електронного листування; співтворча комунікація віддалених членів команди, їх участь в інтерактивних дискусіях); 3) **уміння** розв'язувати пошуково-операційні проектні завдання (*уміння* вилучати, критично осмислювати і творчо користуватися інформацією про специфіку проектування професійної діяльності з друкованих і мультимедійних ресурсів (навчально-методичних, мультимедійних посібників, дистанційних тренінгових програм, довідників, демонстраційних програм, соціальних реклам, відеосюжетів, електронних тестів), систематизувати її в «портфелі проектів»; *уміння* забезпечувати документообіг проектної діяльності (заповнювати друковані й онлайн-форми реєстрації проектів, потенційних волонтерів, учасників проектних команд; складати прес-релізи, інструкції,

положення, звітні і рекламні матеріали (статті, буклети, соціальні реклами); використовувати програмний пакет MS Project, табличний процесор Excel для оцінювання результатів проектної діяльності, програму Microsoft Power Point для розробки презентацій проектів професійної діяльності;

– *управлінський*: 1) здатність ухвалювати ситуативні / стратегічні рішення щодо вибору і запуску своєчасних / перспективних проектів професійної діяльності з урахуванням цільових груп освітніх закладів; 2) здатність сформувати й організувати професійну діяльність різних типів проектних груп (проектної діади, команди, волонтерського загону, ініціативної групи), забезпечити керівництво ними з урахуванням змінювальних умов діяльності; 3) здатність залучати додаткові ресурси (соціальних партнерів, спонсорів, грантодавців) для просування проектних ініціатив і впровадження проекту професійної діяльності; 4) уміння управляти часом, вартістю (бюджетом), змінами (втілення корекційних процедур), якістю проекту.

Наступним компонентом змобілізованості майбутнього фахівця до проектування професійної діяльності є **організаційно-методичний**, критеріями і показниками якого є:

– *методично-підтримувальний*: 1) здатність до самовизначення й удосконалення стратегій проектування професійної діяльності з різними цільовими групами (на підставі поглибленого вивчення аналізу першоджерел, нормативно-правових, довідкових джерел, інструктивної, навчально-методичної літератури; додаткового набуття й трансформації методичних знань і прикладних умінь за програмами методичних семінарів, професійних курсів, спеціалізованих шкіл для волонтерів тощо); 2) уміння самостійно систематизувати методичний ресурс у проектних теках (портфолію проектів) і вчасно застосовувати його (для підготовки наукових доповідей, статей, рефератів, курсових, дипломних, магістерських проектів) з публічним захистом їх на студентських олімпіадах, молодіжних конкурсах, творчих змаганнях проектантів тощо; 3) здатність організувати

методичний супровід діяльності учнівських (студентських, фахових, громадських) проектних груп;

– *креативно-рефлексивний*: 1) налаштованість на творчу самореалізацію в проектній діяльності на різних рівнях (локальному, місцевому, районному, регіональному, національному, міжнародному); залучення до роботи в проектних групах освітніх закладів, громадських організацій, благодійних фондів тощо; 2) самоспонування до вдосконалення проектів професійної діяльності шляхом поширення творчої співпраці з проектантами в реальному / віртуальному просторі (оперативне самозабезпечення діалогічно-полілогічного співробітництва з досвідченими фахівцями освітніх закладів, соціальних служб, керівниками студентських рад, лідерами молодіжних об'єднань; взаємообмін творчим досвідом у галузі проектування в форматі реальних / дистанційних конференцій, фестивалів, форумів з наступною публікацією звітних матеріалів); 3) здатність до самоаналізу результативності проектної діяльності, об'єктивного взаємооцінювання результатів проектної діяльності інших суб'єктів проектування; 4) здатність трансформувати та просувати набутий досвід проектування професійної діяльності на наступному етапі творчої самореалізації в реальних умовах професійного середовищі.

На підставі здійснення аналітичної роботи щодо визначення педагогічної сутності компонентів змобілізованості майбутнього фахівця соціономічної сфери (суб'єктного, функціонально-операційного, організаційно-методичного (див. розділ 3, підрозділ 3.2), їхніх критеріїв і показників виокремлено три вихідні рівні змобілізованості студентів до проектування професійної діяльності: оптимальний, достатній, критичний.

Конкретизуємо змістову специфіку кожного рівня.

Майбутні фахівці з **оптимальним рівнем** змобілізованості вирізняються позитивно-активним ставленням до процесу проектування професійної діяльності фахівців соціономічного профілю, що втілюється в усвідомленому розумінні цінності й перспективності проектної діяльності

для реалізації різномасштабних інноваційних змін і перетворень в освітньому середовищі; позитивною орієнтацією на сприйняття і розуміння себе як змобілізованого фахівця в проектній діяльності; прагненням до активного оволодіння й оновлення знань і умінь проектувати власну професійну діяльність, здійснювати управління проектами; підвищеною зацікавленістю в успішній реалізації проектів професійної діяльності; досягненням максимальних результатів у продуктивному виконанні проектних доручень, «суб'єкт-суб'єктній» взаємодії з іншими проектантами та в забезпеченні управління проектною групою (командою, волонтерським загonom, ініціативною групою) з урахуванням змінюваних умов діяльності.

Студенти чітко розуміють логіку поетапного розгортання проектної діяльності фахівця соціономічної сфери; точно визначають модифікаційні, трансформаційні, комбінаторні завдання, що треба розв'язати у спроектованій професійній діяльності, вміло застосовують для цього набуті знання алгоритмів нормативного, пошукового й комбінаторного проектування професійної діяльності, належні процедури на передпроектному етапі, власне етапі проектування, рефлексивному і післяпроектному етапах, віддають перевагу розв'язанню проектних завдань підвищеної складності; своєчасно й уміло розв'язують повідомлювальні, інтерактивні й пошуково-операційні завдання для досягнення результативності проектної діяльності; мобілізують додаткові ресурси (колективні дії соціальних партнерів, спонсорів, грантодавців) для просування проектних ініціатив і впровадження проектів професійної діяльності; чітко дотримуються нормативно-правових положень, що регулюють процес реалізації проектної діяльності.

Такі майбутні фахівці самостійно оволодівають методичними знаннями та прикладними вміннями і трансформують їх у власну стратегію проектної діяльності з різними цільовими групами; поповнюють свій методичний ресурс у портфоліо проектів і вчасно застосовують його; долучаються до проектних груп (громадських організацій, благодійних фондів тощо) та

активно діють у них; здійснюють методичний супровід діяльності учнівських (студентських, фахових, громадських) проектних груп; об'єктивно аналізують результати власної проектної діяльності й здійснюють об'єктивне взаємооцінювання результатів проектної діяльності інших суб'єктів.

Ініціативність, рішучість і схильність до виправданого ризику, конструктивна активність, креативність, упевненість у собі, наполегливість, зосередженість, емоційна стабільність, мобільність, організованість, асертивність і гнучкість поведінки таких студентів яскраво виражені на всіх етапах проектування професійної діяльності.

Достатній рівень змобілізованості властивий студентам, у яких здебільшого виражено позитивне ставлення до процесу проектування професійної діяльності фахівців соціономічного профілю; ситуативне прагнення до оволодіння знаннями, вміннями і навичками проектування професійної діяльності, управління проектами; прояв інтересу до процесу реалізації проектів професійної діяльності; є внутрішня потреба досягти оптимального рівня змобілізованості в проектній діяльності, що підвищується через зовнішній вплив.

У разі залучення студентів до роботи проектної групи, вони не завжди вміють використати набуті знання і вміння для виконання проектних доручень у повному обсязі. Хоч майбутні фахівці і налаштовані на творчу діяльність, самовираження у складі проектної діади (або групи), суб'єкт-суб'єкту взаємодію з проектантами і партнерами проектів, але не завжди віддають перевагу керівництву нею.

Студенти переважно розуміють логіку поетапного розгортання проектної діяльності фахівця соціономічної сфери, проте, можуть помилятися у визначенні завдань проектування професійної діяльності й не надавати перевагу розв'язанню проектних завдань підвищеної складності. Ця група студентів має належний рівень знань про алгоритми і процедури проектування професійної діяльності, проте не завжди спроможна трансформувати їх на етапі визначення проблем цільових груп. Їхні

прикладні знання щодо способів розв'язання повідомлювальних, інтерактивних і пошуково-операційних завдань у межах проекту подекуди поверхові, уміння і навички не повною мірою відпрацьовані. Студенти ознайомлені з нормативно-правовими положеннями, що регулюють процес реалізації проектної діяльності. Вони не завжди проявляють активність у мобілізації додаткових ресурсів для розробки та реалізації проектів діяльності.

Такі майбутні фахівці здатні самостійно оволодівати додатковими методичними знаннями і вміннями в галузі проектування професійної діяльності, але подекуди відчують труднощі щодо співвіднесення їх та трансформації у власну стратегію проектної діяльності й вимагають методичного супроводу. Вони зацікавлені в поповненні свого методичного ресурсу в портфоліо проектів, хоч не завжди його застосовують. Для таких студентів властиве ситуативне бажання долучатися до роботи у складі проектних груп або забезпечувати методичний супровід їх у період навчально-професійної практики. Вони спроможні оцінити результати і недоліки власної проектної діяльності та інших суб'єктів.

Охоче підтримують соціальні ініціативи інших суб'єктів і, поряд з цим, відчують задоволення, якщо їм вдається привернути увагу на власні ініціативи; помірно орієнтовані на ризик й ситуативно орієнтовані на збереження емоційної врівноваженості, прояв конструктивної активності, наполегливості, гнучкості поведінки (переважно під зовнішнім стимулювальним впливом інших суб'єктів проектної діяльності або в ситуаціях зіткнення із перепонами); мають риси ригідності та середній ступінь прояву асертивності, впевненості в собі й організованості.

Критичний рівень змобілізованості характерний для студентів, у яких домінує індіферентне ставлення до процесу проектування професійної діяльності фахівців соціономічного профілю; вияв зацікавленості в оволодінні знаннями і вміннями проектувати професійну діяльність, втілювати проекти слабо виражений або зовсім відсутній, навіть за умов

зовнішнього стимулювання; орієнтація на сприйняття і розуміння потреби прояву змобілізованості фахівця соціономічної сфери в проектній діяльності відсутня. Долучаючись до складу проектної групи, такі студенти виявляють пасивність у виконанні проектних доручень, обмежену здатність вибудовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію з іншими проектантами, неспроможність забезпечити керівництво проектною групою.

Студенти частково розуміють зміст професійної діяльності фахівця соціономічної сфери й не розуміють логіки розгортання його проектувальної діяльності; у визначенні завдань проектування професійної діяльності переважно помиляються, а в разі їх ускладнення, ухиляються від наступних етапів проектування. Базові знання основ проектування професійної діяльності, способів розв'язання повідомлювальних, інтерактивних і пошуково-операційних завдань у межах проекту та нормативно-правових положень, що регулюють процес реалізації проектної діяльності, безсистемні. Мобілізація студентом додаткових ресурсів для розробки та реалізації проектів професійної діяльності відбувається під впливом зовнішніх обставин і стимулів.

У таких студентів відсутня потреба в самостійному оволодінні додатковими знаннями і вміннями в галузі проектування професійної діяльності. Вони не виявляють зацікавленості в самостійному створенні й поповненні портфоліо проектів. Залучення до роботи в складі проектних груп залежить від орієнтації на оцінку оточення. Нестача умінь і навичок застосовувати на практиці набуті знання щодо проектування професійної діяльності зумовлює низьку спроможність забезпечити методичний супровід проектних груп. Студенти не виявляють здібності до об'єктивної оцінки результатів власної проектної діяльності й результатів проектної діяльності інших суб'єктів.

У майбутніх фахівців з критичним рівнем змобілізованості не розвинене проектне мислення. Вони виявляють нерішучість практично на всіх етапах проектування, невпевненість у доцільності своїх дій у межах

проекту, байдужість до співпраці з іншими суб'єктами проектування, з партнерами проекту, емоційну нестабільність; мають високу ригідність й низький ступінь прояву асертивності. Вони переважно схильні до консервативності у професійній діяльності з різними цільовими групами.

Зауважимо, що відповідний рівень сформованості кожного з схарактеризованих компонентів змобілізованості майбутнього фахівця соціономічної сфери визначався з опорою на спеціально розроблений діагностичний інструментарій та впорядкований комплект стандартизованих методик, презентованих у підрозділі 4.2.

4.2. Діагностика рівнів сформованості змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності на констатувальному етапі

З метою з'ясування об'єктивної характеристики вихідних рівнів змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності розроблено програму констатувального експерименту, що поєднувала взаємообумовлені чотири етапи:

1. Систематизація та застосування методик здійснення процедури оцінювання рівнів прояву суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери в проектній діяльності.

2. Добір і застосування сукупності діагностувальних і обсерваційних методів для визначення рівнів функціонально-операційної змобілізованості студентів у проектній діяльності.

3. Виявлення рівнів організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери в проектній діяльності, що забезпечувалося спеціально дібраною сукупністю діагностичних процедур.

4. Кількісний та якісний аналіз набутого емпіричного матеріалу, його статистична обробка для конкретизації рівнів змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності за

загальнорівневими показниками (критичний, достатній, оптимальний), підтвердження достовірності одержаних результатів.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» – 232 респонденти (129 студентів інституту початкової та гуманітарно-технічної освіти факультету початкового навчання (серед них 87 студентів ОКР бакалавра, 15 студентів ОКР спеціаліста, 27 студентів ОКР магістра); 91 студент ОКР магістра факультету післядипломної освіти та роботи з іноземними громадянами; 17 студентів-представників студентської ради (з них 3 координатори сектору благодійної роботи); Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» – 83 респонденти з педагогічного інституту (61 студент ОКР «бакалавра», 21 студент ОКР «спеціаліста», 15 студентів ОКР магістра); Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – 41 студент факультету педагогіки і психології й відділення післядипломної освіти (28 студентів ОКР бакалавра, 6 студентів ОКР спеціаліста, 7 студентів ОКР магістра); Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького – 80 студентів інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва (55 студентів ОКР бакалавра, 16 студентів ОКР спеціаліста, 9 студентів ОКР магістра); Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (64 студенти ОКР бакалавра); Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка – педагогічний факультет (49 студентів ОКР бакалавра); Придунайської філії Міжрегіональної академії управління персоналом (48 респондентів ОКР магістра).

Зауважимо, що дослідницьку увагу привернув і стан підготовки майбутніх молодших спеціалістів зі спеціальності 5.010102 «Початкове навчання» з додатковою спеціалізацією «Соціальний педагог» Вищого

навчального комунального закладу «Білгород-Дністровське педагогічне училище» Одеської області (55 студентів) і Балтського педагогічного училища (78 студентів).

В експерименті також взяли участь майбутні фахівці соціономічної сфери зарубіжних вищих шкіл, з-поміж яких: Придністрівський державний університет імені Т.Г. Шевченка (Придністровська Молдавська Республіка) – 29 студентів ОКР бакалавра (спеціальність «Соціальна педагогіка»); Університет Стендаль, Гренобль 3 (Université Stendhal Grenoble 3), Франція (20 студентів студентів-бакалаврів); Академія фізичного виховання Юзефа Пілсудського (30 студентів-бакалаврів).

Отже, всього в експериментальному дослідженні взяло участь 833 студенти, з них 754 студенти освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» зазначених навчальних закладів України та 79 студентів зарубіжної вищої школи; 172 фахівці соціономічної сфери (49 викладачів вищих навчальних закладів, 26 керівників освітніх закладів, 37 шкільних соціальних педагогів, 35 провідних фахівців соціальних і психологічних служб й центрів, благодійних фондів, 25 учителів-практиків початкової школи). Вибірка студентів на констатувальному етапі становила 426 респондентів, з них – 206 студентів експериментальних груп і 220 студентів контрольних груп.

Для виявлення рівнів змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери в проектній діяльності використано комплект діагностичного інструментарію, відповідно до вимог предмета діагностування, зокрема: 1) *форми статистичної звітності* (списки академічних груп, журнали академічних груп, екзаменаційна документація (для аналізу розподілу балів поточного (або підсумкового) тестування студентів (за національною шкалою оцінювання та шкалою ECTS) з дисциплін, визначених в освітньо-професійних програмах); 2) *стандартизовані методики відомих вітчизняних і зарубіжних дослідників* (тести, опитувальники, оцінювальні бланки для компетентних суддів);

3) спеціально розроблений авторський пакет діагностичного інструментарію (анкети, тести, пакет проектних завдань трьох рівнів складності). Деталізуємо перелік діагностичного інструментарію відповідно зазначених етапів констатувального дослідження в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Етапи експериментального дослідження вихідних рівнів змобілізованості студентів у проектній діяльності та методики їх діагностики

Комплекс забезпечувальних методик, методів вимірювання	
<i>Етап</i>	<i>I. Суб'єктна змобілізованість майбутніх фахівців соціономічної сфери в проектній діяльності</i>
<i>Крит.</i>	
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Авторська анкета [Додаток Е.1], САТ Шкала ціннісної орієнтації [240, с. 279–295], САТ Шкала пізнавальних потреб [240, с. 279–295], методика А.О. Реана «Діагностика мотивації успіху та уникнення невдачі» [139, с. 74–76]; особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (Шкала «моральна нормативність» [459, с. 174–184])
<i>Когнітивний</i>	Авторська анкета [Додаток Е.1], методика атестації соціальних педагогів В.О. Сластьоніна (карта оцінки професійних знань [537, с. 86–95]), тест «Оцінка конструктивних знань студентів щодо застосування процедур проектування професійної діяльності» [Додаток Е.2], метод семантичного диференціалу [Додаток Е.3]
<i>Емоційно-вольовий</i>	Метод компетентних суддів (карта оцінки мобілізаційно-спонукальних емоцій М.Ф. Ломонової [292, с. 25–27]), опитувальник «Вольовий потенціал особистості» Н.П. Фетискіна, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова [517, с. 54–55], тест «Упевненість у собі» [199, с. 95–96], особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (шкала «Нервово–психічна стійкість і поведінкова регуляція» [459, с. 174–184]), методика Шуберта «Діагностика міри готовності до ризику» [337, с. 177–179], САТ Шкала гнучкості поведінки [240, с. 279–295], САТ Шкала спонтанності [240, с. 279–295], тест Куля [459, с. 213–218]

<i>II. Функціонально-операційна змобілізованість майбутніх фахівців соціономічної сфери в проектній діяльності</i>	
<i>Конструктивний</i>	Авторська анкета [Додаток Е.1], шкала оцінки рівня творчого потенціалу особистості [10, с. 44], САТ Шкала креативності [240, с. 279–295] адаптований тест Гілфорда [Додаток Е.4], розв’язування різнорівневих проектно-професійних завдань (авторський комплект [Додаток Е.5.1] / метод компетентних суддів (карта оцінки сформованості компетентності розв’язання проблем суб’єктами проектної діяльності [122, с. 120–121]), методика атестації соціальних педагогів В.О. Сластьоніна (карта оцінки процесу діяльності [537, с. 86–95])
<i>Інформаційно-комунікативний</i>	Розв’язування проектно-професійних завдань (авторський комплект [Додатки Е.5.2, Е.5.3, Е.5.4] / метод компетентних суддів (карта оцінки інформаційної компетентності суб’єктів проектування [122, с. 122–123]), метод компетентних суддів (карта оцінки комунікативної компетентності суб’єктів проектування [122, с. 124–125]), особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (шкала «Комунікативний потенціал» [459, с. 174–184]), опитувальник афіліації [448, с. 244–247]
<i>Управлінський</i>	Опитувальник «Яку стратегію прийняття рішень ви обираєте?» Н.Л. Коломінського [241, с. 17], особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (шкала «Адаптивні здібності» [459, с. 174–184]), САТ Шкала самоповаги [240, с. 279–295], методика вимірювання ригідності [459, с. 201–203], анкета «Чи є Ви лідером?» (авт. Н.Л. Коломінський [241, с. 48–49]), тест «Самосприйняття своєї ролі в команді» (авт. М. Белбін [206, с. 88–89]), методика «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості в межах організовуваної групи» [517, с. 265–271], методика «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (авт. Н.П. Фетискін [517, с. 235–237]), опитувальник SACS «Стратегії і моделі поведінки подолання» (авт. С. Хоббфол [459, с. 230–234]), карта для ранжування параметрів відповідності керівників своєму службовому становищу (авт. М.Ф. Головатий [512, с. 314–327])
<i>III. Організаційно-методична змобілізованість майбутніх фахівців соціономічної сфери в проектній діяльності</i>	
<i>Методично-підтримувальний</i>	Анкета «Оцінка реалізації потреб педагогів у розвитку й саморозвитку» [147, с. 48–49], метод компетентних суддів (карта оцінки емоцій самовизначення й емоцій самореалізації (авт. М.Ф. Ломонова [292, с. 25–28])), тест «Чи є ви організованою людиною?» Т.М. Орлової [241, с. 30–33], метод аналізу впорядкованих проектних тек / портфоліо проектів [55, с. 63–64]
<i>Креативно-рефлексивний</i>	Авторська анкета [Додаток Е.1], метод аналізу впорядкованих проектних тек / портфоліо проектів [55, с. 63–64]

Подамо більш детально результати констатувального експерименту відповідно запланованих нами етапів.

Визначення рівнів прояву **суб'єктної змобілізованості** майбутніх фахівців відбувалося відповідно до трьох критеріїв, зокрема мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-вольового. Розрахунки проведено за такою логікою: спочатку вираховано кількісні дані щодо рівнів сформованості показників за певним критерієм; потім визначено рівень прояву суб'єктної змобілізованості відповідно до певного критерію. Після обчислення всіх трьох критеріїв з'ясовано вихідні рівні змобілізованості майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності за цим компонентом. Презентуємо здійснені нами процедури щодо кількісного та якісного аналізу рівнів прояву суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери в додатку Ж.1.

Кількісні дані щодо вихідних рівнів сформованості суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним, когнітивним й емоційно-вольовим критерієм подамо в табл. 4.2.

Таблиця 4.2

Кількісні дані щодо рівнів сформованості суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним, когнітивним й емоційно-вольовим критеріями
(у %)

Критерії	Рівні					
	Оптимальний		Достатній		Критичний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-ціннісний	3,88	2,73	58,74	59,54	37,38	37,73
Когнітивний	4,37	0,91	45,63	50,00	50,00	49,09
Емоційно-вольовий	0,00	0,00	53,88	56,36	46,12	43,64

Узагальнені результати вихідних рівнів сформованості суб'єктної змобілізованості студентів за кожним з критеріїв подамо на рис. 4.1.

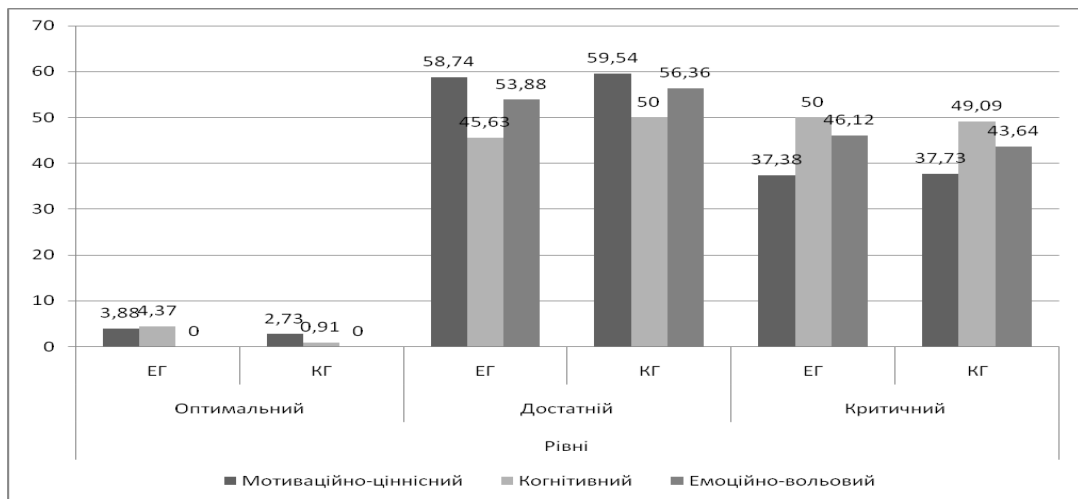


Рис. 4.1. Вихідні рівні сформованості суб'єктної змобілізованості студентів за кожним з критеріїв (у %).

Як свідчать кількісні дані, подані на рис. 4.1, оптимальний рівень сформованості показників за мотиваційно-ціннісним критерієм виявлено лише в 3,88 % студентів експериментальної та 2,73 % студентів контрольної групи; достатній рівень – відповідно в 58,74 % студентів експериментальної та 59,54 % контрольної групи; критичний рівень зафіксовано в 37,38 % студентів експериментальної групи та 37,73 % контрольної.

Оптимальний рівень сформованості показників за когнітивним критерієм виявлено в 4,37 % респондентів експериментальної та 0,91 % контрольної групи; достатній рівень зафіксовано в 45,63 % студентів експериментальної та 50 % контрольної групи; критичний – відповідно в 50 % студентів експериментальної та 49,09 % контрольної групи.

В експериментальній і контрольній групах не було виявлено оптимального рівня сформованості показників за емоційно-вольовим критерієм. Однак достатній рівень зафіксовано в 53,88 % студентів експериментальної та 56,36 % контрольної групи, а критичний – відповідно в 46,12 % студентів експериментальної й 43,64 % контрольної групи.

Рівні змобілізованості майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності за **функціонально-операційним** компонентом визначено відповідно до трьох критеріїв – конструктивного, інформаційно-комунікативного й управлінського. Усі розрахунки проведено за логікою,

використаною на попередньому етапі констатації: спочатку вираховано кількісні дані щодо наявних рівнів сформованості показників за певним критерієм, потім визначено рівень змобілізованості за функціонально-операційним компонентом відповідно до певного критерію. Після обчислення трьох критеріїв, було узагальнено рівневу характеристику функціонально-операційної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності. Застосовані на другому етапі цього експерименту діагностичні процедури схарактеризовано у додатку Ж.2.

Вихідні кількісні дані щодо рівнів сформованості в майбутніх фахівців функціонально-операційної змобілізованості до проектування професійної діяльності за конструктивним, інформаційно-комунікативним й управлінським критеріями подано в табл. 4.3.

Таблиця 4.3

Кількісні дані щодо вихідних рівнів функціонально-операційної змобілізованості студентів до проектування професійної діяльності за конструктивним, інформаційно-комунікативним й управлінським критеріями (у %)

Критерії	Рівні					
	Оптимальний		Достатній		Критичний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Конструктивний	0,00	0,00	47,09	49,09	52,91	50,91
Інформаційно-комунікативний	4,37	1,36	46,12	48,64	49,51	50,00
Управлінський	0,97	2,27	41,26	39,09	57,77	58,64

Узагальнені результати вихідних рівнів сформованості функціонально-операційної змобілізованості студентів за кожним з критеріїв презентуємо на рисю 4.2.

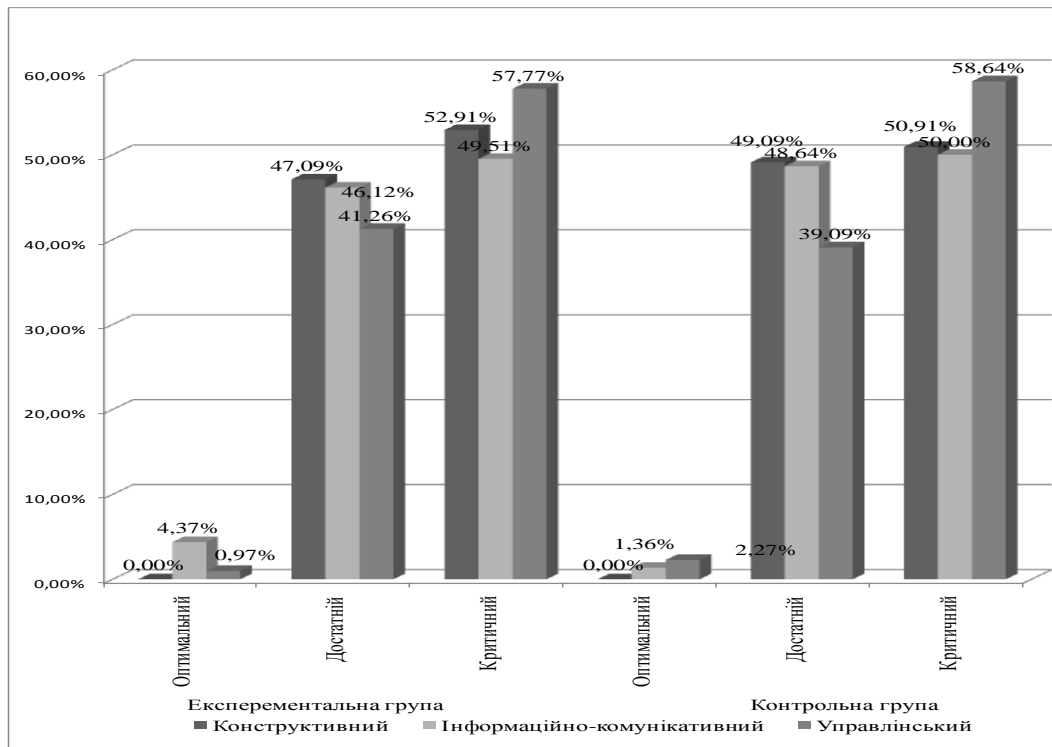


Рис. 4.2. Вихідні рівні сформованості функціонально-операційної змобілізованості студентів за кожним з критеріїв.

Отже, як показано на рис. 4.2, оптимальний рівень сформованості показників за конструктивним критерієм у студентів експериментальної і контрольної групи не виявлено. Достатній рівень зафіксовано в 47,09 % студентів експериментальної та 49,09 % контрольної групи; критичний рівень – відповідно в 52,91 % студентів експериментальної групи та 50,91 % контрольної.

Оптимальний рівень сформованості показників за інформаційно-комунікативним критерієм виявлено в 4,37 % респондентів експериментальної та 1,36 % контрольної групи; достатній рівень зафіксовано в 46,12 % студентів експериментальної та 48,64% контрольної групи; критичний – відповідно в 49,51 % студентів експериментальної та 50% контрольної групи.

Найвищий – оптимальний – рівень сформованості показників за управлінським критерієм виявлено в 0,97 % студентів експериментальної та 2,27 % контрольної групи. Наступний, достатній, рівень зафіксовано в 41,26 % студентів експериментальної та 39,09 % контрольної групи, а

критичний – відповідно в 57,77 % студентів експериментальної й 58,64 % контрольної групи.

З метою з'ясування рівнів **організаційно-методичної змобілізованості** майбутніх фахівців соціономічної сфери в проектній діяльності за методично-підтримувальним і креативно-рефлексивним критеріями ми використали стандартизовані методики, авторську анкету й метод аналізу портфоліо проектів [Додаток Ж.3].

Узагальнені результати вихідних рівнів організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери в проектній діяльності представлено в табл. 4.4.

Таблиця 4.4

Кількісні дані щодо вихідних рівнів організаційно-методичної змобілізованості студентів до проектування професійної діяльності за методично-підтримувальним і креативно-рефлексивним критеріями (у %)

Критерії	Рівні					
	Оптимальний		Достатній		Критичний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Методично-підтримувальний	0,00	0,00	33,98	40,45	66,02	59,55
Креативно-рефлексивний	2,43	1,82	49,51	37,27	48,06	60,91

Узагальнені результати вихідних рівнів організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців за кожним критерієм подано на рис. 4.3.

Як свідчать кількісні дані (див. рис. 4.3), оптимальний рівень сформованості показників за методично-підтримувальним критерієм не виявлено в студентів експериментальної і контрольної груп. Достатній рівень виявлено в 33,98 % респондентів експериментальної та 40,45 % контрольної групи, а критичний – відповідно в 66,02 % студентів експериментальної групи та 59,55 % контрольної.

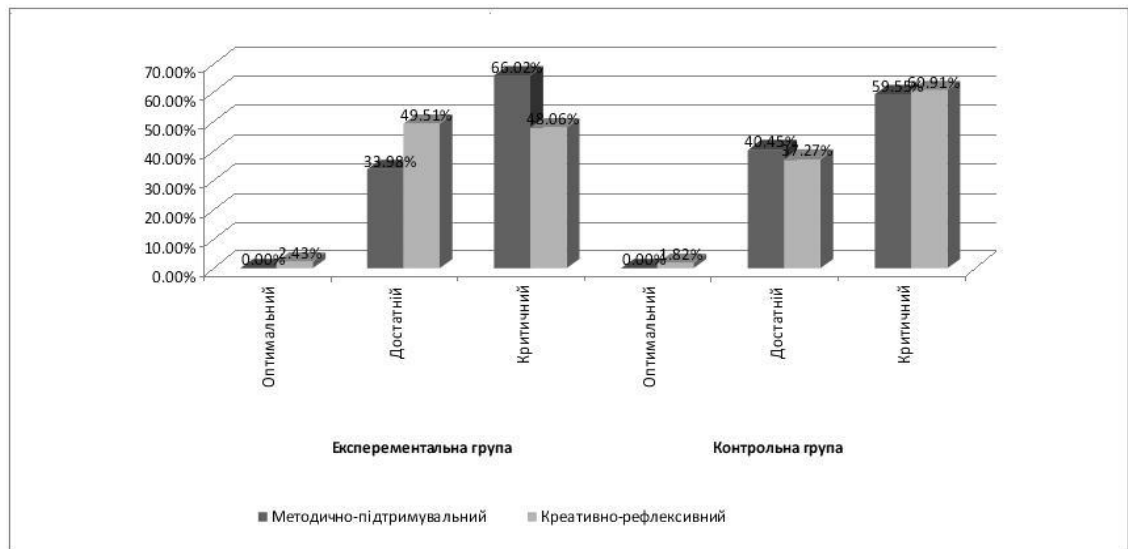


Рис. 4.3. Вихідні рівні організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Оптимальний рівень сформованості показників за креативно-рефлексивним критерієм виявлено у 2,43 % студентів експериментальної та 1,82 % контрольної групи; достатній рівень зафіксовано в 49,51 % студентів експериментальної та 37,27 % контрольної групи; критичний – відповідно в 48,06 % студентів експериментальної та 60,91 % контрольної групи.

Інструменти оцінювання суб'єктивної, функціонально-операційної та організаційно-методичної змобілізованості студентів мали різні шкали, тому для порівняння результатів оцінювання за обраними компонентами та критеріями треба визначити узагальнену шкалу оцінювання та використати методику переходу від реальної шкали оцінювання до узагальненої. Як узагальнену обрано шкалу від 0 до 10 балів, оскільки вона найбільш часто траплялася серед усіх реальних шкал. Методика переходу до узагальненої шкали запозичена з роботи О.П. Єлісеєва [164]. Відповідно до вказаної методики розраховано коефіцієнти зрушення лівої межі та коефіцієнти розтягування шкали до обраної [Додатки 3.1, 3.2, 3.3]. З урахуванням поданих у додатку 3 результатів, отримано формули, що дозволяють оцінити відповідні критерії для кожного з компонентів змобілізованості [Додаток 3.4].

Оцінки за окремими компонентами змобілізованості отримано з урахуванням ступеня їхньої значущості, який відбиває відповідний коефіцієнт значущості. Коефіцієнти значущості знайдено за правилом Фішберна [538], що відтворює принцип максимальної ентропії інформаційної невизначеності об'єкта дослідження. За правилом Фішберна для певних характеристик об'єкта дослідження достатньо знати тільки їхні ранги:

$$r_1 \geq r_2 \geq \dots \geq r_N \quad (4.1)$$

Тоді значущість кожної характеристики можна отримати за формулою:

$$r_i = \frac{2(N-i+1)}{(N+1)N} \quad (4.2)$$

Ранжування складників і компонентів змобілізованості майбутніх фахівців отримано за допомогою експертів. Коефіцієнти значущості, розраховані за правилом Фішберна, подано в табл. 4.5.

Таблиця 4.5

Ранжування компонентів і критеріїв змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності

Компоненти, критерії	Ступінь значущості
Суб'єктна змобілізованість	0,5
Функціонально-операційна змобілізованість	0,333
Організаційно-методична змобілізованість	0,167
Полімотиваційно-ціннісний	0,5
Когнітивний	0,333
Емоційно-вольовий	0,167
Конструктивний	0,5
Інформаційно-комунікативний	0,333
Управлінський	0,167
Методично-підтримувальний	0,5
Креативно-рефлексивний	0,5

На базі зазначених вище даних кількісно схарактеризовано вихідні рівні (оптимальний, достатній, критичний) змобілізованості та її компонентів. На користь вибору саме трьох рівнів сформованості змобілізованості студентів свідчать результати досліджень Д.Х. Вагапова і І.С. Сергєєва (див. розділ 3 підрозділ 3.2), згідно з якими серед респондентів

експериментальних і контрольних груп не виявлено жодного, кого варто було б віднести до першого з чотирьох рівнів, що засвідчило б про абсолютну відсутність змобілізованості («0» балів з 10-ти балів).

Наявність саме трьох рівнів змобілізованості суб'єктів обґрунтовано в дослідженні й математичними засобами з коректним визначенням їхніх кількісних межей. Оскільки вимірювання проводиться за порядковою шкалою, інтервали, що відповідають оптимальному, достатньому і критичному рівням, можуть бути обрані дослідником згідно з якісною характеристикою цих рівнів [374]. Тому, якщо респондент набрав від 8–10 балів, то його рівень за певним критерієм та компонентами загалом визначався як оптимальний, від 4 до 8 – достатній, від 0 до 4 – критичний.

Подамо в табл. 4.6 кількісні дані щодо вихідних рівнів суб'єктної, функціонально-операційної й організаційно-методичної змобілізованості майбутніх соціономістів до проектування професійної діяльності за загальнорівневими показниками (критичний, достатній, оптимальний).

Таблиця 4.6

Кількісні дані щодо вихідних рівнів суб'єктної, функціонально-операційної й організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності (у %)

Компоненти змобілізованості майбутнього фахівця	Рівні					
	Оптимальний		Достатній		Критичний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Суб'єктна	0,49	0,45	50,48	51,82	49,03	47,73
Функціонально-операційна	0,00	0,00	38,83	38,64	61,17	61,36
Організаційно-методична	0,00	0,00	33,98	38,18	66,02	61,82
Загальна оцінка	0,00	0,00	37,38	42,27	62,62	57,73

Як показано в табл. 4.6, кількісний і якісний аналіз здобутого емпіричного матеріалу, його статистична обробка дозволили скласти остаточну характеристику рівнів змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності за

загальнорівневими показниками (критичний, достатній, оптимальний). Презентуємо одержані результати на рис. 4.4.

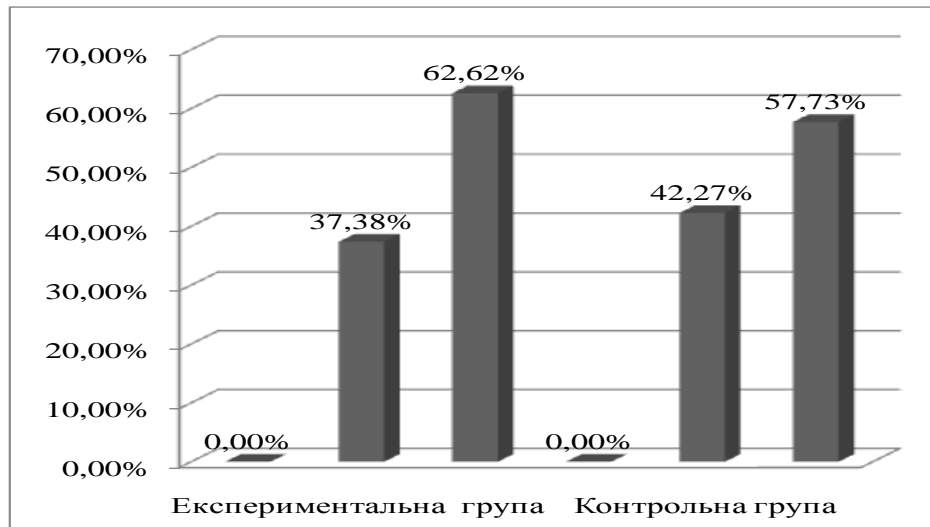


Рис. 4.4. Рівні змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності (констатувальний експеримент).

Як свідчать кількісні дані (див. рис. 4.4), більшість респондентів експериментальної і контрольної групи (відповідно 62,62 % і 57,74 %) мають критичний рівень змобілізованості до проектування професійної діяльності, тоді як достатній рівень виявлено в 37,38 % студентів експериментальної і 42,27 % контрольної групи; оптимальний рівень змобілізованості відсутній в експериментальній і в контрольній групі.

Наступним кроком на констатувальному етапі експерименту була перевірка припущення, що різниця у сформованості змобілізованості студентів експериментальних і контрольних груп не є статистично значущою. Перевірка здійснювалася за статистичним критерієм Краскала-Уолиса [278]. Вибір саме цього критерію обумовлено такими причинами: закон розподілу результатів діагностування в групах не є нормальним, тому треба застосовувати непараметричні критерії; вхідні дані (результати діагностування) є порядковими числами.

Для здійснення перевірки за критерієм Краскала-Уолиса потрібно:

– побудувати вибірки, що перевіряються;

- сформулювати статистичні гіпотези: H_0 – всі вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто статистично значущих відмінностей між ними немає, H_1 – нульова гіпотеза не є правильною;
- побудувати об'єднану вибірку;
- знайти ранги значень об'єднаної вибірки;
- знайти суми рангів значень у кожній з вибірок окремо;
- знайти значення критерію Краскала-Уолиса за формулою:

$$H_{емп} = \frac{12}{N(N+1)} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{T_i^2}{n_i} - 3(N+1) \quad (4.3)$$

де N – загальна кількість об'єктів об'єднаної вибірки;

k – кількість вибірок;

n_i – кількість об'єктів i -тої вибірки, $i = \overline{1, k}$;

T_i – сума рангів i -тої вибірки;

– знайти критичне значення критерію $H_{кр}$ як квантіль порядку $1-\alpha$ розподілу χ^2 з $(k-1)$ ступенями волі;

– порівняти критеріальну статистику $H_{емп}$ з критичним значенням $H_{кр}$ [338].

Проведено розрахунки за поданими етапами та знайдено значення критерію Краскала-Уолиса: $H_{емп} = 0,572$. Враховуючи кількість вибірок та їхній обсяг, значення $\chi_{крит}^2$ знайдено на рівні значущості 0,05 та з 2 ступенями волі: $H_{кр} = 3,841$. Розрахунки проведено із застосуванням програмного продукту Excel за допомогою практичного посібника [338].

Оскільки значення критерію Краскала-Уолиса $H_{емп}$ менше критичного значення $H_{кр}$, гіпотеза H_0 приймається. Тобто різниця у сформованості змобілізованості студентів експериментальних і контрольних груп не є статистично вагомою.

Отже, на початку формувального експерименту студенти обох груп суттєво не відрізнялися за рівнями сформованості змобілізованості. Це підтверджує, що експериментальний контингент є репрезентативним.

За результатами констатувального експерименту ми дійшли висновку, що в умовах вищої школи треба удосконалити структуру і зміст педагогічної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, оскільки жоден з компонентів змобілізованості респондентів у цій діяльності не перевищує критичний і достатній рівні.

Як зазначено, в експерименті брали участь майбутні фахівці соціономічної сфери зарубіжних вищих шкіл (Придністрівського державного університету імені Т.Г. Шевченка (Тирасполь, Придністровська Молдавська Республіка), Університету Стендаль (Гренобль 3, Франція), Академії фізичного виховання Юзефа Пілсудського (Варшава, Польща). Тексти анкет для них укладено на іноземних мовах [56, с. 394-397].

Зокрема, для нас було важливо з'ясувати, наскільки студентська молодь зарубіжжя зацікавлена в участі у соціально-педагогічних проектах на локальному і місцевому рівнях. Як свідчать подані в додатку 3.5 результати, зарубіжні студенти найбільш активно долучаються до участі в екологічних проектах. Оригінальним виявився досвід залучення студентів Польщі до проектів «Прибирання світу», «Огорожа для мурашників» та ін.

Кількісні показники, що демонструють зацікавленість польських студентів в участі у соціально-педагогічних проектах для підтримки і допомоги дітям з обмеженими можливостями (73,3 %) удвічі перевищили дані, зафіксовані в студентів Придністрівського державного університету імені Т.Г. Шевченка (34,5 %) та Університету Стендаля (30 %). Таку різницю пояснюємо тим, що студенти навчаються в Академії фізичного виховання Юзефа Пілсудського і пов'язують своє професійне майбутнє саме з поліпшенням фізичного стану молодого покоління, а тому налаштовані на добровільну участь у проектах, орієнтованих на зазначену цільову групу. Зокрема, майбутні фахівці брали участь у проектах «Великий оркестр святкової допомоги», «Благодійний концерт для підтримки інвалідів» тощо. Студенти ж Університету Стендаль проявляють соціальну активність у реалізації анімаційних проектів (42 %) («Свято музики», «Міське свято

молоді» тощо). Це можна пояснити тим, що саме Франція є передовою країною світу, в якій успішно розвивається анімаційна робота за місцем проживання. За ініціативою персоналу анімаційних центрів молодь залучається до соціокультурних проектів для громадян різного віку [53].

Під час опитування зарубіжних студентів ми запропонували їм оцінити свій досвід з розробки та реалізації соціально-педагогічних проектів. Кількісні дані, презентовані в додатку 3.5 свідчать про те, що переважно майбутні фахівці соціономічної сфери виявляють бажання взяти участь у благодійних проектах. Але нестачу власного досвіду для розробки таких проектів визнають чимало зарубіжних студентів, зокрема: 32,1 % студентів Придністрівського університету, 22,2 % студентів Університету Стендаля і 34,5 % Академії фізичного виховання Юзефа Пілсудського.

Зауважимо, що серед молодших спеціалістів Вищого навчального комунального закладу «Білгород-Дністровське педагогічне училище» лише 19 % засвідчили, що вони зможуть розробити проект, організувати благодійну акцію. На жаль, у Балтському педагогічному училищі таких студентів не виявлено. Вони, як і зарубіжні студенти, також вказали на нестачу власного досвіду для розробки й організації проектів благодійних акцій і концертів (77 % студентів Білгород-Дністровського педагогічного училища і 69 % студентів Балтського педагогічного училища).

Висновки про потребу оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців до реалізації проектної діяльності в умовах вищої школи підтверджують результати опитування 117 соціономістів (викладачів вищих шкіл, менеджерів освіти, соціальних педагогів, фахівців соціальних служб та ін.). Як засвідчили здобуті емпіричні матеріали, респонденти не виявили схильність до абсолютизації виняткової ролі фахової підготовки студентів до проектування професійної діяльності на етапі організації їхнього навчально-виховного процесу у ВНЗ. Для них важливе значення мають й інші складники професійної підготовки до проектної діяльності (див. табл. 4.7).

Функціональна роль складових підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності

Сукупність складників фахової підготовки студентів	Ранг
Процес аудиторного навчання студентів у вищих школах	6
Довузівський етап професійного становлення майбутніх проєктантів (профосвіта на базі педучилищ; волонтерський рух тощо)	6
Індивідуальне планування навчально-професійної практики та впровадження проєктів професійної діяльності з урахуванням специфічних особливостей цільових груп і бази практики	2
Самостійне залучення майбутніх фахівців до підготовки і реалізації благодійних проєктів на локальному, місцевому, районному, регіональному, національному, міжнародному рівнях	3
Активна участь у роботі студентського самоврядування	5
Активізація інформаційно-комунікативної діяльності майбутніх проєктантів (участь в інтернет-форумах і конференціях, онлайн-проєктах, створення мультимедіа-ресурсу проєктів)	4
Набуття творчого досвіду з проектування професійної діяльності під час роботи в складі волонтерських команд	3
Залучення до участі в молодіжних конкурсах, фестивалях тощо	5
Застосування програм міжнародного обміну студентів	7
Самоосвіта за програмами дистанційних курсів, літніх шкіл тощо	1

Результати опитування підтвердили, що на етапі підготовки студентів до проектування професійної діяльності суттєву роль відіграє їхня самоосвіта за програмами спецкурсів, літніх шкіл, методичних семінарів, майстер-класів (1 місце). Не менш важливим постає процес індивідуального планування соціально-педагогічної або управлінської практики студентів, під час якої вони реалізують проєкти професійної діяльності з урахуванням специфічних особливостей цільових груп і баз її проведення (2 місце). Третє місце посідають такі аспекти, як «набуття творчого досвіду з проектування професійної діяльності під час роботи в складі волонтерських командах» і «самостійне залучення майбутніх фахівців до реалізації благодійних проєктів на локальному, регіональному, національному й міжнародному рівнях». Лише на 6 місце вони віднесли аудиторне навчання у вищій школі.

Отже, виникає об'єктивна потреба в концептуальному обґрунтуванні та впровадженні у вищому закладі педагогічної освіти такої моделі підготовки

майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, що має органічно поєднати процес академічної проектної освіти студентів з організацією системного методичного супроводу їхньої самостійної проектної діяльності й забезпечити додаткові інформаційно-методичні ресурси з метою мобілізації студентської молоді на розвиток і підтримку соціально-педагогічних ініціатив фахівців соціономічної сфери.

Висновки до четвертого розділу

З метою з'ясування об'єктивної характеристики вихідних рівнів змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності розроблено програму констатувального експерименту, що поєднувала такі етапи: систематизація та застосування методик, що дозволяють здійснити процедуру оцінювання рівнів прояву суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців у проектній діяльності; добір і застосування діагностувальних і обсерваційних методів для визначення рівнів функціонально-операційної змобілізованості студентів у проектній діяльності; виявлення рівнів організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців у проектній діяльності, що забезпечувалося спеціально підбраною сукупністю діагностичних процедур; кількісний та якісний аналіз здобутого емпіричного матеріалу, його статистична обробка для конкретизації рівнів змобілізованості майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності за загальнорівневими показниками (критичний, достатній, опитимальний), підтвердження достовірності одержаних результатів.

На констатувальному етапі експериментального дослідження встановлено, що більшість студентів (62,62 % респондентів експериментальних і 57,73 % респондентів контрольних груп) мали *критичний рівень* змобілізованості для проектування професійної діяльності. Типовими характеристиками, що репрезентують такий рівень, визначено: індиферентне ставлення до проектування діяльності; вияв зацікавленості в оволодінні знаннями і

вміннями проектувати діяльність, утілювати проекти слабо виражений або відсутній навіть за умов зовнішнього стимулювання; орієнтація на сприйняття і розуміння потреби прояву змобілізованості фахівця в проектній діяльності відсутня; у разі долучення студентів до проектної групи, вони виявляють пасивність у виконанні проектних доручень, обмежену здатність вибудовувати процес взаємодії з іншими проектантами, неспроможність забезпечити керівництво групою; студенти частково розуміють зміст професійної діяльності фахівця соціономічної сфери й не розуміють логіки розгортання його проектувальної діяльності; у визначенні завдань проектування діяльності помиляються, а в разі їх ускладнення, ухиляються від наступних етапів проектування; базові знання з основ проектування, способів розв'язання завдань повідомлювального типу, інтерактивних і пошуково-операційних завдань у межах проекту та нормативно-правових положень, що регулюють процес реалізації проектної діяльності, є безсистемними; мобілізація студентом додаткових ресурсів для розробки та реалізації проектів відбувається під впливом зовнішніх стимулів; у них відсутня потреба в самостійному оволодінні додатковими знаннями і вміннями в галузі проектування діяльності; вони не виявляють зацікавленості в самостійному створенні й поповненні портфоліо проектів; залучення до роботи в командах залежить від орієнтації на оцінку оточення; брак умінь і навичок застосовувати набуті знання щодо проектування діяльності позначається на низькій спроможності забезпечити методичний супровід проектантів; студенти не здатні об'єктивно оцінити власну проектну діяльність і результати проектної діяльності інших суб'єктів; у них не розвинене проектне мислення; проявляють невпевненість у доцільності своїх дій у межах проекту, байдужість до співпраці з партнерами проекту, емоційну нестабільність; мають високу ригідність, низький ступінь прояву асертивності; схильні до консервативності в організації професійної діяльності з різними цільовими групами.

Достатній рівень змобілізованості виявлено в 37,38 % респондентів

експериментальних і 42,27 % респондентів контрольних груп. Такі студенти продемонстрували позитивне ставлення до процесу проектування професійної діяльності; ситуативне прагнення до оволодіння знаннями, вміннями і навичками проектування діяльності, управління проектами; інтерес до процесу реалізації проектів; потреба в досягненні оптимального рівня змобілізованості в проектній діяльності в них підвищується під зовнішнім впливом; у разі залучення таких студентів у роботу проектної групи, вони не завжди спроможні використати знання і вміння для виконання проектних доручень у повному обсязі; хоч майбутні фахівці і налаштовані на творчу діяльність, самовираження в складі команди, суб'єкт-суб'єктної взаємодію з проектантами і партнерами проектів, але не завжди надають перевагу керівництву нею; студенти переважно розуміють логіку поетапного розгортання проектної діяльності фахівця; проте у визначенні завдань проектування можуть помилятися й не надавати перевагу розв'язанню проектних завдань підвищеної складності; вони мають належний рівень знань про алгоритми проектування діяльності, проте не завжди спроможні їх трансформувати їх на етапі визначення проблем цільових груп; їхні прикладні знання щодо способів розв'язання завдань повідомлювального типу, інтерактивних і пошуково-операційних завдань у межах проекту є інколи поверховими, вміння і навички не повною мірою відпрацьовані; студенти загалом ознайомлені з нормативно-правовими положеннями, що регулюють процес реалізації проектної діяльності; вони не завжди проявляють активність у мобілізації різних ресурсів для розробки проектів діяльності; майбутні фахівці здатні самостійно оволодівати додатковими методичними знаннями і вміннями в галузі проектування діяльності, але подекуди відчувають труднощі щодо співвіднесення їх та трансформації у власну стратегію проектної діяльності й вимагають методичного супроводу; вони зацікавлені в поповненні методичного ресурсу портфоліо проектів, хоч і не завжди застосовують його; для студентів властиве ситуативне бажання долучатися до роботи в команді або забезпечувати її методичний супровід у

період практики; вони спроможні дати об'єктивну оцінку результатам проектної діяльності; охоче підтримують соціальні ініціативи інших і відчують задоволення, якщо їм вдається привернути увагу на власні; помірно орієнтовані на ризик й ситуативно орієнтовані на збереження емоційної врівноваженості; прояв конструктивної активності, наполегливості, гнучкості поведінки відбувається переважно під зовнішнім впливом або в ситуаціях зіткнення із перепонами; мають риси ригідності та середній ступінь асертивності, упевненості в собі й організованості.

Оптимальний рівень змобілізованості відсутній в студентів експериментальних і контрольних груп.

Наступним кроком констатувального етапу дослідження була перевірка припущення, що різниця у сформованості змобілізованості студентів експериментальних і контрольних груп не є статистично значущою. Її здійснено за статистичним критерієм Краскала-Уолиса. Зокрема, було проведено розрахунки за названими етапами та знайдено значення критерію Краскала-Уолиса: $H_{eml} = 0,572$. Ураховуючи кількість вибірок та їх обсяг, значення $\chi^2_{крит}$ знайдено на рівні значущості 0,05 та з 2 ступенями волі: $H_{кр} = 3,841$. Оскільки значення критерію Краскала-Уолиса H_{eml} менше за критичне значення $H_{кр}$, гіпотеза H_0 приймається. Тобто різниця у сформованості змобілізованості студентів експериментальних і контрольних груп не є статистично значущою.

Результати констатувального експерименту є основою для створення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, планування етапів формування експерименту.

Основні наукові результати четвертого розділу опубліковано в працях автора [54; 55; 56; 62].

РОЗДІЛ 5

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

5.1. Обґрунтування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності

Теоретичне обґрунтування моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності передбачає визначення стратегічної мети, компонентів, засадничих принципів, педагогічних умов, взаємопов'язаних етапів розгортання процесу підготовки; висвітлення методики, сукупності організаційних форм і засобів реалізації підготовки студентів у вищих закладах педагогічної освіти, з'ясування прогнозованого результату.

На підставі ґрунтовного аналізу цільових орієнтирів, принципів і етапів, виокремлених у методології педагогічного проектування (див. розділ 2, підрозділ 2.4), встановлено, що *моделювання* – це один із методів дослідження фундаментальних властивостей об'єктів на основі їхніх моделей-аналогів (описових, знакових). Сутнісною ознакою моделювання є його опосередкованість, бо своєрідним інструментом пізнання виступає модель (об'єкт – прототип оригіналу), дослідження якої і сприяє одержанню нового знання про явище, що вивчається. *Модель* (від лат. *modulus* – зразок; копія, образ) – «речова, знакова або уявна система, що відтворює чи імітує принципи внутрішньої організації або функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкта (оригіналу), безпосереднє вивчення якого через певні причини не можливе чи ускладнене, і яка може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою отримання нової інформації про нього» [519, с. 304]. У ракурсі педагогічного проектування модель дозволяє створити

образи об'єктів (явищ, процесів), імітувати реальні процеси майбутньої педагогічної діяльності (визначати її зміст, методи реалізації, очікувані результати діяльності), програвати, порівнювати й оцінювати можливі результати проектування, робити обґрунтований вибір одного із альтернативних варіантів розв'язання проблем.

Р.Х. Вайнола зауважує, що «моделі професійної підготовки соціального педагога не є статичним утворенням, здебільшого вони виступають як результат науково-практичного пошуку, у процесі якого створюються (відповідно до сучасних вимог глобалізації та інтеграції) світові стандарти професійної підготовки» [93, с. 17]. До найбільш поширених моделей професійної підготовки соціальних педагогів в Україні належить *інформаційно-дисциплінарна модель* як різнорівнева конструкція, що поєднує кілька блоків (систему планування навчального процесу, структуру професійних завдань, відповідно до змісту навчальних дисциплін, хронологізацію навчального процесу, відповідність навчальних і виробничих практик змісту навчального етапу та певних дисциплін, апробацію здобутих знань на практиці); *кваліфікаційна модель*, що передбачає використання кваліфікаційної характеристики як основи для змісту, форм і методів навчання й дозволяє запровадити такий тип навчальної діяльності, що найповніше розкриває специфіку професії, яку здобувають; *рольова модель*, за якою професійна підготовка працівника соціально-педагогічної сфери (зміст, форми, методи навчання) будується відповідно до рольової позиції фахівця.

У численній кількості зарубіжних і вітчизняних наукових публікацій, присвячених висвітленню своєрідності процесу моделювання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, ми звернули увагу на структурну характеристику і змістове наповнення моделі формування педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції студентів О.І. Бебіної [18], моделі системи застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціальної сфери у вищій школі Л.В. Буркової [89], технологічної моделі забезпечення особистісного розвитку майбутнього

соціального педагога в процесі професійної підготовки Р.Х. Вайноли [94], оновленої моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів І.М. Богданової [75], моделі підготовки менеджерів освіти до управління соціально-педагогічними проектами М.М. Барбан [523], моделі системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах І.М. Мельничук [328], моделі волонтерської діяльності у вищих школах С.Г. Єкімової [162]. Ці та інші дослідники, обґрунтовуючи власне (концептуальне) бачення моделей професійної підготовки, паралельно застосовують термін «педагогічна система», до характерних ознак якої належать: цілеспрямованість (визначення стратегічної мети системної підготовки); прогностичність (здатність системи підготовки змінюватися відповідно до зміни соціальних умов); раціоналістичність (висунення таких освітніх завдань, які за наявності ресурсів дозволили б одержати максимально корисний результат); реалістичність (забезпечення відповідності між очікуваним і реальним, тобто між запланованими цілями і засобами, потрібними для їх реалізації); ієрархічність (кожен компонент системи може бути розглянутий як самостійна підсистема); контрольованість (оперативне визначення проміжних цілей та очікуваних кінцевих результатів).

Теоретичний аналіз зарубіжних і вітчизняних моделей професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери представлено в авторському курсі «Педагогіка вищої школи» [53]. У наших публікаціях також схарактеризовано структурні компоненти компетентної моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери [38; 47]. Авторське бачення педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності подано як структурно-функціональну модель на рис. 5.1.

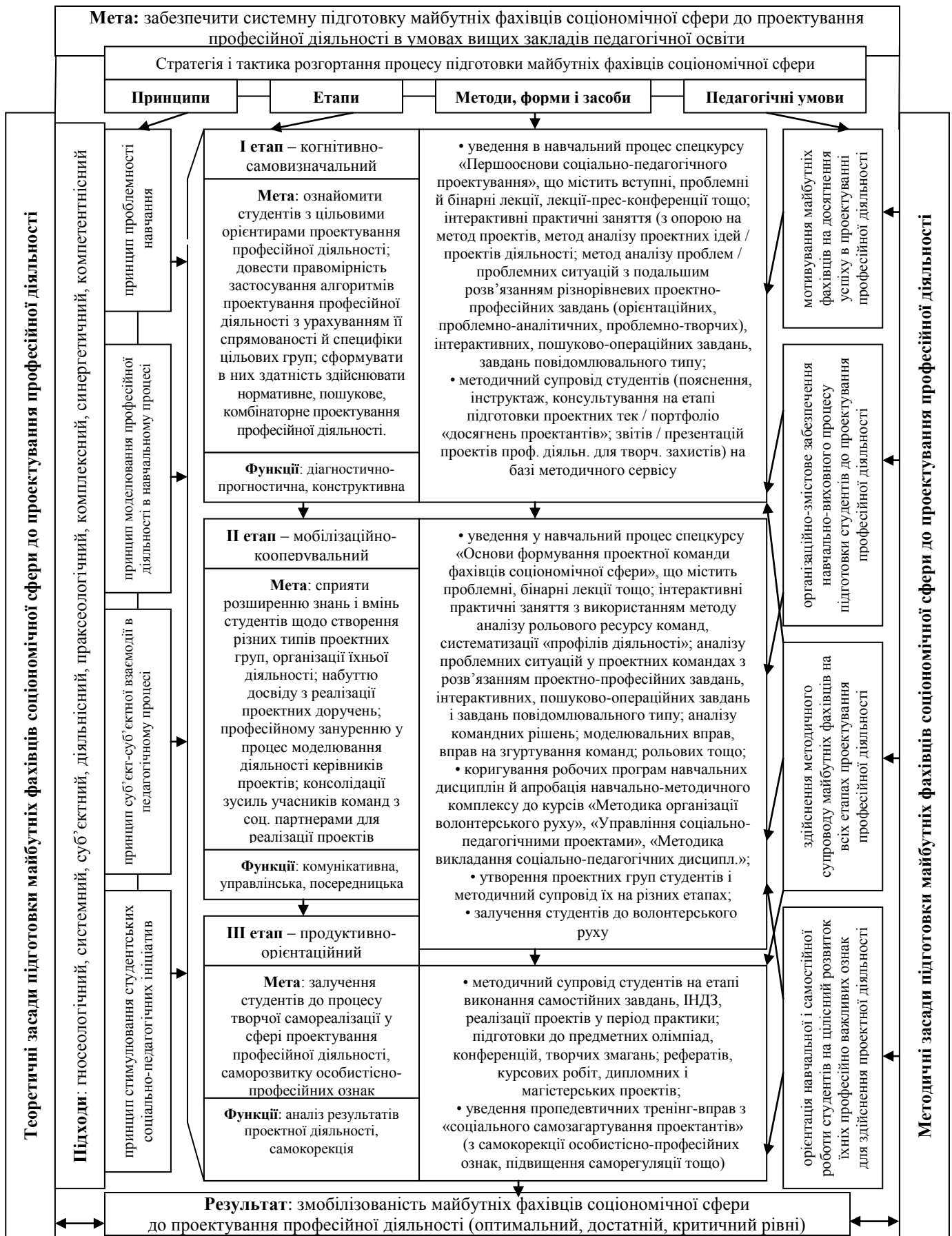


Рис. 5.1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

Подану на рис. 5.1 модель побудовано на уявленні про цілісну функціональну систему. Так, Р.К. Серьожнікова розглядає функціональну систему як таку, що «має спроможність екстреної самоорганізації через раптову мобілізованість взаємопов'язаних компонентів, що дозволяють динамічно й адекватно пристосовувати індивіда до змін умов для задоволення виниклої потреби» [452, с. 161]. Зокрема, структурно-функціональна модель підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності відбиває органічне поєднання двох розгорнутих у часі процесів: *внутрішнього детермінованого динамічного руху* суб'єкта від самоспонування залучитися до проектування професійної діяльності до усвідомленого прагнення досягти успіху в здійсненні проектів професійної діяльності, від умотивованості оволодіти знаннями з першооснов соціально-педагогічного проектування, основ формування проектної команди фахівців соціономічної сфери та моделювання професійної діяльності керівників соціально-педагогічних проектів до самоналаштування на позитивну інтеракцію в студентських проектних командах і консолідацію спільних зусиль із фахівцями соціономічного профілю для здійснення нормативних, пошукових і комбінаторних проектів; *зовнішнього розгортання* інтерактивного дидактичного процесу полісуб'єктної взаємодії викладачів зі студентами в межах вивчення змістових модулів скоригованих програм нормативних дисциплін і дисциплін спеціалізації, виробничої (стажерської, соціально-педагогічної, асистентської, управлінської) практики, позанавчальної роботи та методичного супроводу.

У моделі закладено ієрархію цілей підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери від загальної мети – забезпечити системну підготовку до проектування професійної діяльності – до конкретних, що екстраполюються в освітні цілі, досягнення яких свідчать про сформованість суб'єктної, змістовно-процесуальної й організаційно-методичної змобілізованості студентів у проектній діяльності.

Модель розроблено відповідно до положень гносеологічного, системного, суб'єктного, діяльнісного, праксеологічного, комплексного, компетентнісного і синергетичного підходів.

Для побудови моделі ми конкретизували принципи, що становлять її підґрунтя: проблемності навчання, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі, стимулювання студентських соціально-педагогічних ініціатив.

У теорії професійної освіти поняття «принципи навчання» (від лат. *principium* – начало, основа) застосовують для визначення вихідних положень про способи досягнення цілей дидактичного процесу. Їх подають як загальні рекомендації і вимоги до організації й проведення навчально-виховного процесу.

Першим принципом обґрунтованої нами педагогічної системи підготовки є **принцип проблемності навчання** майбутніх фахівців соціономічної сфери. Принцип проблемності, за В.Т. Кудрявцевим, полягає в обов'язковому створенні в навчальному процесі проблемної ситуації [266]. У контексті нашого дослідження проблемна ситуація, як ключове поняття проблемного навчання, стає продуктивним прийомом долучення студентів до процесу проектування професійної діяльності ще до того, як вони досконало оволодіють новою для них інформацією про дієвий модернізаційний і перетворювальний ресурс проектної діяльності. Саме тому джерелом проблемності є суперечність, що склалася через наявність широкого спектра неоднозначних індивідуальних випадків, специфічних клієнтських проблем, проблем окремих цільових груп, системних соціальних і соціально-педагогічних проблем через наявність у студентів внутрішнього дискомфорту й незадоволеності, що спонукають їх до соціотворчих дій, створення проектів.

На різних етапах професійної підготовки майбутніх фахівців цей принцип реалізується як цілеспрямовано вбудована лінія проблемних ситуацій, що можуть виникнути в процесі професійної діяльності. Вони

вимагають умілого конструктивного аналізу «больових точок» (території, регіону, суспільства загалом, соціальних груп, проектних команд, окремих клієнтів і суб'єктів проектування), спільного прогнозу та пошуку нестандартних способів і шляхів їх розв'язання та застосування ресурсу проектної діяльності для розуміння цих питань.

Другим принципом, органічно пов'язаним з першим, виступає ***принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі (modelage)***. Такий принцип сьогодні набув поширення в системі освіти французьких фахівців соціономічної сфери. Як зазначає В.А. Поліщук, принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі передбачає виконання студентами комплексу вправ і завдань, що імітують майбутню професійну діяльність. Саме в процесі моделювання в майбутніх фахівців «розвиваються здібності до проблемного осмислення своєї професійної діяльності шляхом постановки цілей, визначення змісту, методів і форм цієї діяльності» [471, с. 219].

Як підкреслює Б.І. Ковбас, модель професійної діяльності, розроблена студентами соціально-педагогічних факультетів, має бути подана як «цілісна система, яка поєднує в собі цільовий, змістовий, організаційно-методичний і результативний компоненти. У ній мають бути відображені основні функції соціально-педагогічної діяльності з дітьми чи молоддю, провідні принципи її реалізації в навчально-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи, а також різних позашкільних закладів, формальних і неформальних об'єднань» [236, с. 5].

Згідно з класифікацією В.І. Загвязинського, така модель може бути за змістом переважно «описовою (найчастіше це текст, що розкриває принципи перетворення, його етапи і технології, зв'язки між проблемою, змістом, способами його трансформації і результатами), структурною (виявляється склад, ієрархія елементів системи), функціонально-динамічною (коли переважно застосовуються схеми і порівняльні таблиці, розкриваються зв'язки між елементами, способи функціонування системи), евристичною

(уможлиблює виявлення нових зв'язків і залежностей) й інтегративною, змішаною, що містить компоненти кількох або всіх видів моделей» [175, с. 8]. Перші три види вчений правомірно відносить до пізнавальних, а евристичну модель – до перетворювальних, які віддзеркалюють те, що ще треба здійснити. Такі моделі нормативні, бо орієнтують на заданий рівень, взірець.

І.П. Лебедева доповнює, що особливе значення має «оцінювання адекватності одержаних моделей соціально-педагогічних систем не лише з погляду математично-статистичних критеріїв, а й з позиції їхньої оптимальної відповідності двом критеріям: 1) адекватності дійсності; 2) простоті й ефективності застосування в розв'язанні поставленої проблеми за визначений час і з достатньою точністю» [280, с. 34–35].

Відтак, застосування в навчальному процесі спеціально розроблених моделювальних вправ, проектно-професійних завдань (орієнтаційних, проблемно-аналітичних, проблемно-творчих), інтерактивних і пошуково-операційних завдань, завдань повідомлювального типу дозволяє оптимізувати процес оволодіння студентами системним баченням майбутньої професійної діяльності та його відображенням у моделі.

При цьому ми визнаємо потужність міжпредметних і міжциклових зв'язків, їхній взаємодоповнювальний вплив на формування здатності студентів аналізувати і пояснювати професійні проблеми, моделювати професійну діяльність майбутнього фахівця соціономічної сфери за різними напрямками. За І.П. Лебедевою, модель будується саме «у межах конкретної теорії і застосовує її поняття й уявлення» [280, с. 30].

Через те, що залучення майбутніх проектантів до реального процесу проблемного навчання, моделювання професійної діяльності та здійснення проектів відбувається за постійної взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу (викладачами, студентами, соціальними партнерами вищої школи, фахівцями соціономічної сфери), наступним принципом обґрунтованої нами педагогічної системи виступає *принцип суб'єкт-*

суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі.

М.П. Горчакова-Сибірська, І.А. Колеснікова зазначили, що сам процес залучення соціологів до роботи в проекті можна розцінювати як спільну подію в житті його учасників, як щось неординарне, що порушує звичний хід життя. У сучасному філософсько-педагогічному розумінні таку подію інтерпретують як буття разом, що зумовлює співпереживання, співпрацю, співтворчість, соціальне визнання одержаних результатів.

Відтак, процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії на етапі підготовки майбутніх фахівців до проектування діяльності можна осмислити як:

- домінування партнерського характеру взаємодії в підсистемах «викладач – студент», «викладач – студентська група», що передбачає застосування стратегії інтерактивного навчання, рівність позицій суб'єктів навчально-виховного процесу; урізноманітнення методів і прийомів взаємодії викладачів зі студентами на всіх етапах професійної підготовки в площині надання інформаційної, консультативної допомоги та підтримки студентам-проектантам і проектним командам, координації їхньої діяльності;

- застосування в навчально-виховному процесі потенціалу групових (кооперативних) форм і методів підготовки, що вимагають позитивної інтеракції на полімодульних рівнях суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час створення проектів професійної діяльності (у підсистемах «викладач – студентська проектна команда», «студент-проектант – учасники студентської проектної команди», «студент-волонтер – цільова група», «проектна команда майбутніх фахівців – цільова група», «студент – фахівці соціологічної сфери» та ін.); при цьому кооперація студентів у проектні групи здійснюється з урахуванням їхніх спільних інтересів і досвіду (наприклад, спільна база проходження практики, зацікавленість у спільному розв'язанні подібних соціально-педагогічних проблем або проблемних ситуацій суб'єктів);

- гармонізація взаємодії групових суб'єктів проектування (у процесі досягнення навчальних цілей, спільних цілей у межах проекту) на засадах інтеграції учасників проектних команд з різним професійно-рольовим

ресурсом; їхньої орієнтації на творчу співпрацю, полілогічність, раціональну й безкоаліційну поведінку, взаємну відповідальність, взаємозвітність і взаємозв'язок через «спільну ставку» на успіх проектної діяльності;

– аналіз, взаємооцінювання й орієнтація на попередній суб'єктивний досвід викладачів і студентів щодо розв'язання соціально-педагогічних проблем засобами проектної діяльності (не лише на позитивний, а й на невдалий досвід, що не повинен заважати пошуку нового (у цьому разі суб'єктивно нового) шляху розв'язання професійної проблеми); збагачення суб'єктивного досвіду проектування професійної діяльності викладачів і студентів у процесі розширення творчого співробітництва з іншими суб'єктами проектної діяльності в реальному / віртуальному професійному просторі (з досвідченими фахівцями освітніх закладів, соціальних служб, керівниками студентських рад, лідерами молодіжних об'єднань та ін.) і під час взаємообміну творчим досвідом у галузі проектування у форматі реальних / дистанційних конференцій, фестивалів, форумів.

Принцип стимулювання студентських соціально-педагогічних ініціатив вимагає посилення орієнтації майбутніх фахівців соціономічної сфери на здійснення соціально-корисної, благодійної діяльності, розробку і втілення волонтерських проектів, набуття творчого досвіду волонтерської діяльності в різних сферах професійної реалізації (освіти та культури, охорони здоров'я, охорони правопорядку, служби для молоді тощо).

На підставі аналізу наукових досліджень (І.Д. Звереві, С.Г. Леснікової, С.В. Тетерського та ін.) ми з'ясували, що трактування терміна «ініціатива» подано в декількох ракурсах: як особистісна характеристика людини, форма вияву актуальних потреб, спосіб взаємодії з соціальним середовищем, спосіб самовираження особистості, форма активності людини. У нашому дослідженні ми визнаємо значущість визначення поняття «ініціатива» у діяльнісному контексті. Ініціатива (від лат. initiative – початок) – «діяльність особистості щодо реалізації соціально обумовленої новаторської пропозиції з метою зміни навколишнього середовища та себе в ньому» [466, с. 95].

У довідкових джерелах *соціально-педагогічна ініціатива* представлена як «сукупність дій щодо висунення, затвердження, поширення та практичної реалізації соціально значущої ідеї, які свідомо, самостійно та добровільно здійснюються суб'єктом; характеристика, індикатор та форма прояву соціальної активності» [466, с. 95]. Визначальними ознаками в класифікації ініціатив називають: «спрямованість, суспільну значущість ініціативи (позитивна, негативна), вид прояву (індивідуальна, колективна), ступінь самостійності, тривалість психологічної діяльності, яка передуює прояву ініціативи (раптова ініціатива або ініціатива, що виявляється після підготовчого періоду), ступінь творчості (репродуктивна, творча), ступінь розвитку ініціативи як риси особистості (епізодична, постійна), мотивація (егоїстична або ініціатива, що розвивається під впливом суспільно значущих мотивів), багатство внутрішнього змісту («порожня» або ініціатива з багатим змістом), продуманість ініціативних дій (результативна ініціативна дія; помилкова дія, хоч і вирізняється своєю новизною та оригінальністю), широта (ініціатива, що проявляється в одній діяльності, та ініціатива, що проявляється в кількох видах діяльності), стійкість (короткочасність ініціативних дій, тривалість прояву ініціативи)» [466, с. 96].

З огляду на значущість феномену ініціативи для здійснення завдань соціалізації молоді, О.Є. Бочаров виокремив такі типи молодіжних інновацій, як: інновації в соціально-педагогічній роботі, що організуються для самої молоді через необхідність перетворення, вдосконалення й зміни системи молодіжної роботи або окремих її аспектів; інновації, створювані самими молодими людьми в процесі реалізації їхньої соціальної активності, що є «особливим типом слугування суспільству, піклування про його розвиток і процвітання» [80, с. 81].

Відповідно до логіки і концепції дослідження на різних етапах професійного становлення майбутніх фахівців потрібно використовувати сукупність методів, форм і засобів, що спонукають студентів до реалізації соціально-педагогічних ініціатив, зокрема застосування ресурсу засобів

масової комунікації як джерела трансляції рекламних кампаній для залучення молоді до участі в проектах, програмах, конкурсах розробників проектів; спільна організація з керівниками молодіжних організацій (фондів, соціальних служб, волонтерських рухів), лідерами студентського самоврядування, представниками державних і недержавних молодіжних організацій рекламно-інформаційних компаній з популяризації досвіду впровадження проектів та спонукання до такої діяльності інших студентів; уведення проектної стратегії в контекст організації самостійної діяльності майбутніх фахівців (наявність можливості для вибору індивідуальних навчально-дослідних завдань з урахуванням ієрархії їхніх цілей, потреб й способів творчого самовираження; видів проектної діяльності з урахуванням їхнього суб'єктного досвіду та зацікавленості у співпраці з проектними командами під час організації практики, виконання курсових, дипломних і магістерських проектів); створення кластера благо-ініціатив студентів як новаторської форми підтримки молодіжних проектів, що сприяє оптимізації процесу соціального партнерства між студентами-учасниками різних проектних груп; узгодження (конвергенція) добровільної діяльності різних груп з діяльністю персоналу дитячих закладів на локальному рівні, що дає змогу кожному студенту, як учаснику кластера, займатися спільною проблемою, що розв'язують завдяки зусиллям різних соціальних партнерів у межах проектів.

Розроблена структурно-функціональна модель віддзеркалює такі ознаки: *поетапність* – модель ураховує поетапне ускладнення змісту підготовки від оволодіння студентами предметною специфікою проектування професійної діяльності в соціономічній сфері, набуття творчого досвіду в роботі проектних команд до моделювання професійної діяльності з управління соціально-педагогічними проектами, здійснення самоаналізу і взаємооцінювання результатів проектної діяльності та самовдосконалення стратегій проектування професійної діяльності з різними цільовими групами; *цілісність* – модель орієнтує підготовку майбутніх фахівців до нормативного,

пошукового й комбінаторного проектування професійної діяльності, що здійснюється на підставі того, які професійні завдання функціонального плану треба розв'язувати (модифікаційні, трансформаційні, комбінаторні); на цілісне розв'язання завдань повідомлювального типу, інтерактивних і пошуково-операційних завдань для здійснення проектної діяльності, формування проектних команд й управління проектами; *динамічність* – у моделі передбачено динамічну систему переходу від організації академічного процесу проектної освіти майбутніх фахівців до самостійного оволодіння й трансформації набутих методичних знань, прикладних умінь у власну стратегію проектування професійної діяльності з різними цільовими групами, втілення її в умовах соціально-педагогічної дійсності; *диференційованість* – у моделі враховано вихідні рівні змобілізованості студентів до проектування професійної діяльності й у зв'язку з цим зосереджено увагу на відпрацюванні в них умінь і навичок розв'язання різних класів проектно-професійних завдань (орієнтаційних, проблемно-аналітичних, проблемно-творчих), що відрізняються за ступенем складності; для майбутніх фахівців передбачено можливість розробляти найбільш значущі для них автономні проекти професійної діяльності (відмінні щодо змісту, обсягу і складності), опанування навичок полісуб'єктної взаємодії в складі проектних груп або поєднання процесів індивідуального проектування з реалізацією кооперативних проектів.

Важливим для нашого дослідження стало з'ясування логіки розгортання процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності. Ось чому моделлю передбачено сукупність етапів (когнітивно-самовизначального, мобілізаційно-кооперувального та продуктивно-орієнтаційного) з певними функціональними блоками.

Метою **першого, когнітивно-самовизначального етапу**, як базового і системоутворювального для реалізації наступних етапів, було ознайомлення студентів з цільовими орієнтирами проектів професійної діяльності,

доведення правомірності застосування фахівцями соціономічної сфери алгоритмів проектування професійної діяльності з урахуванням її спрямованості й специфіки цільових груп; формування своєрідного каркасу професійно значущих знань, умінь і навичок для здійснення нормативного, пошукового, комбінаторного проектування професійної діяльності.

На цьому етапі досліджуваного процесу насамперед ураховано значущість усвідомлення майбутніми фахівцями прикладного змісту підготовки різноманітних типів проектів і застосування їх у професійній діяльності соціономістів. До того ж, організація продуктивного процесу «підготовки до діяльності в діяльності» вже з початку формувального експерименту буде сприяти усвідомленню студентами власних перспектив у проектуванні професійної діяльності, генерації їхніх духовних сил на соціально корисну проектно-професійну діяльність. Для реалізації першого етапу розв'язано такі локальні завдання:

- проаналізовано підтримувальний змістовий ресурс навчальних програм нормативних дисциплін («Технології соціально-педагогічної діяльності», «Педагогіка сімейного виховання», «Технології роботи соціального гувернера», «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля»), скориговано їх і уведено авторську програму спецкурсу «Першооснови соціально-педагогічного проектування» задля формування в майбутніх фахівців цілісного уявлення про сутність проектування професійної діяльності, систематизації їхніх знань з наукових основ проектування, розвитку комплексу вмінь і навичок з підготовки, виконання, завершення, оцінювання результативності й оформлення текстових описів і презентацій проектів;

- забезпечено методичний супровід студентів на етапі їхньої підготовки проектних тек, звітів і презентацій автономних й групових проектів професійної діяльності для участі у творчих захистах.

На **другому, мобілізаційно-кооперувальному, етапі** посилену увагу звернено на розширення знань і вмінь студентів у сфері формування різних

типів проектних груп, набуття досвіду з реалізації проектних доручень; професійне занурення у процес моделювання діяльності керівників проектів; консолідацію спільних зусиль і творчої енергії керівників і членів проектних команд з соціальними партнерами для успішної реалізації проектів. Під час реалізації другого етапу розв'язано такі локальні завдання:

– апробовано навчальну програму авторського спецкурсу «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери» з метою оволодіння майбутніми фахівцями соціономічного профілю системними знаннями з наукових основ створення проектних команд в освітніх закладах; розширено уявлення про функціонально-рольовий ресурс керівників, координаторів і учасників проектних команд; сформовано вміння і навички щодо комплектування проектних команд соціономістів, шкільних команд волонтерів в умовах освітніх закладів, щодо здійснення експертної діагностики інтерактивної узгодженості в проектних командах;

– скориговано програму навчального курсу «Управління соціально-педагогічними проектами» та введено в нього змістові модулі для оволодіння майбутніми фахівцями системними знаннями з основ теорії управління соціально-педагогічними проектами, уміннями застосовувати належні засоби для управління проектами в навчально-виховних закладах різних видів і типів, закладах додаткової освіти, соціальних службах для дітей і молоді; апробовано авторський навчально-методичний комплекс навчальних дисциплін «Методика організації волонтерського руху», «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін»;

– стимульовано багатоаспектний вияв активності студентів у команді проекту в умовах вищого закладу освіти й в умовах інших установ – соціальних партнерів вищої школи (зокрема у волонтерських командах).

Продуктивно-орієнтаційний етап передбачав залучення студентів до процесу творчої самореалізації у сфері проектування професійної діяльності, формування проектних команд й управління проектами; саморозвитку і самокорекції професійно важливих для майбутніх проектантів властивостей.

Під час реалізації етапу розв'язано такі локальні завдання:

- здійснено навчально-методичний супровід студентів на етапі виконання завдань для самостійної роботи, підготовки індивідуальних навчально-дослідних завдань; впроваджено проекти в період практики та їхнього моніторингу, співробітництва з іншими соціальними партнерами проектів для приєднання їх до волонтерського руху; підготовки до участі в студентських олімпіадах і конференціях, творчих змаганнях проектантів на локальному, регіональному, національному і міжнародному рівнях; написання рефератів, курсових, дипломних і магістерських проектів;

- апробовано комплекс пропедевтичних тренінг-вправ з «соціального самозагартування проектантів» (тренувальних вправ з самообілізації внутрішніх ресурсів майбутніх проектантів, самокорекції важливих для них особистісно-професійних властивостей; вправ з саморегуляції проектантів для розширення у них психогігієнічних знань, умінь і навичок; попередження професійного вигорання), використовуючи базовий ресурс авторських програм спецкурсів на різних етапах підготовки майбутніх фахівців.

У ході конструювання структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності виникла потреба у визначенні умов, що відповідатимуть цілям послідовного впровадження когнітивно-самовизначального, мобілізаційно-кооперувального й продуктивно-орієнтаційного етапів. Комплекс педагогічних умов, достатніх для ефективного функціонування розробленої моделі, подамо в підрозділі 5.2.

5.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності

На підставі теоретичного аналізу наукових праць учених, присвячених обґрунтуванню педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців у вищих закладах педагогічної освіти, результатів констатувального етапу

дослідження, педагогічними умовами підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності визначено: мотивування майбутніх фахівців на досягнення успіху в проектуванні професійної діяльності; організаційно-змістове забезпечення навчально-виховного процесу підготовки студентів до проектування професійної діяльності; здійснення методичного супроводу майбутніх фахівців на всіх етапах проектування професійної діяльності; орієнтацію навчальної і самостійної роботи студентів на цілісний розвиток їхніх професійно важливих ознак для здійснення проектної діяльності.

У довідковій літературі поняття «умова» визначається як «обов'язкова обставина, що уможливорює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь; обставина чи особливість реальної дійсності, за якої відбувається або здійснюється щось» [483, с. 717].

Оскільки професійна підготовка майбутніх фахівців є складовою навчально-виховного процесу вищої школи, актуалізується тлумачення поняття «педагогічна умова». Огляд сучасної наукової літератури з професійної педагогіки, дисертацій з теорії і методики професійної освіти уможливив висновок, що існують різні підходи до тлумачення цього поняття. У світлі нашого дослідження заслуговує на увагу визначення професора І.М. Мельничук, яка *педагогічними умовами професійної підготовки* називає «сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища – чинників, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою оптимізації професіогенезу майбутніх фахівців і спричиняють підвищення ефективності процесу професійної підготовки людей з вищою освітою» [328, с. 301].

У наукових працях дослідників (І.М. Богданової, Р.Х. Вайноли, І.М. Мельничук та ін.) значну увагу приділено визначенню сукупності умов, що сприяють підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх

соціальних педагогів і соціальних працівників.

Основними умовами, що впливають на зміну особистісного стану майбутнього соціального педагога, зростання рівня його підготовки загалом, І.М. Богданова вважає забезпечення позитивної мотивації щодо осмислення своєї професійної ролі; забезпечення вдосконалення педагогічного процесу шляхом використання інтерактивних методів та інноваційних технологій навчання, які сприяють набуттю та усвідомленню особистісного досвіду професійної діяльності; залучення до самостійної, творчої та науково-дослідної роботи [74, с. 88–89].

У дослідженні Р.Х. Вайноли виокремлено низку організаційно-методичних умов для реалізації особистісного розвитку майбутнього соціального педагога: створення позитивного емоційно-сприятливого освітнього середовища; спрямування змістового забезпечення процесу професійної підготовки студентів на формування та розвиток їхніх професійно значущих особистісних рис; застосування комплексу методів та організаційних форм навчально-виховного процесу, що ґрунтуються на принципах доцільності, послідовності, неперервності, функціональності та інтегративності; використання методів і форм соціально-педагогічної роботи для особистісного розвитку студентів у навчально-виховному процесі; спрямування змісту та форм самостійної роботи на залучення студентів до пізнавальної діяльності, самокорекції, самоконтролю; упровадження технологій самоактуалізації студентів у процесі професійної практики [94].

І.К. Мельничук уперше визначила умови, що сприяють реалізації професійної підготовки соціальних працівників засобами інтерактивних технологій, з-поміж яких: професійна мотивація як процес формування ціннісних орієнтацій студентів, забезпечення формування професійної деонтології майбутнього соціального працівника, організація самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності студентів; забезпечення формування професійної ідентичності соціальних працівників [328, с. 301].

Актуальними для нашої експериментальної роботи є результати

наукових досліджень М. М. Барбан [523], О. Б. Перець [388], Н. А. Романенко [433], пов'язаних з конкретизацією умов підготовки майбутніх учителів, менеджерів освіти до розробки й управління проектами.

Незважаючи на різноплановість наукових досліджень, пов'язаних з підготовкою майбутніх фахівців соціономічної сфери, помітне прагнення вчених дотримуватися відповідної логіки щодо класифікації педагогічних умов, зокрема: умови, що сприяють підвищенню професійної мотивації студентів (коли передбачається застосування таких спонукальних механізмів, що дозволяють викликати й підтримати в студентів інтерес, бажання й прагнення займатися тим або тим видом професійної діяльності й досягти кращих результатів); умови, які сприяють розвитку професійно важливих рис майбутніх фахівців; умови, які дозволяють підвищити ефективність процесу теоретичного й практичного навчання майбутніх фахівців у вищій школі; умови, що оптимізують процес самоосвітньої, науково-дослідної діяльності студентів.

Розкриємо сутність визначених у структурно-функціональній моделі умов та їхній взаємозв'язок з етапами підготовки майбутніх фахівців.

На першому – когнітивно-самовизначальному – етапі передбачено реалізацію такої педагогічної умови, як ***мотивування майбутніх фахівців на досягнення успіху в проектуванні професійної діяльності***.

Поняття для позначення мотиваційних процесів у науковій довідковій літературі різнопланово витлумачено. Зокрема, в тлумачному словнику *мотив* визначають як «підставу, привід для певної дії, вчинку», а *мотивацію* як «сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування; наведення мотивів, що пояснюють, виправдовують певні дії, вчинки тощо» [483, с. 412]. У психології управління мотивація розглядається як процес застосування системи поштовхів і відповідно виникнення сукупності мотивів, що викликають у людини бажання досягати особистих або групових цілей [62].

Примітно, що в біологізаторській теорії мотивації (Ж. Нюттен) поняття «мотивація» вживають саме для пояснення причин активності організму,

говорячи при цьому про мобілізацію енергії [62].

Значний внесок у вивчення проблем мотивації соціальної поведінки людини зробили прихильники змістовної (А. Маслоу [571], Д. МакКленанд [241] та ін.) і процесуальної теорії мотивації (В. Врум і Д. Портер [62]).

Зокрема, А. Маслоу ієрархічно структурував усі потреби людини. Первинні об'єднують фізіологічні потреби, потреби в безпеці, захищеності, упевненості в тому, що фізіологічні потреби будуть задоволені в майбутньому. До вторинних учений відніс соціальні потреби (у належності до чогось / когось, взаємодії, підтримці; у повазі (самоповазі, повазі з боку інших, визнанні здібностей, досягнень, компетентності); у самовираженні (потреби в реалізації потенційних можливостей, рості як особистості) [571].

Автор теорії потреб Д. МакКленанд зазначав, що для людини характерні такі види потреб, як потреба у владі (бажання впливати на людей, керувати ними, звідси актуалізується образ енергійної, відвертої «людини влади», яка не боїться конфронтації); потреба в успіху, що задовольняється через доведення справи до завершення (саме «людина успіху» ставить завдання з помірним ступенем ризику, наділена повноваженнями для вияву ініціативи, самостійності, стимулювання за досягнуті результати); потреба в належності, що реалізується через налагодження товариських стосунків, створення кола знайомих людей і надання допомоги іншим [241].

Прихильник процесуальної теорії В. Врум вияв залежність зростання або зниження мотивації від витрачених зусиль на діяльність й результатів. Він установив, що якщо існує прямий зв'язок між витраченими зусиллями й набутими результатами, то мотивація підвищується [62].

Модель мотивації поведінки Портера-Лоулера містить більше складових, порівняно з тими, що виокремив В. Врум. Зокрема йдеться про витрачені зусилля, сприйняття, здобуті результати, винагороду, ступінь задоволення. Тобто рівень зусиль визначають цінність винагороди та впевненість у тому, що витрата їх буде стимульована. А результати залежать від докладених зусиль фахівця, його здібностей, усвідомлення своєї ролі.

Досягнення ж результату викликає внутрішню (почуття задоволення від роботи, самоповаги) та зовнішню (схвалення, премія тощо) винагороду [62].

Відтак, ґрунтуючись на вищезазначених дослідженнях мотиваційних процесів, на першому, когнітивно-самовизначальному, етапі, відбувалося комплексне застосування методів, прийомів, організаційних форм і засобів підвищення мотивації майбутніх фахівців-соціономістів у сфері проектування професійної діяльності, зокрема:

1. Уведення в авторську програму спецкурсу «Першооснови соціально-педагогічного проектування» мотивуючих проблемних лекцій з тем «Соціально-педагогічне проектування як сфера діяльності фахівця соціономічного профілю» й «Своєрідність розробки та впровадження соціокультурних проектів в умовах освітніх закладів», у структуру яких цілеспрямовано вбудовано такий зміст навчальної інформації, що одночасно поєднує не лише наукові факти, а й проблемні запитання й ситуації, що спонукають студентів на висловлення власних світоглядних настанов і прогнозів щодо перспективності ресурсу проектної діяльності для їх розв'язання; бінарної лекції «Алгоритм підготовки та реалізації благодійних проектів в освітніх закладах» з участю керівників благодійних фондів, які є суб'єктами популяризації досвіду впровадження благодійних проектів та спонукають студентів до здійснення вибору більш привабливих.

На лекційних заняттях комплексно застосовано продуктивні методи викладання, призначені для підвищення пізнавальної мотивації майбутніх фахівців у набутті й оновленні знань і вмінь з проектування професійної діяльності («мозковий штурм», групова дискусія (за питаннями «Які чинники обумовлюють потребу в проектуванні професійної діяльності фахівців у сучасних освітніх закладах?», «Що дає імпульс для розробки фахівцями соціономічних спеціальностей соціально-педагогічних проектів в освітніх закладах?», «Чому деякі громадяни скептично ставляться до громадських благодійних заходів? У який спосіб можна підвищити зацікавленість скептиків в активній участі у благодійних проектах? А в який спосіб можна

підвищити соціальну активність студентської молоді для участі в благодійних проектах?» тощо), діалог (для обговорення проектних задумів, ідей), аналіз понять проект-тезаурусу, робота зі схемами, таблицями, логотипами, образними висловами й притчами (що сприяють не лише глибокому засвоєнню навчального матеріалу, а й відкриттю для себе особистісно-значущого типу проектної діяльності), застосування рефлексивних запитань і дискусій після завершення лекцій («Які з поданих у лекції типів соціокультурних проектів вас найбільше зацікавили та чому?»; «Зазначте типи проектів правовиховної діяльності, які, на вашу думку, найбільш складно впровадити в умовах освітніх закладів? Чи треба в такому разі від них відмовитися? тощо). Подані методи викладання схарактеризовано в наступному підрозділі та авторському навчальному посібнику [55, с. 47–53].

2. Взявши за основу ідею застосування мотиваційно-професійних тренінгів (Л.М. Карамушки [217], І.М. Мельничук [328], А.Д. Цимбалару [387] та ін.), у комплект інтерактивних практичних занять уведено тренінг-практикум «Алгоритм розробки та оцінювання соціально-педагогічного проекту». Під час складання його програми використано вагомий дидактичний ресурс різних методів, форм і засобів проблемного, інтерактивного навчання: робота студентів у парах і мікрогрупах з подальшим обговоренням ідей і задумів проектів, що свідчило про плюралізм поглядів фахівців на одну проблему й, зі свого боку, вимагало від них зробити вмотивований відбір справжніх ідей, а також тих, які викликають у студентів бажання самостійно сформулювати значущу для них проблему для спільного пошуку способів її розв'язання; моделювальні вправи зі створення візитних карток проектантів; інтерактивні методи («відкрита кафедра», «проблема на долоні», «жива бібліотека»).

Варто наголосити, що на першому, базовому, етапі передбачено залучення студентів до такого процесу навчально-пізнавальної діяльності, який сприяв би усвідомленню цінності й перспективності проектної діяльності для здійснення різномасштабних змін і перетворень в освітньому

середовищі, підтримці бажання й прагнення майбутніх фахівців до оволодіння й оновлення знань й умінь з проектування професійної діяльності.

На наступному, мобілізаційно-кооперувальному, етапі здійснено експериментальну роботу з формування позитивної мотивації майбутніх фахівців до оволодіння знаннями, вміннями і навичками зі створення проектних команд, виконання проектних доручень і досягнення результативної «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії з іншими проектантами в умовах студентської проектної команди. У змістову складову авторської програми спецкурсу «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери» внесено мотиваційні лекції з тем «Створення проектної команди фахівців-соціономістів» й «Функціонально-рольовий репертуар колективних суб'єктів проектної команди» з елементами дискусії щодо правомірності переходу персоналу сучасних освітніх закладів від традиційного формату професійної взаємодії на концепцію командної роботи. Під час проведення тренінг-модуля з теми «Організаційно-методичні орієнтири створення різних типів проектних команд у навчальних закладах» студенти оволодівали знаннями й вміннями застосовувати діагностичні методики для виявлення мотивів діяльності учасників дитячих і молодіжних проектних команд, створювали корисні поради для підвищення їхньої мотивації (з огляду на тенденцію підвищеної мотивації команди на передпроектному етапі через спільне захоплення ідеєю проекту й зниження її на інших етапах реалізації проекту, де вимагається більш тривала концентрація зусиль, або якщо робота в рамках проекту постає монотонною); залучалися до групового аналізу проблемних ситуацій у командах з подальшим розв'язанням проектно-професійних, інтерактивних, пошуково-операційних завдань і завдань повідомлювального типу; оволодівали прийомами гармонізації психологічного клімату в проектних командах.

На другому етапі підготовки майбутніх фахівців до управління соціально-педагогічними проектами надавали перевагу стимулюванню їхнього прагнення взяти на себе відповідальність за реалізацію повноважень

керівника і координатора проекту у швидкозмінних умовах професійної діяльності в освітніх закладах, критично оцінювати власні мотиви й антимотиви як потенційних керівників проектів, збагачувати наявний досвід керівництва проектами; заохоченню студентів до застосування процедур управління соціально-педагогічними проектами. Істотно важливим на цьому етапі стало введення в навчальний процес вищої школи авторського навчально-методичного комплексу до курсів «Методика організації волонтерського руху», «Управління соціально-педагогічними проектами», «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін».

3. Ми виходили з того, що ймовірність досягнення майбутніми фахівцями успішних результатів у процесі проектування професійної діяльності, участі в роботі проектних команд й управління проектами підвищується, якщо в умовах експериментального навчання створювати «ситуації успіху». Саме суб'єкт, «мотивований на успіх, володіє більшою наполегливістю щодо досягнення мети, соціальною сміливістю, здатністю до побудови кар'єри» [410, с. 23]. Тому ключові позиції щодо створення «ситуацій успіху» в освітньому процесі студентів полягали в:

– розширенні уявлення майбутніх фахівців про успішно впроваджені проекти професійної діяльності, результативну діяльність керівників проектів, успішний досвід проектної діяльності соціологів, студентської молоді, волонтерів (ідеться про потужний ресурс практичних занять, де здійснюється заохочення студентів до спільного педагогічного аналізу текстових описів і презентацій успішно реалізованих проектів (подальшим міні-захистом «методичних родзинок», що отримали визнання в практиці роботи освітніх закладів (інноваційних програм, проектів); стимулювання позитивної орієнтації студентів на самосприйняття і розуміння себе як експертів проектів професійної діяльності (ідеться про ефект рольових ігор, що спонукають студентів до самостійного моделювання експертних груп для роботи з описами (презетаціями) проектів з недостатніми або надлишковими

даними, з незавершеними текстовими описами або з описами із штучно допущеними помилками, спеціально запропонованими для експертизи;

– наданні можливості студентам вільно обирати різні за ступенем складності проектно-професійні, інтерактивні, пошуково-операційні завдання і завдання повідомлювального типу для самостійного розв'язання або з іншими суб'єктами (при цьому до основних критеріїв щодо відбору текстів завдань варто віднести їхню актуальність, дискусійність, що є базовими для створення полеміки і пошуку множинних підходів до проектування);

– посилення зовнішнього стимулювання проектної діяльності студентів в умовах вищої школи, що полягає в поліпшенні емоційної складової навчально-виховного процесу (забезпечення сприятливої емоційної атмосфери міжособистісної взаємодії майбутніх проектантів, зняття в них страху, підвищення настрою й зміцнення віри у свої можливості, що сприяють удосконаленню їхньої роботи над розробкою та втіленням проекту; застосування «прихованих інструктажів-авансів» для досягнення студентами успішних результатів під час розв'язанні різних проектних завдань; попередження емоційного вигорання майбутніх фахівців на етапі впровадження проектів); налаштуванні студентів на командну співпрацю і водночас на відчуття духу здорової конкуренції за право бути кращими проектантами шляхом проведення у вищій школі творчих захистів проектів на змагальних засадах та залучення до участі в щорічних форумах локальних проектів «Територія добрих справ Добročин», всеукраїнських конкурсах благодійних проектів «Добро починається з тебе», Всеукраїнському дистанційному конкурсі студентських соціальних проектів (у рамках проекту Contest.UA при кафедрі соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка), Міжнародному конкурсі волонтерських проектів «Служіння заради миру»;

– адекватному оцінюванні проектних пропозицій, поточних результатів проектної діяльності майбутніх фахівців і публічних захистів проектів (упорядкованого вмісту проектних тек (портфоліо «досягнень проектантів»);

рефератів, курсових робіт, дипломних і магістерських проектів); спонукання студентів до участі в онлайн-форумах для оцінювання проектів діяльності; розробки прийомів застосування методу спільного оцінювання проектів.

Упродовж усіх трьох етапів експериментальної роботи відбувалася реалізація другої педагогічної умови – **організаційно-змістове забезпечення навчально-виховного процесу підготовки студентів до проектування професійної діяльності**. Йдеться про досягнення продуктивності підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери на підставі внесення змін у зміст навчально-виховного процесу та добору відповідних організаційних форм щодо втілення його в умовах вищої школи, а зокрема:

– поступове ускладнення змісту підготовки студентів шляхом уведення у навчальні програми змістових модулів авторського спецкурсу «Першооснови соціально-педагогічного проектування» (на першому етапі), авторського спецкурсу «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери» й «Управління соціально-педагогічними проектами» та змістових модулів у скориговані робочі програми курсів «Методика організації волонтерського руху», «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» (на другому етапі);

– уведення в програми професійно орієнтованих практик майбутніх фахівців соціономічної сфери проектних завдань для набуття практичних навичок впровадження проектів професійної діяльності й керівництва проектами з урахуванням різних рівнів професійного самоздійснення (на рівні самостійної розробки проекту та втілення її в освітній установі; співпраці в умовах студентської проектної команди; спільної діяльності в умовах молодіжного волонтеріату; соціального партнерства з персоналом закладів освіти, місцевих громадських молодіжних організацій в реальному форматі та в онлайн-режимі для реалізації локальних проектних ініціатив);

– урізноманітнення у вищій школі організаційних форм творчих захистів проектів професійної діяльності на змагальних засадах (як-от: аукціон проектних ідей, конкурс-кастинг проектів професійної діяльності,

марафон студентських проектних студій, педагогічні дебати прихильників та супротивників молодіжних проектних ініціатив тощо);

– організація проектно-орієнтованої самостійної й науково-дослідницької роботи студентів, що інтегрує певні аспекти: розв'язання індивідуальних науково-дослідних завдань, уведених в авторські програми спеціальних курсів; самостійний добір інформаційних ресурсів про впроваджені проекти професійної діяльності для поповнення проектних тек; виконання пошуково-дослідницьких завдань за самостійно обраним маршрутом проектного веб-квеста (що спонукає студентів до інтенсивного здобуття суб'єктивно нових знань); залучення до виконання курсових робіт, дипломних і магістерських проектів згідно з спеціально укладеним тематичним рубрикатом з акцентом на проблематизацію змісту проектно-орієнтованої діяльності майбутнього фахівця соціономічної сфери; організація ділових зустрічей студентів з потенційними соціальними партнерами проектів (з персоналом освітніх закладів, соціальних служб задля спільного обговорення, розробки та впровадження проектних заходів на локальному, регіональному, державному і міжнародному рівнях, приєднання до волонтерського руху); підготовка студентів до участі у всеукраїнських предметних олімпіадах, всеукраїнських і міжнародних конкурсах творчих робіт обдарованої молоді, форумах (згідно з рекомендованими вимогами).

Третя педагогічна умова – *здійснення методичного супроводу студентів на всіх етапах проектування професійної діяльності* – забезпечувалася в межах спеціально впровадженого методичного сервісу, що функціонував упродовж експерименту для різного контингенту майбутніх фахівців.

У тлумачному словнику словом «супровід» позначено дію «додавання чогось до чогось» або «поєднання дії з іншою, побічною дією» [483, с. 648]. У педагогічних джерелах поняття «комплексний супровід» визначають як складний процес взаємодії особи, яка супроводжує, та особи, яку супроводжують, результатом якого є дія, що веде до прогресу в розвитку

супроводжуваної особи [244].

Часто термін «супровід» ототожнюють із класичними – «допомога», «підтримка» або «забезпечення». Такий підхід не повною мірою відбиває сутність цієї дефініції в педагогічному векторі. Йдеться не про будь-які форми педагогічної допомоги й підтримки, а про застосування саме таких, які орієнтовані на збереження максимуму свободи та відповідальності суб'єкта навчально-виховного процесу за вибір варіанта розв'язання актуальної для нього проблеми. Тому Г.М. Лактіонова наголошує на тому, що «спільне для всіх видів супроводу те, що він впливає на підготовку особи до самостійного розв'язання своїх проблем шляхом мобілізації власних ресурсів, набуття життєвих навичок, використання ресурсів громади» [466, с. 256].

У педагогіці професійної освіти (З.Н. Курлянд [273], О.М. Рудіна [436] та ін.) науково-методичний супровід визначають як процес безперервної професійної взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності з метою розробки, обґрунтування, практичного впровадження, апробації інноваційних підходів до розв'язання актуальних проблем освіти. У цьому ракурсі методичний супровід орієнтований не лише на творчу взаємодію зі студентами щодо спільної генерації проектних ідей і задумів проектів професійної діяльності, але й на педагогічну підтримку зусиль студентів спробувати розробити й втілити проекти в реальних умовах.

У наукових працях учених (Т.А. Сергєєва [215], С.О. Шувалова [540] та ін.), пов'язаних із пошуком шляхів удосконалення системи методичного супроводу навчальної і самостійної творчої діяльності педагогів, особливу увагу звернено на організацію «методичного сервісу». С.О. Шувалов визначає поняття «методичний сервіс» як «комплекс адресних, диференційованих методичних послуг, технологічно вивірених і таких, що забезпечують ефективну взаємодію суб'єктів муніципальної системи освіти, спрямованих на задоволення актуальних і виявлення потенційних освітніх потреб педагогів з метою оснащення професійної діяльності для досягнення

нових освітніх результатів» [540, с. 107].

Спираючись на вихідні положення дослідників [50; 55; 540] щодо організації методичного сервісу, ми дійшли висновку, що *методичний сервіс* – це організаційне нововведення в умовах вищого закладу педагогічної освіти, що об'єднує на засадах партнерського співробітництва досвідчених викладачів, фахівців соціально-педагогічної сфери, керівників проектів для комплексного надання суб'єктам проектної діяльності (майбутнім соціальним педагогам, персоналу освітніх установ та їхнім керівникам) адресних, диференційованих, технологічно вивірених методичних *послуг*, що задовольняють їхні актуальні та виявляють потенційні освітні потреби в досягненні творчих результатів у соціально-педагогічному проектуванні.

На думку С.О. Шувалова, методична послуга – це діяльність фахівців для задоволення інформаційно-освітніх потреб у професійному зрості або компенсації дефіцитів педагогічної компетентності суб'єктів системи освіти [540, с.107]. *Методичною послугою*, яка буде надаватися в умовах нашого методичного сервісу, ми будемо називати професійну діяльність компетентних фахівців (науковців, методистів, викладачів та ін.), що сприяє задоволенню інформаційно-освітніх потреб у професійному зростанні або компенсації дефіциту компетентності суб'єктів проектування професійної діяльності; результат безпосередньої взаємодії студентів-проектантів та інших суб'єктів проектування із фахівцем (викладачем) і / або кафедрою для задоволення потреби в оволодінні професійно значущими знаннями, уміннями і навичками проектування професійної діяльності.

Забезпечення наукового супроводу суб'єктів проектної діяльності у форматі методичного сервісу здійснюється на різних етапах співтворчої роботи з ними, зокрема: організації спільної очної й дистанційної науково-дослідної роботи з розробки проектних пропозицій і заходів з метою наступної реалізації їх у дитячих навчально-виховних закладах, службах, благодійних організаціях тощо; здійснення індивідуального консультування студентів-авторів дослідницьких (курсівих, дипломних, магістерських)

проектів; консолідації і координації діяльності студентських проектних груп, молодіжних проектних команд; реалізації індивідуального або групового консультування (інструктажу) учасників проектних команд; систематизації проектної документації й презентаційних матеріалів для участі в регіональних і всеукраїнських конкурсах соціально-педагогічних проектів, предметних олімпіадах; підготовки доповідей і публікацій для участі у науково-практичних конференціях; комплектування та інструктування експертних комісій (із запрошених викладачів кафедри, досвідчених керівників освітніх установ і соціальних служб, шкільних соціальних педагогів, представників студентського самоврядування, студентів магістратури та ін.) через залучення їх до незалежного оцінювання проектних пропозицій майбутніх фахівців, результатів їхньої проектної діяльності; здійснення документованого супроводу роботи експертів (підготовка інструкцій, бланків для оцінювання студентських проектів тощо).

Для успішного обслуговування освітніх запитів майбутніх фахівців у галузі соціально-педагогічного проектування методичний сервіс має бути забезпечений зовнішніми ресурсами. За визначенням О.В. Безпалько, ресурси – це «запаси чого-небудь, які можна використати в разі потреби; джерело та арсенал засобів і можливостей, до яких можна вдаватися для виконання певних завдань чи вдосконалення діяльності» [466, с. 222]. До зовнішніх ресурсів науковець зараховує матеріальні, людські, інституційні, інформаційні й технологічні.

Для організації методичного сервісу ми використали такі нефінансові матеріальні ресурси: кабінети кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій й кафедри управління освітніми закладами; аудиторії, укомплектовані комп'ютерами, відеоапаратурою; залу електронної бібліотеки й університетський бібліотечний фонд.

Основним людським ресурсом для забезпечення методичних послуг став кадровий потенціал кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій, кафедри управління освітніми закладами та

державної служби, шкільні соціальні педагоги, фахівці благодійних фондів і соціальних служб, координатори соціально-педагогічних проектів, керівники волонтерських команд і студентського самоврядування. Спираючись на висновки В.К. Снігульської, варто зазначити, що участь досвідчених фахівців соціономічної сфери, молодіжних лідерів і волонтерів в роботі методичного сервісу має спільні риси із фандрейзингом [55, с. 156]. Їхня фандрейзингова діяльність – це процес добровільної мобілізації внутрішніх і залучення зовнішніх ресурсів для здійснення системи суспільно значущих безкорисних заходів для студентів у межах методичного сервісу. Саме досвідчені фахівці через свої професійні обов'язки покликані підтримувати ініціативи молодих людей щодо їхньої готовності впроваджувати проекти.

Інституційним ресурсом щодо організації методичного сервісу став Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського й інші партнерські заклади (освітні установи, соціальні служби і неурядові організації), на базі яких на спецкурсах, професійних тренінгах суб'єктам експериментального дослідження надавали додаткові знання зі сфери проектування діяльності [Додаток К.1].

Інформаційні ресурси, за визначенням О.В. Безпалько, – це окремі документи та масиви документів, результати інтелектуальної, творчої та інформаційної діяльності, бази та банки даних, усі види архівів, бібліотечні, музейні фонди та інші, що містять відомості та знання, зафіксовані на відповідних носіях інформації [466, с. 223]. Спираючись на цей перелік інформаційних ресурсів, конкретизуємо інформаційне забезпечення нашого методичного сервісу: *друковані засоби* (спеціальна література [74; 93; 202; 239; 489] та авторські навчальні посібники [53; 55; 62]; соціально-педагогічний проект-тезаурус; роздруківки опитувальників, тестів, проектно-професійних завдань, орієнтованої тематики проектів, роздавального матеріалу (міні-кейсів, бланків для оцінювання проектів, друкованих соціальних реклам проектів, положень про конкурси проектів); упорядкований вміст проектних тек розробників проектів професійної

діяльності; брошури з кластерами шкільних і молодіжних проектів [149]; аплікаційні форми зареєстрованих благодійних проектів для участі у творчих конкурсах, форми грантових заяв і кошторисів проектів; звітна документація про впроваджені проекти); *електронні навчально-методичні ресурси* (мультимедійні підручники та посібники, навчальні курси на порталах чинних проектів (наприклад, на порталі проекту програми розвитку ООН «Соціальна інтеграція та розвиток громадської відповідальності презентовано програми курсів «Управління проектами», «Творче розв'язання проблем», «Мистецтво інтерактивної презентації»), енциклопедії, тренінгові програми, електронні тести для діагностики учасників проектних команд, авторські електронні статті [63; 64; 479; 482; 556]; покликання-лінки на ресурси чинних проектів (сайти проектів та їхні сторінки в мережі Фейсбук, ресурси на тему волонтерства, благодійності, фандрайзингу; перелік покликань-лінків на сайти організацій для оптимізації співпраці в межах міжнародних проектів, сайти з презентаціями проектів студентів – учасників творчих конкурсів; сторінки донорів)); *відеозасоби* (відеоролики соціальних реклам, фотослайди, відеосюжети із кінофільмів і мультфільмів, відеододатки до навчальних посібників (наприклад, такі, що підготовлені в міжнародному правозахисному центрі «Ла Страда-Україна» [588] тощо); *програмне забезпечення документообігу проекту* (форми онлайн-об'яв, інструкцій і положень про оголошені проекти; форми онлайн-заяв для реєстрації учасників проектних команд; електронні продукти (макети логотипів, буклетів тощо), підготовлені для презентацій проектів у форматі MS Power Point з фото- та відео-матеріалами тощо), звіти про результативність проектів (оцінка і моніторинг проекту з використанням програм Microsoft Office 2007, табличного процесора MS Excel, MS Project).

На другому і третьому етапах експериментального дослідження відбувалося дотримання четвертої умови – *орієнтація навчальної і самостійної роботи студентів на цілісний розвиток їхніх професійно важливих ознак для здійснення проектної діяльності.*

У контексті загально визнаних проблем підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери у вищій школі вітчизняні й зарубіжні дослідники (О.І. Бебіна [17], І.М. Богданова [75], Р.Х. Вайнола [93] та ін.) акцентують увагу на проблемі становлення цілісної професійної особистості.

З одного боку, визначені в четвертому розділі ознаки особистості, які є домінантними для соціономістів (емоційно-вольові (ініціативність, наполегливість, рішучість, схильність до виправданого ризику, упевненість у собі, зосередженість, емоційна стабільність), альтруїзм, мобільність, організованість, асертивність і гнучкість поведінки, конструктивна активність, креативність, контактність й емпатійність), первісно не будучи професійними, стали підґрунтям для розвитку професійної індивідуальності проектанта. З іншого боку, потрібні спеціальні умови у вищій школі для перетворення їх у стійкі професійно значущі риси.

Розвиток у студентів професійно важливих ознак для здійснення проектної діяльності є невід'ємною складовою кожного з етапів цілісного процесу їхньої підготовки. У дослідженні він забезпечувався завдяки *створенню в умовах вищого закладу творчого середовища*, яке характеризує відсутність регламентації щодо прояву конструктивної активності майбутніх фахівців під час їхнього навчання та виконання самостійних завдань; проведення на практичних заняттях дискусій, що сприяють обговоренню неоднозначних і багатоманітних творчих розв'язань проблем суб'єктів соціально-педагогічного процесу; толерантність до тимчасової невизначеності суб'єктів проектування та блокування деструктивних проявів протидії щодо креативних суб'єктів проектування; надання їм можливості обирати творчі групи для спільної розробки проектів; застосування на практичних заняттях за програмою спецкурсу «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери» та скоригованими програмами навчальних дисциплін «Методика організації волонтерського руху», «Управління соціально-педагогічними проектами» методів і методик для самоаналізу емоційно-вольового, морального, комунікативного, творчого ресурсу, тестових завдань

для осмислення студентами свого професійно-рольового ресурсу; самостійний пошук студентами діагностичного інструментарію та його внесення в проектні теки; *уведенню в структуру практичних занять спецкурсу* «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери» моделювальних вправ «Ідеальний керівник команди», «Ідеальна проектна команда», «Згуртована і незгуртована проектна команда»; творчих вправ зі створення рецептів активності проектних команд, творчих вправ на згуртування проектних команд;

– використанню на практичних заняттях з курсів «Управління соціально-педагогічними проектами», «Методика організації волонтерського руху» діагностичного інструментарію для з'ясування уявлень студентів про власну змобілізованість; пропедевтичних методів самокерувального впливу, психотехнічних ігор, що сприяють розвитку мобілізаційних, психогігієнічних умінь і навичок, попередженню професійного вигорання; застосуванню тренінг-вправ для самокорекції важливих для проектантів властивостей.

Отже, структурно-функціональна модель відбиває комплексну реалізацію визначених умов підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності. Результатом упровадження в навчально-виховний процес вищої школи змодельованої педагогічної системи прогнозується змобілізованість майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності.

5.3. Організація й методика проведення формувального експерименту

Основна дослідно-експериментальна робота на етапі формувального експерименту відбувалася на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. До педагогічного експерименту залучено 206 респондентів експериментальних груп, з них 126

студентів ОКР бакалавра напряму підготовки 6.010106 «Соціальна педагогіка»; 34 студенти ОКР спеціаліста (спеціальність 7.01010601 «Соціальна педагогіка»); 5 студентів ОКР магістра (спеціальність 8.01010601 «Соціальна педагогіка») та 41 респондент, які навчалися згідно стандарту підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра (зі спеціальності специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом»).

Контрольні групи формувалися зі студентів, які навчалися в Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького; на IV курсі Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка і Євпаторійського інституту соціальних наук; у магістратурі Придунайської філії Міжрегіональної академії управління персоналом. До контрольних груп належали 220 студентів, з-поміж яких 135 студентів ОКР бакалавра напряму підготовки 6.010106 «Соціальна педагогіка»; 34 студенти ОКР спеціаліста (зі спеціальності 7.01010601 «Соціальна педагогіка»); 26 студентів ОКР магістра (спеціальність 8.01010601 «Соціальна педагогіка») та 25 респондентів ОКР магістра (зі спеціальності специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом»).

Репрезентативність вибірки підтверджено за допомогою обчислення значення статистичного критерію Краскала-Уолиса та його порівняння з критичним значенням (див. розділ 4, підрозділ 4.2).

Формувальний етап дослідження тривав з 2011 р. по 2013 р. За цей період в експерименті взяли участь 119 фахівців соціономічної сфери, які були соціальними партнерами під час підготовки проектів професійної діяльності та реалізації їх (серед них 49 викладачів вищих шкіл, 16 керівників освітніх закладів, 27 соціальних педагогів, 25 фахівців соціальних і психологічних служб й центрів, БФ, 2 керівники молодіжних об'єднань).

Для досягнення ефективних результатів формувального експерименту, автор дослідження спільно з іншими соціальними партнерами взяла участь у

додатковій фаховій підготовці за різномантними програмами, у роботі освітніх делегацій, організації прес-конференцій, круглих столів у межах наукових, молодіжних і соціальних форумів, наукових конгресів [Додаток К].

Перед проведенням формувального експерименту ми підготували належне навчально-методичне забезпечення для вдосконалення змісту і структури підготовки студентів. Також посилену увагу звернено на виявлення й систематизацію сукупності інтерактивних методів, прийомів, форм і засобів, які сприятимуть комплексній реалізації визначених педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців. Відтак, очевидною постала потреба розроблення навчальних програм спеціальних курсів («Першооснови соціально-педагогічного проектування» [55, с. 168–184], «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери» [55, с. 185–189]) та введення їх у навчальний процес для вивчення студентами ОКР бакалавра (доцільність апробації їх на цьому етапі обумовлюється своєрідністю навчального плану, коли, по-перше, опанування студентами більшістю фахових дисциплін уже відбулося на I–III курсах, і, по-друге, у перспективі заплановано їхній вихід на стажерську практику); коригування робочої програми нормативної дисципліни «Методика організації волонтерського руху» для вивчення студентами ОКР спеціаліста [64]; коригування робочої програми нормативної дисципліни «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» [63] для вивчення студентами ОКР магістра зі спеціальності 8.01010601 «Соціальна педагогіка» та робочої програми «Управління соціально-педагогічними проектами» для вивчення студентами ОКР магістра (зі спеціальності специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом») [55, с. 195-208]; удосконалення програм виробничих практик (стажерської, соціально-педагогічної, асистентської, управлінської) для майбутніх фахівців як значущого ресурсу для набуття досвіду впровадження проектів професійної діяльності й керівництва ними; систематизації самостійних, індивідуальних навчально-дослідних завдань, що дозволяють студентам виявити свій творчий потенціал

в сфері проектування професійної діяльності в закладах різного типу для дітей і молоді; розробки тематики курсових робіт, дипломних і магістерських проектів; добору пропедевтичних тренінг-вправ з «соціального самозагартування проєктантів» і введення їх у базовий ресурс авторських програм спецкурсів.

У ході проведення формувального експерименту потрібно розв'язати такі завдання: впровадити у навчальний процес вищої школи структурно-функціональну модель підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності; експериментально перевірити ефективність запропонованої методики підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери; провести контрольні вимірювання, що дозволяють порівняти результати сформованості змобілізованості майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності.

Попередній аналіз наукового фонду з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців засвідчив, що домінантною ланкою навчально-виховної роботи у вищих закладах педагогічної освіти є цілісний навчальний процес. З огляду на це, підвищення якості системної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності ми вбачали в його оптимізації (тобто приведенні даного процесу до такого рівня, що дозволяє кожному респонденту набути стабільних ґрунтовних теоретичних знань й оволодіти необхідними вміннями для проектування професійної діяльності, створення проектних команд й управління проектами при часових затратах, передбачених роками їхнього навчання у вищій школі).

В організації навчального процесу ми враховували, що за своєю змістовою характеристикою він є складним і багатоаспектним компонентом системи роботи вищої педагогічної школи через те, що віддзеркалює єдність різнопланового педагогічного впливу на становлення майбутнього фахівця як проєктанта професійної діяльності (підготовка студентів на академічних заняттях, під час їхньої позааудиторної самостійної роботи, у процесі професійної практики й залучення до громадсько-педагогічної роботи,

студентського волонтерського руху); за своїм змістом реалізує не лише суто освітню функцію через набуття студентами проектної компетентності, а й виховну (виховання соціально активних, ініціативних, альтруїстичних, толерантних майбутніх фахівців, відкритих до розробки і здійснення проектів в умовах дитячих і молодіжних установ, служб, БФ на локальному рівні); має значні педагогічні можливості для забезпечення системи професійного самовдосконалення студентів, їхнього творчого розвитку; регламентується нормативними документами проведення академічних занять.

Ураховуючи подані особливості навчального процесу у вищій школі, ми зорієнтувалися в дослідницькому задумі на пошук таких методів, прийомів, форм і засобів організації навчальної діяльності студентів, які б дозволили підвищити рівень їхньої змобілізованості до проектування професійної діяльності. У дослідницькому апараті йдеться про методику підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери на основному етапі його професійної підготовки (бакалаврат), на етапі опанування ОКР спеціаліста й на етапі науково-педагогічного саморозвитку (магістратура). Розкриємо докладніше зміст авторської методики підготовки майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності.

Під час розробки авторської методики ми спиралися на висновки тих учених (І.М. Богданової [75], Р.Х. Вайноли [93], О.І. Пометун [407] та ін.), які небезпідставно акцентують увагу на інноватизації навчального процесу, його переході від регламентувальної адаптивно-дисциплінарної моделі до інтерактивної, дієво-практичної. Нашу увагу спрямовано на відбір інтерактивних методів і форм організації дидактичного процесу в ракурсі зростаючої потреби в проблемному навчанні майбутніх проектантів.

Термін «інтеракт» запозичено з англійської мови – від слова «interact», де «inter» означає «взаємний», а «act» – «діяти». Звідси, прикметник «інтерактивний» вживається в контексті здатності до взаємодії, діалогу. На підставі наукового аналізу праць І.М. Мельничук [328], О.І. Пометун [407] ми дійшли висновку, що *інтерактивне навчання* майбутніх фахівців

соціономічної сфери – це спеціально організований інноваційно-технологічний процес, що відбувається на рівнозначних засадах полісуб'єктної навчальної взаємодії викладачів, студентів, соціальних партнерів освітнього закладу; взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці) студентів. Організація інтерактивного навчання передбачає доповнення академічних обов'язків *викладача* обов'язками консультанта, менеджера студентських проектів, посередника між суб'єктами проектної діяльності. Водночас відбувається й трансформація академічної *ролі студента*, для якого здобуття інформації – це не самоціль, а засіб оволодіння проектною стратегією та шляхами її втілення в умовах соціально-педагогічних реалій.

Варто підкреслити, що концептуальна основа технології інтерактивного навчання суб'єктів освітніх закладів полягає в конструюванні двобічного інтегративного навчального процесу: «навчання через інформацію» – «навчання через діяльність». Саме на етапі академічного навчання у вищій школі студенти-проектанти залучаються до рівноактивної взаємодії (діалогу / полілогу) для теоретичного аналізу та розв'язання соціально-педагогічних проблем, ситуацій; ситуативного моделювання професійної діяльності з різними цільовими групами; спільної участі у рольових іграх. У цьому випадку вони є не лише слухачами та спостерігачами, але й активними учасниками того, що відбувається, мобілізуючи весь свій ресурс (організаційно-методичний, управлінський, інформаційно-комунікативний, художньо-творчий) для створення соціально-педагогічних проектів. Також важливого значення в застосуванні інтерактивної технології набуває відкрите практико-зорієнтоване навчання студентів за межами академічних аудиторій (тобто в освітніх і суспільних установах, культурних закладах).

У світлі нашого дослідження, серед різних підходів до класифікації інтерактивних методів навчання, звернено увагу на функціональний підхід, інтерпретований С.С. Кашлєвим [223], І.М. Мельничук [328]. Зокрема, на

підставі осмислення провідних функцій інтерактивних методів у педагогічній взаємодії вчені об'єднали їх у такі групи: «методи, спрямовані на організацію педагогічної взаємодії, залучення кожного студента до спільної діяльності, що сприяє адаптації студентів до створеної інтерактивної ситуації і самоактуалізації кожного; методи, що дають змогу організувати процес обміну діяльностями внаслідок поєднання індивідуальної роботи кожного студента і групової взаємодії між ними як домінуючої умови їхнього розвитку; методи, що допомагають майбутнім фахівцям продукувати нове розуміння тих явищ, які вивчаються, і на основі взаємообміну новими смислами збагачувати власні; методи, спрямовані на активізацію мисленнєвої діяльності студентів, що сприяє мобілізації їхнього творчого потенціалу; методи організації рефлексивної діяльності майбутніх фахівців, що дають їм змогу здійснювати самооцінку результатів діяльності» [328, с. 222–223].

Підкреслимо, що весь спектр інтерактивних методів навчання можна віднести лише умовно до тієї або тієї класифікаційної групи, оскільки через зміну навчальної мети вони можуть належати до іншої групи.

З огляду на вищезазначене, схарактеризуємо перелік інтерактивних методів, прийомів і організаційних форм, систематизованих та комплексно використаних для досягнення цілей поетапної підготовки майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності.

На першому, когнітивно-самовизначальному, етапі інтерактивне навчання студентів-бакалаврів відбувалося за авторською програмою спецкурсу «Першооснови соціально-педагогічного проектування» [55, с. 168–184]. Основні завдання курсу: ознайомити майбутніх фахівців із сучасною концепцією соціально-педагогічного проектування, з провідним досвідом упровадження проектного підходу в професійну діяльність фахівців соціономічної сфери; розкрити особливості структурування різних типів соціально-педагогічних проектів; сформулювати вміння та навички ухвалювати своєчасне обґрунтоване рішення щодо здійснення нормативного, пошукового та комбінаторного проектування професійної діяльності, розробляти і

впроваджувати різні типи соціально-педагогічних проектів, здійснювати моніторинг проекту; стимулювати особистісно-професійний саморозвиток студентів у проектній діяльності. Програму курсу розраховано на 54 години, із них лекцій – 12 годин, практичних занять – 22 години, самостійної роботи 10 годин, індивідуальної роботи – 10 годин. Вона поєднує два змістові модулі: «Теоретичні засади проектування професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері», «Організаційно-методичні орієнтири підготовки і реалізації різних типів соціально-педагогічних проектів».

На цьому етапі проведено лекції з тем «Соціально-педагогічне проектування як сфера діяльності фахівця соціономічного профілю», «Теоретичні засади розробки текстового опису соціально-педагогічного проекту», «Моніторинг й оцінювання соціально-педагогічних проектів», «Своєрідність розробки та впровадження соціокультурних проектів в умовах освітніх закладів», «Проектування просторового контексту професійної діяльності фахівців соціономічної сфери», «Алгоритм підготовки та реалізації благодійних проектів в освітніх закладах».

Треба підкреслити, що в довідковій літературі лекцією (від лат. «lection» – читання) називають «вид публічного виступу, у ході якого фахівець, вступивши в живу взаємодію з аудиторією, розкриває систему уявлень про той або той предмет, явище, допомагаючи слухачам осмислити проблему й дійти відповідного висновку, збуджуючи їх до цілеспрямованої практичної діяльності» [259, с. 126]. Узявши до уваги це визначення, перспективу підвищення якості підготовки студентів до проектування професійної діяльності ми пов'язували з упровадженням лекцій проблемного спрямування, на яких процес пізнання студентів наближався до дослідницької діяльності. Для проведення таких лекцій ми добирали проблемні запитання, що містили приховані проблеми й вимагали від студентів неоднотипного розв'язання (при цьому готові алгоритми для їх розв'язання, на відміну від традиційного формату навчання, студентам заделегідь не презентували). На проблемних лекціях ми застосовували такі

прийоми: *проблемний виклад матеріалу*, що передбачає постановку проблемних запитань на початку лекції (наприклад, на лекціях у рамках першого змістового модуля використано такі запитання: «Чим відрізняється проект професійної діяльності соціального педагога від псевдопроекта професійної діяльності?» (назвіть приклади різновидів псевдопроектів), «Висловіть аргументовані судження стосовно ідентичності понять *проект професійної діяльності соціального педагога з вихованцем* і *програма професійної діяльності соціального педагога з вихованцем*, «Чому соціальні та соціально-педагогічні проекти прийнято вважати надпредметними?»; *зосередження уваги студентів на неоднозначності поглядів науковців, фахівців-практиків стосовно застосування проектної технології в професійній діяльності соціальних педагогів і менеджерів освіти; спонукання студентів до роботи в проблемних діадах і групах для спільного обговорення проблемних запитань з недостатніми вихідними відомостями або заздалегідь допущеними помилками* (наприклад, на лекції з теми «Своєрідність розробки та впровадження соціокультурних проектів в умовах освітніх закладів» студентську групу переструктуровано на проблемні діади з метою добору до помилково сформульованої мети проекту профорієнтаційної діяльності з випускниками школи-інтернату «Профі» правильного варіанта з подальшим його обговоренням у груповій дискусії).

У процесі розкриття змісту навчального матеріалу на лекціях ми навмисне припускали помилки. Студентам треба було виявити їх й обговорити в дискусії (наприклад, на лекції з теми «Проектування просторового контексту професійної діяльності фахівців соціономічної сфери» ми використали помилкові тези «...здійснення професійної діяльності з проектування соціально-виховного середовища школи милосердя для учнів прийнято називати пошуковим проектуванням», «...проектування безбар'єрного соціально-виховного середовища для засуджених підлітків відбувається в умовах чітко визначених меж території пенітенціарного закладу» тощо).

З поданих вище прикладів побудови роботи з майбутніми фахівцями на лекціях (а також на практичних заняттях) очевидно, що ми звертали особливу увагу на створення належних умов для *діалогічного введення* всіх суб'єктів навчального процесу у педагогічно орієнтоване спілкування (на тих етапах, де воно було дидактично доцільним). У довідковій літературі поняття «діалог» розглядають як розмову, бесіду, обмін думками між двома або декількома особами; вид мовлення, що відрізняється ситуативністю, контекстуальністю, запланованим і незапланованим характером [259, с. 48].

У процесі діалогічного спілкування зі студентами в контексті проблемного й недогматичного засобу розкриття думок та спільного міркування ми намагалися налагоджувати в контакт зі студентами як співрозмовники; визнавали право майбутнього вчителя на особисте судження; істинність матеріалу лекції підтверджували системою спільних міркувань, викривали наявність різних поглядів на розв'язання проблеми; будували комунікацію з фахівцями таким чином, щоб підвести їх до самостійних висновків; спонукали студентів до додаткових питань, стимулюючи самостійний пошук відповідей на них у ході лекції.

З метою свідомого й міцного оволодіння студентами теоретичними знаннями, формування вмінь використовувати їх у власній проектній діяльності лекційний матеріал ми збагачували фактами з професійного досвіду фахівців соціономічних спеціальностей, прикладами успішно впроваджених проектів професійної діяльності в умовах різних навчальних закладів, соціальних служб, фондів. Студенти фіксували покликання-лінки на сайти, де презентовано розробки проектів фахівців-практиків, випускників вищих шкіл – переможців конкурсів проектів [479; 482].

Для підсилення пізнавальної активності студентів, умотивованого сприйняття ними навчальної інформації ми використали лекції-візуалізації. Цей вид лекції, як результат нових можливостей реалізації в педагогіці дидактичного принципу наочності, А.О. Вербицький характеризує через «розгорнуте коментування викладачем підготовлених візуальних матеріалів,

які розкривають тему цієї лекції» [100, с. 111]. Так, у ході апробації лекційного матеріалу з теми «Алгоритм підготовки та реалізації благодійних проектів в освітніх закладах» ми використали пакет візуальних матеріалів, функція яких полягала не тільки в доповненні тексту лекції, а й у систематизації вже набутих студентами знань, поданні нової інформації, утворенні проблемних ситуацій і можливостей їх розв'язання. Причому до виконання окремих видів наочності ми активно залучали самих студентів, що давало змогу вже на підготовчому етапі роботи над лекційним матеріалом викликати в них зацікавленість в оволодінні змістом навчального матеріалу, вмінні виготовляти демонстративний матеріал. Упроваджуючи такий різновид лекції, ми мали змогу педагогічно доцільно використати символічні види наочності (логотипи благодійних акцій, структурно-логічну схему «ієрархічної драбини залучення молоді до прийняття проектних рішень Роджера Харта», де нижні 3 щаблі відтворюють ілюзію, а наступні 5 щаблів – реальну участь в ініціації благодійних проектів, «незавершені таблиці» («Відома благодійна акція як поштовх для нових ідей проектантів»), «Перелік стимулів для прискорення зміни рольової поведінки учасників благодійної акції «Шкільний портфелік»), натуральні й друковані (наприклад, творчі листи-подяки вихованців інтернатів на адресу волонтерів, ілюстрації соціальних реклам студентів, буклети) й технічні (відеоролик соціальної реклами благодійної акції) засоби. Як бачимо, вже під час таких лекцій майбутні фахівці мали змогу утворити своєрідний банк методичних знахідок щодо проектних задумів й ідей, які можна втілити в авторських розробках благодійних проектів. Наша демонстрація прийому сполучення словесної та наочної інформації також дозволила розкрити перед студентами різні засоби візуалізації, які постали для них важливими й на наступному етапі експериментальної роботи на практичних заняттях й під час самостійної підготовки до захисту власних проектів професійної діяльності.

Лекція-прес-конференція з теми «Моніторинг й оцінювання соціально-педагогічних проектів» відбувалася за участі студентки випускного V курсу

Катерини Г. (м. Одеса), яка мала трирічний досвід роботи волонтером – онлайн-консультантом у рамках міжнародного проекту «Молодь обирає життя», що реалізується в м. Одеса на базі кризового центру для молоді БФ соціальних програм «XXI століття» за підтримки НДО «Коннект плюс» (м. Берлін – м. Аугсбург, Німеччина). Ця студентка перемогла в конкурсі, проведеному в межах загальноукраїнської кампанії «Толерантність як шлях до Європи» (3-тє місце в номінації за кращий твір «Толерантність» у віковій категорії – від 17 до 24 років [112]). Спільна підготовка до лекції відбувалася за такою структурою: перед початком лекції ми зосередили увагу студентів на переліку питань, які треба було обговорити (зокрема, «Критерії та показники оцінювання проекту», «Характеристика критеріїв SMART для оцінювання проектних пропозицій та визначення їхньої життєздатності», «Технологічні прийоми проведення експертизи конкурсних проектів», «Загальні вимоги до підготовки звітності за результатами реалізації соціально-педагогічних проектів», «Упорядкування вмісту проектних тек»); з іншого боку, Катерина Г., як досвідчений проектант, презентувала «проектну теку», відправлену на конкурс волонтерських проектів «Служіння заради миру». Власним прикладом вона підсилила мотивацію студентів до участі в різних проектах.

Упродовж такої лекції студенти ставили заздалегідь сформульовані запитання, що переважно мали проблемний зміст, а іноді й упереджений (наприклад, «У мене склалося враження, що оцінювання експертами проектів професійної діяльності соціальних педагогів – це з галузі додаткового психологічного напруження цих фахівців, бо їх і так весь час хтось оцінює» (Ольга Г., IV курс), «Чи обов'язково проектантам звертати особливу увагу на компонування проектних тек? Може це формальна справа?» (Олеся К., IV курс), «Як поводити себе в такій ситуації, коли всі звітні матеріали вже подано на конкурс шкільних проектів, а в учнів виникло бажання ще дещо вдосконалити в презентації?» (Наталія Ч., IV курс), «Чи є сенс подавати

заявки на участь у молодіжних конкурсах проектів, коли експерти вже заздалегідь знають переможців?» (Юлія С., IV курс).

На подальших етапах формувального експерименту також використовували проблемні та бінарні лекції, лекції-візуалізації, лекції-прес-конференції тощо.

Враховуючи те, що критерієм рівня засвоєння студентами теоретичного матеріалу є сформованість гнучких умінь «здіяяти» набуті знання у сфері практичної діяльності, суттєвим методичним компонентом спецкурсу стала розробка практичних занять з тем: «Алгоритм розробки та оцінювання соціально-педагогічного проекту» (тренінг-практикум (6 год.)), «Алгоритм підготовки та реалізації благодійних проектів в освітніх закладах» (2 год.), «Організаційно-методичні орієнтири проектування правовиховної діяльності в освітніх закладах» (2 год.), «Прикладні аспекти розробки та впровадження валеологічних проектів для дітей і молоді» (2 год.), **«Проектування соціально-педагогічної роботи з організації дозвілля дітей і молоді»** (2 год.), «Прикладні аспекти розробки та впровадження проектів особистісного становлення» (2 год.), «Методичні орієнтири проведення телекомунікаційних (мережевих) проектів» (2 год.), «Прикладні аспекти складання й подання заявок на одержання грантової підтримки соціально-педагогічних проектів» (2 год.), «Презентація кластерів соціально-педагогічних проектів» (2 год.). У доборі тематики практичних занять ми намагалися врахувати різні напрями професійної діяльності фахівців.

Логіка експериментальної роботи зі студентами бакалаврату на практичних заняттях зумовила акцентуацію дослідницької уваги на добір методів проектування, якими, по-перше, їм треба оволодіти, і, по-друге, які б вони змогли використати після закінчення вищого навчального закладу. В авторському посібнику «Першооснови соціально-педагогічного проектування» [55, с. 47–53] упорядковано 4 класи методів проектування, зокрема: методи проектування за класифікацією В.А. Лукова (метод побудови «дерева проблем», матриця ідей, метод уживання в роль, теорія

розв'язання винахідницьких завдань, метод створення сценаріїв); творчі методи проектування (аналогії, асоціації, неології, евристичного комбінування, антропотехніки); методи, що дають нові парадоксальні розв'язки (інверсія, мозкова атака (брейнстормінг), мозкова облога, карикатура, біонічний метод); методи, пов'язані з переглядом постановки завдання (навідне завдання-аналог, зміна формулювання завдання, перелік недоліків, вільне вираження функції). Під час проведення практичних занять вдалою була робота з опрацювання студентами в проектних групах низки методів проектування професійної діяльності. Подамо деякі її фрагменти.

На практичному занятті з теми «Організаційно-методичні орієнтири проектування правовиховної діяльності в освітніх закладах» ми запропонували студентам у мікрогрупах скористатися методом побудови «дерева проблем», щоб відпрацювати їхні вміння на передпроектному етапі (етапі проблематизації) виявляти і правильно формулювати проблеми, які треба розв'язати фахівцю соціономічної сфери. Перед виконанням такого завдання студенти отримали схематичне зображення дерев «коріння – стовбур – гілки» і таку інструкцію: «Соціальні, соціокультурні й соціально-педагогічні проблеми можуть бути взаємопов'язані за значенням, тобто одні лежать в основі розв'язання інших. Ієрархія проблем віддзеркалюється у своєрідному «дереві проблем», де коріння «дерева» – це ключові проблеми; стовбур – субключові (похідні першого порядку); гілки – похідні другого, третього тощо порядків. Причому розв'язання проблем наступних порядків можливе за умови успішного розв'язання попередньої проблеми. Фіксація проблем здійснюється знизу вгору, тобто визначається одна або кілька ключових проблем, які потрібно розв'язати, щоб перейти до проблем наступного рівня. У такий спосіб відбувається рух від проблеми до проблеми, позначеної на гілках «дерева». Взавши до уваги зміст інструкції, студенти фіксували на зображенні «дерева» проблеми, суперечності практики, з яких випливає потреба створення правовиховного проекту за

однією з тем, яку вони вільно обрали (наприклад, «Правовий всеобуч для дошкілят», «Клуб для старшокласниць «Свідоме материнство» тощо).

Треба звернути увагу й на те, що поряд з оволодінням студентами методом побудови «дерева проблем», на передпроектному етапі їм треба було набути вміння застосовувати метод аналізу конкретних соціально-педагогічних ситуацій, що вимагають від соціологів обов'язкового втручання й здійснення професійної діяльності з розробки відповідного соціально-педагогічного проекту або програми. Для кращого осмислення проблемних ситуацій, їхнього аналізу й вибору одного з трьох можливих різновидів проектування професійної діяльності (нормативного, пошукового або комбінаторного проектування) у контекст практичних занять на першому й наступних етапах формувального експерименту ми вводили аналітичні вправи з вивчення проблемних ситуацій за їхніми текстовими описами, або візуалізованими (ілюстрованими, інсценізованими) демонстраціями їхніх фрагментів. При цьому студенти користувалися інструкцією-роздруківкою «Алгоритм розв'язання соціально-педагогічної ситуації» [Додаток Л. 1].

Педагогічний аналіз проблемних ситуацій студенти здійснювали індивідуально, у проектних діадах і міні-групах. Продемонструємо це на прикладі практичного заняття з теми «Прикладні аспекти розробки та впровадження проектів особистісного становлення». На початку заняття студенти-волонтери V курсу продемонстрували фрагмент зустрічі шкільного соціального педагога з батьками, які скаржилися на свого сина-першокласника: «Не знаємо, що нам робити! У школі Вадим один, а вдома він зовсім інший – неслухняний і роздратований. До того ж удома він категорично відмовляється читати й виконувати додаткові завдання, які вчитель пропонує виконувати. Останнього разу ще й на бабусю підвищив голос». Далі за схемою зі стислим переліком методів і прийомів ініціації проектних задумів й ідей [Додаток Л.1] студенти аналізували ситуацію й обговорювали можливі варіанти створення проектного продукту для розв'язання проблеми.

За поданою схемою студенти працювали не лише самостійно, а й колаборативно. Надалі відбувалося обговорення їхніх пропозицій щодо проектування професійної діяльності фахівця в подібній ситуації. Під час такого обговорення ми звертали увагу респондентів на можливий збіг «проектних ідей». Цікавим результатом самостійної роботи Ірини М. (IV курс) стала проектна пропозиція щодо нормативного проектування професійної діяльності соціального педагога (проектний продукт – програма підвищення педагогічної культури батьків першокласників «Сходінками до вершин батьківського успіху»). Водночас студентка Наталія Ч. (IV курс) наполягала, що треба звернути увагу на пошукове проектування професійної діяльності соціального педагога й запропонувала такий проектний продукт – індивідуальну корекційну програму для першокласника з елементами анімалотерапії «Шкільна радість». Щодо результатів спільної роботи групи, то деякою мірою вони збіглися з пропозиціями Ірини М., яка переконувала, що у такій ситуації краще здійснити нормативне проектування для створення оргпроекту батьківської школи мистецтва виховання.

Отже, у процесі моделювання проблемних ситуацій і їх розв'язування студенти накопичували досвід проектування стратегії професійної діяльності з різними цільовими групами, поповнювали свої теки проектними ідеями.

Під час підготовки респондентів до практичного заняття з теми «Проектування соціально-педагогічної роботи з організації дозвілля дітей і молоді» їм треба було скористатися таблицею «Класифікація творчих методів проектування» [55, с. 49-50], щоб узяти участь в «аукціоні інклюзивних дозвіллевих проектів». Цікавими виявилися проектні пропозиції Альони К., Ірини М. (IV курс), які застосували метод антропотехніки, що припускає прив'язку властивостей проєктованого об'єкта до зручностей людини, до її фізичних можливостей. Вони розробили програму музичного свята «Зимова пісня» для слабозорих вихованців спеціалізованих шкіл-інтернатів. А студентки Галина М. і Олена Б. (IV курс), скориставшись аналогічним методом, презентували оргпроект пересувної «Ігротеки добрих

звіряток-маріонеток» для відвідувачів Одеського центру реабілітації дітей.

Наступна група методів, пов'язана з формулюванням студентами нових парадоксальних ідей застосовувалася переважно на практичних заняттях протягом усього формувального експерименту. Зокрема, за допомогою евристичного методу «мозкової атаки», заснованого на інтуїтивному мисленні, ми залучали студентів до колективного генерування ідей проектів у надто стислий термін. При цьому кожний учасник «атаки» по черзі оголошував ідеї у швидкому темпі, а для інших будь-яка критика була заборонена. Після спільного аналізу всіх ідей, зафіксованих на дошці, відбиралися найбільш вдалі. Так, на практичному занятті з теми «Прикладні аспекти розробки та впровадження валеологічних проектів для дітей і молоді» ми запропонували респондентам ознайомитися з класифікацією технологій для збереження здоров'я дітей і молоді [55, с. 77–78], взяти участь у «мозковому штурмі» та оголосити назви валеологічних клубів. Студенти обрали такі назви, як «Осередок здоров'я для малят» (Юлія С., IV курс), «Дівочий клуб здорових порад» (Світлана Л., IV курс).

На практичних заняттях використано й таку групу методів, що пов'язана з переглядом постановки завдання. Це дозволило на етапі передпроектного аналізу за допомогою прийому «навідного завдання-аналогу» підвищити зацікавленість студентів у вивченні досвіду інших проектантів, який підштовхував їх на видозміну або генерування проектних ідей для розв'язання поставленої проблеми. Для більш ефективної аналітичної діяльності студентів ми використали кейс-метод, що передбачав їхню роботу з банком кейсів (такі банки «ілюструють» проблему, шляхи її розв'язання, методичні рекомендації щодо використання їх, завдання для подальшої самостійної роботи). Зокрема, в авторському посібнику створено чотири кейси до теми «Своєрідність розробки та впровадження соціокультурних проектів в умовах освітніх закладів» (банк кейсів правовиховних, валеологічних, дозвіллевих і етносоціальних проектів).

За допомогою прийому «зміни формулювання завдання» ми сприяли

розширенню меж пошуку студентами проектного рішення. Зокрема, до сформульованого тексту творчого завдання «Розробіть проект заочної екскурсії до Франції для школярів з особливостями у розвитку» ми додали й такі завдання, як: «Розробіть віртуальну подоріж до французького «Іроленду» для ...»; «... віртуальну екскурсію до Паризької художньої галереї для...»; «... віртуальну зустріч із французькими школярами для ...». Змінюючи формулювання завдання, ми намагалися створити для студентів нетривіальні умови, що сприяло розвитку в них мобільності мислення.

У процесі впровадження експериментальної програми враховано переваги навчального тренінгу. Тренінг (від. англ. *to train* – навчати, тренувати) – це запланований процес навчання, що опирається на досвід людини та призначений для отримання нею нової інформації, яка відразу ж застосовується на практиці, що сприяє виробленню нових навичок [399].

При застосуванні тренінгу вся група бере активну участь у процесі навчання. Ідеться про природну можливість кожного студента здійснити творчий обмін знаннями та досвідом, спільний пошук оптимального розв'язання соціально-педагогічних проблем. Тому одна з головних тренерських цілей – це створення мікроклімату, який заохочував би присутніх до вільного висловлювання думок і пошуку відповідей на поставлені запитання. Навчання студентів під час тренінгу, зазвичай, відбувалося шляхом виконання визначених вправ. Під час проведення тренінгу ми дбали, щоб різноманітні методи і прийоми викладання чергувалися, наприклад: знайомство (коло) – перегрупування студентської групи в малі групи (проектні групи) – групова робота – «мозковий штурм» – міні-лекція – керована дискусія – робота в діадах – рольова гра – групова робота – рухливі вправи тощо. У такий спосіб ми концентрували увагу на працездатності групи. Зміст програми апробованого нами тренінг-практикуму «Алгоритм розробки та оцінювання соціально-педагогічного проекту» складався з трьох тренінгів: «Соціально-педагогічне проектування: поняття, спектр об'єктів проектування, структура та етапи проектної

діяльності фахівців-соціологів», «Верифікація соціально-педагогічного проекту», «Розробка, презентація та аналіз соціально-педагогічних проектів» [55]. Структуру та зміст одного із тренінгів подано в додатку Л.2.

Варто підкреслити, що на різних етапах формувального експерименту в контекст тренінг-практикумів та практичних занять ми вводили й такі інтерактивні методи, що сприяли розвитку креативного мислення майбутніх проєктантів, вміння застосовувати різні засоби для самовираження й презентації суб'єктивно значущої для них інформації. Ідеться про введення проблемно-ілюстративних, асоціативних вправ, художньо-творчих ігор, моделювання об'єктів проєктування засобами образотворчої діяльності тощо. Наприклад, студентам треба докладно розкрити поняття («проєкт» і «псевдопроєкт» або «керівник проєкту» і «проєктна команда») й «перекодувати» кожне з них за допомогою зображувальної (добір кольорових асоціацій, колаж, малювання символу, логотипу) або літературної (цитування, складання гуморески, добір фразеологізму, прислів'я) діяльності.

Апробоване практичне заняття з теми «Методичні орієнтири проведення телекомунікаційних (мережевих) проєктів» проведено в умовах комп'ютерної аудиторії. На такому занятті студенти виконували різні за складністю пошуково-операційні завдання [Додаток Л.3].

Наступне практичне заняття з теми «Прикладні аспекти складання й подачі заявок на одержання грантової підтримки соціально-педагогічних проєктів» проведено в проєктному форматі веб-квесту з використанням ресурсу Інтернет-мережі. Молодіжний квест (від. англ. *quest* – пошук) – це інтелектуально-екстримальна, мобільно-креативна пошукова гра для дітей і молоді [55, с. 245]. Сутність дидактичної гри полягала в послідовному виконанні завдань командами, що рухалися за спеціально створеним маршрутом (тематичним / сюжетним). Комплект таких завдань містить пошукові, логічні (інтелектуальні), творчі й практичні завдання.

Термін «веб-квест» уперше ввів у 1995 році Берні Додж. Він запропонував такий алгоритм виконання проєктів студентами: вступ,

постановка завдання, інструкція про порядок огляду й пошуку інформаційних ресурсів, безпосереднє виконання етапів проекту, керівництво / оцінка, висновок [83, с. 98–99]. Для того, щоб сфокусувати увагу студентів на корисній інформації про фонди грантодавців, а також на оголошених при фондах конкурсах, що надають гранти для фінансування проектів, ми інтерпретували алгоритм, поданий у додатку Л.3.

Як засвідчили результати експериментальної роботи, уже на етапі практичної підготовки студентів до розробки проектів професійної діяльності треба привчати майбутніх фахівців до захисту їхніх основних положень. Зокрема, Р.Х. Вайнола підкреслює, що «захист привчає відстоювати позиції, формує здатність аргументувати, доводити...; привчає до толерантного, емпатійного слухання, вияву інтересів до авторської позиції інших, формування альтернативності та гнучкості мислення» [93, с. 67]. У структуру практичних занять ми вводили такі форми творчих захистів програм і проектів: міні-захист «методичних родзинок» (слайдова презентація, фотоколаж; реферативне повідомлення), що здобули визнання в практиці роботи освітніх закладів, соціальних установ (інноваційних програм, проектів соціально-педагогічної роботи, надрукованих у педагогічній пресі, розміщених в Інтернет-каталогах благодійних ініціатив фахівців соціономічної сфери тощо); захист проектів організаційної форми соціально-педагогічної роботи в мікрогрупах на конкурсній основі; підсумковий захист авторських проектів комплексних організаційних форм соціально-педагогічної роботи (акції, фестивалі тощо), оргпроектів (батьківських клубів, молодіжних об'єднань, волонтерських шкіл) тощо.

Під час такої роботи студенти вчилися презентувати набуті творчі розробки, виступати в ролі оцінювачів власних проектів і в ролі експертів проектних ініціатив інших. Для цього кожна проектна група користувалася схемою для SPOT-аналізу [Додаток В.8]. Проектантам ми пояснили, що метод SPOT полягає у виокремленні пріоритетних проблем, зіставленні сильних і слабких аспектів, що мають місце в запланованих проектних

заходах, труднощів і небезпек, які найчастіше виникають у процесі введення інновацій в освітньому закладі, службі, виявленні зовнішніх і внутрішніх ресурсів для успішного здійснення проекту професійної діяльності. Після завершення роботи студенти представляли аналітичні звіти на фліп-чарті для групової дискусії.

Варто відзначити, що підсумкові практичні заняття з «Презентації кластерів соціально-педагогічних проектів» ми проводили спільно з експертами, у ролі яких виступили студенти магістратури та викладачі. Під час самостійної роботи майбутні фахівці впорядковували творчі звіти та вміст портфоліо проектів (за вимогами, систематизованими автором дослідження [55, с. 60–64]), готували презентації проектів. Результатом такої роботи стало створення локально орієнтованих кластерів проектів, у яких подано інформацію про локальні благо-ініціативи [55, с. 212–221]).

На підсумкових заняттях ми намагалися емоційно заохотити команди студентів до участі в презентаціях. Вони мали змогу стати першими в таких номінаціях, як «Кращий проект професійної діяльності шкільного соціального педагога», «За енергію креативності лідера волонтерського загону», «За згуртованість проектної групи», «Краща проектна ідея» тощо.

Треба наголосити, що згідно з вимогами ЄКТС, уведення в навчальний процес захисту студентами авторських навчальних проектів відбувається в рамках дисциплін, передбачених нормативною і варіативною частинами навчального плану вищої школи. Водночас, як засвідчив наш досвід, специфіка підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери зумовлює дуальний підхід щодо створення та подання до захисту навчальних проектів після завершення вивчення нормативних дисциплін. Ідеться не лише про захист авторської проектної розробки (що, звичайно, для деяких студентів і може бути оптимальним), а й про об'єднання їх у команди задля розробки проекту, його впровадження з подальшим моніторингом і презентацією результатів.

З огляду на це, створення локально орієнтованого кластера проектів співтовариства студентів соціономічних професій ми розпочали ще з 2007 р. [Додаток М.2]. Саме з цього часу в навчальний план з професійної підготовки студентів за ОКР спеціаліста (спеціальність 7.01010601 «Соціальна педагогіка») введено курс «Методика організації волонтерського руху» [64]. Під час експериментальної роботи ми переконалися в недоцільності автономії проектних груп, що діють на одній території. Як справедливо зауважують Т.В. Азарова та Л.К. Абрамов, «ініціативні групи, організації, що реалізують проекти на одній території або з близької проблематики, але на різних територіях, слабо взаємозалежні між собою, що утруднює процес погодженості впливів, стійкості зв'язків між ними, стабільності й наступності їхнього функціонування» [477, с. 75]. Це призводить до «нерационального використання ресурсів для досягнення цілей проектної діяльності» [477, с. 75]. Упровадження кластеру як форми підтримки студентських проектних ініціатив сприяло усуненню подібних недоліків. Водночас оптимізувався процес соціального партнерства між студентами – учасниками різних проектних груп. Приклади кластерів проектів для дітей з обмеженими можливостями, правовиховних проектів, студентських благо-ініціатив для дітей і молоді систематизовано в авторському посібнику [55, с. 209–223]).

Об'єднувальною структурою для кластеризації студентських благо-ініціатив виступила кафедра соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій, а також її соціальне партнерство з персоналом соціальної служби університету, лідерами студентської ради. Вони забезпечували методичний супровід студентів під час розробки проектних пропозицій і заходів щодо втілення їх у навчально-виховних закладах, службах тощо; координацію та контроль діяльності команд; добір інструктивно-методичних матеріалів для проведення моніторингу проекту, систематизації проектної документації, оформлення презентацій проектів тощо. Зазначений аспект методичного супроводу відбувався у рамках розробленого нами інноваційного проекту

кафедри «Мобілізація студентської молоді на розвиток і підтримку соціально-педагогічних ініціатив в Одеському регіоні» [додаток М.1].

У зв'язку з посиленням потреби залучати майбутніх фахівців до соціотворчої діяльності в умовах проектних команд, розширенням досвіду з організації проектних команд і здійсненням відповідних професійних доручень у них на другому, мобілізаційно-кооперувальному, етапі підготовка бакалаврів відбувалася за програмою спецкурсу «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери» [55, с. 185–194]. Завдання курсу: ознайомити майбутніх фахівців з науковими основами створення проектних команд в освітніх закладах, службах; розширити їхні уявлення про повноваження координаторів проектів, інших учасників команд; сформулювати вміння комплектувати проектні команди соціономістів, шкільні команди волонтерів; стимулювати процес творчої реалізації студентів у команді. Програма курсу розрахована на 36 год., із них лекцій – 8 год., практичних занять – 10 год., самостійної роботи – 10 год., індивідуальної роботи – 8 год. Вона містила змістовий модуль «Побудова та розвиток команди соціально-педагогічного проекту: змістові й організаційно-методичні орієнтири».

На цьому етапі проведено лекції з тем: «Створення проектної команди фахівців-соціономістів» (2 год.), «Функціонально-рольовий репертуар колективних суб'єктів проектної команди» (2 год.), «Організація командної співпраці фахівців соціономічної сфери в межах соціально-педагогічного проекту» (2 год.), «Навчання учасників команди соціально-педагогічного проекту» (2 год.). Для організації активного навчання під час проблемних лекцій застосовано такі інтерактивні методи і прийоми: мозковий штурм (для визначення уявлень студентів про сутність феноменів «проектна команда», «учасник проектної команди», «лідер» тощо), робота з тезаурусом для заповнення таблиць, експрес-аналіз проблемної ситуації.

Перед початком лекцій ми поставили проблемні запитання: «Які основні ознаки конкурентоспроможності команди проекту?», «Який

рольовий репертуар учасників проектної команди?», «Які бувають типи спільної діяльності представників проектних команд?».

У ході організації інтерактивних практичних занять ми передбачали, що час від часу треба змінювати склад тимчасових проектних команд, що утворюються для спільного виконання запланованих творчих завдань. Це надавало змогу розширити досвід командної роботи з різними людьми, набутти вміння здійснювати перерозподіл групи на команди, потрібного майбутнім фахівцям у роботі з дитячими колективами, педагогічним персоналом тощо. З огляду на це, вони поповнювали своє портфоліо «методичними родзинками». Так, студентка Світлана Л. (IV курс) використала такий прийом перерозподілу групи на команди: кожен студент почергово діставав кольорову смужку зі скриньки. Планувалася робота в 4 групах, тому смужки були 4 кольорів. Ведуча пропонувала «кольорам знайти своїх партнерів». Склад студентських портфоліо також поповнювався цікавими прийомами вироблення правил групової роботи й групових очікувань від спільної діяльності в проекті.

Практичні заняття проводилися за темами: «Функціонально-рольовий репертуар колективних суб'єктів проектної команди» (2 год.), «Організація командної співпраці фахівців соціономічної сфери в межах соціально-педагогічного проекту» (2 год.). У практичний блок також уведено тренінг-модуль «Організаційно-методичні орієнтири створення різних типів проектних команд у навчальних закладах» (6 год.).

Презентуємо творчі завдання, виконувані студентами на занятті з теми «Функціонально-рольовий репертуар колективних суб'єктів проектної команди»: аудит-завдання з самодослідження командного ресурсу за тестом М. Белбіна «Самосприйняття власної ролі в команді»; аналітичні завдання з подальшим дискусійним обговоренням («Проаналізуйте студентську групу, в якій ви навчаєтеся, з погляду її рольового репертуару та зазначте, чи є він оптимальним?»); «Чи можна назвати студентську групу першокурсників командою?», «Як ви оцінюєте роботу своєї групи як команди, об'єднаної

однією метою (набуття вищої освіти – проект «Професійне становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери»)?»; моделювальні вправи з візуальною презентацією («модель ідеального керівника проектної команди соціономістів», «модель енергодійного учасника проектної команди» тощо).

Ми залучали студентів до виконання інтерактивних вправ з командостворення, ситуативних вправ з набуття комунікативних умінь проєктантів тощо. Комплект інтерактивних вправ подано в додатку Л.4.

На практичному занятті з теми «Організація командної співпраці фахівців соціономічної сфери в межах соціально-педагогічного проекту» ми розглянули корисні пропозиції від студентів як майбутніх координаторів проєктів. Вони виконували завдання такого змісту: «Уявіть, що ви є представником координаційної групи проекту «Дивовижна ігротека для першокласників». Визначте групи людей, від яких залежатиме успішна реалізація проекту (з ким співпрацювати буде найлегше, а з ким складніше; які способи комунікації з цими групами будуть пріоритетними (переговори, семінар, збори, конференція, Інтернет-спілкування тощо)?». Цікавим був коментар уявної групи координаторів «Успіх», які так описали образ своєї команди: «Ми мріємо, щоб у нас була група вдало підібраних фахівців зі спеціальною освітою, які пройшли додаткове навчання на спецкурсах для здійснення співпраці за проектом задля добробуту школи, педагогів і учнів».

Як вже зазначено, в експериментальну програму спецкурсу ми внесли тренінг-модуль «Організаційно-методичні орієнтири створення різних типів проєктних команд у навчальних закладах», що складався з трьох навчальних тренінгів. Фрагменти першого тренінгу «Прикладні аспекти формування дитячих і молодіжних проєктних команд» подано в додатку Л.4.

Для проведення наступного навчального тренінгу з теми «Формування команди волонтерів для реалізації благодійних проєктів» спільно зі студентами-волонтерами соціальної служби університету Юлією С. (IV курс), Ангеліною М. і Наталією М. (III курс), ми підготували інтерактивні вправи «Конструктор», «Благодійна експедиція» і «Волонтерський дарунок».

Ми зафіксували, що команди студентів досягли різних результатів після виконання вправи «Конструктор» [Додаток Л.4]. Перша з них «побудувала» все вчасно, вежа була міцною, хоч і не найвищою. Наступна команда побудувала найвищу вежу, але через те, що основне завдання іконували два студенти, а інші були спостерігачами. Щодо третьої команди, то їхня вежа виявилася неміцною і після завершення роботи зруйнувалася. Коментуючи наслідки командної роботи, студенти зробили цікаві висновки щодо тактики поведінки волонтерів у команді: «Волонтер – не глядач, а співучасник у всіх запланованих заходах у рамках проекту» (Альона К.), «Згуртованість команди волонтерів – це один з гарантів успішного досягнення мети проекту» (Тетяна К.), «Перед тим, як розпочати роботу над проектом, треба навчитися домовлятися, хто за що буде відповідати» (Тетяна К.).

Студентка Ангеліна М. провела з респондентами інтерактивну вправу «Благодійна експедиція» [Додаток Л.4]. Під час підсумкового обговорення благодійних маршрутів експедицій студенти відзначили цікаві пропозиції лідера третьої команди Вікторії З. Вона презентувала маршрут волонтерів-благодійників у «Країну літнього відпочинку» для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (команда волонтерів склала програму канікулярного тижня «Благодать»).

У структуру третього навчального тренінгу з теми «Своєрідність організації роботи міжнародних проектних команд» ми внесли такі інтерактивні методи і форми групової роботи: дискусія в уявних міжнародних командах («Чи існує у міжнародній команді ризик виникнення конфліктних ситуацій?»); «Спільна робота на відстані зумовлює спілкування зарубіжних учасників команд через електронну пошту, sms, skype тощо. Чи може такий вид комунікації спричинити ще більше непорозуміння, ніж вербальна комунікація партнерів?»); моделювальна вправа «Ідеальний портрет учасника міжнародної команди» (моделювання в мікрогрупах портретів координаторів й учасників команди з України, США тощо); творча вправа «Рецепт успішної роботи в міжнародній команді» тощо.

Наприкінці проведеної роботи студенти дійшли висновку, що в міжнародній команді відмінностей між учасниками набагато більше, а тому зростає ризик виникнення непорозуміння (через недостатнє володіння мовою, обраною для комунікації; різні уявлення про те, як висловити критику / схвалення, як використовувати час, як реагувати на конфлікти. Щоб запобігти факторам ризику під час міжнародної співпраці в команді, треба проводити міжкультурні тренінги. Вони допомагають зорієнтуватися в специфіці роботи із зарубіжними партнерами. Зокрема, Світлана Л. (IV курс) запропонувала в програму підготовчої роботи з учасниками міжнародних проектів вводити етикет-модуль, що дозволяє оволодіти мовним етикетом різних народів; «імідж-модуль» для учасників програм обмінів. А студентка Ольга Г. (IV курс) звернула увагу на доцільність проведення відеолекторіїв, що сприяють ознайомленню з психо-соціальними особливостями молоді зарубіжжя, молодіжними рухами, модою, видами дозвілля тощо. Така робота, на думку студентки, сприяє розвитку міжкультурної компетентності в учасників. На планування додаткового часу для комунікації (тобто витрати часу на листування з додатковими коментарями або надання пояснень телефоном) звернула увагу студентка Ірина М. (IV курс).

Скориставшись набутим досвідом щодо створення проектних команд, студенти-бакалаври змогли успішно презентувати проекти професійної діяльності соціального гувернера в процесі вивчення навчального курсу «Технології роботи соціального гувернера». Підсумкове заняття проводилося в форматі конкурсу-кастингу команд «гувернерських агентств» (агентства соціальних гувернерів, сімейних гувернерів, лінгво-гувернерів). На конкурсі студенти презентували творчо укомплектовані штати агентств (зокрема, сімейні гувернери довели, що все починається з такої команди фахівців, як директор агентства, іміджмейкер агентства, досвідчені гувернери-консультанти, викладачі етикету); медіа-реклами агентств, щоб довести свою ексклюзивність; представляли місію агентства, зашифровану в логотипі, слогані агенства з коментарем освітніх послуг і відеорядом тощо); взяли

участь у конкурсі на згуртованість команди агентства «гувернерська експертиза», конкурсі змобілізованих гувернерів під девізом «Ми енергійні» для експрес-розв'язання домашніх проблемних ситуацій-інсценівок (які приготували студенти магістратури); гумористичному конкурсі гувернерських байок під девізом «Ну й дитятко, ну й сімейка...» (або «Як у нашому агентстві всі почули гувернерський плач у жилетку»); йдеться про декламування рефлексивних монологів гувернерів з арт-перекладом (з використанням малюнків, фотослайдів, «німого кіно», музичного «асорті») і демонстрацію учасниками інших команд умінь розкодовувати проблеми професійної діяльності гувернерів, низку виховних проблем, які треба розв'язувати гувернерам; конкурс-демонстрація рецептів із творчого меню ініціативних гувернерів, або «Все в наших руках».

На другому етапі експерименту ми скоригували програму навчальної дисципліни «Методика організації волонтерського руху» для студентів V курсу. Зокрема, у другий змістовий модуль курсу введено лекції з тем: «Підготовка старшокласників для втілення волонтерських соціокультурних програм і проектів з учнями школи I-II ступенів» (2 год.) і «Організаційно методичні засади роботи учнів-волонтерів у літньому пришкольньому таборі» (2 год.); лекційне і практичне заняття з теми «Організаційно-методичні засади підготовки волонтерів до впровадження благодійних проектів» (4 год.); практичне заняття з теми «Групова розробка та захист проектів організації волонтерського руху в загальноосвітній школі» (2 год).

На лекційному занятті з теми «Підготовка старшокласників до втілення волонтерських соціокультурних програм і проектів з учнями школи I-II ступенів» ми звернули увагу майбутніх фахівців на прикладні аспекти професійної діяльності соціальних педагогів з організації шкільного волонтерського руху. Ідеться про додаткову підготовку старшокласників за волонтерськими програмами до здійснення соціокультурних проектів для молодших школярів і їхню підготовку до проведення різноманітних інформаційних благо-акцій у школі другого ступеня. На лекції презентовано

різні форми навчання старшокласників, зокрема: школа волонтерів, табір підготовки добровільних помічників, короткострокові курси для волонтерів.

Під час проведення проблемної лекції з теми «Організаційно-методичні засади роботи учнів-волонтерів у літньому пришкольньому таборі» ми використали інтерактивну техніку «відкрита кафедра» [588]. Після оголошення теми лекції студенти висловили своє ставлення до проблеми, пов'язаної з різноспрямованістю проектування професійної діяльності в контексті оптимізації роботи пришкольніх таборів, задіяння різних ресурсів до такої роботи, зокрема шкільного волонтерства. Далі відбувалося експрес-обговорення зафіксованих проблем та робота за опорними питаннями лекції.

Практичне заняття з теми «Організаційно-методичні засади підготовки волонтерів до впровадження благодійних проектів» проводилося спільно з магістрантами Іриною Ц., Іриною В. (м. Одеса), які в цей період виконували завдання за програмою асистентської практики. Вони виступили в ролі консультантів «живої бібліотеки» (це методика роботи з громадськістю, що полягає у виборі групи учасників, які володіють певними знаннями та відкриті до передачі їх іншим [588]). Студентів експериментальної групи перерозподілено на команди – секції бібліотеки («Освітнє волонтерство», «Комбінаторні волонтерські проекти», «Анімаційне волонтерство») з метою здобуття нової для них інформації і презентування її учасникам четвертої команди. Далі кожна команда здійснювала групове моделювання шкільної благодійної акції, що передбачало визначення назви, яка зможе викликати емоційний відгук в учнів, перелік передбачених благодійних заходів, застосування соціальної реклами для залучення учнів-волонтерів до організації і проведення акції (з акцентом на її точний адресат, щоб у дітей-благодійників не склалося враження про його абстрактність), організаційні форми навчання волонтерів. Результатом роботи першої команди під керівництвом Ірини Ц. стало створення моделі інформаційної благодійної медіа-акції «Мультиплікаційний світ чаклунства» (у рамках медіа-проекту шкільних волонтерів для молодших школярів (мета: розвиток соціальної

компетентності учнів засобами мультиплікації); друга команда під керівництвом Ірини В. розробила модель благодійної акції «Бібліотечний шкільний рейд»; наступна третя команда з магістранткою Тетяною К. вирішила змодельовати «Шкільне бюро добрих послуг для п'ятикласників».

Упродовж усього періоду експериментальної роботи з майбутніми фахівцями на цьому етапі ми також намагалися забезпечити процес послідовного й цілеспрямованого залучення студентів до роботи молодіжних співтовариств, волонтерських команд для реалізації проектних ініціатив у дитячих установах на локальному рівні. З цією метою деякі практичні заняття проводилися в форматі прес-конференцій, майстер-класів спільно з досвідченими шкільними соціальними педагогами, фахівцями соціальних служб, волонтерами БФ. Завдяки такому співробітництву студенти Катерина Г., Карина Б., Оксана Г. приєдналися до участі в проекті з онлайн-консультування кризової молоді «Молодь обирає життя» при кризовому центрі для молоді БФ соціальних програм «XXI століття»). Здобували досвід онлайн-консультування, вони стали тренерами для волонтерів і розробили підпроект «Благодійний всеобуч старшокурсників для майбутніх онлайн-консультантів кризових центрів». Повну інформацію про такий аспект волонтерської роботи подано в спільних публікаціях [35; 39; 45; 60; 65].

Як і на попередньому етапі експериментальної роботи, на підсумковому практичному занятті студенти презентували волонтерські проекти. Заняття проводилося у форматі марафону волонтерів, що складався з кількох станцій: «Візитна картка волонтерської команди» (презентація логотипу і слогану команди); «Запрошення потенційних волонтерів» (демонстрація переконливої соціальної реклами-запрошення потенційних волонтерів приєднатися до проекту); «Школа волонтерів» (проведення фрагменту заняття в школі волонтерів); «Презентація волонтерського проекту». Переможцями марафону стали студенти Катерина Г., Карина Б., Юрій Ш., які презентували тренінгову програму для потенційних волонтерів-онлайн-консультантів «Рубікс» (програма містила теми: «Межі особистості»,

«Емоції онлайн-консультанта», «Внутрішні ресурси особистості», «Протидія маніпуляціям онлайн-клієнтів», «Рефлексія», «Стереотипи на адресу онлайн-клієнтів», «Психогігієна онлайн-консультанта» [55, с. 230–231]). А волонтерська команда студентів-аніматорів (Інна В., Ірина В., Ірина Ш.) презентувала арт-проект «Допоможіть нам це зробити самостійно!», реалізований на базі Одеської загальноосвітньої школи № 5. Для молодших школярів-вихованців групи подовженого дня впроваджено арттерапевтичну програму в рамках арт-гуртка «Оригамі».

На практичному занятті з теми «Групова розробка та захист проектів організації волонтерського руху у загальноосвітній школі» студенти презентували результати виконаного індивідуального навчально-дослідного завдання, що передбачало підготовку до захисту волонтерського проекту, зокрема: представлення розробки волонтерського проекту в друкованому форматі й у форматі Microsoft Power Point з фото- і відеоматеріалами; демонстрування фрагменту однієї з організаційних форм роботи для навчання потенційних волонтерів-старшокласників (фрагмент лекції або тренінгу, ігрова вправа для розминки, рольова гра тощо); презентація допоміжних засобів, обладнання, використаних на різних етапах здійснення волонтерського проекту (бланки анкет для потенційних волонтерів, соціальні реклами, переліки посад і функціональних обов'язків для волонтерів тощо). При цьому тематику волонтерських проектів студенти обирали самостійно.

На другому етапі проведення формувального експерименту скориговано програму навчальної дисципліни «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» для студентів магістратури (спеціальність 8.01010601 «Соціальна педагогіка»). У структуру першого змістового модуля «Теоретичні і методичні засади викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу» введено теми «Проектування змісту професійної підготовки соціального педагога», «Методика розробки спеціальних курсів з дисциплін соціально-педагогічного циклу». У структуру другого модуля «Методичні орієнтири організації самостійної та науково-дослідної роботи

майбутніх соціальних педагогів» внесено теми «Методичний супровід позанавчальної проектної діяльності майбутніх соціальних педагогів», «Методичні засади керівництва курсовими і дипломними проектами з дисциплін соціально-педагогічного циклу».

На цьому етапі професійної підготовки майбутні фахівці оволодівали знаннями, вміннями і навичками з планування й здійснення викладацької діяльності, пов'язаної з організацією проектної діяльності студентів соціально-педагогічних факультетів; забезпечення методичного супроводу студентів на етапі залучення їх до роботи в проектних командах, розробки і впровадження проектів в освітніх закладах, соціальних службах; здійснення керівництва курсовими і дипломними проектами.

У педагогічному експерименті взяли участь майбутні магістри (за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом»). Підкреслимо, що саме менеджмент проектів у навчальних закладах різного типу (зкладах додаткової освіти, соціальних службах для дітей і молоді тощо) є інструментом модернізації соціально-педагогічної роботи з молодим поколінням, успішного впровадження соціально-педагогічних нововведень.

З огляду на це, втілення соціально-педагогічних проектів зумовлює розширення управлінських повноважень не лише керівників освітніх установ, а й інших штатних працівників соціальної сфери (соціальних педагогів, учителів, організаторів молодіжних об'єднань) як тимчасових проект-менеджерів, що безпосередньо відповідають перед керівництвом установи про своєчасне впровадження проекту та його результативність.

У навчальному плані було передбачено вивчення навчальної дисципліни «Управління соціально-педагогічними проектами». Водночас унаслідок педагогічного аналізу навчальних програм, за якими відбувається підготовка менеджерів освіти (див. розділ 3), ми виявили потребу удосконалити їх з метою зосередити увагу магістрів на оволодінні прикладними аспектами управління соціально-педагогічними проектами.

У контексті поданого вище дидактично виправданим стало формулювання в програмі курсу «Управління соціально-педагогічними проектами» таких завдань: ознайомити майбутніх фахівців із сучасною концепцією управління проектами, з нормативно-правовими механізмами управління соціально-педагогічними проектами; розкрити наукові засади та своєрідність діяльності менеджерів проектів у сфері освіти, специфіку діяльності з менеджменту персоналу проекту; забезпечити процес практичного оволодіння методами планування проектних заходів, контролю, оцінювання поточної діяльності за проектом, моніторингу проекту; удосконалити навички використання засобів управління проектом.

У програму курсу введено три модулі: перший змістовий модуль «Теоретичні засади моделювання та проектування в соціально-педагогічній сфері» (тема 1 «Соціально-педагогічне проектування як сфера діяльності фахівця соціономічного профілю», тема 2 «Теоретичні засади розробки текстового опису соціально-педагогічного проекту», тема 3 «Прикладні аспекти підготовки та впровадження соціально-педагогічних проектів»); другий змістовий модуль «Технологія управління соціально-педагогічним проектом» (тема 4 «Система управління соціально-педагогічними проектами», тема 5 «Організація професійної діяльності менеджера проекту», тема 6 «Управління командою соціально-педагогічного проекту», тема 7 «Застосування стратегії планування соціально-педагогічного проекту», тема 8 «Управління проектом на етапі його впровадження»); технологічний модуль «Практикум моделювання та проектування в галузі освіти» (тема 9 «Моделювання соціокультурних проектів / програм у закладах освіти», тема 10 «Алгоритм підготовки та реалізації благодійних проектів у закладах освіти», тема 11 «Моделювання інфраструктурних і середовищних проектів у галузі освіти», тема 12 «Моніторинг й оцінювання соціально-педагогічних проектів», тема 13 «Презентація кластерів соціально-педагогічних проектів»).

На цьому етапі експериментальної роботи з магістрами у навчальний процес уведено оглядові й проблемні лекції; інтерактивні практичні заняття,

на яких передбачалася робота в командах лідерів проектів або керівників (координаторів) проектів, застосування проблемних дискусій, ділових ігор, ситуаційних вправ, аукціонів управлінських рішень тощо. На завершальному етапі професійної підготовки магістрів було проведено практичне заняття з теми «Презентація кластерів соціально-педагогічних проектів». Магістри презентували авторські розробки стратегій управління соціально-педагогічними проектами в умовах освітніх закладів. Повний зміст навчальної програми курсу подано в навчально-методичному посібнику автора дослідження [55, с. 195–208].

Наступний, продуктивно-орієнтаційний, етап підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери реалізовано таким чином: здійснено методичний супровід студентів на етапі виконання самостійних завдань, індивідуальних навчально-дослідних завдань, передбачених програмами спеціальних курсів і навчальних дисциплін, зазначених у дослідженні, реалізації проектів у період виробничої практики, під час підготовки до предметних олімпіад, конференцій, творчих змагань, написання рефератів, курсових робіт, дипломних і магістерських проектів; уведено пропедевтичний практикум, що містив тренінгові вправи для «соціального самозагартування проектантів» (самокорекції особистісно-професійних ознак, підвищення саморегуляції тощо). Банк завдань для самостійної роботи 1-го, 2-го і 3-го рівня складності, виконаних бакалаврами впродовж вивчення спеціального курсу «Першооснови соціально-педагогічного проектування», подано в додатку Л.5.

З метою вдосконалення вмінь і навичок майбутніх фахівців організувати ефективну команду проекту ми розробили завдання для самостійної роботи різного рівня складності (орієнтаційні, проблемно-аналітичні, проблемно-творчі) [Додаток Л.5]. Перелік завдань подано в авторському посібнику [55, с. 193–194].

Під час проведення педагогічного експерименту студенти магістратури (спеціальність «Соціальна педагогіка») у проектних діадах виконували індивідуально-дослідне завдання такого змісту: «Розробіть проект

професійної школи для майбутніх соціальних педагогів, який доцільно впровадити в загальноосвітній школі для зацікавлення старшокласників». Деякі магістранти виявили бажання дещо змінити завдання. Так, Вероніка Ж. розробила такий проектний продукт – «Програма інтенсив-курсів для соціальних педагогів-керівників дівочих об'єднань».

Процес організації самостійної роботи магістрантів (за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом») відбувався за допомогою спеціальних комплектів завдань, передбачених програмою курсу «Управління соціально-педагогічними проектами». Комплект містили завдання, розв'язання яких вимагало позааудиторної роботи з додатковими джерелами (з метою узагальнення провідного досвіду з управління проектами менеджерами освіти, соціальними педагогами, вчителями, керівниками соціальних служб і молодіжних об'єднань та ін.), переговорів із соціальними партнерами й отримання додаткових консультацій в інших фахівців соціономічної сфери тощо. Так, під час виконання самостійного завдання «Складання бюджету соціально-педагогічного проекту» студентів ознайомлено з такою інструкцією: «Проаналізуйте фінансові звіти щодо здійснених витрат на впровадження соціально-педагогічних проектів. Якби таким проектом керували Ви, чи розширили (скоротили) фінансування проекту? Чому? Складіть фінансовий план до розробленого Вами проекту». У додатку Л.б. подано результати виконання такої роботи магістрами Олександром Ш. і Ніною Ф.

Комплекти самостійних завдань для бакалаврів, спеціалістів і магістрів доповнено пропедевтичними тренінг-вправами з «соціального самозагартування проектантів». Пропедевтикою (від грецьк. «*propaideueo*» – попередньо навчаю) називають сукупність відомостей, якими треба запастися фахівцю до початку будь-якого спеціального заняття. Такі знання можуть бути викладені у стислій і доступній формі.

Зокрема, А.Ю. Тимошенко наголошує, що пропедевтика професійної підготовки майбутнього педагога має здійснюватися в умовах реалізації

багаторівневої системи вищої освіти [490]. У контексті нашого дослідження ми поставили за мету надати фахівцям відомості про способи мобілізації внутрішніх ресурсів для успішного здійснення професійної діяльності в рамках проекту, саморегуляції майбутніх фахівців, самокорекції важливих особистісно-професійних ознак; пропедевтики професійного вигорання проєктантів, що передбачає розширення їхніх психогігієнічних знань, умінь і навичок. Використовуючи базовий ресурс авторських програм спецкурсів, на різних етапах фахової підготовки студентів ми вводили тренінгові вправи, вправи-саморефлексії, аналітичні вправи для самостійного обмірковування. Комплект пропедевтичних тренінг-вправ з «соціального самозагартування проєктантів» подано в авторському навчальному посібнику [62, с. 112–129, с. 204–215]. У нього ми також внесли завдання, систематизовані І.М. Богдановою в практикумі «Мобілізація стану енергодійності педагога», зокрема: вправи для мобілізації стану «енергодійності» теоретичної компетентності («заряди емоцією», «створи образи»); вправи для мобілізації стану «енергодійності» організаційної компетентності («створи метод чи прийом», «зарядіть учителів й інших співробітників енергією для розв’язання шкільних проблем»); вправи для мобілізації стану «енергодійності» проєктувальної компетентності («перетворення предметів», «змоделюй пам’ятник»); вправи для мобілізації стану суб’єктної «енергодійності» [75].

Ми пропонували студентам добирати цікаві роздуми людей («золоті перлини») для самоаналізу з подальшим обговоренням на практичних заняттях, що віддзеркалюють риси характеру лідерів команд і учасників спільних справ. Подамо приклади деяких з них, використаних для дискусій: «Легше запалити одну маленьку зірочку, ніж проклинати темряву» (Конфуцій), «Єдиною перешкодою здійснення наших планів завтра можуть стати наші сумніви сьогодні» (Ф. Рузвельт) тощо. Свої цитатники студенти доповнювали роздумами, притчами, що мали спонукальний вплив на інших. Ідеться про так звану рубрику «Сила слова».

Ми також використовували завдання «Ступені мобілізації» для

здійснення студентами самоспостережень [Додаток Л.7].

З метою вдосконалення комунікативних умінь і навичок студентів, зокрема, проявляти підтримку до співбесідника з акцентом на позитивне самосприйняття іншого, ми використали тренінгову вправу «Позитивне самосприйняття». Студентам у парах треба було по чергово впродовж двох хвилин проговорити «У мене добре виходить...» або «Мені подобається в собі...». При цьому заборонялося говорити про себе погано або критикувати себе, вносити елементи недосконалості, невпевненості. Потім той, хто слухав упродовж 1-2 хв., переповідає почуте для з'ясування, наскільки уважно й правильно вислухано міні-оповідь і чи точно її передано. Занотовувати під час розповіді не дозволялося. Якщо правило порушувалося і студенти намагалися говорити про себе щось погане, їм варто було про це нагадати. Якщо розповідь закінчувалася до завершення часу для вправи, то партнери повинні були мовчати, чекаючи, доки знову з'явиться думка на тему розмови. Потім вони обмінювалися ролями. Після закінчення вправи проводилося обговорення вражень від неї («Який досвід Ви здобули під час виконання цієї вправи?», «Як Ви будете використовувати цей досвід?»).

Важливим ресурсом для реалізації проектних розробок бакалаврів стала стажерська практика. При цьому ми орієнтувалися на науковий доробок Н.В. Кічук, яка наголошує, що педагогічна практика як форма навчання у вищій школі ґрунтується на професійних знаннях, спирається на відповідну теоретичну базу, забезпечуючи при цьому практичне пізнання відповідних закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння засобами її організації [226]. У програму практики ми внесли різноманітні проектно-впроваджувальні завдання для вільного вибору студентами. При розробці завдань для стажерської практики ми використовували програми практик зі спеціальності «Соціальна педагогіка і практична психологія», розроблені групою вчених під керівництвом професора Б.І. Ковбаса [415]. На цьому етапі професійного становлення **мета практики** полягала в оволодінні сучасними методами, формами організації праці в галузі соціальної

педагогіки; формуванні професійних умінь і навичок задля прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах; вихованні потреби систематично поновлювати свої знання та творчо застосовувати їх. Студентам треба було в умовах освітнього закладу на основі власних спостережень, ознайомлення з планом роботи шкільного соціального педагога визначити наявне в дитячому виховному колективі або у підсистемах «батьки – вихованець», «учень – учень», «учитель – вихованець» тощо проблемне поле, що вимагає втручання фахівця соціономічної сфери з метою надання своєчасної соціально-педагогічної допомоги. Для цього на наступному етапі треба 1) розробити проект професійної діяльності з окремою цільовою групою й визначитися зі складом проектної команди, яка буде залучена до реалізації проекту; 2) упровадити розроблений короткостроковий проект; 3) підготуватися до його захисту на підсумковій конференції у вищій школі за планом: мета проекту / програми, завдання, заплановані проектні заходи, ресурсне забезпечення, термін виконання проекту / програми; механізм організації управління (організаційна структура, керівник програми та ланки), відповідальні за виконання завдань і взаємодія між ними; обліковий, звітний і контрольний механізми (оцінка виконання програми), корективи щодо змісту й механізму реалізації програми, аналіз результатів упровадження проекту.

Так, для забезпечення керівництва практикою на базі Одеської спеціалізованої школи № 40 I-III ступенів для студентів-бакалаврів Ангеліни М., Анни О. систематизовано опорні інструктивно-методичні матеріали, які треба було використати для розробки проекту професійної діяльності соціального педагога з організації активного дозвілля старшокласників. Результатом такої роботи стало впровадження студентками оргпроекту молодіжного квест-клубу «Лови яскраве життя!». Проект презентовано на підсумковій конференції для студентів-практикантів, а також на Всеукраїнській студентській олімпіаді зі спеціальності «Соціальна педагогіка» у Глухівському національному педагогічному університеті імені

О. Довженка (29–31 березня 2012 р.). До того ж, його відзначено грамотою в номінації «За творчий задум соціального проекту», а також його зареєстрували на сайті благодійного проекту «Доброчин» при міському БФ «Молода громада» (м. Одесі) та внесли в бюлетень регіональних проектів студентської молоді [479]. Створений нами кластер з переліком інформації про впроваджені проекти в період практики та під час виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, курсових, дипломних і магістерських робіт, подано в авторському посібнику [55, с. 209–232].

Саме завдяки методичному супроводу практиканти визначилися з тематикою курсових робіт, зміст яких пов'язаний з проектуванням діяльності, зокрема: «Впровадження профілактичних програм з попередження Інтернет-залежності учнів підліткового віку» (Катерина Г.), «Проектування клубних об'єднань соціально активної молоді в освітніх закладах» (Ангелина М.) та ін. Перелік тем курсових робіт студентів, виконаних під нашим керівництвом, подано в додатку М.2.

Через те, що в навчальному плані підготовки майбутніх фахівців спеціальності передбачено проведення волонтерської практики, студенти під час виконання індивідуальних науково-дослідних завдань активно долучалися до співпраці з фахівцями соціономічної сфери, соціальними партнерами університету для розробки та впровадження проектів за тематичними напрямками, виокремленими в інноваційному проекті кафедри «Мобілізація студентської молоді на розвиток і підтримку соціально-педагогічних ініціатив в Одеському регіоні» [Додаток М.1]. Йдеться про благодійні ініціативи соціального спрямування, правовиховні проектні ініціативи, розвиток волонтерського руху у сфері онлайн-консультування молоді, волонтерство в рамках масштабних благодійних проектів.

Упродовж асистентської практики у вищій школі магістранти здійснювали викладацьку діяльність згідно з розробленими навчальними програмами спецкурсів «Першооснови соціально-педагогічного проектування», «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери»,

набували практичного досвіду щодо співпраці з командами студентів-бакалаврів під час проведення практичних занять (приклади спільної організаційно-методичної роботи з магістрами в навчальному процесі описано вище). Як і майбутнім фахівцям соціономічної сфери спеціальності «Управління освітнім закладом», під час практики їм треба було підготувати на підсумкову конференцію презентацію моделі професійної діяльності керівника соціально-педагогічного проекту в освітній установі, що містила такі складові: сіткове і календарне планування проекту, складання бюджету проекту, залучення людського ресурсу до реалізації проекту, навчання персоналу проекту, управління ризиками в проекті тощо.

На третьому етапі експериментальної роботи ми також здійснювали методичний супровід авторів дипломних робіт з тем: «Соціально-педагогічне проектування профорієнтаційної арт-студії для старшокласників» (Карина Б.), «Застосування стратегії професійної супервізії в роботі шкільного соціального педагога з батьками» (Катерина Г.) та ін. Перелік усіх тем дипломних проектів, виконаних студентами під нашим керівництвом, а також спільних публікацій, подано в додатку М.2.

Ми забезпечували наукове керівництво в процесі виконання студентами магістерських проектів з таких тем: «Формування відповідального ставлення до материнства у дівчат старшого шкільного віку в умовах позаурочної клубної роботи» (Вероніка Ж.); «Професійне самовизначення учнів у молодіжних туристсько-краєзнавчих об'єднаннях» (Роман М.) тощо [Додаток М.2].

Ми також здійснювали керівництво науково-дослідною діяльністю студентів магістратури (за спеціальністю 8.01010201 «Початкове навчання» та за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом»). Зазначена група респондентів виявила зацікавленість у розробці й реалізації в рамках магістерської роботи таких аспектів проектування професійної діяльності: «Проектування виховної стратегії залучення учнів початкових класів до благодійної діяльності» (Надія І), «Удосконалення методів роботи щодо соціального захисту дітей у навчальному закладі»

(Павло П.) та ін. Перелік магістерських проектів і публікацій, виконаних магістрами під нашим керівництвом, подано в додатку М.2.

Результати науково-дослідницької роботи багатьох студентів презентовано на регіональних, всеукраїнських конкурсах й відзначені грамотами, дипломами лауреатів (зокрема, на щорічних конкурсах благодійних проектів «Доброчин» при міському БФ «Молода громада», Національному форумі «Добро починається з тебе» для захисту дитячих і молодіжних проектів, відібраних за вимогами всеукраїнського конкурсу при БФ «Україна-3000» тощо); всеукраїнських конкурсах творчих робіт обдарованої молоді; студенських олімпіадах і конференціях [Додаток Н].

Майбутні фахівці систематично залучалися до творчої співпраці з персоналом освітніх закладів, соціальних служб і БФ під час ініційованих ними програм літніх шкіл, семінарів, тренінгів тощо [55, с. 223–231]. У процесі такої роботи студенти розширювали соціальні контакти з іншими проектантами, приєднувалися до роботи команд для втілення проектів, визначалися з перспективами щодо працевлаштування в установах, де відбувалося впровадження проектів з їхньою участю.

5.4. Аналіз результатів експериментального дослідження з підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності

Динаміка змін щодо підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності вивчалася на прикінцевому етапі дослідження за методикою, використано на попередньому, констатувальному етапі педагогічного експерименту. Опишемо одержані результати за кожним із визначених компонентів змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

Зіставлення кількісних даних, одержаних на констатувальному і прикінцевому етапах засвідчило, що в обох вибірках відбулися позитивні

зрушення в рівнях сформованості суб'єктної змобілізованості студентів. Однак, як засвідчують кількісні дані табл. 5.1, динаміка цих змін в експериментальній групі перевищує їхню динаміку у контрольній групі.

Таблиця 5.1

Порівняльні результати рівнів сформованості суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним, когнітивним й емоційно-вольовим критеріями (у %)

Критерії	Зрізи	Рівні					
		Оптимальний		Достатній		Критичний	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-ціннісний	констат.	3,88	2,73	58,74	59,54	37,38	37,73
	прикінц.	27,18	9,09	60,68	54,09	12,14	36,82
Когнітивний	констат.	4,37	0,91	45,63	50,00	50,00	49,09
	прикінц.	28,16	8,18	54,85	45,00	16,99	46,82
Емоційно-вольовий	констат.	0,00	0,00	53,88	56,36	46,12	43,64
	прикінц.	24,27	9,55	58,25	52,27	17,48	38,18

Як видно з табл. 5.1, наприкінці формувального експерименту в експериментальній групі оптимального рівня сформованості показників за мотиваційно-ціннісним критерієм досягли 27,18 % респондентів (було 3,88 %); кількість майбутніх фахівців, які набули достатнього рівня, зросла з 58,74 % до 60,68 %. На критичному рівні залишилося 12,14 % осіб (було 37,38 %). Щодо майбутніх фахівців контрольної групи, то показники рівнів сформованості суб'єктної змобілізованості також змінилися на краще, однак не суттєво: кількість осіб з оптимальним рівнем зросла з 2,73 % до 9,09 % через зменшення кількості тих, які виявили достатній рівень (з 59,54 % до 54,09 % студентів) та критичний рівень (з 37,73 % до 36,82 % студентів).

В експериментальних групах оптимального рівня сформованості показників за когнітивним критерієм досягли 28,16 % респондентів (було 4,37 %), а достатнього рівня - 54,85 % осіб (було 45,63 %). На критичному рівні залишилося 16,99 % майбутніх фахівців (було 50 %). Водночас показники рівнів сформованості суб'єктної змобілізованості в студентів контрольних груп змінилися не суттєво: їх кількість з оптимальним рівнем

зросла з 0,91 % до 8,18 %; достатній рівень зафіксовано в 45 % студентів (було 50 %), а критичний – у 46,82 % студентів (було 49,09 %).

На прикінцевому етапі дослідження зросла кількість респондентів з оптимальним рівнем сформованості суб'єктної змобілізованості за емоційно-вольовим критерієм в експериментальній групі (24,27 %) та в контрольній (9,55 % осіб). Наступний, достатній рівень, зафіксовано в 58,25 % студентів експериментальної групи (було 53,88 %) та 52,27 % студентів контрольної групи (було 56,36 %). В експериментальній групі зменшилася кількість студентів, у яких на констатувальному етапі зафіксовано критичний рівень (з 46,12 % до 17,48 %). А в контрольній групі відбулося незначне зменшення таких студентів – з 43,64 % до 38,18 %. Результати оцінювання динаміки змін щодо рівнів сформованості суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців подано на рис. 5.2.

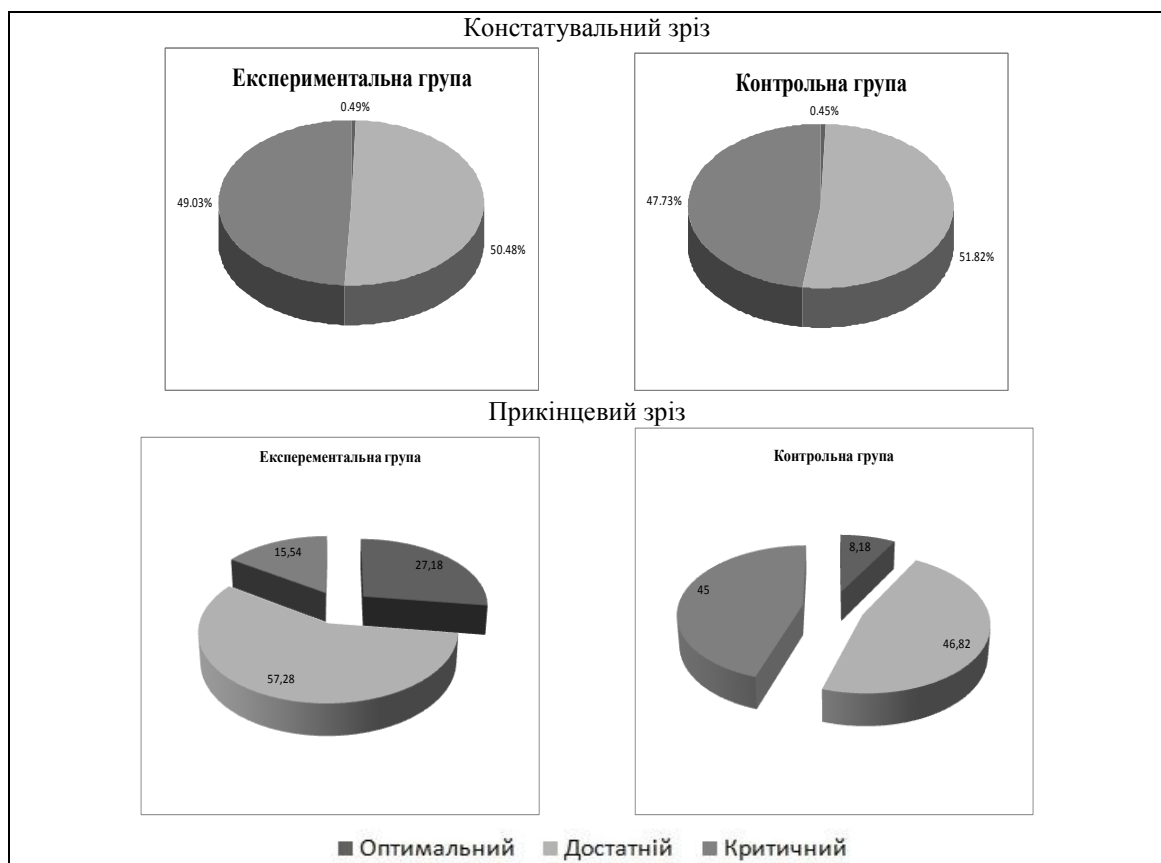


Рис. 5.2. Динаміка змін щодо рівнів сформованості суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності (у %)

Як видно з рис. 5.2, оптимального рівня суб'єктної змобілізованості досягли 27,18 % студентів експериментальної групи (було 0,49 %). У контрольній групі зміни також відбулися, але не значні: було 0,45 % з оптимальним рівнем суб'єктної змобілізованості, а стало 8,18 %. Достатній рівень суб'єктної змобілізованості виявлено в 57,28 % осіб (було 50,48 %) експериментальної групи і в 46,82 % респондентів контрольної (було 51,82 %). На критичному рівні залишилось 15,54 % студентів експериментальної (було 49,03 %) і 45 % контрольної групи (було 47,73 %). Під впливом експериментальної роботи відбулися позитивні зміни в прояві суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців для здійснення проектної діяльності. Порівняльні результати щодо рівнів сформованості функціонально-операційної змобілізованості студентів до проектування професійної діяльності за конструктивним, інформаційно-комунікативним й управлінським критеріями подано в табл. 5.2.

Таблиця 5.2

**Порівняльні результати щодо рівнів сформованості
функціонально-операційної змобілізованості студентів до проектування
професійної діяльності за конструктивним, інформаційно-
комунікативним й управлінським критеріями (у %)**

Критерії	Зрізи	Рівні					
		Оптимальний		Достатній		Критичний	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Конструктивний	констат.	0,00	0,00	47,09	49,09	52,91	50,91
	прикінц.	29,13	8,18	44,17	52,73	26,70	39,09
Інформаційно-комунікативний	констат.	4,37	1,36	46,12	48,64	49,51	50,00
	прикінц.	31,55	9,55	41,75	52,73	26,70	37,73
Управлінський	констат.	0,97	2,27	41,26	39,09	57,77	58,64
	прикінц.	29,13	12,27	40,78	45,45	30,10	42,27

Як свідчать кількісні дані табл. 5.2, оптимального рівня функціонально-операційної змобілізованості респондентів за показниками конструктивного критерію досягли 29,13 % в експериментальній групі й 8,18 % у контрольній. Достатнього рівня досягли 44,17 % осіб експериментальної групи (було 47,09 %) і 52,73 % контрольної (було 49,09 %). Критичний рівень виявлено у

26,70 % студентів експериментальної (було 52,91 %) і 39,09 % контрольної групи (було 50,91 %). В експериментальних групах оптимального рівня сформованості показників за інформаційно-комунікативним критерієм досягли 31,55 % респондентів (було 4,37 %), а на достатньому рівні стало 41,75 % (було 46,12 %). На критичному рівні залишилося 26,70 % осіб (було 49,51 %). Показники сформованості функціонально-операційної змобілізованості за інформаційно-комунікативним критерієм у респондентів контрольних груп змінилися не суттєво: їх кількість з оптимальним рівнем зросла з 1,36 % до 9,55 %; достатній рівень зафіксовано в 52,73 % осіб (було 48,64 %), а критичний – у 37,73 % студентів (було 50 %). На прикінцевому етапі зросла кількість осіб з оптимальним рівнем за управлінським критерієм в експериментальній групі (з 0,97 % до 29,13 %) та в контрольній (з 2,27 % до 12,27 %). Достатній рівень зафіксовано в 40,78% студентів експериментальної (було 41,26 %) і 45,45 % студентів контрольної групи (було 39,09 %). В експериментальній групі зменшилася кількість осіб, у яких на констатувальному етапі виявлено критичний рівень (з 57,77 % до 30,1 %). У контрольній групі було незначне зменшення (з 58,64 % до 42,27 %). Подамо остаточні результати на рис. 5.3.



Рис. 5.3. Динаміка змін щодо рівнів функціонально-операційної змобілізованості студентів до проектування професійної діяльності (у %)

Отже, під впливом дослідно-експериментальної роботи в майбутніх фахівців соціономічної сфери відбулися позитивні зміни щодо прояву функціонально-операційній змобілізованості в проектній діяльності.

Зіставлення кількісних даних, одержаних на констатувальному і прикінцевому етапах, засвідчило помітні зрушення в рівнях сформованості організаційно-методичної змобілізованості студентів в обох вибірках (див. табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Порівняльні результати рівнів сформованості організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності за методично-підтримувальним і креативно-рефлексивним критерієм (у %)

Критерії	Зрізи	Рівні					
		Оптимальний		Достатній		Критичний	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Методично-підтримувальний	констат.	0,00	0,00	33,98	40,45	66,02	59,55
	прикінц.	18,93	8,18	50,00	46,82	31,07	45,00
Креативно-рефлексивний	констат.	2,43	1,82	49,51	37,27	48,06	60,91
	прикінц.	21,36	10,00	55,34	44,55	23,30	45,45

Як свідчать дані в табл. 5.3, динаміка змін щодо сформованості організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців за методично-підтримувальним критерієм в експериментальній групі перевищує їхню динаміку в контрольній. Зокрема, оптимального рівня досягли 18,93 % студентів експериментальної і 8,18 % студентів контрольної групи. Достатній рівень виявлено в 50 % осіб (було 33,98 %) експериментальної групи і в 46,82 % респондентів контрольної групи (було 40,45 %). На критичному рівні залишилось 31,07 % студентів експериментальної групи (було 66,02 %) і 45 % осіб контрольної (було 59,55 %).

На прикінцевому етапі дослідження зросла кількість респондентів з оптимальним рівнем сформованості організаційно-методичної змобілізованості за креативно-рефлексивним критерієм в експериментальній

групі (з 2,43 % до 21,36 %) та в контрольній (з 1,82 % до 10 %). Наступний, достатній рівень, зафіксовано в 55,34 % студентів експериментальної групи (було 49,51 %) та 44,55 % студентів контрольної групи (було 37,27%). В експериментальній групі зменшилася кількість студентів, у яких на констатувальному етапі зафіксовано критичний рівень (з 48,06 % до 23,3 %). Водночас у контрольній групі відбулося незначне зменшення таких студентів з 60,91 % до 45,45 %. Остаточні результати оцінювання динаміки змін щодо рівнів сформованості організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності подано в стовпчикових діаграмах на рис. 5.4.

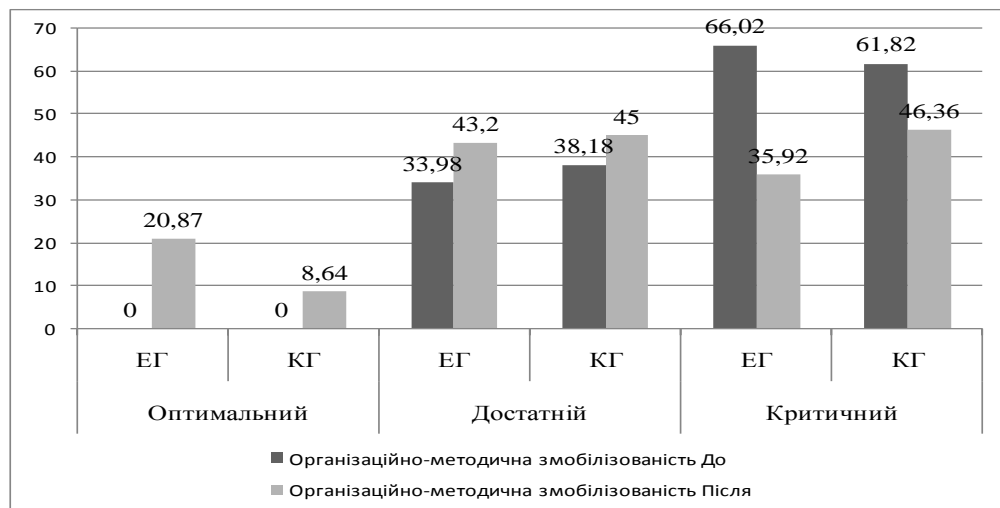


Рис. 5.4. Динаміка змін щодо рівнів сформованості організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності (у %)

Як видно з рис. 5.4, оптимального рівня організаційно-методичної змобілізованості досягли 20,87 % студентів експериментальної групи і 8,64 % студентів контрольної групи. Достатній рівень організаційно-методичної змобілізованості виявлено в 43,20 % осіб (було 33,98 %) експериментальної групи і в 45 % респондентів контрольної групи (було 38,18 %). На критичному рівні залишилося 35,92 % студентів експериментальної групи (було 66,02 %) і 46,36 % осіб контрольної групи (було 61,82 %). Тобто, унаслідок дослідно-експериментальної роботи відбулися позитивні зміни в

організаційно-методичній змобілізованості майбутніх фахівців задля здійснення проектної діяльності.

Порівняльну характеристику рівнів сформованості змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності на констатувальному і прикінцевому етапах педагогічного експерименту подано в табл. 5.4.

Таблиця 5.4

Динаміка змін щодо рівнів сформованості змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності (у %)

Групи респондентів	Рівні					
	Оптимальний		Достатній		Критичний	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Експериментальна група	-	19,42	37,38	58,25	62,62	22,33
Контрольна група	-	8,18	42,27	44,55	57,73	47,27

Як видно з табл. 5.4, в обох вибірках відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості в майбутніх фахівців змобілізованості до проектування професійної діяльності, однак динаміка цих змін в експериментальних групах перевищує їхню динаміку в контрольних групах. Так, наприкінці формувального експерименту оптимального рівня в експериментальній групі досягли 19,42 % майбутніх фахівців (було 0), достатнього – 58,25 % респондентів (було 37,38 %). На критичному залишилося 22,33 % майбутніх фахівців (було 62,62 %). Щодо майбутніх фахівців соціономічної сфери контрольної групи, то на прикінцевому етапі в них також відбулися певні позитивні зміни під впливом навчання, але незначні. Так, високого рівня досягли 8,18 % респондентів (було 0), а з достатнім рівнем кількість зросла з 42,27 % до 44,55 %. Кількість респондентів з критичним рівнем зменшилася з 57,73 % до 47,27 %. Отже, зміни, що відбулися на прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі, виявилися більш суттєвими, ніж у контрольній.

На підставі здійсненого порівняльного аналізу кількісних результатів прикінцевого етапу педагогічного експерименту з результатами констатувального етапу є всі підстави стверджувати, що під впливом проведеної дослідно-експериментальної роботи позитивні зміни в експериментальних групах виявилися більш суттєвими, ніж у контрольних. Для підтвердження цього висновку проведено статистичну обробку (за методикою, описаною в розділі 4) результатів діагностування змобілізованості майбутніх фахівців, одержаних на констатувальному й прикінцевому етапах експерименту.

Сформульованщ потрібне для перевірки припущення: різниця в сформованості змобілізованості студентів експериментальних і контрольних груп після експерименту не є статистично значущою; зміни в сформованості змобілізованості студентів визначених груп не є статистично значущими. За цими припущеннями сформульовано три пари статистичних гіпотез:

H_0^1 – вибірки результатів діагностування в експериментальних і контрольних групах після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^1 – гіпотеза H_0^1 не є правильною;

H_0^2 – вибірки результатів діагностування в експериментальних групах до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^2 – гіпотеза H_0^2 не є правильною;

H_0^3 – вибірки результатів діагностування в контрольних групах до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, H_1^3 – гіпотеза H_0^3 не є правильною.

Для перевірки сформульованих пар статистичних гіпотез обчислено значення критерію Краскала-Уолиса $H_{емп.}$.

Для першої пари статистичних гіпотез H_0^1 та H_1^1 знайдено $H_{емп.} = 64,67$, а значення $H_{кр}$ знайдено на рівні значущості 0,001 та з 1 ступенем волі: $H_{кр} = 10,83$. Отже, оскільки критеріальна статистика $H_{емп.}$ перевищує критичне значення $H_{кр}$, гіпотеза H_0^1 є неправильною і приймаємо гіпотезу H_1^1 – різниця у сформованості змобілізованості студентів експериментальних і

контрольних груп після експерименту є статистично значущою. Отже, після формувального експерименту експериментальні і контрольні групи суттєво відрізняються за рівнем змобілізованості.

Для другої пари статистичних гіпотез H_0^2 та H_1^2 знайдено $H_{емп.} = 105,76$, а значення $H_{кр}$ знайдено на рівні значущості 0,001 та з 1 ступенем волі: $H_{кр} = 10,83$. Отже, оскільки критеріальна статистика $H_{емп.}$ перевищує критичне значення $H_{кр}$, гіпотезу H_0^2 вважаємо неправильною і приймаємо гіпотезу H_1^2 – різниця у сформованості змобілізованості студентів експериментальних груп до і після експерименту є статистично значущою.

Для третьої пари статистичних гіпотез H_0^3 та H_1^3 знайдено $H_{емп.} = 1,07$, а значення $H_{кр}$ знайдено на рівні значущості 0,05 та з 1 ступенем волі: $H_{кр} = 3,84$. Отже, оскільки критеріальна статистика $H_{емп.}$ менша за критичне значення $H_{кр}$, гіпотезу H_0^3 вважаємо правильною і приймаємо – різниця у сформованості змобілізованості студентів контрольних груп до і після експерименту не є статистично значущою.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність одержаних результатів: дані зрізів до і після формувального експерименту експериментальних груп суттєво відрізняються, і ця різниця є статистично значущою. Для контрольних груп суттєвої різниці кількісних даних зрізів до і після формувального експерименту не виявлено. На підставі одержаних кількісних і якісних даних ми дійшли висновку, що впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності, змістове ядро якої становлять педагогічні умови, виявилось результативним.

Висновки до п'ятого розділу

Для реалізації мети та завдань дисертації проведено формувальний етап педагогічного експерименту. Експериментальну роботу виконано на основі розробленої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності. Для

побудови моделі конкретизовано такі ключові принципи, що становлять її підґрунтя: принцип проблемності навчання, принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі, принцип стимулювання студентських соціально-педагогічних ініціатив.

Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності передбачає такі етапи: когнітивно-самовизначальний, мобілізаційно-кооперувальний і продуктивно-орієнтаційний.

На першому, когнітивно-самовизначальному, етапі розв'язано такі завдання: уведено у навчальний процес програму спецкурсу «Першооснови соціально-педагогічного проектування», що містить змістові модулі «Теоретичні засади проектування професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері», «Організаційно-методичні орієнтири підготовки і реалізації різних типів соціально-педагогічних проектів», на основі якого в майбутніх фахівців сформовано цілісне уявлення про сутність проектування професійної діяльності, систематизовано їхні знання про наукові засади проектування, сформовано вміння і навички підготовки, виконання, завершення, оцінювання результативності й оформлення текстових описів і презентацій проектів професійної діяльності; забезпечено методичний супровід студентів на етапі підготовки проектних тек (портфоліо «досягнень проектантів», звітів і презентацій проектів діяльності для участі в захистах).

На другому, мобілізаційно-кооперувальному, етапі посилену увагу звернено на розширення знань і вмінь студентів-бакалаврів зі створення різних типів проектних груп, організації їхньої професійної діяльності; на набуття студентами первинного досвіду з реалізації проектних доручень, консолідації спільних зусиль і творчої енергії членів проектних команд з іншими соціальними партнерами для успішної реалізації проектів. Під час реалізації другого етапу розв'язано такі локальні завдання: розроблено навчальну програму спецкурсу «Основи формування проектної команди

фахівців соціономічної сфери» й уведено в навчальний процес підготовки майбутніх фахівців змістовий модуль «Побудова та розвиток команди соціально-педагогічного проекту: змістові й організаційно-методичні орієнтири»; сформовано в майбутніх фахівців системні знання з наукових основ створення проектних команд; розширено їхні уявлення про функціонально-рольовий ресурс керівників, координаторів і учасників проектних команд; сформовано вміння та навички щодо комплектування проектних команд соціономістів, шкільних команд волонтерів в умовах освітніх закладів, щодо здійснення експертної діагностики інтерактивної узгодженості в проектних командах.

На цьому етапі експериментальної роботи скориговано навчальні програми нормативних дисциплін та здійснено апробацію авторського навчально-методичного комплексу до курсу «Методика організації волонтерського руху» (для вивчення студентами ОКР спеціаліста (спеціальність 7.01010601 «Соціальна педагогіка»)) та курсу «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» (для вивчення студентами ОКР магістра (спеціальність 8.01010601 «Соціальна педагогіка»)).

З метою оптимізації процесу професійної підготовки менеджерів освіти скориговано програму навчального курсу «Управління соціально-педагогічними проектами». Студенти магістратури оволоділи системними знаннями з основ теорії управління соціально-педагогічними проектами, вміннями застосовувати належні засоби для управління проектами в навчально-виховних закладах різних видів і типів, закладах додаткової освіти, соціальних служб для дітей і молоді. Забезпечено методичний супровід майбутніх фахівців на стадії створення проектних груп та різних стадіях їхнього функціонування; приєднання студентів до участі в роботі волонтерського руху в умовах університету.

На третьому етапі – продуктивно-орієнтаційному – етапі розв’язано такі локальні завдання: надано методичний супровід студентам на етапі виконання завдань для самостійної роботи, підготовки індивідуальних

навчально-дослідних завдань, упровадження проектів у період практики та їхнього моніторингу, співробітництва з іншими соціальними партнерами проектів для приєднання їх до волонтерського руху; підготовки до участі в студентських олімпіадах і конференціях, творчих змаганнях проектантів на локальному, регіональному, національному і міжнародному рівнях; написання рефератів, курсових, дипломних і магістерських проектів.

Апробовано комплекс пропедевтичних тренінг-вправ з «соціального самозагартування проектантів» (тренувальних вправ з самообілізації внутрішніх ресурсів майбутніх проектантів, самокорекції важливих для них особистісно-професійних ознак; вправ з саморегуляції проектантів для розширення в них психогігієнічних знань, умінь і навичок; попередження професійного вигорання проектантів), використовуючи базовий ресурс авторських програм спецкурсів на різних етапах фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери відбиває комплексну реалізацію таких умов: мотивування майбутніх фахівців на досягнення успіху в проектуванні професійної діяльності; організаційно-змістове забезпечення навчально-виховного процесу підготовки студентів до проектування професійної діяльності; здійснення методичного супроводу майбутніх фахівців на всіх етапах проектування професійної діяльності; орієнтація навчальної і самостійної роботи студентів на цілісний розвиток їхніх професійно важливих ознак для здійснення проектної діяльності.

Реалізація визначених педагогічних умов сприяла ефективній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, що підтверджено результатами порівняння динаміки змін рівнів змобілізованості на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження. Так, оптимального рівня змобілізованості до проектування професійної діяльності в експериментальній групі досягли 19,42 % майбутніх фахівців (було 0), достатнього – 58,25 % респондентів (було 37,38 %). На

критичному залишилося 22,33 % майбутніх фахівців (було 62,62 %). Щодо майбутніх фахівців соціономічної сфери контрольної групи, то на прикінцевому етапі в них також відбулися певні позитивні зміни, зумовлені природним впливом традиційного навчання, але незначні. Так, високого рівня досягли 8,18 % респондентів (було 0), а з достатнім зросла з 42,27 % до 44,55 %. Кількість респондентів з критичним рівнем зменшилася з 57,73 % до 47,27 %.

Позитивні зміни, що відбулися на прикінцевому етапі педагогічного експерименту в експериментальній групі, виявилися більш суттєвими, ніж у контрольній групі. За допомогою методів математичної статистики доведено вірогідність і достовірність одержаних результатів.

Отже, результати формувального експерименту підтвердили ефективність і доцільність упровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності в навчальний процес вищих закладів педагогічної освіти.

Основні результати п'ятого розділу опубліковано в таких наукових працях автора: [27; 35; 36; 39; 40; 42; 45; 46; 50; 52; 56; 59; 60; 65; 69; 112].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано конструктивний підхід до розв'язання наукової проблеми підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, що відображено в науковому обґрунтуванні, розробці й апробації експериментальної методики щодо реалізації педагогічних умов, за яких досліджуваний процес є результативним. Одержані в процесі дослідження результати підтвердили правомірність вихідних положень, покладених в його основу, а реалізовані мета та завдання дослідження дали змогу зробити такі висновки й пропозиції:

1. На основі багатовекторного аналізу проблеми підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності в теоретичних психолого-педагогічних працях учених з поступовою систематизацією теоретичних і експериментальних матеріалів виявлено провідні тенденції підготовки у вищих навчальних педагогічних закладах майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти до проектування професійної діяльності, визначено сутність, роль і особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти в контексті реалізації стратегії «освіта впродовж життя».

2. Комплексний аналіз філософської, психолого-педагогічної і соціально-педагогічної літератури засвідчив, що проблема підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності є складною, а її розв'язання потребує дотримання теоретико-методологічних концептів, що пояснюють роль змобілізованості як результату підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності. Підґрунтям дослідження стало філософське вчення про самоцінність людини, пізнання світу, виникнення і прояв нового й суспільно нового, взаємозумовленість соціальних і педагогічних явищ і процесів, що ґрунтуються на методологічних принципах науковості, об'єктивності, системності, історизму й детермінізму, єдності

свідомості та діяльності, розкриття сутності і розв'язання суперечностей на основі діалогічної взаємодії з використанням методів наукового пізнання (аналізу і синтезу, абстрагування і конкретизації, диференціації та інтеграції, ідеалізації й узагальнення, порівняння, використання категоріального апарату як засобу мисленнєвої діяльності); розширення наукового знання про феноменологію проектування професійної діяльності у сфері освіти, педагогічних явищ і методології професіогенезу (фахової підготовки, навчання основам професії, професійного зростання суб'єкта проектної діяльності).

Відповідно до поставленої мети, гіпотези та узагальнення окресленої проблеми з'ясовано, що головними напрямками дослідження є визначення й наукове обґрунтування теоретико-методологічних концептів підготовки майбутніх фахівців у педагогічному вищому навчальному закладі й апробація експериментальної методики підготовки студентів до проектування професійної діяльності.

3. У результаті дослідження розкрито особливості підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності в логіці підсистеми «бакалавр – спеціаліст – магістр» у межах етапності: перший – когнітивно-самовизначальний, другий – мобілізаційно-кооперувальний, третій – продуктивно-орієнтаційний. Принципами вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери як педагогічної системи є: принцип проблемності навчання, принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі; принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі, принцип стимулювання студентських соціально-педагогічних ініціатив.

4. Експериментальним шляхом з'ясовано, що результатом підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери до проектування професійної діяльності є його змобілізованість (складне активно-дієве утворення в цілісній структурі особистості фахівця, що сполучає його прагнення, зусилля і здатність успішно здійснити систему ієрархічних проектувальних дій з ініціації, творчої розробки та впровадження пошукових, нормативних, комбінаторних проектів

професійної діяльності; налаштованість на конструктивну функціонально-рольову взаємодію з іншими суб'єктами проектування професійної діяльності в проектних діадах, командах, ініціативних групах, на взаємоузгоджене співробітництво з соціальними партнерами проектів; своєчасне забезпечення стратегічно-тактичного або ситуаційно-зумовленого управління проектами у швидкозмінюваних умовах професійної діяльності). Її компонентами є суб'єктна, функціонально-операційна й організаційно-методична змобілізованість, а критеріями і показниками визначено такі: *мотиваційно-ціннісний* (ставлення майбутнього фахівця до процесу проектування професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері; прагнення оволодіти системними знаннями, вміннями і навичками проектувати професійну діяльність; прагнення успішно здійснювати проектну діяльність та досягати максимальних результатів роботи в проектній команді), *когнітивний* (розуміння логіки поетапного розгортання проектної діяльності фахівця соціономічної сфери; розуміння сутності проектних завдань і подальших педагогічно доцільних проектних дій щодо їх розв'язання; здатність до проектного мислення; обізнаність майбутніх фахівців з нормативно-правовими регулятивами проектування професійної діяльності; наявність знань про основи розробки, реалізації та аналізу результативності проектів, про основи управління соціально-педагогічними проектами), *емоційно-вольовий* (здатність своєчасно приймати ситуативні та стратегічні проектні рішення; здатність зосереджуватися на меті проектної діяльності та здійсненні проектних доручень; здатність проявити наполегливість в успішному досягненні мети проекту професійної діяльності; здатність зберігати емоційну врівноваженість у ситуаціях планування проектної діяльності, успішного (або неуспішного) просування проектів; здатність оперативно реагувати на протидії процесу реалізації проектів, проявляти толерантність і гнучкість особистісно-професійної поведінки в цих ситуаціях), *конструктивний* (практична спроможність застосовувати проектні процедури на передпроектному етапі, власне етапі проектування, рефлексивному етапі, післяпроектному етапі; налаштованість на конструктивну активність у проектуванні професійної діяльності), *інформаційно-комунікативний* (уміння розв'язувати проектні

завдання повідомлювального типу; уміння розв'язувати інтерактивні проектні завдання; уміння розв'язувати пошуково-операційні проектні завдання), *управлінський* (здатність ухвалювати ситуативні / стратегічні рішення щодо вибору і запуску своєчасних / перспективних проектів професійної діяльності з урахуванням своєрідності цільових груп освітніх закладів; здатність сформувати й організувати професійну діяльність різних типів проектних груп, забезпечити керівництво ними з урахуванням змінюваних умов професійної діяльності; здатність залучати додаткові ресурси для просування проектних ініціатив і впровадження проекту професійної діяльності; уміння управляти часом, вартістю, змінами, якістю проекту; *методично-підтримувальний* (здатність до самовизначення й удосконалення стратегій проектування професійної діяльності з різними цільовими групами; уміння самостійно систематизувати методичний ресурс у проектних теках і вчасно застосовувати його з публічним захистом їх; здатність організувати методичний супровід діяльності проектних груп), *креативно-рефлексивний* (налаштованість на творчу самореалізацію в проектній діяльності на різних рівнях; самоспонування до вдосконалення проектів професійної діяльності шляхом поширення творчої співпраці з проектантами в реальному / віртуальному просторі; здатність до самоаналізу проектної діяльності, об'єктивного оцінювання результатів проектної діяльності інших суб'єктів проектування; здатність трансформувати та просувати набутий досвід проектування професійної діяльності на наступному етапі творчої самореалізації в умовах професійного середовища).

Визначені критерії і показники змобілізованості майбутнього фахівця до проектування професійної діяльності обумовили три рівні їхнього вияву: критичний, достатній, оптимальний. З урахуванням сказаного вище, проведено діагностику рівнів сформованості змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності. З'ясовано, що на критичному рівні змобілізованості до проектування професійної діяльності виявлено 62,62 % респондентів експериментальної групи. Достатній рівень змобілізованості виявлено в 37,38 % респондентів. Оптимальний рівень

з мобілізованості був відсутній не лише в експериментальній, а й у контрольній групі. Результати дослідження довели, що студенти здебільшого не готові до проектування професійної діяльності, а у вищій професійній педагогічній школі ще й досі не склалася системна підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

5. Узагальнено проведено аналітичну роботу як структурно-функціональну модель підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, що унаочнює досліджуваний процес, дає змогу відтворити своєрідність зв'язків її поетапної реалізації.

Розроблена модель репрезентує мету (забезпечити системну підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності в умовах вищих закладів педагогічної освіти); методологічні засади та умови результативності підготовки (мотивування майбутніх фахівців на досягнення успіху в проектуванні професійної діяльності; організаційно-змістове забезпечення навчально-виховного процесу підготовки студентів до проектування професійної діяльності; здійснення методичного супроводу майбутніх фахівців на всіх етапах проектування професійної діяльності; орієнтація навчальної і самостійної роботи студентів на цілісний розвиток їхніх професійно важливих ознак для здійснення проектної діяльності); теоретичні засади (гносеологічний підхід, системний, суб'єктний, діяльнісний, праксеологічний комплексний, синергетичний і компетентнісний підходи); змістовий та процесуальний компоненти підготовки; результат – позитивна динаміка рівнів змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності.

Запропоновану структурно-функціональну модель апробовано у вітчизняних вищих навчальних закладах. Доведено прогностичні можливості розробленої в процесі дослідження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності в логіці підсистеми «бакалавр – спеціаліст – магістр», а тому й етапи: когнітивно-самовизначальний, мобілізаційно-кооперувальний і

продуктивно-орієнтаційний. На когнітивно-самовизначальному етапі майбутні фахівці опанували теоретико-методичні засади проектування професійної діяльності (з урахуванням її спрямованості й специфіки цільових груп), здійснення нормативного, пошукового, комбінаторного проектування професійної діяльності; на мобілізаційно-кооперувальному – відбулася інтеграція вже набутих студентами теоретичних знань і вмінь для опанування теоретико-методичними засадами формування різних типів проектних груп, професійного занурення в процес моделювання діяльності керівників проектів і набуття досвіду з реалізації проектних доручень, консолідації спільних зусиль керівників і членів проектних команд з соціальними партнерами для успішного здійснення проектів; на продуктивно-орієнтаційному етапі здійснювалося залучення студентів до процесу творчої самореалізації у сфері проектування професійної діяльності, формування проектних команд й управління проектами, саморозвитку і самокорекції професійно важливих для майбутніх проектантів ознак. На кожному етапі підготовки експериментальна методика вдосконалювалася, доповнювалася, коригувалася. Визначено й апробовано різні види методичного супроводу майбутніх фахівців соціономічної сфери на всіх етапах проектування професійної діяльності.

6. Обґрунтовано, науково й експериментально перевірено результативність експериментальної методики підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності, що ґрунтується на проблематизації змісту проектної освіти студентів з акцентом на їхній випереджувальний розвиток, самовизначення та самореалізацію в процесі проектування професійної діяльності; на оволодінні майбутніми фахівцями алгоритмами проектування професійної діяльності, основами формування проектної команди соціономістів та управління соціально-педагогічними проектами шляхом розширення спектра методів і прийомів (проблемних методів, методу проектів, інтерактивних методів і технік тощо), організаційних форм (робота в проектних діадах, малих групах, командах тощо) і технологій навчання в умовах вищих закладів педагогічної освіти (модульної, інтерактивної, технології проблемного навчання); на організації

самостійної роботи майбутніх фахівців, що пов'язана з трансформацією набутих методичних знань, прикладних умінь у власну стратегію проектування професійної діяльності з різними цільовими групами, її втілення в умовах соціально-педагогічної дійсності; на апробації методичного супроводу майбутніх проектантів.

Дослідно-експериментальним шляхом визначено позитивну динаміку досліджуваного процесу: так, на критичному рівні змобілізованості до проектування професійної діяльності було 62,62 % респондентів експериментальних груп, а стало 22,33 % студентів; на достатньому рівні було 37,38 % респондентів, а після експерименту зафіксовано 58,25 % студентів; оптимального рівня змобілізованості до проектування діяльності в експериментальній групі досягли 19,42 % майбутніх фахівців.

7. Для методичного забезпечення педагогічного процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності розроблено навчально-методичний посібник «Першооснови соціально-педагогічного проектування», навчальний посібник «Психологія управління (соціально-психологічний контекст)»; навчальні програми з дисциплін «Управління соціально-педагогічними проектами», «Методика організації волонтерського руху», «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін», навчальні програми спецкурсів «Першооснови соціально-педагогічного проектування», «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери».

Здійснене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в теоретичному обґрунтуванні феномену пропедевтики професійних деструкцій майбутніх фахівців соціономічної сфери; розробленні методики підготовки науково-педагогічного складу до впровадження інноваційних технологій у систему педагогічної освіти майбутніх соціономістів-проектантів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авво Б. В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения / Б. В. Авво. – СПб. : КАРО, 2005. – 96 с.
2. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
3. Азарова Т. В. Технологія оцінки соціальних програм і проектів / Т. В. Азарова, Л. К. Абрамов. – Кіровоград : ІСКМ, 2007. – 100 с.
4. Азарова Т. В. Програми підготовки кадрів для системи інформаційно-методичного забезпечення процесу вирішення соціальних проблем на місцевому рівні / Т. В. Азарова, Л. К. Абрамов, Л. О. Станкевич. – Кіровоград : ЦПТІ, 2004. – 76 с.
5. Акимов С. С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности / С. С. Акимов // Информационные технологии в образовании : VIII открытая науч.-практ. конф. студентов и аспирантов / под. ред. М. И. Потеева, Н. Н. Горлушкиной. – СПб. : ГУИТМО, 2005. – С. 1–85.
6. Акиндинова И. А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности / И. А. Акиндинова // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях. Психология и педагогика в общественной практике : сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – С. 29–36.
7. Акмеологія шкільної освіти : наук.-метод. посіб. / [за заг. ред. Г. С. Сазоненко] – К. : Основи, 2010. – 560 с.
8. Аксіологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих : Ін-т обдарованої дитини АПН і МОН України, український наук.-метод. центр практичної психології і соціальної роботи, 2009. – 326 с.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1986. – 338 с.

10. Бабенко Т. Формування особистості менеджера освіти / Т. Бабенко // Директор школи (спецвипуск). – 2007. – №21–22, червень. – С. 1–48.
11. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 4–12.
12. Барко В. І. Побудова команди та лідерство в діяльності поліцейського управління. Робоча книга / В. І. Барко, О. Є. Лісова. – К.: Ніка-центр, 2001. – 128 с.
13. Барна М. В. Психологічні умови побудови ефективної стратегії самореалізації студентів-інвалідів / М. В. Барна // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр. – К., 2009. – №3 (27), ч.1. – С. 69–73.
14. Басюк Т. П. Соціально-педагогічний потенціал проектної діяльності міжнародних неурядових організацій, які працюють в інтересах дітей / Т. П. Басюк// Черкаський НУ ім. Б. Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». – 2008. – Вип. 123. – С. 15–20.
15. Батыршина А. Р. Проблемы психодиагностики волевой сферы личности / А. Р. Батыршина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – №2. – С. 186-190.
16. Бебина О. И. Педагогические условия развития мобилизационной деятельности студентов // Педагогика: семья – школа – общество : монография / Ф. Г. Арсланов, Т. А. Бахор, О. И. Бебина [и др.] ; под ред. О. И. Кирикова. – Воронеж : ВГПУ, 2008. – Кн. 15. – С. 128–137.
17. Бебина О. И. Технология обучения студентов педагогических специальностей реализации мобилизационной функции учителя / О. И. Бебина // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2010. – № 5. – С. 199–209.
18. Бебина О. И. Формирование педагогической мобилизационно-функциональной компетенции студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. И. Бебина ; ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный

университет». – Челябинск, 2010. – 23 с.

19. Безпалько О. В. Вектори розвитку соціальної педагогіки в Україні / О. В. Безпалько // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012.– №3. – С. 14–21.

20. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.

21. Безпалько О. В. Поняття «соціально-педагогічна діяльність» у тезаурусі соціальної педагогіки / О. В. Безпалько // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2003. – №4. – С. 45–50.

22. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 134 с.

23. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 176 с.

24. Безпалько О. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей : методичні рекомендації / О. Безпалько, С. Едель ; за ред. А. Й. Капської. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 115 с.

25. Безрукова В. С. Как написать реферат, курсовую, диплом / В. С. Безрукова. – СПб. : Питер, 2004. – 176 с.

26. Безрукова В. С. Педагогика: проективная педагогика : учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342 с.

27. Белая Е. А. Акмеологические основания построения модели методического сервиса для специалистов социномического профиля / Белая Е. А. // Акмеология 2013. Методологические и методические проблемы / под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой.– СПб. : НУ «Центр стратегических исследований», 2013. – Вып. 21. – С. 17–22.

28. Белая Е. А. Функционально-ролевой потенциал специалистов

социономического профиля в проектной команде / Е. А. Белая // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : в 2-х частях / под общ. ред. С. С. Чернова : междунар. научно-практ. конф. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – Ч. 2. – С. 235–239.

29. Бесєдін М. О. Основи менеджменту : оцінно-ситуаційний підхід / М. О. Бесєдін, В. М. Нагаєв [Підручник] . – К. : ЦУЛ, 2005. – 496 с.

30. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1977. – 304 с.

31. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – №1–2 (17–18). – С. 5–7.

32. Бех Л. В. Проектная деятельность дошкольных работников в процессе повышения квалификации как условие обеспечения качества образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Бех. – Ростов н/Д, 2007. – 25 с.

33. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя ; Акад. пед. наук України. – К. : Міжнар. благодійн. фонд «Україна-3000», 2009. – 185 с.

34. Біла книга національної освіти (Сили змін та вектори руху до нової освіти України) / упоряд. В. В. Громовий. – К. : Міжнар. благодійн. фонд «Україна-3000», 2009. – 131 с.

35. Біла О. О. Реалізація студентського волонтерського проекту «Благодійний всеобуч старшокурників для першокурників» / О. О. Біла, Є. С. Бабич // Виховання і культура. – 2010. – № 2 (22). – квітень. – С. 16–18.

36. Біла О. О. Вектор четвертий: від викладацької інертності до інформаційно-комунікативного авангардизму у вищій освіті // Біла книга національної освіти (Сили змін та вектори руху до нової освіти України) / упоряд. В. В. Громовий. – К. : Міжнар. БФ «Україна-3000», 2009. – С. 114–117.

37. Біла О. О. Визначення групи фахівців-соціономістів у соціально-педагогічному професійному середовищі / О. О. Біла // Наука і освіта : науково-практ. журнал ПНЦ АПН України. – 2011. – № 4/С. – С. 31–34.

38. Біла О. О. Виховна система вищої школи як засіб особистісно-

професійного вдосконалення студентської молоді / О. О. Біла // Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі : [колект. монографія] / за ред. Н. В. Кічук. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – С.147–170.

39. Біла О. О. Волонтерська робота з дітьми із обмеженими можливостями здоров'я (порівняльний контекст) / О. О. Біла // Науково-метод. журнал. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – Т. 123. – Вип. 110 «Педагогіка». – С. 66–72.

40. Біла О. О. Впровадження організаційного проекту школи лідерства «Ми – майбутнє» в умовах вищих навчальних закладів / О. О. Біла // Актуальні дослідження в соціальній сфері : міжнар. науково-практ. конф. / О. О. Біла, Ю. А. Горщенко. – О. : Вид. Букаєв В. В., 2013. – С. 187–188.

41. Біла О. О. Деякі аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти до співробітництва у проектній команді / О. О. Біла // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем : всеукр. науково-практ. конф. – Хмельницький : ХНУ, 2011. – С. 109–110.

42. Біла О. О. Деякі аспекти підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до оргпроекування добровільних дитячих і молодіжних об'єднань / О. О. Біла // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред.: Н. С. Побірченко. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 43. – Ч. 2. – С. 8–13.

43. Біла О. О. Деякі аспекти підготовки фахівців соціономічної сфери до проектної діяльності з учасниками молодіжних об'єднань / О. О. Біла // Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць / гол. ред. Локарева Г. В. – Запоріжжя : ЗНУ, 2011. – С. 5–9.

44. Біла О. О. Застосування інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектної діяльності / О. О. Біла // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 4. –

С. 18–23.

45. Біла О. О. Роль керівників молодіжних об'єднань в активізації учнівських соціальних ініціатив / О. О. Біла, О. Є. Коваленко // Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти : міжнар. студ. наук.-практ. конф. – О. : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009 – С. 48–51.

46. Біла О. О. Проектування арттерапевтичної роботи з вихованцями із обмеженими можливостями в умовах науково-дослідницької практики магістрів / О. О. Біла, С. І. Кожевникова // Виховання і культура. – 2010. – №2 (22). – квітень. – С. 126–128.

47. Біла О. О. Компетентнісна модель підготовки соціального педагога / О. О. Біла // Системно-діяльнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя : [кол. монографія] / за ред. О. Я. Чебикіна. – О. : СМІЛ, 2006. – С. 75–85.

48. Біла О. О. Інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх фахівців соціономічної сфери для реалізації проектної діяльності / О. О. Біла., К. В. Лукашевич // Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі : матер. всеукр. наук.-метод. семінару з міжнар. участю.– Кременець : Вид-во КОГПІ ім. Т. Шевченка, 2011. – С. 23–26.

49. Біла О. О. Мобілізаційні функції майбутніх фахівців соціономічного профілю у сфері соціально-педагогічного проектування / О. О. Біла // Наукові записки НДУ. Серія «Психолого-педагогічні науки» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 6. – С. 23–29.

50. Біла О. О. Модель методичного сервісу для майбутніх соціономістів-проектантів / О. О. Біла // Вища школа: інтеграція і співробітництво освітніх систем : міжнар. науково-практ. конф. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – С. 44–46.

51. Біла О. О. Організація сумісної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери у проектних командах / О. О. Біла // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – Вип. 199. – Ч. 1. – С. 37–41.

52. Біла О. О. До питання проектування майбутніми фахівцями освітнього середовища шкіл-інтернатів / О. О. Біла, О. В. Пасенчук // Виховання і культура. – 2010. – №2 (22). – квітень. – С. 122–124.

53. Біла О. О. Педагогіка вищої школи // Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії і практики / Рекомендовано Мін. освіти і науки України як навчальний посібник / О. О. Біла, І. М. Богданова, О. В. Паскаль / за ред. І. М. Богданової. – Одеса : Пальміра, 2008. – С. 216–337.

54. Біла О. О. Педагогічна діагностика виховного потенціалу сім'ї : [методичні рекомендації] / О. О. Біла. – Ізмаїл : ІДПІ, 2002. – 53 с.

55. Біла О. О. Першооснови соціально-педагогічного проектування : [навчально-методичний посібник] / О. О. Біла. – Одеса : Астропринт, 2012. – 260 с.

56. Біла О. О. Підвищення якості підготовки соціального педагога до роботи з родиною у вищому навчальному закладі / О. О. Біла // Наука і освіта : науково-практ. журнал ПНЦ АПН України. – 2001. – № 1. – С. 7–9.

57. Біла О. О. Підготовка фахівців соціономічної сфери в Ізраїлі / О. О. Біла // Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции : II откр. межд. научный форум. – Ариэль, Израиль, 2011. – С. 13–14.

58. Біла О. О. Про деякі аспекти допрофесійної соціальної освіти у зарубіжних країнах / О. О. Біла // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – Вип. 123. – С. 25–31.

59. Біла О. О. Про особливості організації самостійної проектної діяльності майбутніх фахівців соціономічної сфери в інноваційній вищій школі / О. О. Біла // Наука і освіта : наук.-практ. журнал ПНЦ АПН України. – 2012. – № 8 / CVIX. – С. 21–23.

60. Біла О. О. Про участь майбутніх фахівців соціономічної сфери у кластері локальних соціально-педагогічних проектів / О. О. Біла // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені

К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса: ПНПУ, 2011. – № 1–2. – С. 206 – 211.

61. Біла О. О. Проектна діяльність майбутніх фахівців соціономічної сфери як ресурс їх духовного збагачення у поліетнічному освітньому середовищі / О. О. Біла // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорту України, Академія міжнародного співробітництва по креативній педагогіці: У 2-х ч. – Київ–Вінниця, 2012. – Вип. 73. – Ч. I. – С. 28–33.

62. Біла О. О. Психологія управління (соціально-психологічний контекст): [навчальний посібник] / Рекомендовано Мін. освіти і науки України як навчальний посібник / Серія «Управління навчальними закладами» / за заг. ред. О. Я. Чебикіна. – Одеса : Видавець СВД М. П. Черкасов, 2008. – 232 с.

63. Біла О. О. Робоча програма навчальної дисципліни «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pdpu.edu.ua/struktura/navchalno-naukovi-pidrozdili/kafedri/190-dani-po-kafedram/kafedri/institut-pochatkovoji-ta-gumanitarno-tekhnichnoji-osviti/kafedra-sotsialnoji-pedpgogiki-psikhologiji-ta-pedagogichnikh-innovatsij/791-robochi-programi.html>

64. Біла О. О. Робоча програма навчальної дисципліни «Методика організації волонтерського руху». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pdpu.edu.ua/struktura/navchalno-naukovi-pidrozdili/kafedri/190-dani-po-kafedram/kafedri/institut-pochatkovoji-ta-gumanitarno-tekhnichnoji-osviti/kafedra-sotsialnoji-pedpgogiki-psikhologiji-ta-pedagogichnikh-innovatsij/791-robochi-programi.html>

65. Біла О. О. Розвиток студентського волонтерського руху у сфері онлайн-консультування молоді / О. О. Біла // Наука і освіта: науково-практ. журнал ПНЦ АПН України. – 2009. – № 5. – Спецвипуск. Проект: «Теоретико-методологічні проблеми психологічного супроводу професійної діяльності». – С. 26–32.

66. Біла О.О. Соціальна робота в Україні / О.О. Біла // Інтегрований курс

соціально-педагогічної теорії і практики / Рекомендовано Мін. освіти і науки України як навчальний посібник / за ред. І.М. Богданової. – Одеса : Пальміра, 2005. – С. 418–511.

67. Біла О.О. Феномен інформаційно-комунікативної мобілізації майбутніх фахівців соціономічної сфери у межах проектної діяльності / О.О. Біла // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Вип. 103. – С. 64–71.

68. Біла О. О. Характеристика змобілізованості майбутнього фахівця соціономічної сфери в проектній діяльності (конструктивні педагогічні підходи) / О. О. Біла // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 27. – С. 30–37.

69. Біла О. О. Художньо зорієнтована підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодими батьками / О. О. Біла // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці: Рута, 2005. – Вип. 224 «Педагогіка та психологія». – С. 20–25.

70. Блондель Ж. Политическое лидерство. Путь к всеобъемлющему анализу / Ж. Блондель ; пер. с англ. Г. М. Квашнина. – М. : Рос. акад. управления, 1992. – 135 с.

71. Боднар Л. В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Боднар. – О., 2006. – 21 с.

72. Богданова І. М. Змобілізованість майбутніх педагогів як багатофункціональний ресурс самостійної роботи / І. М. Богданова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – О., 2010. – №7–8. – С. 209–215.

73. Богданова І. М. Змобілізованість соціального педагога як умова майбутньої успішної діяльності в системі пенітенціарних установ / І. М. Богданова // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 6. – С. 200–202.

74. Богданова І. М. Особистісна змобілізованість майбутнього вчителя як

предмет психолого-педагогічних досліджень: навч. посіб./ І. М. Богданова. – О.: Вид. Букаєв В. В., 2013. – 122 с.

75. Богданова І. М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття: монографія / І. М. Богданова. – О.: М. П. Черкасов, 2009. – 157 с.

76. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інна Михайлівна Богданова; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 39 с.

77. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: монографія / І. М. Богданова. – О.: ТЕС, 1999. – 146 с.

78. Богданова І. М. Характеристика станів особистісної змобілізованості майбутнього вчителя / І. М. Богданова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету: зб. наук. пр. – 2009. – №11–12. – С. 240–246.

79. Бойко В. В. Психоенергетика / В. В. Бойко . – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.

80. Бочаров О. Е. Поддержка молодежных инициатив как фактор формирования гражданской позиции студентов / О. Е. Бочаров // Педагогика. – 2009. – №1. – С. 80–86.

81. Бояновська М. Р. Соціально-педагогічна діяльність самодіяльних дитячих і молодіжних об'єднань (на матеріалах Закарпаття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / М. Р. Бояновська; Київ. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 1996. – 23 с.

82. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума в свете концепции синергетического историзма / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.

83. Братенникова А. Н. Метод проектов в контексте преемственности формирования ключевых компетенций (на примере обучения химии в средней

и высшей школе) / А. Н. Братенникова, Е. И. Василевская // Метод проектов в универсальном образовании: сб. науч.-метод. статей / под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 130–142.

84. Бреславец Н. О. Формування компетентності життєвого проектування студентської молоді в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н. О. Бреславец; Східноукр. НУ ім. В. Даля. – Луганськ, 2010. – 20 с.

85. Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, №3. – С. 17–27.

86. Бурков В. Н. Как управлять проектами / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – М.: Синтез-ГЕО, 1997. – 188 с.

87. Буркова Л. В. Визначення класу соціономічних професій / Л. В. Буркова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №7. – С. 68–73.

88. Буркова Л. В. Основи класифікації навчальних професійних задач у галузі соціономічних професій / Л. В. Буркова // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2009. – С. 131–135.

89. Буркова Л. В. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Буркова; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2011. – 43 с.

90. Бушуев С. Д. Модели и методы стратегического развития организаций от «видения» к реальности / С. Д. Бушуев, Н. С. Бушуева // Управління проектами та розвиток виробництва. – 2005. – № 4. – С. 5–13.

91. Бушуев С. Д. Современные подходы к развитию методологии управления проектами / С. Д. Бушуев, Н. С. Бушуева // Управління проектами та розвиток виробництва. – 2005. – № 1. – С. 5–19.

92. Вагапова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах / Д. Х. Вагапова. – Изд. 2-е, стер. – М.: Цитадель, 2001. – 460 с.

93. Вайнола Р. Х. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу: навч. посіб. / Р.Х. Вайнола. – К.: Центр учб. л-ри., 2012. – 140 с.
94. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: монографія / Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Запоріжжя: ХНРБЦ, 2008. – 460 с.
95. Вакуленко С. М. Соціологія праці: навч.-метод. посіб. / С. М. Вакуленко – К.: Знання, 2008. – 262 с.
96. Василенко В. О. Ситуаційний менеджмент. навч. посіб. / В. О. Василенко, В. І. Шостка, О. М. Клейменов. – Вид. 2-ге. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 372 с.
97. Васильєва М. О. Специфічні особливості проєктивної діяльності в системі соціальної роботи / М. О. Васильєва // Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. пр. Педагогічні науки / голов. ред. Г. В. Локарев. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2001. – С. 112–116.
98. Введение в психологию труда: учеб. пособие для студентов вузов по спец. «Психология» / [Е. А. Климов]. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
99. Вдовиченко Р. П. Система організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / Р. П. Вдовиченко, Л. М. Калініна, В. Д. Чайка; за ред. Л. М. Калініної. – К.; Миколаїв: Іліон, 2007. – 528 с.
100. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий – М.: Высш. шк., 1991. – 208 с.
101. Верзух Э. Управление проектами: ускоренный курс по программе MBA / Э. Верзух ; пер. с англ. О. Л. Пелявский. – 2-е изд. – К.: Диалектика, 2009. – 480 с.
102. Виноградова Н. И. Акмеологические основания функционирования системы повышения квалификации педагогов Забайкальского края /

Н. И. Виноградова, Н. Б. Никитина // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды [Электронный ресурс] : монография. – М.: Акад. естествознания, 2011. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/138–4570>.

103. Винограй Э. Г. Методологический проект развития системной философии / Э. Г. Винограй. – Новосибирск : НГУ, 1996. – 66 с.

104. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: зб. наук. пр. / наук. ред. О. М. Завальнюк. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – 208 с.

105. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 1991 – 2006 рр.: наук.-допом. бібліогр. покажч. / АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; упоряд.: Л. О. Пономаренко, І. П. Моїсеєва, Л. І. Ніколюк, О. С. Микитенко; наук. ред. П. І. Рогова; наук. конс. Б. І. Корольов; бібліогр. ред. Л. О. Пономаренко.– К.: Пед. думка, 2008. – 488 с.

106. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2004. – 384 с.

107. Власенко Я. В. Соціальні здібності як професійно важливі якості спеціалістів соціономічного профілю (управлінці, психологи, педагоги) // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2008. – № 21. – С. 219–224.

108. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія / О. В. Вознюк ; за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.

109. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Б. Волошко ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 211, [5] арк.: рис., табл. – Бібліогр.: арк. 177–197.

110. Вступ до управління проектами: програма, тематичні плани і методичні рекомендації: денна та заочна форми навчання / уклад. Т. М. Безверхнюк. – О.: ОРІДУ НАДУ, 2010. – 36 с.

111. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман – М.: Мирос, 2002. – 296 с.

112. Гайбор К. Р. Про участь студентської молоді у Всеукраїнському творчому конкурсі «Толерантність як шлях до Європи» / К. Р. Гайбор, О. О. Біла // Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи: матер. міжвуз. наук.-практ. конф. – О. : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. – Вип. 3. – С. 11–14.

113. Гайда В. Л. Формирование команды // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова. – СПб. : Питер, 2001. – С. 477–500.

114. Гайдай І. В. Термінологічний словник для студентів спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта» / І. В. Гайдай. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2010. – 206 с.

115. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010100 – «Початкове навчання» / розроб.: В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, А. П. Каніщенко [та ін.]; за заг ред. В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.

116. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю 8.150000 «Державне управління» напряму підготовки 1501 «Державне управління» / розроб.: В. А. Куценко, В. М. Князєв, В. І. Луговий, О. І. Ляшенко, Н. Г. Протасова, Л. В. Петренко. – К.: УАДУ, 2002. – 30 с.

117. Гальчинська О. А. Мобілізація громади на підтримку дітей та сімей. Тренінговий модуль з підготовки тренерів / О. А. Гальчинська, О. Ю. Герасимова, Т. Клаф, Н. М. Комарова. – К.: Фенікс, 2010. – 80 с.

118. Генев Ф. Ю. Исследование мобилизационной готовности спортсмена перед выполнением спортивного действия: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04, 19.00.01 / Ф. Ю. Генев. – М., 1967. – 23 с.

119. Генев Ф. Ю. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф. Ю. Генев. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – 245 с.

120. Гомонюк О. М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів : [Монографія] / О. М. Гомонюк. – Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2011. – 399 с.
121. Глебова Л. М. Социально-педагогическое проектирование образовательной политики региона: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Глебова; Арзамас. гос. пед. ин-т им. А. П. Гайдара. – Арзамас, 2011. – 60 с.
122. Голуб Г. Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: метод. пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Г. Б. Голуб, Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова; под ред. Е. Я. Когана. – Самара: учеб. лит. : изд. дом «Федоров», 2006. – 176 с.
123. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
124. Гончаров М. А. Основы менеджмента в образовании: учеб. пособие / М. А. Гончаров. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2008. – 480 с.
125. Горностай П. П. Психология личности: словарь-справочник / П. Горностай; под ред. Т. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
126. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій / А. Гофрон // Вища школа України. – 2005. № 1. – С. 37–45.
127. Грашина М. Основы управления проектами / М. Грашина, В. Дункан. – СПб.: Питер. – 2006. – 208 с.
128. Грибан В. Г. Охорона праці в органах внутрішніх справ: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Г. Грибан, О. В. Негодченко. – К.: Центр учб. л-ри, 2009. – 336 с.
129. Грисенко Н. В. Чинники психічного вигорання представників соціономічних професій / Н. В. Грисенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки: збірник / редкол.: В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]; відп. ред. Л. В. Долинська. – К. : 2007. – Вип. 19. – С. 76–79.

130. Грицькова Н. В. Професійна мобільність фахівця: сутність і структура / Н. В. Грицькова // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2010. – №12 – С. 25–32.

131. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Гузій ; КПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 577 с.

132. Гуленко В. В. Соционика идет в школу. Педагогам, родителям, детям о типах и отношениях / В. В. Гуленко, В. П. Тыщенко. – М. : Черная белка, 2010. – 280 с.

133. Гуменникова Т. Р. Підготовка майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т. Р. Гуменникова. – К., 2011. – 525 с.

134. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників, студентів педагогічних вищих навчальних закладів / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. – 116 с.

135. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем / Л. И. Гурье. – Казань : Казанский ГТУ, 2004. – 212 с.

136. Гурьянова М. П. Сельская школа и социальная педагогика: пособие для педагогов / М. П. Гурьянова. – Минск : Амалфея, 2000. – 448 с.

137. Давай сделаем проект! Путеводитель по проектному менеджменту / К. Бригер, У. Даниэль, Т. Хипп, Н. Хофман, О. Иванова [и др.] ; [под ред. на рус. яз. З. Лукьяновой, О. Ивановой, М. Долгих, З. Деринг]. – Пермь : ЗАО «Полиграфкомплект», 2003. – 199 с.

138. Давиташвили Е. С. Формирование готовности подростков к принятию решения в ситуации неопределенности / Е. С. Давиташвили, А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №4. – С. 26–28.

139. Дзюбко Л. В. Діагностика навчальної мотивації: зб. методик / Л. Дзюбко, Л. Гриценюк. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с.

140. Даниленко Л. І. Експертиза освітніх проектів – ключова проблема /

- Л. І. Даниленко, Л. В. Буркова // Педагогічна газета. – 1999. – №10 – С. 34–37.
141. Даниленко Л. І. Інноваційний освітній менеджмент: [навч. посіб.] / Л. І. Даниленко. – К.: Главник, 2006. – 144 с.
142. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи / Л. І. Даниленко. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
143. Девяткин А. С. Соционика в технологии достижения целей [Электронный ресурс] / А. С. Девяткин – Режим доступа : <http://www.socionics.ru/consultations/2010-11-05-22-07-59/kouching1>
144. ДеКарло Д. Экстремальное управление проектами / Дуг ДеКарло : пер. с англ. М. С. Финогенова, Е. И. Смыковской; [науч. ред.: А. Д. Баженов, А. О. Арефьев]. – М. : Компания р.т. Office, 2005. – 588 с.
145. Деркач А. А. Стратегия подбора и формирования управленческой команды / А. А. Деркач, И. В. Калинин. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – 315 с.
146. Джей Р. Створіть сильну команду! : пер. з англ./ Р. Джей. – Дніпропетровськ : Баланс-Клуб, 2002. – 168 с.
147. Діагностика успішності учителя: зб. метод. матеріалів для директорів і заступників директорів навчальних закладів, керівників шкіл / упоряд. Т. В. Морозова. – Х.: Веста : Ранок, 2007. – 160 с.
148. Дитрих Я. Проектирование и конструирование: системный подход / Я. Дитрих ; [пер. с пол. В. Мануйло]. – М.: Мир, 1981. – 456 с.
149. Добро починається з тебе: зб. благодійних проектів учасників Першого Всеукраїнського конкурсу «Добро починається з тебе», 2007–2008 рр. / Міжнар. БФ «Україна 3000» / редкол.: О. В. Олійник (голова редкол.), К. В. Тараненко, А. Й. Капська [та ін.] – К.: Генеза, 2009. – 144 с.
150. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія / В. В. Докучаєва – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с.
151. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 /

В. В. Докучаева. – Л., 2007. – 46 с.

152. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступа: <http://www.vshu.ru/lections>.

153. Днепров Э. Д. Главный ресурс развития школы – свобода / Э. Д. Днепров // Учительская газета. – 1992. – №33-36. – С. 7.

154. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – №4. – С. 90–97.

155. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.

156. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандилович. – Минск: БГУ, 1976. – 346 с.

157. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандылович. – Минск, 1993. – 352 с.

158. Энциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

159. Євсюкова Я. І. Мобілізаційна підготовка та мобілізація: українська та зарубіжна модель [Електронний ресурс] / Я. І. Євсюкова // Форум права. – 2010. – №1. – С. 100–106. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/FP/2010-1/10ejitzm.pdf>

160. Егоршин А. П. Управление персоналом: учеб. для вузов / А. П. Егорошин. – 3-е изд. – Н. Новгород: НИМБ, 2001. – 720 с.

161. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Т. В. Ежова. – Оренбург, 2009. – 46 с.

162. Екимова С. Г. Волонтерская деятельность как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.08 / С. Г. Екимова; Дальневост. гос.

гуманит. ун-т. – Хабаровск, 2010. – 26 с.

163. Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности / О. П. Елисеев ; под ред. В. Н. Панферова. – Псков: Изд. Псков. обл. ин-та усовершенств. учителей, 1994. – 280 с.

164. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – 2-е изд., испр. и перераб. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

165. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев, СПб. : Питер, 2000. – 500 с.

166. Єльнікова Г. В. Навчальна програма дисципліни «Стратегічний менеджмент в освіті» (для магістрів) / Г. В. Єльнікова. – К. : МАУП, 2006. – 20 с.

167. Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи / Є. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Вид-во ХНРЦ, 2005. – 124 с.

168. Єрмаков І. Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: практико зорієтований посіб. / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – К. : Освіта України, 2007. – 212 с.

169. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: монографія / Т. Г. Жаровцева; ПДПУ імені К. Д. Ушинського. – О., 2006. – 368 с.

170. Желдак М. И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс / М. И. Желдак. – Минск : Новое знание, 2003. – 152 с.

171. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлев. – М. : ИПРАН, 2005. – 640 с.

172. Журавльова А. Л. Як зробити керування школою успішним / А. Л. Журавльова. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 160 с.

173. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов – М. : Академия, 2001. – 208 с.

174. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособ. для студ. высш. учебн. завед. / В. И. Загвязинский. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 176 с.

175. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Материалы регион. науч.-практ. конф. [«Моделирование социально-педагогических систем»], (16–17 сент. 2004 г.) / гл. ред. А. К. Колесников; отв. ред. И. П. Лебедева. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т. – 2004. – С. 6–11.

176. Заверико Н. В. Групи взаємодопомоги в системі соціально-педагогічної роботи з населенням // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. пр. Педагогічні науки / [голов. ред. Г. В. Локарева]. – Запоріжжя, 2011. – С. 125–129.

177. Загвоздкин В. К. Портфолио в учебном процессе / В. К. Загвоздкин // Мир образования – образование в мире. – 2004. – №4. – С. 158–165.

178. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособ. для студ. / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.

179. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... д-ра пед. наук / Е. С. Заир-Бек. – СПб., 1995. – 410 с.

180. Закон України «Про вищу освіту». – К. : Видавничий дім «Скіф», 2011. – 52 с. – (Серія: Кодекси і закони України).

181. Закон України «Про інноваційну діяльність», 4 липня 2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.gdo.kiev.ua

182. Закон України «Про мобілізаційну підготовку та мобілізацію» від 21.10. 1993 р., №3543-ХІІ // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – №44. – Ст. 416.

183. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

184. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», 16 січня 2003 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.gdo.kiev.ua

185. Замкова Н. Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Л. Замкова. – К., 2005. – 217 с.

186. Запесоцкая Н. А. Проектная культура как основа профессионального мастерства менеджера социально-культурной сферы: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Н. А. Запесоцкая. – Санкт-Петербург, 2007. – 23 с.

187. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий – М.: Наука, 2002. – 456 с.

188. Захарова Т. Н. Социальное партнерство как средство развития личности дошкольника / Т. Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №2 (59). – С. 60–62.

189. Зверева В. І. Як зробити керування школою успішним / В. І. Зверева. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – 160 с.

190. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2003 – 336 с.

191. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20–26.

192. Зимняя И. А. Подготовка социального работника как многоуровневый процесс / И. А. Зимняя // Социальная работа. – М., 1992. – Вып. №6. – С. 54–62.

193. Зимняя И. А. Функционально-ролевой репертуар и методы социальной работы / И. А. Зимняя // Российский журнал социальной работы. – 1996. – №1. – С. 8–16.

194. Зинкевич-Евстигнеева Т. Технология создания команды / Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов, Т. Грабенко. – СПб.: Речь, 2002. – 216 с.

195. Золотарева А. В. Дополнительное образование детей: теория и методика социально-педагогической деятельности / А. В. Золотарева. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 304 с.

196. Зуев В. Н. Командный менеджмент в сфере физической культуры и

спорта / В. Н. Зуев // Теория и практика физической культуры. – 2005. – №8. – С. 49–62.

197. Зязюн І. А. Філософія практико-зорієнтованої методології педагогічної дії // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / голов. ред. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ 2004, – Вип. 8. – С. 3–12.

198. Іванова Л. А. Педагогічне проектування процесу професійної підготовки педагогів-організаторів у Міжнародному дитячому центрі «Артек» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. А. Іванова. – К., 2005. – 25 с.

199. Іванченко Є. А. Методика оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів : навч.-метод. посіб. для студ. та викл. вищ. навч. закл. / Є. А. Іванченко – О. : Поліграф, 2008. – 130 с.

200. Іванченко Є. А. Професійна мобільність майбутніх фахівців / Є. А. Іванченко. – О. : СМІЛ, 2004. – 120 с.

201. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. С. Ізбаш. – К., 2007. – 23 с.

202. Ильин Г. Л. Проектное образование и реформация науки / Г. Л. Ильин. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 101 с.

203. Ильин Г. Л. Теоретические основы проективного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.01 / Г. Л. Ильин. – Казань, 1995. – 54 с.

204. Ильязова М. Д. Метод проектов как способ реализации принципов ситуационно-контекстного подхода к формированию профессиональной компетентности студентов / М. Д. Ильязова, В. Л. Битюк // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 26–32.

205. Ильязова М. Д. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности студентов в вузе (на примере студентов-социологов) : монография / М. Д. Ильязова. – Астрахань : Изд-во ОГОУ ДПО

«АИПКП», 2008. – 228 с.

206. Інновації у соціальних службах : навч.-метод. посіб. / Т. В. Семигіна, В. В. Покладова, І. М. Грига [та ін.] ; [за ред. Т. В. Семигіної]. – К. : Пульсари, 2002. – 168 с.

207. Інноваційні моделі соціальних послуг : проекти Українського фонду соціальних інвестицій. Т. 3 / [Л. В. Бондарчук, Л. П. Дума, Н. В. Кабаченко та ін.]. – К. : ЛДЛ, 2007. – 309 с.

208. Инновационный менеджмент: учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс] / Н. А. Тарасова, А. Д. Куликов, Т. В. Навроцкая ; ФГОУ ВПО «Северо-Западная академия государственной службы». – СПб: Изд-во СЗАГС, 2009. – Режим доступа : http://www.szags.ru/index.phtml?id_page=483.

209. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту «Про стан, проблеми та основні завдання психологічної служби на 2011 / 2012 рік» № 1/9-562 від 22.07.11 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/20814.

210. Интегрированный курс социально-педагогической теории и практики : навч. посіб. / за ред. І. М. Богданової. – О.: Пальміра, 2008. – 338 с.

211. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / авт.-упоряд.: О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, О. В. Кузьмінський [та ін.] ; за заг. ред.: І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.

212. Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі : зб. матеріалів всеукр. наук.-метод. семінару з міжнар. участю / за заг. ред. Л. О. Данильчук, Т. В. Захарчук, І. Ф. Лизун – Кременець : Вид-во КОГП ім. Тараса Шевченка, 2011. – 128 с.

213. Каверина Р. Д. Профессиональная ориентация молодежи на профессии типа «человек-человек» : метод. рекомендации / Р. Д. Каверина. – Л.: ВНИИпрофтехобразования, 1987. – 41 с.

214. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: Наука, 1974. – 328 с.

215. Как создать эффективную методическую службу : метод. рекомендации / Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, Т. В. Максимченко. – М. : Интеллект-Центр, 2003. – 80 с.

216. Каплиенко В. В. Мультипликация в системе подготовки менеджеров проектов / В. В. Каплиенко // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. Интегрированное стратегическое управление, управление проектами и программами. – 2010. – №1/3. – С. 6–8.

217. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.

218. Карпенко Н. А. Інтерактивні методи професійного розвитку менеджерів соціальної роботи // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Логос, 2008. – Т. 7, вип. 15. – С. 121–124.

219. Карпіловська С. Я. Основи професіографії: навч. посіб. / С. Я. Карпіловська, Р. Й. Мітельман, В. В. Синявський, О. М. Ткаченко, Б. О. Федоришин, О. О. Ящишин. – М. : МАУП, 1997. – 148 с.

220. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики : учеб. пособие. / Ю. А. Карпова. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.

221. Касьянов О. В. Проектна технологія у навчально-виховному процесі: посібник для самостійної роботи слухачів підвищення кваліфікації / О. В. Касьянов. – Луганськ, 2007. – 189 с.

222. Качеровська Т. В. Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Качеровська. – О., 2005. – 21 с.

223. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мнск : Белорус. верасень, 2005. – 196 с.

224. Кваліфікаційна характеристика «Соціальний педагог»: дод. до наказу Міністерства освіти і науки України № 864 від 28.12.2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ruocherv.at.ua/_ld/1/189_864.doc

225. Киприянова О. В. Философская пропедевтика как фактор социализации личности старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Киприянова ; Челяб. ин-т доп. проф. образования (повышения квалификации) пед. работников. – Челябинск, 2000. – 27 с.

226. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 12, т.1. – С. 80–87.

227. Кічук Н. В. Феноменологія педагогічної імпровізації в контексті особистісно-орієнтовної освітньої парадигми / Н. В. Кічук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – О., 2010. – № 11–12. – С. 179–183.

228. Кічук Я. В. Проектна правовиховна діяльність майбутнього соціального педагога: компетентнісний потенціал / Я. В. Кічук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – № 41. – С. 40–44.

229. Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Я. В. Кічук ; Південноукр. НПУ ім. К. Д. Ушинського. – О., 2010. – 40 с.

230. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

231. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с А. И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 3–20.

232. Коберник О. М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / О. М. Коберник. – К., 2000. – 39 с.

233. Кобиляцький Л. С. Управління проектами: навч. посіб. / Л. С. Кобиляцький. – К. : МАУП, 2002. – 200 с.

234. Коваленко М. Кореляційний аналіз соціально-психологічних ролей в управлінській команді / М. Коваленко, Л. Слободянюк // Психологія і суспільство. – 2002. – №2. – С. 119–125.

235. Ковальчук В. В. Основи наукових досліджень : навч. посіб / В. В. Ковальчук, Л. М. Моїсєєв, О. Я. Яцій. – О. : ПНЦ АПН України – ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. – 218 с.

236. Ковбас Б. І. Технології соціально-педагогічної діяльності (підготовка до державного іспиту) : навч.-метод. посіб. / Б. І. Ковбас, Н. В. Сабат, Л. І. Березовська. – Івано-Франківськ: НАІР, 2012. – 184 с.

237. Ковчіна І. М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом: навч.-метод. посіб. / І. М. Ковчіна ; за заг. ред. А. Й. Капської. – К. : Логос, 2001. – 96 с.

238. Колесніков Є. О. Проблема ефективності мотивації персоналу на підприємствах України / Є. О. Колесніков, А. С. Алексєєв // Управлінські аспекти підвищення національної конкурентоспроможності : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Сімф. : ВіТроПринт, 2010. – С. 146–148.

239. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. завед. / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская [под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой]. – 3-е изд. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 288 с.

240. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для шк. психологов / Л. С. Колмогорова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.

241. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 1996. – 176 с.

242. Колонтаевская Е. А. Проектная деятельность социального педагога: Программа учебной дисциплины [Электронный ресурс] / Е. А. Колонтаевская. – Режим доступа : <http://socpedagogika.narod.ru>

243. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі : монографія / [за ред. Н. В. Кічук]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

244. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 240 с.

245. Кондрашихина О. А. Оценка способности личности к конструктивной активности в условиях неопределенности (в контексте профессиональной подготовки психологов) / О. А. Кондрашихина // Горизонты образования. – 2010. – № 2. – С. 37–42.

246. Коновальчук І. І. Сутність та зміст проектувально-педагогічних умінь. [Електронний ресурс] // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2003. – № 11. – С. 46–50. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/articles/2003/011konov.htm.

247. Коновальчук І. І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І. І. Коновальчук. – К., 1999. – 32 с.

248. Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. вузов / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М. : Академия, 2001. – 133 с.

249. Корнеева Е. Н. Психологические особенности становления и функционирования коллективных субъектов образовательного взаимодействия / Е. Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки – 2010. – № 4. – т. 2. – С. 212–217.

250. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.

251. Корнешук В. В. Категорія надійності в теорії і практиці підготовки фахівців соціономічних професій : монографія / В. В. Корнешук – О. : ВМВ, 2009. – 308 с.

252. Котлер Ф. Хаотика: управління та маркетинг в епоху турбулентності / Ф. Котлер, Дж. А. Касліоне ; [пер. з англ. за ред. Т. В. Співаковської, С. В. Співаковського]. – К. : Хімджест, ПЛАСКЕ. – 2009. – 208 с.

253. Котляров И. В. Теоретические основы социального проектирования / И. В. Котляров. – Минск: Наука и техника, 1989. – 188 с.

254. Кохановский В. П. Философия : учеб. пособ. для высш. учеб. завед. /

В. П. Кохановский. – 8-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 576 с.

255. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М. : Академ. Проспект, – 1999. – 240 с.

256. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с

257. Кравцов С. О. Підходи до формування вітчизняної системи професіологічних досліджень [Електронний ресурс] / С. О. Кравцов. – Режим доступу : <http://scipeople.ru/publication/66128/>

258. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара: Изд-во Самар. ГПИ, 1994. – 165 с.

259. Краткий педагогический словарь пропагандиста / сост.: М. Н. Колмакова, В. С. Суров. – М. : Политиздат, 1988. – 367 с.

260. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навч. посіб. / В. В. Крижко. – Вид. – 2-ге. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.

261. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Нар.образование, 2000. – 272 с.

262. Крысько В. Г. Социальная психология : словарь-справочник / В. Г. Крысько. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 688 с.

263. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : навч.-метод. посіб. / Я. В. Крушельницька. – К. : КНЕУ, 2002. – 182 с.

264. Крюкова Е. А. Введение в социально-педагогическое проектирование : учеб. пособие к спецкурсу / Е. А. Крюкова ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 1998. – 106 с.

265. Ксенофонтова А. Н. Экспертиза педагогических проектов / А. Н. Ксенофонтова // Вестник Оренбургского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2001. – №1. – С. 30–35.

266. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев – М. : «Знание», 1991. – 80 с.

267. Кузнецов Д. Ю. Кластерный анализ и его применение /

Д. Ю. Кузнецов, Т. Л. Трошина // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – Вып. 4. – С. 103–107.

268. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности у студентов в процессе изучения педагогики и психологии // Ученые записки / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – 1957. – Вып. II, № 244. – С. 137–149.

269. Культура. Ідеологія. Особистість : Методолого-світогляд. аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.

270. Курбатов В. И. Обществознание : учебник / В. И. Курбатов. – Изд. 6-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 512 с.

271. Курбатов В. И. Социальное проектирование : учеб. пособие [Электронный ресурс] / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 416 с. – Режим доступа: <http://socpedagogika.narod.ru/Proektirovanie.html>

272. Курлянд З. Н. Концепція мультиплікативності функціонування вищої школи як шлях до трансформації сучасного виміру системи вищої освіти України / З. Н. Курлянд // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – О., 2010. – №11–12. – С. 194–200.

273. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

274. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / З. Н. Курлянд. – О., 1992. – 353 с.

275. Курылёв А. С. Проектирование как основа формирования и оценки компетенций студентов / А. С. Курылёв, М. Д. Ильязова, В. Л. Битюк // Новые образовательные технологии и качество подготовки специалистов : вестник АГТУ. – 2010. – №2. – С. 112–117.

276. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / В. А. Кушнір. – К., 2003. – 40 с.

277. Лалаян А. А. Психологическая подготовка спортсмена к соревнованию / А. А. Лалаян // Психология : учеб. для ИФК / под ред. П. А. Рудика. – М. : Физкультура и спорт, 1974. – С. 459–480.

278. Лапач С. Н. Статистика в науке и бизнесе / С. Н. Лапач, А. В. Чубенко, П. Н. Бабич – К. : МОРИОН, 2002, – 640 с.

279. Лебедева Г. А. Технология обучения педагогическому проектированию / Г. А. Лебедева // Педагогика. 2002. – № 1. – С. 68–72.

280. Лебедева И. П. Моделирование как метод исследования социально-педагогических систем // Моделирование социально-педагогических систем: [материалы регион. научн.-практ. конф. (16–17 сент. 2004 г.)] / гл. ред. А. К. Колесников ; отв. ред. И. П. Лебедева. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 29–36.

281. Лебедева М. Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как её формировать / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–99.

282. Левко А. И. Социальная педагогика : учеб. пособие / А. И. Левко. – Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2003. – 341 с.

283. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

284. Лесникова С. Г. Проектная деятельность как средство развития социальной инициативности подростка в условиях детской общественной организации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Г. Лесникова. – Ижевск, 2005. – 252 с.

285. Лізинський В. М. Ідеї до проектів і практика управління школою / В. М. Лізинський. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 160 с.

286. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 403 с.

287. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : [монографія] / А. Ф. Линенко. – О. : ОКФА, 1995. – 80 с.

288. Лобода Ю. Г. Педагогічні умови використання комп'ютерно-інтегрованих технологій у процесі підготовки майбутніх інженерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. Г. Лобода ; ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – О., 2010. – 24 с.

289. Логачов М. Г. Психолгічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстримальних ситуаціях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / М. Г. Логачов. – Х., 2001. – 184 с.

290. Ложкін Г. В. Команда як колективний суб'єкт спільної діяльності / Г. В. Ложкін // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 52–58.

291. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.

292. Ломонова М. Ф. Методика диагностики творческого отношения студентов к учению : учеб. пособие / М. Ф. Ломонова ; под ред. З. Н. Курлянд. – О. : Южноукр. гос. пед. ун-т. им. К. Д. Ушинского, 1998. – 58 с.

293. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. – К. : МАУП, 2002. – 136с.

294. Лукашевич Н. П. Психология труда : учеб. пособие / Н. П. Лукашевич, И. В. Сингаевская, Е. И. Бондарчук. – 2-е изд., доп. и пер. – К. : МАУП, 2004. – 112 с.

295. Лукашевич Н. П. Социология труда : учеб. пособие / Н. П. Лукашевич. – К. : МАУП, 2007. – 368 с.

296. Луков В. А. Социальное проектирование / В. А. Луков. – М. : Ин-т социальной работы Асоц. работников соц. служб, 1997. – 192 с.

297. Луков В. А. Социальное проектирование / В. А. Луков. – М. : Флинта, 2007. – 397 с.

298. Лукьянов А. С. Самореализация творческого потенциала человека и инновации: методологические проблемы исследования /А. С. Лукьянов // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №1, т. 2. – С. 218–221.

299. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : [навч. посіб.] / В. С. Лутай – К. : Центр «Магістр-S», 1996. – 256 с.

300. Лыкова В. А. Педагогическая терапия в образовании (предпосылки и основания) : монография / В. А. Лыкова. – К. ; Ивано-Франковск : Изд-во Галицкой акад., 2009. – 676 с.

301. Лях Т. Л. Критерії відбору студентів-волонтерів для здійснення соціально-педагогічної роботи // Соціальна робота і сучасність: теорія та практика : зб. ст. міжнар. наук.-практ. конф. / відп. ред.: Б. В. Новіков та ін. – К. : Політехніка, 2008. – С. 28–36.

302. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Т. Л. Лях. – К., 2009. – 20 с.

303. Ляшенко І. В. Критерії і показники готовності студентів до реалізації міжнародних проектів / І. В. Ляшенко // Науковий вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. – К., 2005. – Вип. 7. – С. 138–147.

304. Маєвська Л. М. Соціальне партнерство у структурі моделі професійної підготовки соціального педагога // Соціальне партнерство у професійній підготовці соціальних педагогів : матеріали міжрегіон. конф. / за заг. ред. С. М. Коляденко. – 2010. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/4348/>

305. Мазур И. И. Управление проектами : справ. пособие / под ред. И. И. Мазура и В. Д. Шапиро. – М. : Высш. шк., 2001. – 875 с.

306. Мазур И. И. Управление проектами: учеб. пособие / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро, Н. Г. Ольдерогге ; [под общ. ред. И. И. Мазура]. – М. : Экономика, 2001. – 574 с.

307. Макаренко А. С. Проектировать лучшее в человеке / А. С. Макаренко. – Минск : Университетское, 1989. – 416 с.

308. Максименко В. Педагогічний словник. – 2001. – 39 с. – (Б-чка газ. «Шкільний світ» ; № 6–7).

309. Малиновська О. Мисленнєвий експеримент як метод побудови теоретичної моделі поняття «проектно-впроваджувальна діяльність» /

О. Малиновська // Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 16 : зб. наук. пр. – К., 2007. – Вип. 7 (17). – С. 36–44.

310. Манолова О. Н. Пространство активности субъекта как акмеологический ресурс / О. Н. Манолова // Мир психологии. – 2009. – №1. – С. 56–64.

311. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб. науч. ст. / сост. Д. В. Григорьев. – Пермь: ПГПУ, 2001. – С. 57–77.

312. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в моделировании / Ю. С. Мануйлов // Моделирование воспитательных систем: теория – практика / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – С. 99–109.

313. Марков А. П. Основы социокультурного проектирования : учебное пособие [Электронный ресурс] / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. СПб : Санкт-Петербург.ун-т профсоюзов, 1997. – 166 с. – Режим доступа : <http://works.tarefer.ru/74/100565/index.html>

314. Марков В. Н. Потенциал профессионального взаимодействия / В. Н. Марков // Мир психологии / ред. Д. И. Фельдштейн. – 2008. – №1, янв.–март. 2008. – С. 108–121.

315. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации / А. К. Маркова // Педагогика. – 1992. – №9–10. – С. 65–67.

316. Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Вид. група «Основа», 2003. – 80 с. – (Б-ка журн. «Управління школою» ; вип. 12).

317. Мартиненко С. М. Навчальна програма дисципліни «Сучасні освітні технології» / С. М. Мартиненко. – К. : МАУП, 2004. – 16 с.

318. Мартиненко С. М. Навчальна програма дисципліни «Сучасні технології управління в закладах освіти» / С. М. Мартиненко. – К. : МАУП, 2006. – 18 с.

319. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління

загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.

320. Маслов В. І. Психологічна основа моделі компетентності директора школи / В. І. Маслов // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №1. – С. 12.

321. Маслова Н. В. Ноосферное образование : монография / Н. В. Маслова. – М. : Ин-т. холодинамики, 2002. – 338 с.

322. Маслова Н. Ф. Рабочая книга социального педагога / Н. Ф. Маслова – Орел : ОГУ, 1994. – 138 с.

323. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999 – 425 с.

324. Масюкова Н. А. Методологическая схема создания и экспертизы образовательных проектов / Н. А. Масюкова // Экспертиза образовательных проектов: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 1997. – С. 116–122.

325. Матвійшин Є. Г. Планування проектних дій : [навч. посіб.] / Є. Г. Матвійшин. – К. : Хай-Тек Прес, 2008. – 216 с.

326. Махуренко Г. С. Методические основы проектной деятельности / Г. С. Махуренко // Управління проектами та розвиток виробництва. – 2000. – № 1. – С. 98–108.

327. Мельникова Н. І. Нове як фактор суспільного життя / Н. І. Мельникова. – К. : Політвидав України, 1985. – 128 с.

328. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. М. Мельничук, – Тернопіль, 2011. – 584 с.

329. Менеджмент социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. Е. И. Комарова, А. И. Войтенко. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 288 с.

330. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.

331. Метод проектів: Традиції, перспективи, життєві результати : практико-орієнтований збірник / Ін-т педагогіки АПН України, Держ. наук.-пед. б-ка АПН України, Ліцей міжнар. відносин № 51 м. Києва ; [ред-кол. : С. М. Шевцова та ін.]. – К., 2003. – 500 с.

332. Методичний посібник для вчителів з навчального курсу за вибором для учнів 9 (10) класу загальноосвітніх навчальних закладів. Уроки для сталого розвитку / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко. – К. : Вид. дім «Освіта», 2011. – 101 с.

333. Методичні рекомендації з підготовки дипломних (магістерських) робіт для студентів спеціальності 8.000009 «Управління навчальним закладом» / [уклад. : Л. І. Даниленко, О. І. Зайченко, С. Г. Іваненко та ін.]. – К. : Міленіум, 2004. – 28 с.

334. Методичні рекомендації щодо організації діяльності мобільного соціально-психологічного пункту освітнього округу: додаток до листа Міністерства освіти і науки України №1/9–48 від 28.01.2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kyiv-oblosvita.gov.ua/index.php?Mode=zag_osv&file=norm_doc

335. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

336. Міжнародні освітні програми та проекти в Україні / [упоряд. О. А. Кузнєцова; за заг. ред. Б. М. Жебровського]. – К. : Знання, 2007. – 48 с.

337. Мілютіна К. Л. Теорія і практика психологічного тренінгу : навч. посіб. / К. Л. Мілютіна. – К. : МАУП, 2004. – 192 с.

338. Минько А. А. Статистический анализ в MS Excel. / А. А. Минько. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2004. – 448 с.

339. Михайлова Е. Н. Исследовательская деятельность как цель и ресурс профессионального саморазвития педагога в концепции праксологического подхода // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2009. – Вып. 6. – С. 5–8.

340. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / Л. І. Міщик. – К. :

ІЗМН, 1997. – 140 с.

341. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Л. І. Міщик . – Запоріжжя, 1997. – 359 с.

342. Моделювання та впровадження програм щодо здорового способу життя : метод. матеріали для тренера / авт.-упор.: В. В. Лях, Т. Л. Лях; під заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2002. – 58 с.: рис. – (Бчка соціального працівника / соціального педагога : дод. до журн. «Практична психологія та соціальна робота». Сер. «Благополуччя дітей та молоді»).

343. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – К. : ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.

344. Молоканов М. В. Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов (инструкторов учебно-тренировочных групп) : автореф. дис. ... канд. псих. наук. / М. В. Молоканов. – М., 1994. – 15 с.

345. Мольц М. Новая психоконвергентика / М. Мольц. – М. : АСТ, 2003. – 439 с.

346. Монахов В. М. Технологические основы проектирования учебного процесса : монография / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.

347. Морева О. В. Теоретические основы педагогического проектирования : монография / О. В. Морева ; [отв. ред. К. Н. Верховцев] ; ТВВИКУ МО РФ. – Новосибирск : Издательство СО РАН, 2006. – 270 с.

348. Морено Я. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; [пер. с англ. А. Боковинова] – М. : Академ. проект, 2004. – 315 с.

349. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу : навч. посіб / В. В. Москаленко. – К. : Центр учб. л-ри., 2007. – 448 с.

350. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания : уч. пособие / А. В. Мудрик. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 320с.

351. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебн. для студ. – М. : Академия, 2002. – 200 с.

352. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика : учебник для вузов / Ф. А. Мустаева. – М.: Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 528 с.

353. Мухаметзянова Ф. Г. Интеграция акмеологического и субъектного подходов в профессиональной подготовке специалиста / Ф. Г. Мухаметзянова, З. Ш. Яхина // Педагогика и психология профессионального образования. – Казань. – 2008. – №12. – С. 18–28.

354. Мухин В. Н. Состояние мобилизационной готовности и частотная структура variability сердечного ритма / В. Н. Мухин // Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова. – 2009. – № 4. – С. 367–375.

355. Нагавкина Л. С. Социальный педагог: введение в должность : сб. материалов / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская, С. А. Косабуцкая. – СПб. : КАРО, 2000. – 272 с.

356. Наукова школа З. Курлянд: Наукове видання [уклад. О. А. Галіцан ; за заг. ред. Н. В. Яблонської]. – О. : «Фаворит»-«Друкарський дім», 2012. – 180 с.

357. Наумчик В. Н. Социальная педагогика: Проблема «трудных» детей: теория; практика; эксперимент: пособие для учителей, воспитателей, студентов, магистрантов, аспирантов пед. высш. учеб. завед. / В. Н. Наумчик, М. А. Паздников. – Минск : Адуццыя і выхаванне, 2005. – 400 с.

358. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001 – № 29. – С. 4–6.

359. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010 (На зміну ДК 003:2005): наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327 чинний від 01.11.2010 р./ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kadrovik01.com.ua/dk_01_11_2010.html

360. Немов Р. С. Общая психология : Краткий курс / Р. С. Немов. – СПб. : Питер, 2009. – 304 с.

361. Нечипоренко С. Азбука управління / С. Нечипоренко, О. Пузірева // Директор школи. – 2007. – № 12. – С. 16–21.

362. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки

специалистов : учебное пособие / В. А. Никитин. – М. : ООО Полиграфтех Сервис, 2002. – 235 с.

363. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення молоді людини в період повноліття : монографія / І. В. Нікітіна. – К. : КНТ, 2008. – 192 с.

364. Никитина Л. Е. Социальная педагогика : учебн. пособие для вузов / Л. Е. Никитина. – М. : Академ. проект, 2003. – 272 с.

365. Новейший философский словарь / сост. и гл. ред А. А. Грицанов – 3-е изд., испр. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1280 с.

366. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.

367. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.

368. Новиков Д. А. Теория управления образовательными системами: учеб.-метод. пособие / Д. А. Новиков. – М. : Нар. образование, 2009. – 452 с.

369. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студ., обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2 кн. Кн. 1 / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брян. гос. ун-та, 2003. – 174 с.

370. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.

371. Огольцова Н. Н. Мультимедийные проекты как средство повышения квалификации педагогов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Н. Огольцова. – Новокузнецк, 2007. – 23 с.

372. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.

373. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації [Електронний ресурс] / В. Олійник, Я. Болюбаш, Л. Даниленко, В. Довбишенко, І. Єрмаков, С. Клепко. – К., 2001. – Режим доступу: http://www.irf.ua/files/ukr/programs_edu_ep_334_ua_stp.doc

374. Орлов А. И. Прикладная статистика : учебник / А. И. Орлов. – М. : Экзамен, 2004. – 656 с.

375. Орлов Г. С. Формирование мобилизационной готовности высококвалифицированных футболистов к соревнованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. С. Орлов. – СПб., 2004. – 175 с.

376. Освіта в структурі цивілізаційних змін: актуальні проблеми : виступ президента Національної академії педагогічних наук України В. Кременя на загальних зборах НАПН України. 18.11.2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apsu.org.ua/ua/news/speech2010/>.

377. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5–19.

378. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх закладів : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1243 від 31.10.2011 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565

379. Основы социальной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / В. И. Загвязинский, М. П. Зайцев, Г. Н. Кудашов [и др.] ; [под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 160 с.

380. Остапчук О. Є. Синергетичний потенціал авторського проектування педагогічних систем / О. Є. Остапчук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 86–100.

381. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: [наук.-метод посіб.] / [за ред. Л. І. Даниленко]. – К. : Логос, 2001. – 185 с.

382. Палатова С. А. Проектирование содержания социально-педагогической работы с учащимися отклоняющегося поведения : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. А. Палатова. – Волгоград, 2009. – 152 с.

383. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / С. С. Пальчевский – К. : Кондор, 2005. – 560 с.

384. Панкаж Джалота. Управление программным проектом / Джалота

Панкаж : пер. с англ. В. Стрельцов; [науч. ред. А. Головки]. – М. : Лори, 2005. – 224 с.

385. Панов В. І. До проблеми психолого-педагогічного проектування та експертизи освітнього закладу / В. І. Панов // Психологічна наука і освіта. – 2001. – № 2. – С. 14–20.

386. Пахомова Н. Учебные проекты: методология поиска / Н. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 41–45.

387. Педагогічне проектування : навч.-метод. посіб. / [авт.-упоряд. А. Цимбалару]. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с. – (Б-ка «Шкільного світу»).

388. Перець О. Б. Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Б. Перець; ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – О., 2010. – 21 с.

389. Петрушин В. И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя / В. И. Петрушин. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.

390. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: [навч. посіб.] / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

391. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: [інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи] / І. П. Підласий. – К.: Вид. дім «Слово», 2004. – 616 с.

392. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии : методологические и теоретические проблемы психологии / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1969. – 217 с.

393. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.

394. Плюснин Ю. М. Проблемы построения теории социальной биологии [Электронный ресурс] / Ю. М. Плюснин. – Режим доступа: www.philosophy.nsc.ru/disk/iphras/library/wbiof0.html#_Toc385847688

395. Поддьяков А. Н. Неопределенность в решении комплексных проблем /

А. Н. Поддьяков // Человек в ситуации неопределенности / [гл. ред. А. К. Болотова] ; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М. : ТЕИС, 2007. – С. 177–193.

396. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : дис. ...д-ра. філос. наук : 09.00.03 / С. І. Подмазін. – Дніпропетровськ, 2006. – 443 с.

397. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. Ю. Подобєдова. – Л., 2005. – 21 с.

398. Пожарский С. Д. Развитие синергетической акмеологии / С. Д. Пожарский // Акмеология развития / под общ. ред. В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского. – СПб. : РТП ЛГУ, – 2003. – С. 30–41.

399. Полат Е. С. Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. статей / Е. С. Полат ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2008. – Вып. 6. – 224 с.

400. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.

401. Поліщук В. Сфери професійної діяльності та функції соціального педагога / В. Поліщук // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – №3. – С. 79–87.

402. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / В. А. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.

403. Поліщук Ю. Проблема ефективності соціально-педагогічної діяльності в молодіжних організаціях / Ю. Поліщук // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – №3. – С. 43–49.

404. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні : монографія / Ю. Й. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – 432 с.

405. Положення про психологічну службу системи освіти України : наказ

Міністерства освіти і науки України № 616 від 02.07.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0687-09>

406. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 64–71. – (Б-ка з освітньої політики).

407. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2002. – 136 с.

408. Помоги мне стать самостоятельным: практическая Монтессори-педагогика / Упор. Хилтунен Е. – М.: ЮНИОН-паблик АЛЬТА-ПРИНТ, 2005. – 112 с.

409. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. / Р. М. Пріма. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 128с.

410. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Р. М. Пріма. – О., 2010. – 42 с.

411. Про орієнтири діяльності працівників психологічної служби системи освіти України у 2010–2011 році : лист МОН України № 1/9-516 від 30.07.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://moskovskiy-ruo.edu.kh.ua/psihologichna_sluzhba/normativna_baza/mon_ukraini/

412. Про результати всеукраїнського експерименту «Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості учнів загальноосвітніх навчальних закладів» та проведення науково-дослідної та експериментальної роботи за темою «Проектування особистісно-розвивального змісту навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу» : наказ Міністерства освіти і науки України № 580 від 06.07.2007 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua-info.biz/legal/basebw/ua->

wmegte/index.htm.

413. Прогнозирование, проектирование, моделирование в социальной работе : учеб.-метод. комплекс [Электронный курс] / ФГОУ ВПО «Северо-Западная академия государственной службы» ; авт.: Т. В. Шипунова, О. А. Антончева, Г. М. Цинченко. – СПб. : Изд-во СЗАГС, 2010 – Режим доступа до статті: http://szags.ru/index.phtml?id_page=177

414. Програма MS Project [Електронний ресурс] // Офіційним сайт ІТ-компанії Microsoft. – Режим доступу: <http://www.microsoft.com>.

415. Програми практик зі спеціальності «Соціальна педагогіка і практична психологія» : метод. посіб. / кер. групи упоряд.: Б. Ковбас ; упоряд.: С. Недільський, Р. Зозуляк, Г. Лемко. – Івано-Франківськ : ПНУ ім. В. Стефаника, 2006. – 78 с.

416. Программа Statistika версия 6.0. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://tfile.org/soft/28593/details/>

417. Программы педагогических институтов. Теория педагогики для студентов всех специальностей / сост. Я. И. Бурлака. – К. : РУМК, 1991. – 20 с.

418. Проекты [Электронный ресурс] // Офіційний сайт TINA VIENNA Urban Technologies and strategies, Austria, Vienna. – Режим доступу : <http://www.tinavienna.at>.

419. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения / под ред. В. И. Слободчикова, М. А. Ушаковой. М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 1994. – 103 с.

420. Проектирование систем внутришкольного управления : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. А. М. Моисеева. – М. : Пед. о-во России, 2003. – 384 с.

421. Проектний аналіз / [відп. ред. Москвін С. О.]. – К. : Лібра, 1998. – 368 с.

422. Проектний аналіз: методичні рекомендації з підготовки курсового проекту «Розробка проекту розвитку компанії» з дисципліни «Проектний

аналіз» для слухачів денної та заочної форм навчання спеціальності 8.000003 «Управління проектами» / уклад. Г. С. Махуренко. – О. : ОРІДУ НАДУ, 2009. – 24 с.

423. Проектний менеджмент : навч. посіб. / [А. В. Гриньов, І. А. Дмитрієв, Д. У. Бікулова та ін.] – Х. : Вид-во ХНАДУ, 2006. – 244 с.

424. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіти / Н. Г. Протасова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – К. : Логос, 2000. – С. 280–284.

425. Прутченков А. Социальное проектирование в воспитательной работе школы / А. Прутченков // Воспитание школьников. – 2002. – №1. – С. 26–30.

426. Разу М. Л. Управление программами и проектами: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 8 / М. Л. Разу, В. И. Воропаев, Ю. В. Якутии. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 320 с.

427. Рач В. А. Принципы системного подхода в проектном менеджменте / В. А. Рач // Управління проектами та розвиток виробництва. – 2000. – № 1. – С. 7–9.

428. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки : учеб.-метод. пособие / Г. В. Резапкина. – 5-е изд. – М. : Генезис, 2011. – 208 с.

429. Резапкина Г. В. Скорая помощь в выборе профессии : практ. руководство для педагогов и шк. психологов / Г. В. Резапкина. – М. : Генезис, 2010. – 48 с.

430. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогії : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – О. : Букаєв В. В., 2009. – 575 с.

431. Рожков М. И. Предмет социально-педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – №2. – С. 1–4. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/?page=2005_2.

432. Розин В. М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 100–112.

433. Романенко Н. А. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. А. Романенко; ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – О., 2010. – 21 с.

434. Руководство к своду знаний по управлению проектами (Руководство PMBOK) / [ANSI/PMI 99-001-2004]. – 3-е изд. – Project Management Institute, Inc., 2004. – 401 с. – (Американский нац. стандарт).

435. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

436. Рудіна О. М. Науково-методичний супровід інновацій [Електронний ресурс] / О. М. Рудіна. – Режим доступу : <http://www.slideshare.net/lanalana63/ss-16056845>

437. Рулева Ю. С. Формирование социальных ролей старшеклассников в условиях перехода на 12-летний срок обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. С. Рулева. – Рязань, 2006. – 204 с.

438. Рыбаков М. Ю. «Менеджер проекта» звучит гордо [Электронный ресурс] / М. Ю. Рыбаков // Управление компанией. – 2006. – № 3. – Режим доступа : http://www.juco.ru/library/articles/rybakov_pm_sounds_proudly/

439. Рыбалка В. В. Психология чести и достоинства личности: культурологические и аксиологические аспекты : науч.-метод. пособие / В. В. Рыбалка ; НАПН Украины, Ин-т пед. образ. и образ. взрослых, Ин-т одаренного ребенка, МОН И НАПН Украины, укр. науч.-метод. центр практ. психологи и соц. работы. – О.: ІНТЕРПРІНТ, 2010. – 414 с.

440. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручн. для студ. пед. фак. / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.

441. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / С. В. Савченко ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Л., 2004. – 42 с.

442. Сан Лайт. Энергия мысли: искусство созидательного мышления /

Сан Лайт. – СПб. : Невская перспектива, 2007. – 158 с.

443. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности : монография / О. П. Санникова. – К. ; О. : Хорс, 1995. – 334 с.

444. Сапа І. І. Полум'я професії / І. І. Сапа // Психолог. – 2004. – трав. №20 (116). – С. 30–31.

445. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика : монография / А. М. Саранов – Волгоград: Перемена, 2000. – 259 с.

446. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138–143.

447. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. / Г. К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т.2. – 816 с.

448. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.

449. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие / И. С. Сергеев – СПб. : Изд. дом «Питер», 2004. – 316 с.

450. Сергієнко І. М. Підготовка спеціалістів соціономічних професій до діалогічної взаємодії / І. М. Сергієнко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 1. – С. 129 – 139.

451. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

452. Серьожникова Р. К. Творчий педагогічний потенціал майбутнього викладача економіки: теорія і практика професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю : монографія / Р. К. Серьожникова – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – 297 с.

453. Сидоров В. Ролі та функції соціальних працівників / В. Сидоров // Соціальна робота в Україні: перші кроки / під ред. В. Полтавця. – К. : Вид. дім «KM Academia», 2000. – С. 46–86.

454. Сила Т. І. Соціально-психологічні особливості професійної інтеракції

у соціальній роботі : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05 / Т. І. Сила; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 268 с.

455. Симонов В. П. Системный подход – основа педагогического менеджмента / В. П. Симонов // Педагогика. – 1994. – №1. – С. 14–19.

456. Слинько О. Б. Люди в вашем деле: энциклопедия соционического менеджмента / О. Б. Слинько. – К.: Трамвай, 1996. – 224 с.

457. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.

458. Смарт Дж. К. Коучинг / Дж. К. Смарт ; [пер з англ., под ред. О. Б. Бетиной] – СПб.: Изд. дом «Нева», 2004. – 192 с.

459. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова – 2 изд., испр., доп. – Х.: Изд-во Гуманитарний Центр, 2007. – 292 с.

460. Смыковская Т. К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / Т. К. Смыковская – М., 2000. – 383 с. – Режим доступа: <http://www.disserr.ru/contents/116658.html>

461. Собел М. Краткий курс МВА / М. Собел ; [пер. с англ. В. Егорова]. – М. : Эксмо, 2004. – 400 с.

462. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1984. – 1600 с.

463. Сокомото Т. Возможности проектирования образовательного процесса : пер. с яп. / Т. Сокомото // Вопросы психологии, 2001. – № 2. – С. 12–15.

464. Соммер Б. Психокибернетика 2000 / Б. Соммер, М. Фолстейн. – Минск : Попурри, 2002. – 432с.

465. Соціальна педагогіка: зб. програм для підготовки бакалаврів. – Чернівці, 2009. – 344 с.

466. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [за заг. ред. І. Д. Звереві].

– К. : Центр учб. л-ри, 2008. – 336 с.

467. Соціальна педагогіка: навч.-метод. комплекс. / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Т. 1 – 302 с.

468. Соціальна педагогіка : підручник / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 256 с.

469. Соціальна педагогіка : програми для магістрів / за ред. А. Й. Капської. – К. ; Дрогобич : Ред.-вид. від. ДДПУ, 2007. – 300 с.

470. Соціальна педагогіка : типові програми соц.-пед. дисциплін / за ред. А. Й. Капської. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 380 с.

471. Соціальна робота : підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкара, Н. М. Горшіна, Г. В. Лещук, О. Ю. Пришляк ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ВАТ «ТВПК «Збруч», 2010. – 330 с.

472. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 352 с.

473. Соціальна робота в Україні: перші кроки / під ред. В. Полтавця. – К. : Вид. дім «КМ Academia», 2000. – 236 с.

474. Социальная компетентность : учеб. пособие для 10–11 классов средней школы / под ред. В. Н. Журкова, С. А. Маничева. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 351 с.

475. Социальная педагогика : курс лекций / [под общ. ред. М. А. Галагузовой]. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

476. Социальная работа : учебное пособие / [под общ. ред. проф. В. И. Курбатова]. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999. – 576 с.

477. Соціальні технології : посібник. В 2 ч. / [за ред. Т. В. Азарової, Л. К. Абрамова]. – Кіровоград : ІСКМ., 2005. – Ч. 2. – 108 с. – (Серія «Інститут соціокультурного менеджменту»).

478. Соціально-педагогічна робота з організації дозвілля дітей і молодді : матеріали II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності «Соціальна педагогіка» (29–31 березня 2012 року) / упоряд.: Л. І. Міщик, В. П. Зінченко. – Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. – 144 с.

479. Соціально-педагогічний проект організації клубного об'єднання старшокласників-квестерів «Лови яскраве життя!»: проект «Доброчин» міського БФ «Молода громада» (м. Одеса) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.dobrochin.org/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=46&fabrik=7&tableid=7&rowid=169

480. Степко М. Ф. Запровадження компетентнісного підходу у підготовці фахівців з вищою освітою / М. Ф. Степко // Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Міжнар. БФ «Україна-3000», 2009. – С. 130–137.

481. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / А. М. Столяренко – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.

482. Студентський благодійний проект «Новорічний настрій – дітям!» : проект «Доброчин» міського БФ «Молода громада» (м. Одеса) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dobrochin.org/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=46&fabrik=7&tableid=7&rowid=50

483. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2009. – 832 с.

484. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – №3. – С. 23–34.

485. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учеб.-метод. пособие / Ю. Г. Татур. – М. : Логос; Университет. кн., 2006 – 256 с.

486. Теорія і практика професійної орієнтації: навч. посіб. / уклад.: Н. Г. Швець, Т. Д. Третьякова. – К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. – 272 с.

487. Терещенко І. І. Ідея всебічного розвитку особистості у теоретичних та практичних аспектах соціальної роботи [Електронний ресурс] / І. І. Терещенко, Д. В. Зубенко – Режим доступу : <http://visnyk-psp.kpi.ua/uk/2010-1/10%20-%201%285%29%20-%2010.pdf>

488. Тетерский С. В. Социальные инициативы детей и молодежи:

поддержка общества и государства: монография / С. В. Тетерский. – М. : РЕГ-ЛАНТ, 2003. – 216 с.

489. Тименко В. М. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і України: спільність і відмінності / В. М. Тименко // За заг. ред. Л. П. Пуховської. – Наукове видання. – К.: Автореферат, 2003. – 64с.

490. Тимошенко А. Ю. Пропедевтика профессиональной подготовки будущего учителя в условиях реализации многоуровневой системы высшего образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. Ю. Тимошенко. – Барнаул, 2003. – 18 с.

491. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема / М. Х. Титма. – М. : Мысль, 1975. – 198 с.

492. Тихомиров А. А., Спэнглер У. Д. Стили лидерства и успешность слияний: трансформационно-транзакционная концепция лидерства / А. А. Тихомиров, У. Д. Спэнглер // Российский журнал менеджмента. – 2005. – Т. 3, № 2. – С. 71–98.

493. Ткаченко О. А. Контекстне навчання у форматі «справожиттєвого» підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти / О. А. Ткаченко// Горизонти образования. – 2010. – № 2 – С. 158–163.

494. Тлумачний словник сучасної української мови. Загальноживана лексика: близько 60 000 слів / за заг. ред. В. С. Калашника. – Х.: ФОП Співак Т. К., 2009. – 960 с.

495. Томилов В. А. Профессиональная деятельность человека и условия ее оптимизации в современном обществе : [монография] / В. А. Томилов. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2005. – 232 с.

496. Тондл Л. Методологические аспекты системного проектирования / Л. Тондл, И. Пейша // Вопросы философии. – 1987. – № 2. – С. 87–97.

497. Тормажевська І. В. Психологічні засади професійної підготовки студентів-інвалідів за соціономічним профілем : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. В. Тормажевська ; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих АПН

України. – К., 2007. – 20 с.

498. Тощенко Ж. Т. Социальное проектирование / Ж. Т. Тощенко. – М. : Мысль, 1982. – 254 с.

499. Тощенко Ж. Т. Социология / Ж. Т. Тощенко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 764 с.

500. Траверсе Т. М. Психологія праці: навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / Т. М. Траверсе. – К. : Ін-т післядиплом. освіти Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2004. – 116 с. – Режим доступу : <http://works.tarefer.ru/70/100663/index.html>

501. Трайнев И. В. Конструктивная педагогика : учеб. пособие / И. В. Трайнев ; под общ. ред. В. Л. Матросова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

502. Тренинг профессиональной идентичности : руководство для преподавателей вузов и практических психологов / [авт.-сост. Л. Б. Шнейдер]. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж ; МОДЭК, 2004. – 208 с.

503. Трудове право України : практикум / Г. І. Чанишева, Т. М. Додіна, О. С. Щукін та ін.; [відп. ред. Г. І. Чанишева]. – 2-ге вид., переробл. і допов. – Х. : ТОВ «Одісей», 2008. – 304 с.

504. Тряпицына А. П. Идея опережающего образования / А. П. Тряпицына // Мир образования. – 2002. – № 3. – С. 171.

505. Тряпицына А. П. Педагогика. Стандарт третьего поколения : учеб. для вузов / А. П. Тряпицына. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.

506. Тулькибаева Н. Н. Развитие информационной компетентности педагога / Н. Н. Тулькибаева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – №12.2. – С. 243–251.

507. Тюття Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. – К. : ВМУРОЛ «Україна», 2004. – 408 с.

508. Тянь Р. Б. Управління проектами : підручник / Р. Б. Тянь, Б. І. Холод, В. А. Ткаченко. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 224 с.

509. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / авт.-упо-

ряд. В. М. Копоруліна. – Х. : Факт, 2006. – 400 с.

510. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. о-во России, 2006. – 448 с.

511. Управління проектами: метод. рек. для слухачів дистанц. курсу / НАДУ при Президентіві України, Дніпропетров. регіон. ін-т держ. упр. ; уклад.: В. Ю. Биков, С. Д. Бушуєв, О. Г. Тімінський [та ін.]. – К. : Міленіум, 2003. – 66 с.

512. Управлінські аспекти соціальної роботи : курс лекцій / М. Ф. Головатий (кер. авт. кол.), М. П. Лукашевич, Г. А. Дмитренко [та ін.]. – К. : МАУП, 2004. – 368 с.

513. Уруський В. Менеджмент в освіті / В. І. Уруський // Методична служба в школі [Електронний ресурс] / – Режим доступу : <http://at.zavantag.com/docs/6/index-6152.html>

514. Уруський В. І. Педагогічна інноватика [Електронний ресурс] / В. І. Уруський. – Режим доступу : <http://at.zavantag.com/docs/6/index-6166.html>

515. Федоренко Л. Г. Позитивная (проектирующая) психология в школе : курс практ. занятий для педагогов, учащихся и родителей / Л. Г. Федоренко. – СПб. : КАРО, 2009. – 160 с.

516. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 / М. А. Федорова. – Ставрополь, 2004. – 169 с.

517. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 490 с.

518. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

519. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1973. – 600 с.

520. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

521. Фирсов М. В. Теория социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

522. Формування проектної команди : робоча навч. прогр. та метод. рек. з проведення практ. занять з дисципліни для слухачів ден. і заочн. форми навчання спец. 8.000003 «Управління проектами» / уклад. К. В. Пеклун. – О. : ОРІДУ НАДУ, 2010. – 20 с.

523. Хаджирадева С. К. Основи управління соціально-педагогічними проектами : навч. посіб. / С. К. Хаджирадева, М. М. Барбан. – О. : ТОВ «Лерадрук», 2011. – 197 с.

524. Харківська державна академія культури. Факультет менеджменту. Кафедра соціальної педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ic.ac.kharkov.ua/Facs_Kaf/M_spd.html

525. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск: Альма матер, 1999. – 138 с.

526. Харченко С. Я. Значення категорії «соціальність» у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки / С. Я. Харченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2012. – №3. – С. 4–13.

527. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

528. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 60.

529. Хуторянская Т. В. Сотрудничество педагогов и семьи в условиях современной школы / Т. В. Хуторянская // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 54–57.

530. Чебикін О. Я. Системно-діяльнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя : монографія / О. Я. Чебикін, З. Н. Курлянд, І. М. Богданова, Н. В. Яблонська, Н. Д. Хмель, О. В. Вдовіченко, О. О. Біла. – О. : СМІЛ, 2006. – 120с.

531. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

532. Чернова Е. И. Потенциал личности как основа его самоосуществления / Е. И. Чернова // Психологическая наука и практика образования: психологическая безопасность и развивающий характер образовательной среды: материалы всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. О. В. Александрова. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2009. – 155 с.

533. Черняк А. І. Психологічна готовність до діяльності в особливих умовах як предмет психологічного дослідження / А. І. Черняк, В. А. Молотай // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Військово-спеціальні науки. – 2006. – Вип. 12–13. – С. 95–98.

534. Чимирис Е. Роль молодіжного движения в трансформации политического режима (на примере движения «Отпор» в Сербии). [Электронный ресурс] / Е. Чимирис. – Режим доступа : <http://www.politnauka.org/library/molpolit/chimiris1.php>

535. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / М. В. Шакурова. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

536. Шамова Т. И. Система последипломного образования руководителей образовательных учреждений. Опыт, проблемы, перспективы / Т. И. Шамова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №3. – С. 3–9.

537. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

538. Шимко П. Д. Статистика / П. Д. Шимко, М. П. Власов. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 448 с. – (Серия «Учебники, учебные пособия»).

539. Штифурак В. Є. Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / В. Є. Штифурак; Луганск. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2011. – 44 с.

540. Шувалова С. О. Организация методического сервиса в дополнительном профессиональном образовании педагогов на муниципальном уровне / С. О. Шувалова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №4. – С. 106–110.

541. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий, Б. Розин, Н. Алексеев. – М. : Касталь, 1993. – С.16–202.

542. Щербань П. М. Прикладна педагогіка: навч.-метод. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с.

543. Цветков А. В. Стимулирование в управлении проектами / А. В. Цветков. – М. : ООО «НИЦ АПОСТРОФ», 2001. – 143 с.

544. Цинарева Т. А. Формирование педагогических команд как средство повышения кадрового потенциала вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Цинарева ; [Ин-т развития профессионального образования]. – М., 2010. – 152 с.

545. Юсупов В. З. Социально-педагогическое проектирование в региональных системах образования : монография / В. З. Юсупов. – Киров : Изд-во ВГПУ, 1998. – 117 с.

546. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». – 2001. – Т. 71. – С. 3–8.

547. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

548. Якунина Ю. Е. Совместная деятельность субъекта и потребителя труда в социономических профессиях / Ю. Е. Якунина // Учебные записки кафедры психологии СМУ / под. ред. В. П. Серкина. – Магадан : Кордис, 2003. – Вып. 4. – С. 151–161.

549. Яновський А. О. Педагогічні умови організації пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. О. Яновський. – О. : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. – 21 с.

550. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию : монография / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

551. A Guide to the Project Management Body of Knowledge / PMI Standards Committee, William R. Duncan, Director of Standards // Project Management Institute, Inc., 2004. – 388 p.

552. Alber R. T. University Methodology for Internetworking Principles and Design Projects / R. T. Alber, H. L. Owen, G. F. Riley // IEEE Trans. on Education. 2003. – Vol. 46. – № 2. – P. 218–225.

553. Alice Salomon-Fachhochschule. Projektphase und Projektpresentation: Berlin, 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 22.10.2008: <http://www.zpsa.de/projekt.html>. – Загол. з екрану. – Нім. Мовою.

554. Belaya E. A. Introduction of online-projects into innovative administration of personnel / E. A. Belaya, S. V. Belyi // News Wave. ALPHA Shipmanagement GmbH&Co.KG. – Bremen (Germany) – 2011. – N 18. – P. 30–31.

555. Belbin R. M. Management teams: Why they succeed or fail / R. M. Belbin. – Cambridge : Belbin Associates, 2000. – 171 p.

556. Bila O. European and global trends of training future professionals of socio-economic profile scope to design professional activity // Knowledge, education, law, management, nauka, oswiata, pravo, zarzadzanie / Szkoła Informatyki i Umiejetnosci: Fundacja «Nauka i Oswiata Bez Granic». – 2013. – N 2 (1). – Czerwiec 1. – S. 7–21.

557. Bila O.O. Social and psychological online consulting as a priority trend of the students' volunteer movement / Bila O.O. // Актуальні проблеми європейської інтеграції: зб. ст. з питань європейської інтеграції і права / за ред. Д. В. Ягунова. – Одеса : Фенікс, 2009. – Вип. 5. – С. 81–86.

558. Bogova M. Teaching Multiple Intelligences Lessons: A Seven Part Lesson Format / M. Bogova, S. Gridyushko // Замежныя мовы у Рэспубліцы Беларусь. 2003. – № 2. – P. 23–29.

559. Cattell R. B. Personality and Mood by Questionnaire / R. B. Cattell. – San Francisco; Washington; London: Jossey-Bass Publishers, 1973. – 136 p.

560. Connell N. Public Education // Annual Editions: Education 2000/2001. – 2000. – McGraw – Hill, Guilford, CT 06437, A Division of The McGraw – Hill Companies. – P. 143–144.

561. Definition and Selection of Competencies Country Contribution Process: Summary and Country, Report. – Uri Peter Trier. – University of Neuchatel, October 2001. – P. 72.

562. Frydenberg E., Levis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal. – 2000. – Vol. 37, – N 3. – P. 727–745.

563. Giroux F. La cooperation en contexte pluraliste // La cooperation dans la class / M.-F. Daniel and M. Shleifer (eds.). – Le Editions Logiques, Canada, 1995. –

pp. 249–284.

564. Grand Carl. Challenging the Myths About Multicultural Education // Annual Edition: Education, 96/97. – P. 146–150.

565. Holland J. L. Making Vocational Choices a Theory of Career / J. L. Holland. – New Jersey, 1973. – 150 p.

566. Johnson D. Cooperative Learning: An Active Learning Strategy / D. Johnson, R. Johnson, K. A. Smith // FOCUS on Teaching and Learning. 1990. – N 5 (2). – P. 7–8.

567. Karamushka L. M. Team building / L. M. Karamushka, O. A. Fil // ENOp News-letter. 2005 – N 48. – pp. 21–24.

568. Karamushka L. A. Competitive Team Building Technology and some aspects of its Application in Ukrainian Organization / L. Karamushka, O. Fil, O. Kredentcer, V. Ivkin // Abstracts of the WP-Kongress-06: Kongressdocumentation. Leipzig (22–24 May, 2006), pp. 320–322.

569. Kathleen Dunn. Information Competence Proposal [Електронний ресурс]. – California State University Library, 2004. – Режим доступу : www.csuomona.edu. – Загол. з екрану. – Англо. мовою.

570. Kolmos A. Reflections on project work and problem-based learning // Eur. J. Eng. Educ. 1996. Vol. 21, N 2. – P. 141–148.

571. Maslow A. H. A philosophy of psychology // Main current. –1956. – V.13. – P. 27–32.

572. Phil Bartle. Mobilization intervention [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cec.vcn.bc.ca/cmp/modules/mob-int.htm>.

573. Pimmel R. L. A practical Approach for Converting Group Assignments Into Team Projects // IEEE Trans. on Education. – 2003. – Vol. 46. – N 2. – P. 273–

282.

574. Randal T. University Methodology for Internetworking Principles and Design Projects / T. A. Randal, H. L. Owen, G. F. Riley // IEEE Trans. on Education. 2003. – Vol. 46. – N 2. – P. 218–225.

575. Raven J. Some barriers to educational innovation from outside the school system // Teachers College Record. – 1984. – Vol.85. – P. 431–443.

576. Raven J. The crisis in education. – The New Era, 1987. – P. 38–44.

577. Rick Wolff. Coaching Kids For Dummies / Rick Wolff. – Foster City : IDG Books worldwide, 2000. – 231 p.

578. Rogers C. R. Client Centered Therapy / Rogers C. R. – Boston : Houghton Mifflin, 1985. – 136 p.

579. Sharan S. Cooperative learning and helping behaviour in the multiethnic classroom // Children helping children / H.C. Foot, M.J. Morgan and R.H. Shute (eds.) – London: John Wiley and Sons, 1990. – pp. 151–176.

580. Sheppard Ken. Project Work Integrated into ESP classes / K. Sheppard, F. Stoller // English Teaching Forum. – 2002. – Vol. 40. – N 4. – P. 42–43.

581. The education of students with disabilities in homeless situations: a guide to rights and resources. – Washington : National law center, 1997. – 19 p.

582. The Oxford Russian Dictionary. – Oxford : Oxford University press, 1977. – 1841 p.

583. Tilly Ch. From Mobilization to Revolution / Ch. Tilly. – Michigan, 1978. – 192 p.

584. Trafford B. Raising the student voice: a framework for effective school councils: Leicester UK [Электронный ресурс]. – Association of School and College Leaders, 2004. – Режим доступа: www.ascl.org.uk.

585. Trillenberh V. Proektny menedzhment. Konspekt lektsiy i seminariv / V. Trillenberh. – Ternopol: Ekonomichna dumka, 2001. – 95 p.

586. Winzer M. A. The history of special education: from isolation to integration / M. A. Winzer. – Washington, D.C., 1993. – 135 p.

587. http://eacea.ec.europa.eu/tempus/results_compendia/documents/list_of_projects_recommended_for_funding_25-2011.pdf.

588. http://www.la-strada.org.ua/ucp_mod_materials_show_175.html.

ДОДАТКИ

Додаток А

Функції професійної діяльності соціального педагога

(за Т.Ф. Алексеєнкам [466, с. 320-321])

Функція	Зміст професійної діяльності
1	2
Посередницька	Виконує роль посередника (здійснює зв'язки) між особистістю і соціальними інститутами у вирішенні соціально-педагогічних проблем конкретних осіб, які потребують соціально-педагогічної допомоги, координаторів зусиль різних спеціалістів і організацій, які спроможні захистити права дитини, встановити її статус, допомогти у вирішенні актуальних проблем
Діагностична	Вивчення дитини, її становища та станів у різних виховних середовищах і ситуаціях, взаємин у сім'ї, школі, з дітьми в різних групах, індивідуальних можливостей і потенціалу виховного середовища
Профілактична	Здійснює профілактичну роботу серед дітей і молоді в сім'ях, школі, територіальній громаді з метою попередження поширення шкідливих звичок, негативних явищ, соціальних хвороб, суїциду тощо шляхом просвітницької роботи, надання послуг через «Телефон довіри», у спеціалізованих службах і в соціально-реабілітаційних центрах для жертв соціалізації; спрямування діяльності дитини на вивчення та дотримання соціальних норм, проведення змістовного дозвілля, самоаналіз і самовиховання; вивчення і поширення кращого досвіду соціального виховання
Корекційно-реабілітаційна	Пошук шляхів і варіантів виходу із життєвої кризи, здійснення соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми-інвалідами та обдарованих дітей; осіб, які повернулися на волю після відбування покарання в пенітенціарних установах; соціального супроводу прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу, які взяли на виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; соціально-педагогічна робота з сім'ями і дітьми групи ризику
Комунікативна	Допомога в уникненні самотності, вербалізації власних проблем, навчання адекватному спілкуванню, виконання ролі слухачів і радників
Охоронно-захисна	Захист конституційних прав і статусу, законних інтересів дитини; допомога в оформленні необхідних

Продовження додатку А

1	2
Охоронно-захисна	документів для відновлення соціального статусу; соціально-педагогічна робота з неблагополучними сім'ями, де жорстоко поводяться з дітьми, відбувається фізичне, сексуальне насилля над ними
Організаційна	Сприяння включенню добровільних помічників (волонтерів і громади) у процес допомоги клієнтам, налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами в їх роботі для розв'язання соціально-педагогічних проблем
Прогностична	Програмування та прогнозування розвитку соціально-педагогічної ситуації в конкретному соціумі; виконує змістовно-цільові (стратегічні) та організаційно-методичні (тактичні) завдання (передусім – це передбачення результатів зусиль соціального педагога щодо професійної діяльності, а з іншого боку – це ідеальне «програвання варіантів» різноманітних технологій соціально-педагогічної діяльності та вибір серед них тих, що зможуть забезпечити максимальну результативність за розумних витрат зусиль і часу)
Психотерапевтична	Вчасне подолання кризових ситуацій і проблем клієнта на основі самоусвідомлення особистістю відношення до себе, оточуючих і навколишнього середовища (О.В. Безпалько); піклування про душевну рівновагу дитини; встановлення довірливих відносин з нею; допомога у вирішенні міжособистісних конфліктів, зняття депресивного стану; створення для вихованця ситуації успіху
Методична	Розробка й апробація різних навчально-методичних матеріалів, соціально-педагогічних технологій з актуальних соціально-педагогічних проблем для підготовки і перепідготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи
Науково-дослідницька	Вивчення закономірностей, сучасних тенденцій і проблем, обґрунтування шляхів і умов оптимізації процесу соціалізації
Функція менеджменту	Організація соціального управління, проектування та планування соціально-педагогічної діяльності, контроль і звітність

Додаток Б

Технологія проектування професійної діяльності фахівців соціономічної сфери

Додаток Б.1

Етапи проектування професійної діяльності (за М.П. Горчаковою-Сибірською, І.А. Колесніковою)

I. Передпроектний етап. Завдання *передпроектного етапу* полягає у створенні передумов для успішного проектування та його психолого-педагогічного, методичного, організаційного та матеріально-технічного забезпечення. На цьому етапі застосовуються такі процедури, як:

діагностика ситуації (передпроектне дослідження з діагностики соціально-освітньої ситуації, її кількісне та якісне оцінювання; визначення «больових точок» у розвитку проблеми; експериментальне підтвердження в соціальній необхідності у створенні проекту; визначення формату проекту, введення проектних обмежень (цільових, часових, фінансових, ресурсних; побудова аргументації для прийняття рішення про початок проекту та залучення партнерів); *проблематизація* (включає дії з виявлення проблем, їх формулювання, систематизації та ієрархізації); *цілепокладання та концептуалізація* (конкретизація цілей і побудова концепції проекту, що включає: опис та оцінку проблемного поля проектування; ціннісне підґрунтя проектної діяльності; цілі проекту з описом кінцевого продукту; теоретичні положення, на засадах яких був сформований задум; підхід, стратегія і принципи проектування); *вибір формату проекту* (або нормування) включає окреслення межей і простору проекту, визначення часу, контексту проекту, кола учасників та інших параметрів).

II. Власне етап проектування (реалізації проекту). Об'єднує: етап програмування та планування ходу проекту; етап реалізації проекту.

Етап програмування та планування ходу проекту. Програмування передбачає створення програми, що складається з набору необхідних заходів дій з досягнення мети проекту; планування зумовлює затвердження плану, що включає змістові орієнтири діяльності суб'єктів проектування, визначення порядку (послідовності) діяльності, обсяг, часові межі.

Етап реалізації проекту (*для кожного із видів проектів етап його реалізації вибодовується специфічним чином*).

III. Рефлексивний етап. Включає дві процедури – *експертизу і рефлексію*. Експертиза й оцінювання проекту дозволяють визначити відповідність отриманого продукту проектному задуму; прийняти рішення про локальне застосування проектних матеріалів, їх тиражування з метою запровадження у практику. Оцінювання проекту здійснюється за допомогою таких способів: залучення незалежних експертів; у ході самооцінювання результатів проекту згідно з обраними критеріями; у ході рефлексії у зв'язку

з успішністю та цілісністю проектування як спільної діяльності, включаючи мету, зміст, форми, способи здійснення (оцінювання людського результату); у ході рефлексії у зв'язку проектування як процесу, побудованого згідно із встановленими правилами (оцінювання продуктного результату).

IV. Післяпроектний етап. Проектні процедури: *апробація, розповсюдження* (дисемінація) результатів і продуктів проектної діяльності; вибір варіантів продовження проекту (народження нового проектного задуму, що спирається на результати попереднього, об'єднання проекту з іншим тощо).

Процедура концептуалізації проекту

Проектний дискурс. Процес мисленнево-знакового оформлення проекту як тексту, виконаного на відповідній професійній мові проектування. В цьому зв'язку важливу роль відіграє категоріальний аналіз.

Наявність цілісного категоріального опису перетворює процес проектування у спосіб зміни педагогічної дійсності шляхом самовизначення у ціннісно-смісловому довіллі. Лише на підставі єдиного розуміння природи перетворювального об'єкта на початковому етапі можливе усвідомлене включення соціономістів у спільну проектну діяльність і прийняття її цінностей. З огляду на це, процес проектування вимагає від його учасників опрацювання єдиної мови спілкування, узгодження цінностей, виконання мисленневих процедур на основі категорій і понять [239, с. 75].

Визначення меж і змісту категоріального поля, що є актуальним (доступним) для учасників проектної діяльності. Від чіткого уявлення кола категорій, понять, визначень, якими будуть описуватися явища і процеси, що відбуваються у рамках проекту, залежить «прозорість» мови, на якій буде створений проектний текст. Мовні засоби, які застосовуються для оформлення проекту, різноманітні: письмовий опис, рисунок, створення комп'ютерної програми тощо. При побудові тексту враховуються образ життя та діяльності користувачів проектного продукту.

Критична віднесеність до проекту. Формується на підставі альтернативних поглядів і концепцій. Це тривалий процес занурення проектантів у зміст проекту на підставі «ціннісного відчуття»; співвідношення можливих наслідків проектування з цінностями і смислами його безпосередніх учасників, з цінностями рядів тієї галузі дійсності, куди входить проєктируєми об'єкт. Критичне ставлення слід відрізнити від феномена оцінювання і експертизи проекту в загальноприйнятому сенсі.

Негативна евристика. Дозволяє виявити протиріччя, ризики, негативні ефекти і наслідки проекту. Для пом'якшення психологічних реакцій проектантів на негативну інформацію в соціально-педагогічному проектуванні практикується застосування ігротехнічних прийомів (зокрема, «чорне і біле» опонування, метод Делфі та ін.).

Прогнозування «супротиву матеріалу» і довіклля. Здійснення прогнозу того впливу і протидії, що безперечно виникає по ходу здійснення проекту.

Продовження Додатку Б.1

Джерелами супротиву можуть стати передбачувані користувачі проектних продуктів, фахівці дитячого закладу, які сприймають зміни під впливом стійких стереотипних поглядів і прийнятого укладу життя; конкуруючі соціально-педагогічні і освітні системи та ін.

Визначення мети проекту. Гранично узагальнений і відображений переважно в емоційній формі «образ майбутнього» трансформується у спільних дискусіях у конкретні ідеальні форми існування проектуємої реальності. Такими формами виступають: моральний, громадський, естетичний, професійно-педагогічний, управлінський *ідеал*; загальногуманістичні, професійні, соціально-педагогічні *цінності*; особистісні, виробничі цілі учасників і прогнозовані *цілі* функціонування проектуємого об'єкта системи. Складання ідеального уявлення зазвичай проходить шлях від емоційного переживання незадоволення станом проектованого об'єкта до оформлення образу, що відповідає актуальним потребам як суспільства, так і самих розробників. Звідси виявляються певні типи аналітичної роботи: виявлення недосконалості об'єкта, предмета; визначення потреб на соціальному й індивідуальному рівні; визначення проблем; позначення «розриву» бажаного і дійсного як невідомого (прихованого), вимагаючого спільного пошуку.

Мета проекту – це твердження загального типу про кінцевий результат реалізації програми / проекту. Мета відіграє в проекті *стимулювальну* (по відношенню до учасників), *перетворювальну* (по відношенню до предмета проектування і його учасників), *нормуючу* (по відношенню до діяльності і результатів проекту), *орієнтаційну* (по відношенню до кінцевого продукту) ролі. В меті зазначається, що саме передбачається досягти в ході реалізації проекту. Формулювання мети проектної діяльності має бути конкретним, реальним і спрямованим на розв'язання протиріч, що викликали необхідність проектування. В.А. Луковим було окреслено певні критерії до формулювання мети проекту: досяжність, безумовність, передбачення в меті вимірюваного кінцевого результату [55, с. 36].

Стратегія проектної діяльності. Розробляється після конкретизації цілей. Вона визначає загальну спрямованість і характер досягнення цілі. Стратегія проектування може бути відтворена як рух від зовнішнього до внутрішнього (тобто від бачення цілісного образу до проробки його конструктивних деталей) і від внутрішнього до зовнішнього (поєднання, розрізнених компонентів). Варіанти стратегій розвитку проекту: *лінійний* (послідовні кроки до досягнення бажаного продукту через постійний зворотний зв'язок); *зонтичний* (проектування моделі-інваріанта, на підставі якої, з урахуванням локальної специфіки, «віялом» вибудовуються варіанти її існування та застосування); *системний* (згідно з наявним чітким задумом, планом, що охоплює і контролює зміни у всіх компонентах освітньої або соціально-педагогічної системи); *синергетичний* («виращування» продукту на підставі уловлювання тенденцій розвитку, синтезу інформації, що

Продовження Додатку Б.1

надходить мимовільно, з наступним її впорядкуванням).

Обґрунтування критеріїв, на підставі яких є можливою оцінка проектних заходів. Критерій (від грец. *kriterion* – мистецтво для судження) – ознака, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація будь-чого; мерило оцінювання [457, с. 136]. Критерії повинні відповідати обраним цілям і принципам проектної діяльності. До основних критеріїв вибору об'єкта конкретного соціального проекту А.Й. Капська рекомендує відносити такі: відповідність об'єкта ідеології даного проекту; відповідність об'єкта визначеним цілям проекту; відповідність об'єкта тим чинникам, які найбільше детермінують кризові ситуації клієнтів соціальної роботи (наприклад, «неготовність державних службовців впроваджувати в Україні інститут прийомної сім'ї, зумовила необхідність визначити їх як об'єкт відповідної програми, поруч із самими дітьми-сиротами»); відповідність об'єкта особливостям його внутрішньої структури («якщо дослідження об'єкта «діти вулиці» вказують на існування кількох цільових груп усередині цього об'єкта ... доцільно передбачити відповідну диференціацію, визначаючи об'єкт (ти) конкретної програми соціальної роботи») [472, с. 22].

Наявність, ступінь сформованості або відсутність того або того критерія визначаються на етапі концептуалізації за допомогою відповідних показників і ознак (індикаторів). Розрізняють такі види показників: базові – описують, що входить у проект (кількість навчальних годин, кількість витрачених ресурсів); кінцеві – описують діяльність (кількість фахівців, які пройшли навчання; кількість сімей, залучених до соціально-педагогічних програм тощо); впливові – заходи, що дійсно внесли зміни.

Оцінювання проектних пропозицій. Застосовуються критерії SMART (їх презентовано авторському посібнику [55, с. 55]).

Аналіз моніторингових даних. Моніторинг – це процес постійного накопичення інформації з усіх аспектів проекту з метою оцінювання процесу виконання та закінчення запланованих змін, а також відносно їх сприяння досягненню поставлених цілей [55, с. 53]. Він є важливим елементом управління соціально-педагогічним проектом. Такі заходи з моніторингу, як оцінювання поточних результатів, виявлення труднощів, визначення проблемних галузей, надання рекомендацій для їх усунення тощо.

Співвідношення категоріальних пар: «проектування і прогнозування», «проектування і моделювання», «проектування і планування», «проектування і конструювання»

Прогнозування – різновид наукового передбачення, наукове судження про можливі стани явищ у майбутньому. Розрізняють пошукове прогнозування (мета – пошук перспективних проблем, що підлягають розв'язанню) та нормативне прогнозування (визначення шляхів вирішення проблем з орієнтацією на задані критерії). Прогнозування, як мисленнева процедура, застосовується для формування обґрунтованого судження про

Продовження Додатку Б.1

перспективи, можливі стани об'єкта в майбутньому. Але проектування не лише спирається на результати прогнозів стосовно того, «що може статися?», а й покликане відповісти на запитання «що саме повинно статися?».

Моделювання – науковий метод дослідження об'єктів на їх моделях – аналогах окремого фрагмента природної або соціальної реальності (описових, знакових). Сутнісною ознакою моделювання є його опосередкованість, бо в якості своєрідного інструменту пізнання виступає об'єкт-замісник оригіналу, модель, дослідження якої і сприяє отриманню нового знання про вивчаєме явище. У межах проектування модель дозволяє: створити образи об'єктів (явищ, процесів); імітувати процеси майбутньої діяльності (визначати її зміст, методи реалізації, очікувані результати); порівнювати й оцінювати можливі результати проектування; робити вибір одного із альтернативних варіантів рішення проблем. У зв'язку з тим, що в коло проектних процедур входить створення моделей об'єктів (процесів, явищ) для їх наступного втілення, моделювання є частиною проектування.

Планування у межах проектування здійснюється для впорядкування зусиль всіх суб'єктів проектної діяльності на досягнення поставлених цілей проекту. Під плануванням розуміють складання плану поточної діяльності, яка не передбачає суттєвих змін та відкриттів. У загальному уявленні планування відбувається за змістом (окреслення в плані основних напрямків діяльності, основних дій, їх обсягу та послідовності виконання) та за часом реалізації запланованих заходів. У той самий час, коли йдеться про розроблення нової системи (процесу) у ході творчої діяльності, найчастіше вживається термін «проектування». Тому планування є етапом проектування.

Конструювання створення реального об'єкта за певною моделлю. У процесі конструювання відбувається розроблення деталей, елементів проектуємого об'єкта. А при проектуванні створюється система взаємозв'язків цих елементів, розроблюється й оформлюється проект.

Додаток Б.2

Загальна логіка організації соціально-педагогічної діяльності (за А.В. Золотарьовою [195, с. 30-33])

Крок 1 – *діагностика вихідного стану соціально-педагогічного процесу* (діагностика здійснюватися для того, щоб визначити актуальні цілі, які відповідають реальному вихідному стану діяльності; при визначенні цілей соціального становлення дітей в освітній установі, необхідно вивчити стан і результати соціально-педагогічного процесу, соціальні потреби дітей і батьків та способи їх задоволення).

Крок 2 – *цілепокладання* (висування та обґрунтування цілей, визначення шляхів їх досягнення, прогнозування очікуваного результату (цілі соціально-педагогічної діяльності різноманітні (можна говорити про інваріантні цілі, що єдині для всіх членів суспільства), і варіативні, зумовлені конкретними індивідуальними потребами та можливостями кожного індивіду).

Крок 3 – *моделювання* (моделювання в соціально-педагогічній діяльності зумовлене наступними причинами: складністю соціально-педагогічних процесів; віддаленістю у часі від результатів соціального становлення дітей, важкістю у реальних обставинах перевірити варіанти рішення проблем; воно здійснюється на основі сформульованих цілей, визначення змісту, методів реалізації, очікуваних результатів діяльності).

Крок 4 – *програмування* (програма розглядається як оформлення моделі в документ, що визначає цілі, завдання, зміст, способи організації, очікувані результати діяльності; важливим для соціального педагога постає розроблення програм, спрямованих на реалізацію моделей соц.-пед. діяльності).

Крок 5 – *планування* (здійснюється для надання діяльності впорядкованості; підґрунтям для плану є програма соціально-педагогічної діяльності; планування дозволяє розмежувати зміст програми за напрямками діяльності, основним справам, часом реалізації; завдяки плануванню вдається узгодити зусилля всіх суб'єктів діяльності на досягнення цілей програми).

Крок 6 – *організація діяльності* (це означає організувати виконання плану, всіх запланованих справ; вирішення проблеми ефективної організації діяльності можливе за умови вміння педагогом самостійно конструювати соціально-педагогічний процес, який би найбільш точно відповідав конкретним цілям соціального становлення дітей. Набуттю особистого досвіду конструювання допомагає методика організаторської діяльності (це алгоритм послідовності дій за заданою ціллю). Цей етап є особливим у зв'язку з описом організації справи (стадії організації діяльності: попередня підготовка, планування, поточна підготовка, проведення справи, аналіз).

Крок 7 – *відстеження результатів* соціально-педагогічної діяльності закладу (процес систематичного виявлення показників, вивчення діяльності за окремими критеріями; оскільки соціальний результат є багатовимірним, існують різні підстави для його вимірювання (визначити, який результат буде відстежувати педагог, виявити критерії оцінювання результату та розробити методику, на основі якої може здійснюватися відстеження).

Додаток Б.3
Типологія особистісно-розвивальних ситуацій
 (за типологією І.А. Колеснікової [239, с. 179])

Види ситуацій	Цільове призначення
Ситуація надання інформації	Забезпечення одностороннього та безумовного розуміння смислу наданої інформації, попередження її можливих пошкоджень, деформації, несприйняття
Ситуація формування досвіду	Набуття досвіду соціальної поведінки на підставі інформації в різних видах діяльності та в різних системах соціальних відносин
Орієнтувальна ситуація	Формування ціннісних орієнтацій, настанов, мотивів щодо запропонованого змісту ситуації; корекція позиції
Емоціогенні ситуації	Створення переживань, настрою, емоційного тла, адекватних пропонованому змісту та суб'єктивному досвіду вихованців
Тренінгові ситуації	Можливість безпосереднього індивідуального опрацювання вмінь і навичок, що базуються на введеній одиниці змісту
Креативні ситуації	Створення умов «невизначеності» як передумови виходу на індивідуально-креативний рівень вирішення проблеми
Еталонні ситуації	Пропонування зразків оптимальних варіантів, пов'язаних із цією інформацією дій або відносин
Ситуація зворотного зв'язку	Отримання інформації про ефективність ходу та засвоєння одиниці змісту про правильність обраної стратегії та тактики роботи з вихованцем (групою)

Додаток В
Рольовий потенціал фахівців соціономічного профілю
в проектній команді

Додаток В.1
Соціальні ролі соціального педагога (за Р.В. Овчаровою)

Соціальна роль	Зміст професійної діяльності
Посередник	Сполучна ланка між особистістю та соціальними службами
Захисник інтересів	Захист законних прав особистості
Учасник спільної діяльності дітей і дорослих; організатор такої діяльності	Спонування людини до дії, соціальної ініціативи, творчості; розвиток здібності до самостійного розв'язання власної проблеми
Духовний наставник	Соціальний патронаж, піклування про формування моральних, загальнолюдських цінностей у соціумі
Соціальний терапевт	Сприяння особистості у соціальних контактах із відповідними фахівцями, допомога у розв'язанні конфліктних ситуацій
Експерт	Відстоювання прав підопічного, визначення методів втручання для вирішення його проблеми

Додаток В.2
Супервізорські ролі (за І.М. Григою, Т.В. Семігіною, В.В. Покладовою)

Роль	Особливості діяльності
Учитель	Знає теорію і готовий з нею поділитися; вивчає випадок (проект) представлений супервізованим, і надає коментарі; у безпечній атмосфері супервізорської сесії створює можливість репетиції тих чи інших навичок для супервізованого; ставить чіткі завдання на наступні сесії
Фасилітатор	Надає емоційну підтримку; працює разом з тим, хто навчається, над труднощами у роботі останнього, пов'язаними з установою тощо
Консультант	Співпрацює з супервізованим у роботі над визначенням проблеми; озброює того, хто навчається, не відповідями, а альтернативами
Експерт	Контролює досягнення цілей, які визначилися на початку процесу; відстежує прогрес супервізованого / проекту; надає супервізованому зворотній зв'язок з приводу знання останнім теорії, її застосування

Додаток В.3
Рольовий репертуар соціального педагога (за В.М. Сидоровим)

Назва ролі	Загальна характеристика
Вихователь	Сприяє соціалізації всіх учнів шляхом передавання їм конкретного й інтегративного соціального досвіду; організації спільної суспільно значимої діяльності
Організатор вільного часу	Націлений на розвиток дозвіллевої кваліфікації учнів; виявлення дозвіллевих інтересів, залучення до дозвіллевої діяльності, створення дозвіллевої перспективи та допомога в її послідовному досягненні
<i>Учитель соціальних умінь</i>	У полі його зору – розвиток актуальних соціальних умінь учнів: спілкуватися, приймати рішення, вирішувати конфлікти позитивним чином, здійснювати самообслуговування; <i>розроблення та виконання відповідних соціально-педагогічних проектів і програм</i>
Посередник	Опікується інтеграцією соціальної допомоги учням: взаємодією з сім'ями, формальними та неформальними дитячими об'єднаннями, педагогами, громадськістю за місцем проживання, соціальними службами
Консультант	Орієнтований на розвиток в учнів та членів їхніх сімей навичок самопомоги в подоланні життєвих негараздів: їх точне формулювання, виявлення причин виникнення, розроблення плану подолання, залучення до взаємодії зацікавлених осіб, реагування на зворотний зв'язок
<i>Помічник у реалізації дитячо-юнацьких соціальних ініціатив</i>	Підтримує соціальну активність учнів, у тому числі – <i>сприяє розробленню проектного забезпечення таких ініціатив, їх подання до захисту у відповідних інстанціях, навчання активу, розроблення та реалізації післяпроектної перспективи</i>
Дослідник	Забезпечує особистий внесок у розвиток соціально-педагогічної діяльності: розробляє та реалізує актуальні проекти та програми; відпрацьовує інноваційні технології; збирає, аналізує та поширює інформацію стосовно послуг, які пропонуються
Соціальний адвокат	Захист соціальних прав та інтересів дітей та їхніх сімей у відповідних владних інстанціях
Керівник соціально-педагогічної (або психологічної) служби (соц. менеджер)	Об'єднує професійні і непрофесійні носії соціально-педагогічної допомоги – соціальних педагогів, практичних психологів, власне учнів та їхніх батьків; підвищує якість та розширює спектр можливих соціально-педагогічних і психологічних послуг

Додаток В.4
Рольові репертуари соціальних працівників (за В.М. Сидоровим)

Назва рольової групи	Загальна характеристика групи	Рольовий репертуар
Група практичних ролей	Група є стрижнем всього рольового репертуару. Її першоосновою були благодійники і філантропи ХІХ ст., які надавали допомогу знедоленим, хворим людям; здійснювали добрі справи щодо безробітних, дітей-сиріт, престарілих, правопорушників	Учитель соціальних умінь. Консультант / консультант-клініцист Агент з питань соціальних змін Аніматор Соціальний менеджер Помічник клієнта Вуличний працівник
Група посередницьких ролей	Група створюється для вчасного, адекватного та скоординованого забезпечення сервісними послугами клієнтів. Такі послуги надаються через об'єднання зусиль багатьох фахівців різних соціальних агенцій	Брокер соціальних послуг Керуючий справами клієнта Захисник прав та інтересів клієнта
Група управлінських ролей	Група організує управління всілякими агенціями соціальних послуг або їх структурними підрозділами (організаційний рівень управління); управління діяльністю соціальн. працівника	Керівник робочого навантаження Лідер команди Керівник персоналу Адміністратор
Група дослідницьких ролей	Фахівці групи створюють наукову базу соціально-педагогічної роботи, опис дослідницьких методів	Експерт Аналітик Дослідник
Група сервісних ролей	Фахівці цієї групи залучують студентів до практичної професійної діяльності, надають їм практичне наукове керівництво; сприяють професійному зростанню супервізованого працівника	Викладач Керівник польової практики Супервізор
Група латентних ролей	Такі ролі реалізуються в об'єктивній реальності у прихованому вигляді	Захисник панівного порядку. Розхитувач державного устрою Брокер у сірих тонах Цап-відбувайло. Донор. Всезнайко

Додаток В.5
Позитивні і негативні риси командних ролей (за М. Белбіним)

Тип	Характеристика	Позитивні риси	Слабкості
Працівник служби	Консервативний, ретельний, старанний, передбачувальний	Організаторські здібності, практичний здоровий глузд, працьовитість, самодисципліна	Недостатня гнучкість і відсутність реакції на неперевірені (свіжі) ідеї
Головуючий	Спокійний, самоконтрольований, впевнений	Здатність ставитися та вітати всіх потенційних співпрацівників згідно з їх заслугами та без упередженості. Сильне відчуття цілей і завдань	Не більше, ніж посередній у плані інтелекту чи творчого потенціалу
Закрійник/шейпер	Високонпружений, непересічний, оригінальний, динамічний	Рух і протистояння інерції, самовдоволеності, неефективності й самообману	Схильність до нетерплячості, роздратованості та провокації
Капітал/мозок	Індивідуалістський, вдумливий та неортодоксальний, незагальноприйнятний	Геній, уява, інтелект та знання	«Літає за хмарами», недооцінює практичні деталі
Дослідник ресурсів	Екстраверт, ентузіаст, допитливий та комунікабельний	Йде на контакт з людьми, досліджує нове. Реагує на виклик.	Може втрачати інтерес після захоплення від нової справи
Оцінювач-контролер	Тверезий, не впадає в емоції, розсудливий, обачний	Судження, розважливість, практичність-тверезість	Бракує наснаги або здатності захочувати інших
Працівник команди	Соціально орієнтований, досить м'який та чутливий	Здатність реагувати на людей і ситуації, сприяти кол. духові	Нерішучість під час кризових моментів
Завершувач	Старанний/ретельний, організований, дисциплінований, совісний, турботливий	Здатність доводити все до кінця, досконалість (до педантизму)	Хвилювання через дрібниці, страх за те, що справа «йде своїм ходом»

Додаток В.6
Рольова структура команди (за Л.М. Карамушкою, О.А. Філь)

Назва ролі	Функції	Тип	Якості
Голова	Сприймає різні точки зору й приймає рішення	Спокійна, стабільна людина, має потребу у мотивованій групі	Вміє слухати, гарно говорить, логічний, рішучий
Формувальник	Лідер, поєднує зусилля членів групи в єдине ціле	Динамічний, рішучий, наполегливий	Домінуючий екстраверт, потребує компетентної, цілісної групи
Генератор ідей	Джерело ідей	Розумний, з багатою уявою, креативний	Нестандартна людина, потребує мотивованого оточення, яке буде сприймати її ідеї
Оцінювач ідей	Аналіз і логічні висновки, контроль	Аналітичність, інтелектуальність, ерудованість, «якір групи, що повертає до реальності»	Розсудлива, вольова особистість, потребує постійного джерела інформації та нових ідей
Організатор роботи	Перетворення ідей у конкретні завдання та організація їх виконання	Організатор, вольовий, рішучий	Вольова людина, має потребу в пропозиціях, ідеях групи
Організатор групи	Сприяє досягненню злагоди в групі, враховує потреби й знає проблеми групи	Чуйність, дипломатичність, доброта, комунікабельність	Емпатійна й комунікативна особистість, потребує постійного контакту з усіма членами групи
Дослідник ресурсів	З'єднувальна ланка із зовнішнім середовищем	Комунікабельний, схильний захоплюватися, енергійний, привабливий	«Наполегливий екстраверт», потребує свободи дій
Завершувач	Спонукає групу вчасно доводити справу до кінця	Професійна педантичність, обов'язковість	Педант, потребує групової відповідальності

Додаток В.7
Професійні ролі фахівців соціономічної сфери
(за І.А. Зимньою, Л.Е. Никітіною)

Визначник клієнта – визначає людей, групи людей, які зазнають труднощій або які знаходяться у стані ризику (мета – встановити, виявити умови оточення, що створюють проблеми).

Брокер – спрямовує людей в служби, що сприяють вирішенню проблем клієнта (мета – скоординувати роботу соціальних служб, дати можливість людям використовувати їх потенціал).

Медіатор / конфліктолог (від англ. mediator – примирювач, посередник), який знаходиться між конфліктуючими сторонами (мета – зняти розбіжності і навчити людей працювати продуктивно разом).

Адвокат – захищає права людей, які потребують допомоги (мета – підвищити якість обслуговування, допомогти клієнтам, внесення змін до практики соціальної роботи, що склалася).

Оцінювач – збирає інформацію, оцінює проблеми людей, співтовариств (мета – допомога в ухваленні рішень для дії).

Мобілізатор – збирає, приводить у рух, запускає, активізує, організовує дії вже наявних або (після того, як їх збере) нових груп людей для вирішення проблем.

Вчитель – передає людям інформацію і знання (мета – допомога людям у розвитку вмінь самостійно вирішувати проблеми).

Коректор поведінки – працює над тим, щоб внести зміни до поведінкових стереотипів, навичок сприйняття людей (груп).

Консультант – діє спільно з іншими працівниками з метою допомоги щодо вдосконалення їхніх умінь у вирішенні проблем клієнта).

Проектант співтовариств – планує розвиток програм діяльності груп, агентств, служб й інших співтовариств.

Менеджер інформації – збирає, класифікує, аналізує дані про клієнтів, соціальне середовище.

Адміністратор – управляє агентством, установою, програмою (проектом) або соціальною службою.

Практик – забезпечує конкретну поступову допомогу, турботу (фізичну, побутову, фінансову) або в установі, або на місцях [364, с. 119-120].

Додаток В.8
Оцінювання ресурсів проектної команди
(метод проблемно-резервного аналізу (SPOT))

Метод проблемно-резервного аналізу (SPOT) полягає у виокремленні проблемного поля в команді, зіставленні сильних і слабких сторін учасників команди, труднощів і небезпек, що можуть виникнути у процесі співпраці членів команди, пошуку зовнішніх і внутрішніх стимулів для зміцнення проектної команди.

<p style="text-align: center;">Сильні сторони команди (Satisfaction)</p> <p>На які сильні сторони учасників команди можна спиратися при організації та втіленні проекту? Який попередній позитивний досвід участі в соціально-педагогічному проектуванні, професійний досвід, здібності мають учасники команди? У чому саме вбачається позитивна мотивація учасників команди щодо втілення проектних заходів? <i>(Цей ресурс команди є суттєво важливим для успішного втілення соціально-педагогічного проекту)</i></p>	<p style="text-align: center;">Слабкі сторони команди (Problems)</p> <p>Які індивідуальні особливості учасників команди доставляють труднощі у комунікації? Чого не вистачає команді для гармонійної співпраці? Що в учасників команди виглядає привабливим, проте це не впливає на ефективність роботи команди? Чому учасникам команди ще не вдається налагодити плідну співпрацю? <i>(Це завдасть проблеми для майбутньої ефективної роботи команди)</i></p>
<p style="text-align: center;">Можливості (Opportunities)</p> <p>Резерви, шляхи вирішення поточних проблем учасників проектної команди, їх додаткової підготовки. Що ще залишається незасвоєним? Які знання, вміння й навички ще слід набути учасникам команди? Які невикористані ресурси мають учасники команди? Що доцільно учасникам команди освоїти наново? <i>(Це передумови зміцнення та успішної роботи учасників команди)</i></p>	<p style="text-align: center;">Небезпеки (Threats)</p> <p>Які ризики виявляються в роботі на перспективу? До чого потрібно бути готовим? Негативна (заперечна) мотивація колективу. Що відбудеться, якщо зберегти технології в тому вигляді, в якому вони існують в даний момент? <i>(Які небезпеки можуть з'явитися, якщо не буде нічого робитися)</i></p>

Додаток Д

Методологічні орієнтири професійної підготовки майбутніх соціономістів

Додаток Д.1

Парадигма поліфункціональної підготовки студентів соціономічних спеціальностей на основі застосування системно-діяльнісного підходу

Методологічні орієнтири	Основні положення
Ієрархія цілей підготовки	Врахування ієрархії державних, професійних і оперативних цілей (оновлення як вищої професійно-педагогічної освіти, так і цілісного навчально-виховного процесу у вищій школі шляхом модернізації, модифікації, раціоналізації загальних цілей світоглядного, методологічного та ціннісного характеру, що є підґрунтям реформування вищої освіти (її інноватизації, гуманізації, фундаменталізації, гуманітаризації, інформатизації)
Функції підготовки	Досягнення цілей світоглядного, методологічного, ціннісного характеру можливе, якщо підготовка забезпечується суб'єктами (викладачами та студентами), характер взаємодії яких спрямований на співпрацю, діалог, варіативність, гнучкість, мобільність через реалізацію навчальної, виховної, креативної, психосоціальної, технологічної, адаптивної, тестувальної функцій
Стратегічні завдання підготовки	Для реалізації функцій оновлення професійно-педагогічної підготовки фахівців необхідним є виконання стратегічних завдань, покладених в основу поліфункціональної парадигми: здійснити змістовно-структурне, технологічне, організаційно-дидактичне обґрунтування процесу підготовки студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання; інтегрувати педагогічні дисципліни за модульним принципом побудови; наповнити зміст інтегрованих курсів ідеями відродження національної системи виховання, культурно-історичного, педагогічного досвіду як українського народу, так і народів світу
Методи дослідження	Теоретичний аналіз, моделювання (створення спеціальних аналогів (моделей), що імітують педагогічні факти (явища), в яких відтворюються принципи їх організації і функціонування, тестування, педагогічний експеримент, статистичні методи
Введення системи кредитно-модульного навчання	Реалізація системи кредитно-модульного навчання у вигляді модульного підходу до навчання за підтримки комп'ютерних засобів управління в сукупності з традиційними (що сприятиме оновленню навчально-виховного процесу з метою забезпечення підготовки фахівців у плані їх адаптації до змін у розвитку соціокультурної, освітньої, педагогічної й професійної сфери)
Запровадження компетентнісної моделі професійно-педагогічної підготовки	Кінцевий результат – компетентнісна модель професійно-педагогічної підготовки фахівця як система науково-методичного забезпечення, що передбачає поєднання концептуальних, змістовних, технологічних, організаційно-дидактичних основ; реалізується в системі кредитно-модульного навчання, що забезпечить формування особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку, культивування своєї індивідуальності, творчого потенціалу, інноваційної діяльності, професійної майстерності (реалізація моделі можлива за умови переходу від режиму отримання інформації в режим її інноваційного розроблення)

Додаток Д.2

Соціальне замовлення в освітній галузі

Сучасне універсальне (загальнолюдське, глобальне) соціальне замовлення освіти (за О.В. Моревою)

Основні нормативні документи міжнародного рівня: Всезагальна декларація прав людини (1948 р.), Європейська конвенція про захист прав людини та основних свобод (1950 р.), Конвенція про права дитини (1959 р.).

Тезові положення соціального замовлення: «Всі люди у світі, незалежно від раси, коліру шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного або соціального походження, майнового, станового або іншого становища, мають рівні громадянські права. Освіта повинна дати людству уявлення про нього та навчити ними користуватися в цілях збереження та подальшого розвитку цивілізації. Світовому співтовариству потрібна: людина, здібна до самостійної пізнавальної діяльності протягом всього життя (в тому числі на основі застосування різних джерел інформації); компетентний громадянин, виборець, споживач; функціонально грамотна людина, в тому числі у соціально-трудої сфері (включаючи орієнтацію на ринку праці, орієнтацію у професійних нормах й етиці, нормах самоорганізації); валеологічно та екологічно компетентна людина, включаючи питання збереження та зміцнення здоров'я, безпечної життєдіяльності, охорони природи; маюча досвід духовного, культурного саморозвитку, збагачення особистості; людина, здібна до соціальної адаптації та функціонування у різних соціальних (соціокультурних, соціально-професійних тощо) групах, толерантна, спроможна до автономної діяльності, рефлексії, з розвиненим почуттям відповідальності, моральними якостями» [347, с. 112].

Соціальне замовлення держави в особі органів управління освітою (міністерство, відділи, департаменти), органів влади (уряд, адміністрація)

Основні державні нормативні документи: Конституція України, Сімейний кодекс України, Закон «Про освіту», Закон «Про вищу освіту» й інші закони, положення, цільові програми, що демонструють пріоритети в модернізації вітчизняної системи освіти у відповідності із запитами ХХІ ст.,

Цільова спрямованість: Досягнення сучасної якості всіх рівнів освіти, державні гарантії доступності отримання повноцінної освіти, забезпечення ресурсної бази, підвищення професіоналізму працівників освіти.

Тезові положення соціального замовлення: Соціальне замовлення системі освіти на державному рівні повинне спиратися на «вічні цінності» – гуманне ставлення до себе (активність в самореалізації, мобільність), до інших (моральність, толерантність), до суспільства (громадянськість і патріотизм) [347, с. 113]. Це замовлення на «здорову, вільну, освічену, моральну, підприємницьку, самостійну в ситуації вибору, здібну до співпраці, мобільну, динамічну, конструктивну людину, відповідальну за долю Батьківщини» [347, с. 113].

Продовження Додатку Д. 2

Особлива увага тут звертається на активізацію всіх ресурсів соціуму: сім'ї, органів влади, самоуправління, наукових, культурних, комерційних і суспільних інститутів, працедавців. На практиці це зумовлює: реальну варіативність освіти; високий рівень викладання предметів державного та регіонального компонентів; оновлення, поглиблення, збагачення економічним, валеологічним та ін. змістом освітніх програм; реалізацію корекційних, індивідуальних програм, програм з розвитку обдарованості; за умови застосування сучасних форм навчання.

Соціальне замовлення на рівні регіональної освіти

У програмах і проектах регіонального рівня, у відповідності із державним соціальним замовленням, мають бути визначені такі цілі: забезпечення відкритості освіти, сприйнятливості системи регіональної освіти до інновацій, поширенню співробітництва системи освіти з організаціями та підприємствами регіону, до діалогу (полілогу) із соціумом; формування системи освіти області як системи, що самоорганізується, соціально активної, спроможної до творчого створення нової освітньої ситуації; конвергенція системи освіти – створення «інтегральної» освіти, розвиток регіональної освіти по «збіжних лініях», назустріч іншим регіонам та міжнародному співтовариству.

Соціальне замовлення на рівні організацій, установ, виробництв (в особі закладів освіти (дошкільних установ, загальноосвітніх шкіл, професійних училищ, вищих шкіл, закладів додаткової освіти), установ і виробництв інших сфер діяльності, суспільних організацій)

Соціальне замовлення можна виявити шляхом здійснення порівняльного аналізу інформації (наприклад, ЗМІ), об'єктивних даних, соціологічного опитування. *Соціальне замовлення на рівні освітнього закладу* «представлене в концепціях, програмах розвитку та дослідницьких проектах – це найбільш повне відображення загального, що відповідає більш високим рівням соціального замовлення, та специфічного, характерного лише для цієї школи; задоволення соціального замовлення суспільства на освіту (включаючи навчання та виховання) громадян з використанням всіх можливостей, що надає соціум, тому числі неосвітніх установ та організацій, і задоволення конкретних потреб особистості в загальній та додатковій освіті, відповідаючій її життєвим планам, соціальній орієнтації, забезпечення психологічного комфорту та умов збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я» [347, с. 115].

Дослідження соціального замовлення дітей дозволяє диференціювати замовників за віком, статтю, соціумом (в якому вони живуть та навчаються), рейтингом видів діяльності (яким діти надають перевагу та якими хотіли б займатися ще (або не надають ніякої переваги та відмовляються цим займатися за низки причин) тощо.

Додаток Д.3

Характеристика різнорівневої підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

Подамо характеристику рівнів підготовки кадрів для соціальної сфери з урахуванням систематизації професора В.А. Поліщук [471].

Першим рівнем є допрофесійна підготовка на курсах у загальноосвітніх навчальних закладах. *Другий рівень* – навчання у навчальних закладах I-II рівнів акредитації (педагогічні коледжі, технікуми). Випускники таких закладів набувають освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста. *Третій рівень* – це навчання студентів у вищих закладах освіти III-IV рівнів акредитації. На цьому етапі професійного становлення випускники мають можливість отримати освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», «спеціаліст», «магістр». Відповідно до Державного освітнього стандарту бакалаврату, нормативний термін професійної підготовки складає не менше 4 років. Випускник з дипломом бакалавра може продовжити навчання за однорічною програмою спеціалітету для отримання диплома спеціаліста соціальної педагогіки з відповідною спеціалізацією, що відповідає соціальному замовленню на регіональному рівні.

У Листі Міністерства освіти і науки України «Про Перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра» від 6 грудня 2007 року № 1/9-736, адресованому керівникам вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, які здійснюють підготовку педагогічних працівників (згідно постанови Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра») було затверджено такі спеціалізації до спеціальності «Соціальна педагогіка» (освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр: 6.010106), як: «практична психологія», «соціально-правовий захист неповнолітніх», «координаційна діяльність дитячих і молодіжних організацій», «соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами», «соціально-психологічна реабілітація», «анімаційна діяльність», «соціальний патронаж дітей-сиріт», «соціально-профілактична діяльність», «соціальне гувернерство» тощо.

Якщо випускники бакалаврату або спеціалітету вмотивовані продовжити професійну підготовку й оволодіти основами науково-дослідницької та викладацької діяльності, вони продовжують навчання за освітньою програмою наступного рівня – магістратури. Нормативний термін спеціалізованої підготовки у магістеріумі триває 1-1,5 рр.

Останнім, *четвертим, рівнем* виступає підвищення кваліфікації та перепідготовка фахівців. На цьому етапі відбувається професійне вдосконалення бакалаврів, спеціалістів і магістрів у процесі трудової й самоосвітньої діяльності (за програмами різних курсів, стажувань, обмінів тощо) в освітніх установах з перепідготовки й підвищення кваліфікації.

Додаток Е

Анкети для майбутніх фахівців соціономічної сфери (авт. О.О. Біла)

Додаток Е.1

Анкета №1

Використання цієї анкети спрямоване на отримання таких результатів:

- виявлення ставлення студентів до процесу проектування професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері, їх прагнення до оволодіння основами проектування професійної діяльності й управління проектами;
- виявлення знань студентів про феномен педагогічного і соціально-педагогічного проектування, нормативно-правові регулятиви проектної діяльності;
- виявлення самооцінок студентів конструктивної готовності до проектування професійної діяльності і спроможності виконувати проектні процедури;
- з'ясування ступеня налаштованості студентів на творчу самореалізацію у проектній діяльності по завершенні навчання

Зазначте загальні відомості _____

Прізвище, ім'я _____

Назва навчального закладу, спеціальності і рік навчання _____

1. Висловіть, будь ласка, ваші міркування щодо вагомості розв'язання фахівцями соціономічної сфери завдань, пов'язаних з розробленням проектів професійної діяльності й управління проектами (підкресліть той варіант, що співзвучний з вашим судженням):

- 3 – виключно важливо вирішувати такі завдання в освітній установі;
- 2 – важливо вирішувати такі завдання поряд із іншими;
- 1 – вважаю, що такі завдання не суттєві.

2. Зазначте, будь ласка, як часто вам доводилося брати участь у соціально-педагогічних проектах (підкресліть):

- достатньо часто;
- епізодично;
- не доводилося.

3. В якій мірі ви згодні із тим, що поняття «педагогічне проектування» та «соціально-педагогічне проектування» є ідентичними? (підкресліть необхідне):

- так, повністю погоджуюсь;
- це не зовсім так;
- вагаюсь що-небудь відповісти.

4. З наведеного переліку предметів проектування оберіть саме ту відповідь, що, на ваш погляд, найбільш точно відображає процес

Продовження Додатку Е.1

педагогічного проектування (підкресліть той варіант, що співзвучний з Вашим розумінням):

- проектування змісту освіти (освітньої програми, навчального плану, навчального курсу);
- створення молодіжного проект-спектаклю;
- проектування технології навчання молодших школярів із вадами зору;
- створення телекомунікаційного проекту.

5. З наведеного переліку предметів проектування оберіть саме ту відповідь, що, на ваш погляд, найбільш точно відображає процес *соціально-педагогічного проектування* (підкресліть той варіант, що співзвучний з Вашим розумінням):

- створення шкільного проект-спектаклю «Діти мають права»;
- проектування освітнього простору;
- проектування благодійного тижня добрих справ у дитячому оздоровчому таборі;
- створення освітнього телекомунікаційного проекту.

6. Визначте, будь ласка, відомі вам нормативні джерела (основні законів України, положення, нормативні акти, назви державних цільових програм тощо), що забезпечують процес регулювання проектної діяльності фахівців соціономічної сфери у правовому полі: _____.

7. Висловіть свої судження стосовно вашого рівня володіння конструктивними вміннями і навичками розробляти і впроваджувати соціально-педагогічні проекти (підкресліть необхідне):

- 3 – володію на високому рівні;
- 2 – більше володію, ніж не володію;
- 1 – більше не володію, ніж володію.

8. Які із запропонованих нижче проектних процедур ви змогли б виконати на якісному рівні (тут допустимим є вибір 1 або кількох варіантів):

0 – через свою зайнятість, можу взяти участь у вже спланованих проектних заходах»;

1 – спроможний висунути цікаву проектну ідею (пропозицію) для її втілення в освітній установі, службі;

2 – спроможний організувати проектну команду для розроблення та запровадження проектних заходів;

3 – спроможний бути координатором проектної команди на всіх етапах реалізації проекту.

9. Вам пропонується п'ять суджень, що характеризують вашу налаштованість на творчий саморозвиток і самореалізацію у проектній діяльності. Оберіть судження, що збігаються з вашим ставленням і діями та навпроти них зробіть позначку «+».

Продовження Додатку Е.1

9.1.	9.1.1. Беру активну участь в реалізації проектів переважно на ...	
	– локальному рівні; місцевому рівні; районному рівні; – регіональному рівні; національному рівні; – міжнародному рівні	
	9.1.2. На даний момент не беру участь в реалізації проектів, але планую це зробити на ...	
	– локальному рівні; місцевому рівні; районному рівні; – регіональному рівні; національному рівні; – міжнародному рівні	
	9.1.3. Не планую брати участь в реалізації проектів на будь-якому рівні.	
9.2.	9.2.1. Творчо працюю на добровільних засадах у складі проектних груп в умовах ...	
	– освітніх закладів; – громадських організацій, служб, благодійних фондів; – інших установ: _____	
	9.2.2. На даний момент не беру участь в роботі проектних груп, але планую до них приєднатися в умовах ...	
	– освітніх закладів; – громадських організацій, служб, благодійних фондів; – інших установ: _____	
	9.2.3. Не планую брати участь в роботі проектних груп	
9.3.	9.3.1. З метою вдосконалення творчих розробок проектів професійної діяльності вже співпрацюю з ...	
	– досвідченими фахівцями освітніх закладів, соціальних служб, фондів; – керівниками студентських рад, лідерами молодіжних об'єднань; – колишніми (або діючими) волонтерами; – іншими суб'єктами проектної діяльності _____	
	9.3.2. З метою вдосконалення розробок проектів професійної діяльності вважаю перспективною творчу співпрацю з ...	
	– досвідченими фахівцями освітніх закладів, соціальних служб, фондів; – керівниками студентських рад, лідерами молодіжних об'єднань; – колишніми (або діючими) волонтерами; – іншими суб'єктами проектної діяльності _____	
	9.3.3. Не планую займатися розробленням і вдосконаленням проектів професійної діяльності.	
9.4.	9.4.1. З метою збагачення творчого досвіду у галузі проектування професійної діяльності приймав участь в роботі ...	
	– педагогічних конференцій; – молодіжних фестивалів, форумів, конкурсів; – школи волонтерів; – літньої школи; – методичних семінарів, круглих столів; – спеціалізованих курсів;	

Продовження Додатку Е.1

	<p>9.4.2. Для збагачення творчого досвіду у галузі проектування професійної діяльності планую в майбутньому приймати участь в роботі ...</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> – педагогічних конференцій; – молодіжних фестивалів, форумів, конкурсів; – школи волонтерів; – літньої школи; – методичних семінарів; круглих столів; – спеціалізованих курсів; – інше 	
	<p>9.4.3. В минулому не приймав й не планую у найближчий час приймати участь в такій роботі</p>	
<p>9.5.</p>	<p>9.5.1. По завершенні навчання у вищій школі продовжу займатися творчим розробленням та реалізацією ...</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> – правовиховних проєктів для дітей і молоді; – екологічних проєктів для дітей і молоді; – валеологічних проєктів для дітей і молоді; – дозвіллевих проєктів / програм для дітей і молоді; – телекомунікаційних (мережевих) проєктів для дітей і молоді (молодіжних онлайн-проєктів, медіа-проєктів, флешмоб-акцій тощо); – благодійних проєктів для дітей і молоді; – проєктів / програм особистісного становлення (... лідерів дитячих і молодіжних об'єднань, обдарованої молоді, дітей і молоді з особливими потребами, майбутніх батьків, людей похилого віку або ін. _____); – проєктів / програм професійної орієнтації дітей і молоді; – етносоціальних проєктів для дітей і молоді; – акмепроєктів / програм розвитку проф. майстерності соціологів; – соціально-педагогічних проєктів для дітей з обмеженими функціональними можливостями; – соціально-педагогічних проєктів допомоги і підтримки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; – соціально-педагогічних проєктів/програм для сімейних вихователів; – середовищних проєктів (проєктування освітнього, виховного, дозвіллевого простору; організаційного проєктування); – методичного супроводу діяльності шкільних (студентських, фахових, громадських) проєктних груп (проведення консультацій, методичних семінарів, курсів, тренінгів тощо) 	
	<p>9.5.2. По завершенні навчання у вищій школі перспективним для себе вважаю залучитися до процесу розроблення і реалізації таких проєктів, як ...</p>	
	<p>9.5.3. На даний момент ще не визначився з цільовою групою і стратегією своєї майбутньої проєктної діяльності</p>	

Продовження Додатку Е.1

10. Висловіть, будь ласка, ваші міркування щодо вагомості підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності під час їх навчання у вищих навчальних закладах? (підкресліть той варіант, що співзвучний з вашим судженням):

3 – виключно важливо організувати процес підготовки студентів до проектування професійної діяльності у вищій школі;

2 – такий аспект професійної підготовки є важливим поряд з іншими аспектами професійної підготовки у вищій школі;

1 – вважаю, що такий аспект професійної підготовки студентів у вищій школі не є вагомим.

11. Які заходи, на вашу думку, варто було б запровадити у вищому навчальному закладі задля покращення підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності? _____

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток Е.2

Тест «Оцінка конструктивних знань студентів щодо застосування процедур проектування професійної діяльності»

Інструкція: Із запропонованих варіантів оберіть одну вірну або найбільш точну (розгорнуту) відповідь.

1. Проектування – це:

А) тимчасовий захід, спрямований на створення унікальних продуктів, послуг чи результатів;

Б) тісно пов'язана з наукою й інженерією діяльність зі створення проекту, створення образу майбутнього передбачуваного явища;

В) управління діяльністю певного колективу для досягнення певних цілей. *Відповідь: ____*

2. Проектування нормативне здійснюється в соціально-педагогічній практиці для розв'язання фахівцями соціономічної сфери...

А) модифікаційних задач;

Б) трансформаційних задач;

В) модифікаційно-трансформаційних задач. *Відповідь: ____*

3. Проектування пошукове здійснюється в соціально-педагогічній практиці для розв'язання фахівцями соціономічної сфери...

А) модифікаційних задач;

Б) трансформаційних задач;

В) модифікаційно-трансформаційних задач. *Відповідь: ____*

4. Проектування комбінаторне здійснюється в соціально-педагогічній практиці для розв'язання фахівцями соціономічної сфери...

А) модифікаційних задач;

Б) трансформаційних задач;

В) модифікаційно-трансформаційних задач. *Відповідь: ____*

5. Проект – це:

А) реалістичний задум, план про бажане майбутнє, прототип передбачуваного або можливого об'єкта, стану, а також сукупність певних тимчасових дій, документів (розрахунків, креслень, макетів), текстів для створення якогось реального об'єкта, предмета, теоретичного продукту чи послуги.

Б) процес керівництва усіма роботами з проекту від початку до кінця;

В) модель, що відображує уявний образ майбутнього продукту діяльності. *Відповідь: ____*

6. Визначте, яка із перелічених нижче ознак до проекту не належить:

А) зміна стану для досягнення мети проекту;

Б) обмеженість у часі;

В) неповторність;

Г) складність. *Відповідь: ____*

7. Соціально-педагогічний проект – це сконструйоване соціальне

Продовження Додатку Е.2

нововведення, мета якого...

А) перетворення та вдосконалення соціуму, суспільних відносин і процесів;

Б) вирішення завдань освіти та виховання;

В) вдосконалення педагогічних процесів (розвитку, освіти, виховання, соціального становлення особистості) в певних соціокультурних умовах.

Відповідь: ____

8. *Зафіксуйте тезу, що найбільш точно відображує ідею проекту:*

А) проведення ігор старшокласників з п'ятикласниками;

Б) проведення арт-ігор із девіантними п'ятикласниками в період зимових канікул;

В) проведення ігор старшокласників з п'ятикласниками в загальноосвітній школі.

Відповідь: ____

9. *Зафіксуйте тезу, що найбільш точно відображує задум проекту:*

А) проведення ігор старшокласників з п'ятикласниками;

Б) проведення арт-ігор із девіантними п'ятикласниками в період зимових канікул;

В) проведення ігор старшокласників з п'ятикласниками в загальноосвітній школі.

Відповідь: ____

10. *Який із презентованих варіантів опису мети проекту є вірним:*

А) ознайомити учнів 1-4-х класів десяти загальноосвітніх шкіл міста з положеннями Конвенції ООН про права дитини шляхом проведення серії інтерактивних занять;

Б) сприяти формуванню активної громадянської позиції дітей та молоді;

В) сприяти формуванню активної громадянської позиції учнів старших класів школи-інтернату.

Відповідь: ____

11. *Згідно із логікою проектування професійної діяльності, такі проектні процедури, як діагностика ситуації, проблематизація, цілепокладання, концептуалізація й вибір формату проекту, відбуваються на:*

А) рефлексивному етапі;

Б) передпроектному етапі;

В) власне етапі проектування;

Г) післяпроектному етапі.

Відповідь: ____

12. *Згідно із логікою проектування професійної діяльності, такі проектні процедури, як програмування та планування ходу проекту, реалізація проектних заходів відбуваються, на:*

А) рефлексивному етапі;

Б) передпроектному етапі;

В) власне етапі проектування;

Г) післяпроектному етапі.

Відповідь: ____

13. *Згідно із логікою проектування професійної діяльності, на рефлексивному етапі відбувається:*

Продовження Додатку Е.2

- А) затвердження плану проекту;
- Б) підсумкова експертиза й оцінювання проекту;
- В) розподіл ролей серед учасників проектної команди. *Відповідь: ____*

14. Управління проектом – це:

- А) процес керівництва усіма роботами по проекту від його початку до завершення;
- Б) розроблення проекту від початку до кінця;
- В) процес управління підлеглими;
- Г) сукупність заходів, спрямованих на реалізацію проекту, з метою отримання прибутку. *Відповідь: ____*

15. До проектів чітко визначеної орієнтації та масштабу, в яких передбачаються певні спрощення проектних процедур та формування команди проекту, належать:

- А) монопроекти;
- Б) мультипроекти;
- В) мегапроекти; *Відповідь: ____*

16. До основних критеріїв щодо прийняття проекту не належать:

- А) технічна і технологічна можливість його реалізації;
- Б) довгострокова життєздатність;
- В) економічна ефективність;
- Г) організаційне та адміністративне забезпечення;
- Д) всі відповіді вірні. *Відповідь: ____*

Додаток Е.3

Метод семантичного диференціалу

(методика адаптована О.О.Білою [15, с. 190])

Мета. Визначити визначення ступеня розуміння студентами понять «змобілізованість», «змобілізований фахівець соціономічної сфери».

1-й етап експерименту – проведення асоціативного тестування. Для визначення індивідуального сприйняття поняття «змобілізованість» респондентам запропоновано реєстр із 40 понять. За цим реєстром слід визначити ступінь близькості кожного поняття до дефініції «змобілізованість», фіксуючи таку близькість оцінкою від 0 (мінімальний ступінь) до 4-х балів (максимальний ступінь).

Реєстр понять для суб'єктивного оцінювання їх наближеності до поняття «змобілізованість фахівця соціономічної сфери»

№	Поняття, що оцінюється	Бал	№	Поняття, що оцінюється	Бал
1	Готовність вирішити завдання		21	Миттєвість	
2	Готовність до раціональних дій		22	Розумність вчинків	
3	Зконцентрованість		23	Технологічність/методичність	
4	Активність		24	Надійність	
5	Знахідливість		25	Передбачення	
6	Впевненість		26	Врівноваженість	
7	Креативність		27	Інформованість	
8	Нешаблонність		28	Цілеспрямованість	
9	Стабільність		29	Визначеність	
10	Напруженість		30	Мобільність	
11	Професіоналізм		31	Реактивність в екстрених ситуаціях	
12	Досвідченість		32	Лабільність	
13	Енергійність		33	Молодість	
14	Майстерність		34	Милосердя	
15	Організованість		35	Відповідальність за якість і результат	
16	Компетентність		36	Пунктуальність	
17	Зібраність		37	Сучасність	
18	Рішучість		38	Швидкість	
19	Гнучкість		39	Моральність	
20	Універсальність		40	Комунікативність	

Продовження Додатку Е.3

2-й етап експерименту – проведення методики «Незавершене речення».

Інструкція: Вам пропонується незакінчене речення «Змобілізований фахівець соціономічної сфери – це фахівець, який ...». Допишіть речення так, щоб воно могло найбільш точно відображати вашу точку зору.

**Результати суб'єктного оцінювання близькості поданих понять до поняття «змобілізованість фахівця соціономічної сфери»
(середнє арифметичне значення)**

№	Поняття, що оцінюється	Середній бал	№	Поняття, що оцінюється	Середній бал
1	Активність	4, 2	21	Універсальність	2, 95
2	Миттєвість	4, 1	22	Готовність до раціональних дій	2, 9
3	Відповідальність за якість і результат	4, 0	23	Надійність	2, 8
4	Креативність	4, 0	24	Рішучість	2, 75
5	Професіоналізм	3, 9	25	Зібраність	2, 75
6	Компетентність	3, 9	26	Передбачення	2, 7
7	Комунікативність	3, 85	27	Милосердя	2, 69
8	Розумність вчинків	3, 85	28	Моральність	2, 65
9	Реактивність в екстрених ситуаціях	3, 8	29	Сучасність	2,5
10	Готовність вирішити завдання	3, 8	30	Зконцентрованість	2,55
11	Досвідченість	3, 79	31	Цілеспрямованість	2, 5
12	Майстерність	3, 75	32	Лабільність	2, 5
13	Технологічність/ методичність	3, 75	33	Інформованість	2, 5
14	Впевненість	3, 75	34	Молодість	2, 4
15	Енергійність	3, 75	35	Нешаблонність	2, 35
16	Швидкість	3, 7	36	Пунктуальність	2, 35
17	Визначеність	3, 65	37	Знахідливість	2,3
18	Організованість	3, 6	38	Стабільність	1, 9
19	Врівноваженість	3, 5	39	Гнучкість	1, 7
20	Мобільність	2, 95	40	Напруженість	1,5

Додаток Е.4

Тест Гілфорда

(методика адаптована О.О.Білою [389, с. 17-19])

Мета: визначення ступеня прояву конструктивної активності студентів, які реалізують проектну діяльність, їх схильність до дивергентного мислення

Тестове завдання 1. Мета: виявлення здатності студентів до генерування ідей.

Запропонуйте як можна більшу кількість проектних ідей щодо бажаного оновлення (або зміни) професійної діяльності соціального педагога (менеджера освіти) «... в пришкільному таборі з важковихованими учнями», «... з батьками потенційних першокласників у школі розвитку», «... в загальноосвітній школі з батьками підлітків з особливостями у розвитку». Зафіксуйте: які обставини викликають потребу фахівця соціономічної сфери в діях, спрямованих на оновлення (зміну) традиційних підходів у зазначеному аспекті професійній діяльності? _____

Що саме ви пропонуєте зробити, за рахунок чого і як? _____

Тестове завдання 2. Мета: виявлення здатності студентів до генерування ідей і прояву спонтанної гнучкості (переходу від одного класу речей на інший)

Знайдіть спосіб незвичного застосування фахівцями соціономічної сфери звичайної речі у гуманних цілях: газету можна читати, а можна...; сіль можна додавати в їжу, а можна...; в каструлі можна варити суп, а можна...; олівцем можна малювати, а можна...

Оцінюється вміння давати унікальні (оригінальні і неповторні), кмітливі відповіді.

Тестове завдання 3. Мета: виявлення здатності добирати оригінальні назви до проектів, що можуть викликати емоційну зацікавленість і бажання їх здійснити у потенційних учасників проектних команд.

Прочитайте текст. Вигадайте назву до цього тексту, яка одночасно може стати й назвою соціально-педагогічного проекту.

Продовження Додатку Е.4

«Повноцінне, щасливе життя може бути тільки тоді, коли людина працює творчо, із задоволенням і коли обрана професія відповідає її здібностям й інтересам. Відомо, що існує понад 40 тис. професій. Як розібратися в них, щоб обрати найкраще для себе й не помилитися у виборі? Для цього варто скористатися системою розподілу професій за предметом праці, розробленою академіком Є.О. Клімовим. Він виділив 5 типів професій: «людина – природа» (предметом праці є рослини, тварини або мікроорганізми), «людина – техніка» (предметом праці є технічна система, матеріали, об'єкти), «людина – людина» (головним предметом праці виступають люди, групи, колективи, спільності людей), «людина – знакова система» (предметом праці є умовні знаки, цифри, коди, натуральні й штучні мови), «людина – художній образ» (предметом праці стають художні образи, умови їх побудови). Кожний тип професії ставить перед людиною різноманітні вимоги. Так, професії типу «людина – людина» ставлять особливі вимоги до моральності й емоційної стійкості людини, її вміння встановлювати взаємини. Людина може засвоїти різноманітні види дій і пристосуватися до різних умов і обставин. Однак припустимо, що нетовариська, вразлива, збудлива людина опинилася в ролі продавця чи вчителя. Можливо, вона буде успішно виконувати роботу за рахунок своєї сумлінності, самоконтролю, мобілізації всіх ресурсів розуму і самовладання; успіх і зумовлене ним становище можуть забезпечити відчуття нею задоволення. Але, як свідчать спеціальні дослідження, людина описаного типу в ситуаціях частих контактів із людьми неодмінно зазнає перевантажень, втрачає працездатність, стає невротиком. Тоді як на її місці людина товариська, рухлива виконує цю роботу також успішно, але не сплатить за це так коштовно».

Оцінюється вміння давати оригінальні назви проектів, що містять «перенос понять», які приводять до незвичних і нових ідей.

Додаток Е.5

Комплекти різнорівневих проектно-професійних завдань, завдань повідомлювального характеру, інтерактивних і пошуково-операційних завдань (автор О.О. Біла)

Додаток Е.5.1

Комплект проектно-професійних завдань

Орієнтаційне завдання (перший рівень складності)

Завдання 1 (1 бал). *Доберіть і підкресліть вірне визначення основної проблеми і стратегії проектування професійної діяльності:*

Проект «Швидка допомога майбутнім п'ятикласникам»

Опис проблеми цільової групи: Перехід учнів із початкової школи у середню – це важливий етап у житті кожного учня. У п'ятому класі діти більше відчувають розумові навантаження. Вони знайомляться з новим класним керівником, вчителями-предметниками, іноді з новими однокласниками. Також нерідко діти переходять з однієї школи в іншу, а тому їм доводиться звикати ще й до нової установи.

Звичайно, є діти, які легко й вільно адаптуються до нової системи вимог, норм і соціальних відносин. У той самий час в п'ятих класах має місце й шкільна дезадаптація окремих учнів. Вони постають неуважними, безвідповідальними, тривожними, невпевненими у собі, гірше навчаються у порівнянні з тим, як це відбувалося в початковій школі. У них підсилюється емоційна збентеженість через труднощі у спілкуванні з різними вчителями. Через це етап вступу дітей у п'яті класи і цікавий, і тривожний. Вони бажають бути більш активними, незалежними, успішними. Для таких учнів важливо, щоб новий класний керівник зміг оцінити їх кращі сторони.

Поряд з цим, в загальноосвітніх школах процес супроводу школярів на етапі їх переходу з молодшої у середню школу ще відбувається повільно, переважно за ініціативою педагогів-інтузіастів або батьків. Ще залишається невирішеною проблема активізації шкільного волонтерського руху як важливого ресурсу для покращення процесу адаптації випускників четвертих класів у середній школі.

Відповідь 1. Основна проблема: Оптимізація процесу соціальної адаптації випускників початкової школи у середній школі. Стратегія проектування: нормативне проектування професійної діяльності.

Відповідь 2 Основна проблема: Активізація волонтерського руху старшокласників у загальноосвітній школі. Стратегія проектування: комбінаторне проектування професійної діяльності.

Відповідь 3. Основна проблема: Оптимізація процесу соціальної адаптації випускників початкової школи у середній школі. Стратегія проектування: пошукове проектування професійної діяльності.

Продовження Додатку Е.5.1

Проблемно-аналітичне завдання (другий рівень складності)

Завдання 2 (2 бали). *Доберіть до визначення основної проблеми, що слід вирішити у процесі проектування професійної діяльності, другорядні; самостійно сформулюйте ідею, проектний задум і творчу назву проекту, конкретизуйте тип проекту.*

Проект соціокультурної мобілізації сільської школи і сім'ї

Опис системної проблеми: Соціально-економічні проблеми, які сьогодні відчуває сільська сім'я, поставили під загрозу її можливість збагачувати інтелектуальний і моральний потенціал вихованців. Загальна ситуація в сільській родині залишається складною. Це тяжкі умови праці селян, нерозвинута інфраструктура дозвілля сільських сімей, соціальних послуг на селі, що знижує рівень культурного життя мешканців села.

Основний час сучасні батьки витрачають на пошук засобів для виживання. А обсяг часу духовного спілкування старших членів сім'ї з дітьми, їх спільного активного відпочинку є досить обмеженим. Згідно з даними соціологічних досліджень доведено, що жінка, яка працює цілий робочий день, приділяє увагу своїм дітям у вільний час лише 16 хвилин. У вихідні дні цей час збільшується і становить 30 хвилин. В цілому спілкування сільських батьків з дітьми у вільний час зводиться до контролю їх навчання, а контроль, в свою чергу, до з'ясування шкільних оцінок, які отримав учень протягом навчального дня. У такому випадку встановлюються лише формально-ділові стосунки («зроби», «прибери», «принеси») з відповідними санкціями за порушення батьківської вимоги. Обмежений час спілкування призводить до відчуження дітей від батьків, коли переважну більшість часу вихованці залишаються самотніми. Через це у школярів втрачається бажання спілкуватися з батьками у вільний від праці та навчання час. За таких складних обставин саме загальноосвітня школа покликана стати найважливішим осередком культурно-дозвілдової роботи у сільській громаді.

Відповідь

Основна проблема: Відновлення культурно-дозвіллового ресурсу сільської загальноосвітньої школи і сім'ї для гармонізації процесу спільного дозвілля батьків і дітей. *Другорядна (і) проблема (и)* _____

Ідея проекту	Творчий задум проекту	Творча назва проекту
_____	_____	_____

Тип проекту: _____

Проблемно-творче завдання (третій рівень складності)

Завдання 3 (3 бали). *Доберіть до основного визначення назви проекту і його місії один із запропонованих варіантів творчого задуму проектної діяльності фахівців соціономічної сфери, який вас найбільше зацікавив (або зафіксуйте свій варіант творчого задуму). Виходячи з вашого розуміння логічної послідовності реалізації проекту на задану тему, зафіксуйте в*

Продовження Додатку Е.5.1

робочому бланку перелік проектних заходів, що слід втілити на кожному етапі реалізації проекту.

Назва проекту: Проект молодіжного клубу для старшокласниць «Мамина абетка». *Місія проекту (основна мета):* вдосконалити позаурочну клубну роботу із старшокласницями, що спрямована на формування у дівчат відповідального ставлення до материнства. *Варіанти творчого задуму проектної діяльності фахівця соціономічної сфери:* створення в умовах загальноосвітньої школи етнокультурного дівочого клубу; організація молодіжного клубу для старшокласниць в умовах загальноосвітньої школи-інтернату; створення правовиховного клубу для неповнолітніх матерів; організація читацького клубу для дівчат-старшокласниць; *авторський творчий задум:* _____

Робочий бланк

<i>Передпроектний етап</i>	<i>Стислий опис заходів для здійснення етапу</i> _____ _____
<i>Власне етап проектування</i>	<i>Стислий опис заходів для здійснення етапу</i> _____ _____ _____
<i>Рефлексивний етап</i>	<i>Стислий опис заходів для здійснення етапу</i> _____ _____
<i>Післяпроектний етап</i>	<i>Стислий опис заходів для здійснення етапу</i> _____ _____

Додаток Е.5.2

Комплект проектних завдань повідомлювального характеру

Орієнтаційне завдання (перший рівень складності)

Завдання 1 (1 бал). Прочитайте анонс про запланований проект, що був розміщений на сайті благодійного фонду «Діти передусім!»

Допоможіть Святому Миколаю – зробіть дітей щасливими!



Подаруйте дітям новорічну казку. Приєднуйтеся до благодійної акції фонду «Діти передусім!» по збору подарунків для дитячих будинків Києва та області.

Кожен з Вас, завітавши до казкового будинку Святого Миколая в столичному парку Шевченка, зможе зробити власний внесок в гарний новорічний настрій дітей, які позбавлені батьківської любові. Подаруйте їм іграшку, одяг, книгу чи інший святковий сувенір і разом з тим принесіть дітям часточку душевного тепла та любові.

Будиночок працюватиме щодня з 19 по 26 грудня. Час роботи: 11.00-16.00.

Подарунки також приймаються за адресою вул. Пушкінська, 20-а (громадська організація «Кияни передусім!»).

Не будьте байдужими, адже кращий спосіб зробити дітей хорошими – це зробити їх щасливими!
(<http://dity.peredusim.kiev.ua>)

Яка, з наведених оцінок якості анонсу, є найбільш точною?

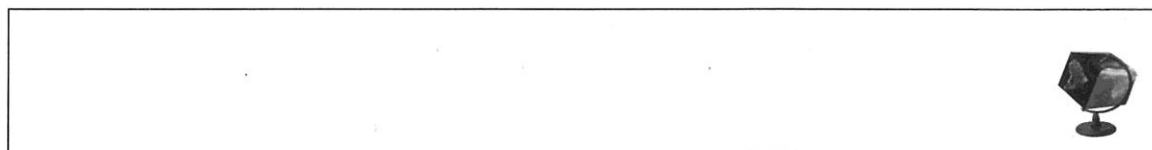
Оцінка 1. Анонс є ефективним. Автор анонсу дотримувався всіх правил при його створенні.

Оцінка 2. Анонс є малоефективним. Автор анонсу не дотримувався основних правил у процесі його створення.

Оцінка 3. В цілому анонс може бути ефективним й привернути увагу потенційних учасників проекту. Поряд з цим, не завадило б вдосконалити його три складові, а саме: _____

Проблемно-аналітичне завдання (другий рівень складності)

Завдання 2 (2 бали). До даного символу вигадайте назву і слоган нормативного соціально-педагогічного проекту. Презентуйте письмово один із методів повідомлення інформації іншим суб'єктам про цей проект, який заплановано впровадити, або який вже діє чи вже був втілений (на вибір).



Проблемно-творче завдання (третій рівень складності)

Завдання 3 (3 бали). Розробіть положення про конкурс соціально-педагогічних проектів «Діти мають права».

Додаток Е.5.3

Комплект інтерактивних проектних завдань

Орієнтаційне завдання (перший рівень складності)

Завдання 1 (1 бал). Відомо, що протягом усіх життєвих циклів проекту учасники проектних команд користуються різними засобами комунікації в реальному просторі (якщо йдеться про засоби вербального і невербального спілкування) й мережевої комунікації. Уявіть, що група старшокласників вашої школи виступила з ініціативою провести соціально спрямований медіа-проект «Конкурс роликів-відео відповідей на запитання «як виглядає твоя ідеальна сім'я?»» За умовами конкурсу, такі ролики мають бути тимчасово розміщені на веб-сайті школи для Інтернет-голосування. Для цього вам слід подбати про необхідні засоби розповсюдження інформації про проект, засоби мережевої комунікації учасників проектною команди й необхідні засоби розміщення відеороликів для Інтернет-голосування.







До наведеного нижче «облаштування» мережевого простору проекту додайте засоби, яких, на ваш погляд, не вистачає:

веб-сайт школи, електронна пошта, електронні дошки оголошень, мобільний телефонний зв'язок (з sms, skype, ICQ, фотокамерою), а також _____

Проблемно-аналітичне завдання (другий рівень складності)

Завдання 2 (всього 2 бали).

1. Відомо, що логотип проекту – це його своєрідна візитна картка. До кожного з наведених символів, що були розміщені в Інтернет-мережі, доберіть назви в такий спосіб, щоб вони означали назви проектів, а символи в такому випадку слугували в ролі логотипу проекту (1 бал):

1.	1.	1.	1.	1.	1.
					
2.	2.	2.	2.	2.	2.

2. Доберіть аббревіатури до цих логотипів проектів, в яких згорнуто або назву проекту або його слоган (1 бал).

Проблемно-творче завдання (третій рівень складності)

Завдання 3 (3 бали) Відомо, що для розв'язання різних справ у межах проектів учасники проектних команд мають органічно застосовувати вербальну і невербальну (дистанційну) комунікацію з керівниками проектів, з учасниками інших проектних груп, соціальними партнерами, грантодавцями та ін. У форматі електронного листа надайте стислі поради вчителю початкових класів, який звернувся до вас через електронну пошту з проханням підтримати його ініціативу провести благодійну акцію в дитячому колективі, але не знає, з чого почати.

Додаток Е.5.4
Комплект пошуково-операційних завдань

Орієнтаційне завдання (перший рівень складності)

Завдання 1 (1 бал). Скориставшись сайтом благодійного проекту «Доброчин» (www.dobrochin.org) або іншою Інтернет-адресою іншого проекту, знайдіть форму онлайн-реєстрації проектів і як потенційні проектантні заповніть її.

Проблемно-аналітичне завдання (другий рівень складності)

Завдання 2 (2 бали). Доберіть стислий текстовий опис одного соціально-педагогічного проекту. Для цього скористуйтеся мультимедійними ресурсами Міжнародного благодійного фонду «Україна 3000», який щорічно розміщує звітні матеріали Всеукраїнського конкурсу благодійних проектів «Добро починається з тебе». Оцініть проектні пропозиції конкурсантів за методикою SMART.

Проблемно-творче завдання (третій рівень складності)

Завдання 3 (3 бали).

Який пакет проектної документації є оптимальним для організації в гімназії «Школи волонтерів»? _____.

Складіть заявку на одержання грантової підтримки проекту «Школи волонтерів». Для цього знайдіть відповідну реєстраційну форму, скориставшись Інтернет-ресурсами благодійних фондів, що реалізують грантову підтримку проектів.

Додаток Ж

Діагностика рівнів сформованості змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності

Додаток Ж.1.

Діагностика рівнів прояву суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери

Кількісний і якісний аналіз рівнів прояву суб'єктної змобілізованості майбутніх фахівців відповідно до *мотиваційно-ціннісного* критерію відбувався за допомогою анкетування [Додаток Е.1] і пакету стандартизованих методик (див. таблицю 4.1 у підрозділі 4.2). Кожна із використаних методик містила цифрові показники, що відповідають оптимальному, достатньому і критичному рівням прояву суб'єктної змобілізованості за зазначеним критерієм. В авторській анкеті студенти обирали варіант відповіді на 1-2 запитання, що збігався з їхнім ставленням до процесу проектування професійної діяльності, прагненням приймати участь у проектній діяльності. Відповіді оцінювалися за шкалою (оптимальний рівень – 3 бали, достатній – 2, критичний – 1). Вірогідність отриманих результатів забезпечувало паралельне використання тесту САТ «Шкала ціннісної орієнтації», що включав 20 запитань. Результати тестування співвідносилися з таким ключем: за альтернативне судження (під літерою «а» або «б»), що співпадало з ключем, нараховувався 1 бал. Високий бал за шкалою означав високий ступінь ціннісних орієнтацій. Для виявлення пізнавальних потреб респондентів використано тест САТ «Шкала пізнавальних потреб», що включав 11 запитань. Високий бал за шкалою характеризував високий ступінь прагнення суб'єктів до оволодіння знань про довколишній світ. Обчислення кількісних даних, отриманих в результаті анкетування та тестування відбувалося в редакторі MS Excel. Для оцінювання прагнення студентів до успішного здійснення діяльності використано опитувальник А.О. Реана «Мотивація успіху та уникнення невдачі». Студенти обирали твердження, що співвідносяться з їхньою реакцією – «так» або «ні». За кожен збіг відповіді з ключем їм нараховувався бал. Далі підсумовувалася їх кількість. Для загального оцінювання наявності у студентів потреби в досягненні успіху використано таку диференціацію кількісних показників: 14-20 балів – стійка мотивація досягнення успіху, 8-13 балів (поліус чітко не виражений: 12-13 балів – тенденція мотивації досягнення успіху, 8-9 балів – тенденція до уникнення невдачі, 1-7 балів – мотивація уникнення невдачі). За шкалою «моральна нормативність», що міститься в опитувальнику «Адаптивність», відбувалося визначення ступеня прагнення студентів до успішної роботи у команді. Їм необхідно було виокремити таку відповідь, що збігається з однозначним варіантом – «так» або «ні». За кожен збіг відповіді з ключем, нараховувався 1 бал. Після підрахунку суми балів, їх переведено у цифрову шкалу: студенти, які набрали від 17 балів і більше не спроможні оцінити своє місце в команді, не спрямовані на успішну роботу у команді; наступна група, яка набрала 16-9 балів, прагне брати участь у команді; якщо

Продовження Додатку Ж.1

респонденти мали 8 і менше балів, то це свідчило про їх високий рівень соціалізації, стійке прагнення до роботи в проектній команді, адекватну оцінку своєї ролі в ній. Аналіз *когнітивного критерію* суб'єктної змобілізованості студентів забезпечувався сукупністю методик, що дозволяють визначити: вихідні рівні володіння студентами теоретичними знаннями, які є базовими для реалізації процесу проектування професійної діяльності; наявний обсяг знань респондентів про логіку поетапного розгортання проектної діяльності та ступінь володіння ними знань з основ розроблення, реалізації та аналізу проектів, основ управління проектами. Зокрема, згідно методики атестації соціальних педагогів В.О. Сластьоніна, студентам запропоновано за 10-ти бальною шкалою оцінити свій рівень володіння теоретичними професійними знаннями за кожним із 9 показників. Далі був обчислений загальний показник рівня володіння студентом теоретичними знаннями. Якщо цей показник дорівнював 10-8 балів, то це свідчило про наявність у студентів глибоких знань; наступному, допустимому рівню, відповідала група студентів, які набрали 7-5 балів. Критичний рівень у кількісному вираженні відповідав 4-0 балів. Студентів відрізняло безсистемне, володіння знаннями. Вимірювання обсягу знань студентів про логіку розгортання проектної діяльності, застосування необхідного інструментарію та процедур розроблення проектів відбувалося за укладеним тестом «Оцінка конструктивних знань студентів щодо застосування процедур проектування професійної діяльності» [Додаток Е.2]. Результати оцінювалися за такою шкалою (вірна відповідь – 1 бал, невірна – 0). Оптимальний рівень знань демонстрували студенти, які набрали 16-12 балів, достатній – 11-7 балів, критичний – 6-0 балів. Вірогідність отриманих результатів забезпечувало паралельне використання авторської анкети [Додаток Е.1]. Студенти обирали саме такі відповіді на 3, 4, 5 запитання, що були співзвучні з їхніми знаннями предметів педагогічного і соціально-педагогічного проектування. Наступне, 6 запитання було відкритого типу. Студенти зафіксували відомі їм нормативно-правові джерела, що регулюють процес проектування професійної діяльності. Результати оцінювалися за шкалою: вірна відповідь – 1 бал, невірна – 0 балів. З метою визначення ступеня розуміння студентами понять «змобілізованість», «змобілізований фахівець соціономічної сфери» використано метод семантичного диференціалу [Додаток Е.3]. Спочатку респонденти взяли участь в асоціативному тестуванні. Їм слід було в реєстрі із 40 понять визначити ступінь їх близькості з поняттям «змобілізованість», фіксуючи оцінки від 0 (мінімальний ступінь) до 4-х (максимальний). Такий реєстр був утворений за результатами роботи студентів, які не брали участі в основному експерименті (учасники фіксували кілька асоціацій до слова «змобілізованість»). Аналіз відповідей цієї групи дозволив отримати реєстр асоціацій, що пропонувався для експериментальних груп. Спочатку підраховувалася сума балів, що зафіксованих при оцінюванні кожного поняття. Максимальний бал можна

Продовження Додатку Ж.1

отримати, якщо випробувані оцінюють поняття за максимальним ступенем близькості до поняття «змобілізованість» – 4 бали. Мінімально можливий бал дорівнювався 0 (за умови, що всі випробувані вказали мінімальний ступінь близькості). Для кожного поняття був сумований загальний бал і підраховане середнє арифметичне для зручності порівняння [Додаток Е.3]. На наступному етапі експерименту проведено методику «Незавершене речення». Респонденти доповнювали речення «Змобілізований фахівець соціономічної сфери – це фахівець, який ...». Кількісний і якісний аналіз суджень відбувався з урахуванням того, наскільки точно вони відображували загальне розуміння цього феномену, чи виразив студент ступінь власної орієнтації на такий стан. Результати оцінювалися певним чином: позитивна орієнтація на сприйняття і розуміння себе як «змобілізованого фахівця» – 3 бали, розуміння поняття «змобілізований фахівець» – 2 бали, нечітке, «розмите» розуміння феномену змобілізованості фахівця – 1 бал. Для виявлення *емоційно-вольового* ресурсу студентів використано стандартизовані методики. Щоб оцінити здатність респондентів приймати рішення, ми застосували: карту оцінки мобілізаційно-спонукальних емоцій М.Ф. Ломонової, що містила 6 параметрів (кожен з них оцінювався за 9-ти бальною шкалою, де максимальний бал – 9, а мінімальний – 1); тест «Упевненість у собі», що складався з 15 запитань, на кожне з яких студенти відповідали «так» або «ні» (за збіг відповіді з ключем, нараховувався 1 бал, що сумувався з наступними; далі підраховувався коефіцієнт, що свідчив про ступінь упевненості в собі); тест САТ «Шкала спонтанності», що включав 14 питань (за кожне альтернативне судження під літерами «а» або «б», що співпадало з ключем, студентам нараховувався 1 бал (високий бал за шкалою означав високу здібність приймати спонтанні рішення, довіряти тим рішенням, прийнятим спонтанно; низький бал – страх відкрито прийняти заделегідь необмірковані рішення). У зв'язку з тим, що здатність суб'єкта виявити рішучість щодо впровадження проектів професійної діяльності пов'язана із здатністю ризикувати, паралельно з вищезазначеною методикою застосовано методику Шуберта «Діагностика міри готовності до ризику». Студентам оцінювали міру готовності виконувати дії, які описані у 25 реченнях за шкалою: 2 бали – «так»; 1 бал – «більше так, ніж ні», 0 балів – «щось середнє», – 1 бал – «більше ні, ніж так», – 2 бали – «повне ні». Схильні до ризику студенти набрали +20 балів (їхня сильна вмотивованість на успіх і готовність до ризику віддзеркалюється в тому, що вони відстоюють свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставлять перед собою великі цілі і намагаються їх здійснити; допускають для себе можливість помилок; бажають мати шанс ризикнути, щоб дізнатися, що з цього вийде). Група студентів, яка виявила середні значення обережності (від –10 до +10 балів), – це помірно орієнтована на успіх група. Респонденти, які мали – 30 балів, віддали перевагу низькому рівню ризику (обережні). Здатність респондентів до прояву наполегливості в успішному досягненні мети діяльності, виконува-

Продовження Додатку Ж.1

ти доручення визначалася за опитувальником «Вольовий потенціал особистості». Він містив 15 запитань, на кожне з яких слід дати відповідь «так» (що еквівалентні 2 балам), «не знаю» (1 бал) або «ні» (0 балів). Сума від 12 до 1 свідчила про низький рівень сили волі (коли у респондента відсутня наполегливість і він робить те, що легше, а будь-яке прохання і обов'язок сприймає, наче це фізична біль); середній рівень (13-21 бал вказував на те, що випробуваний почне діяти, якщо зіткнеться з перепонами, але якщо побачить обхідний шлях, скористається ним і зайвих зобов'язань за власною волею не візьме; високий рівень (22-30 балів) відрізняв респондентів, на яких можна покластися при досягненні мети діяльності, які сміливо беруться за нові доручення і справи. Для вимірювання здатності студентів зберігати емоційну врівноваженість в ситуаціях планування проектної діяльності, просування проектів використано тест Куля. Студентам запропоновано набір із 60 тверджень, які слід співвіднести з реальною поведінкою у ситуаціях успіху, неуспіху або при плануванні дій. Із двох можливих варіантів («а» або «б») вони закреслювали той, що збігався з їхньою думкою. Сума балів, що була менша 10 за шкалою «контроль за діяльністю при плануванні», «контроль за діяльністю в ситуації успіху» або «контроль за діяльністю в ситуаціях неуспіху», інтерпретувалася як прояв ситуаційної орієнтації на етапі планування (тобто центрація на надмірне зважування «за» і «проти» різних альтернатив), успіху (центрація на успіху, емоційних хвилюваннях, перевантаження інформаційно-перероблюючої системи) або неуспіху (коли інформація про неуспішність викликає напруження, знижує продуктивність, невміння мобілізуватися і докласти зверхзусилля для досягнення мети). Сума балів, що дорівнювалася 10 або була вище 10 свідчила про акціонально-орієнтований модус контролю за діями (повна емоційна рівновага суб'єктів, коли їхні наміри реалістичні, план наміру переходить в план дії; негативна інформація про неуспіх виступає для них мобілізуючим фактором, що підсилює контроль за діями, підвищує). За шкалою «нервово-психічна стійкість і поведінкова регуляція» (опитувальник «Адаптивність»), визначено здатність респондентів зберігати емоційну врівноваженість у ситуаціях протидії реалізації проектної діяльності. Студентам слід виокремити відповідь, що збігалася з варіантом – «так» або «ні». За кожен збіг відповіді з ключем, нараховувався бал. Після підрахунку суми, відбувалося її переведення у цифрову шкалу: студенти, які мали від 43 балів і більше виявили схильність до нервово-психічних зривів, відсутність адекватного сприйняття дійсності; наступна група, яка набрала 42-15 балів, мала середній рівень емоційної врівноваженості; емоційно стабільні студенти мали 14 і менше балів. Для визначення здатності респондентів до гнучкості поведінки в ситуаціях протидії застосовується тест САТ «Шкала гнучкості поведінки». За альтернативне судження (літери «а», «б»), що співпадало з ключем, нараховувався 1 бал (високий бал – висока здібність реагувати на ситуацію, що змінюється; низький бал – прояв консерватизму).

Додаток Ж.2

Особливості застосування діагностувальних і обсерваційних методів з метою визначення рівнів сформованості функціонально-операційної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери

У структурі функціонально-операційної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери *конструктивний* критерій є стрижневим. Тому, на початку експерименту за допомогою анкетування ми виявляли самооцінні судження студентів про рівень володіння ними конструктивними вміннями і навичками з метою реалізації проектної діяльності. Ми застосували анкетне опитування [Додаток Е.1]. Студенти обирали відповідь на 7 запитання. Всі відповіді оцінювалися за такою шкалою («володію на високому рівні» – 3 бали, «більше володію, ніж не володію» – 2 бали, «більше не володію, ніж володію» – 1 бал). Кількісний і якісний аналіз відповідей респондентів на 8 запитання анкети дав змогу уточнити, які проектні процедури студенти спроможні виконати на якісному рівні, а саме: якщо вони обирали судження «спроможний бути координатором проектної команди на всіх етапах реалізації проекту», то така відповідь оцінювалася в 3 бали; 2 бали нараховувалися, якщо студенти обирали відповідь «спроможний організувати проектну команду для розроблення та впровадження проектних заходів»; 1 бал отримували респонденти, які вказали, що спроможні «висунути цікаву проектну ідею, щоб втілити її в освітній установі, службі»; останні, хто вважав, що «через свою зайнятість, може взяти участь у вже спланованих проектних заходах» отримували 0 балів.

У процесі експерименту зосереджено увагу на оцінку наявних у студентів рівнів володіння функціями професійної діяльності, що слугують підґрунтям для вияву їхньої конструктивної здатності до проектування професійної діяльності. Скориставшись методикою атестації соціальних педагогів В.О. Сластьоніна, студентам (спеціальність «Соціальна педагогіка») запропоновано за 10-ти бальною шкалою оцінити свій рівень володіння процесом діяльності за 8 показниками (реалізація діагностичної, прогностичної, організаційно-комунікативної, корекційної, координаційно-організаційної, охоронно-захисної функції, функції надання індивідуальної підтримки й допомоги вихованцям, реалізація взаємодії з сім'ями). Далі відбувалося обчислення загального показника рівня володіння студентами вміннями і навичками реалізації функцій професійної діяльності. Якщо цей показник дорівнював 10-8 балів, то це свідчило про наявність у них високого рівня; наступному, допустимому рівню, відповідала група студентів, які набрали 7-5 балів. Критичний рівень у кількісному вираженні відповідав 4-0 балів. Кількісний аналіз наявних рівнів володіння функціями професійної діяльності у магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» відбувався з урахуванням відомостей про їхню успішність навчання з курсу «Техніка управлінської діяльності менеджерів освіти». Для визначення практичної спроможності респондентів послідовно застосовувати проектні процедури на передпроектному етапі та власне етапі проектування професійної діяльності, ми використали різнорівневі проектно-професійні

Продовження Додатку Ж.2

завдання [Додаток Е.5.1]. На цьому етапі констатації ми ґрунтувалися на результати експериментального дослідження Л.В. Буркової, які довела, що професійна діяльність фахівців соціономічного профілю має задачну природу, бо вони «розв'язують задачі, що відображають характеристики предмета професійної діяльності» [89, с. 5]. У клас завдань першого рівня складності ми включили *орієнтаційні завдання*, спрямовані на виявлення здатності респондентів розпізнати соціально-педагогічну проблему і зорієнтуватися у стратегії проектування діяльності задля її розв'язання. Для цього студенти читали опис проблеми цільової групи (завдання 1) і добирали тезу з визначенням основної проблеми і стратегії проектування діяльності із запропонованих варіантів. За вірну відповідь студентам нараховувався 1 бал. У наступний клас завдань другого рівня складності ми включили *проблемно-аналітичні завдання*, що передбачали виявлення здатності студентів за вже визначеною основною проблемою розпізнати другорядні проблеми, що слід розв'язати суб'єктам проектування поряд із основною; самостійно сформулювати ідею, проектний задум і творчу назву проекту; тип проекту, що доцільно розробити і впровадити фахівцю. Перед виконанням завдання студенти ознайомлювалися з описом системної проблеми (завдання 2). За вірне розв'язання завдання студентам нараховувалося 2 бали. До класу завдань третього рівня складності належали *проблемно-творчі завдання*, що дозволяли респондентам продемонструвати здатність комплексно застосовувати проектні процедури згідно логіки проектування діяльності на задану тему. Перед виконанням завдання студенти ознайомлювалися з назвою проекту (завдання 3), місією (метою), варіантами творчого задуму проектної діяльності фахівця (або зафіксувати власний задум). За успішне вирішення завдання студентам нараховувалося 3 бали. Оцінювання якості розв'язання всіх завдань відбувалася за системою накопичення балів: їх максимальна кількість (6 балів) свідчила про високий рівень володіння студентами конструктивними вміннями (вони розв'язали 3 завдання всіх рівнів); достатній рівень володіння конструктивними вміннями і навичками мали студенти, які розв'язали завдання першого і другого рівня складності і в сумі отримали 3 бали. Якщо результати розв'язання завдань оцінені на 1-2 бали, то це свідчило про низький рівень застосування конструктивних умінь і навичок. Для узагальнення набутих результатів, ми скористалися картою оцінки сформованості компетентності розв'язання проблем суб'єктами проектування [122, с. 120-121]. Для оцінювання ступеня прояву у майбутніх фахівців конструктивної активності, ми використали тест САТ «Шкала креативності», тест «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості» і тест Гілфорда [Додаток Е.4]. Зокрема, тест САТ «Шкала креативності» включав 14 запитань. За кожне альтернативне судження під літерами «а» або «б», що співпадало з ключем, студентам нараховувався 1 бал (високий бал означав високий рівень креативності особистості, її спрямованість на пошук у складних ситуаціях принципово нових рішень, на створення чогось нового,

Продовження Додатку Ж.2

вільне і легке прийняття ризикованих рішень; низький бал – відсутність креативності). Застосування тесту «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості», що містив 18 запитань, дозволило респондентам за 9-ти бальною шкалою (де 1 бал – найнижчий, а 9 балів – найвищі) оцінити себе, як «генератора ідей»; оцінити, наскільки часто рішення проблем, що у них виникли, залежить від їхньої енергії, наполегливості, підтримки їхньої ініціативи з боку інших, уміння «заражати» інших; оцінити, наскільки часто їм доводилося вживати щось таке, що спрималося як несподіванка, принципово нове в рішенні старих проблем та наскільки вдавалося втілити у життя нові ідеї / проекти. На підставі суми всіх балів визначався рівень прояву творчого потенціалу, а саме: сума балів від 18 до 69 свідчила про низький рівень творчого потенціалу респондента або про недооцінку себе як творчої особистості, відсутність в ньому віри у свої сили, що «зміцнює» думку про нездатність до творчості. Респонденти з середнім рівнем творчого потенціалу (від 70 до 114 балів) творчо виявляють себе, якщо в цьому вмотивовані. У студентів, які склали групу з високим рівнем творчого потенціалу (115-162 балів) закладений значний ресурс (віра в себе, сталість, амбіційність, прагнення бути незалежним, зосередженість), що забезпечує для них можливість для самопрояву у найрізноманітніших формах творчості. Вірогідність результатів самооцінки респондентів забезпечувало паралельне використання адаптованого тесту Гілфорда. Студенти виконували тестові завдання відкритого типу, що дозволяли оцінити, наскільки в них розвинена здатність до генерування проектних ідей щодо бажаного оновлення професійної діяльності фахівця соціономічної сфери (1 тестове завдання); ступінь прояву спонтанної гнучкості у майбутніх проектантів (2 завдання); здатність добирати оригінальні назви до проектів, що можуть викликати емоційний відгук і зацікавленість у їх здійсненні у потенційних учасників проектних команд (3 завдання). Максимальна оцінка, яка нараховувалася за кожне завдання (2 бали), у сумі склала 6 балів. Для здійснення кількісного і якісного аналізу *інформаційно-комунікативного* критерію функціонально-операційної змобілізованості студентів ми застосували авторський комплект проектних завдань повідомлювального характеру, інтерактивних і пошуково-операційних завдань [Додаток Е.5.2, Е.5.3, Е.5.4]. У склад цього комплекту включено завдання різного рівня складності (орієнтаційне, проблемно-аналітичне й проблемно-творче). Кількісне і якісне оцінювання вмінь студентів розв'язувати зазначені типи завдань відбувалася за аналогічною системою, що використана при розв'язанні студентами проектно-професійних завдань. Якщо студент вірно вирішив завдання всіх рівнів складності, то він отримував 18 балів (тобто 6 балів за кожен комплект). Сума балів, яка нараховувалася студентам за вибір і вірне розв'язання завдань першого і другого рівня складності дорівнювалася 9 балам. Результати розв'язання завдань оцінено від 3 до 6 балів, свідчили про низький рівень інформаційно-комунікативних умінь студентів. Для узагаль-

Продовження Додатку Ж.2

нення результатів, ми скористалися картою оцінки інформаційної компетентності суб'єктів проектування [122, с. 122-123] і картою оцінки комунікативної компетентності суб'єктів проектування [122, с. 124-125]. За шкалою «Комунікативний потенціал», що міститься в опитувальнику «Адаптивність», відбувалося виявлення рівнів володіння студентами комунікативними вміннями, що необхідні для здійснення вербальної / невербальної комунікації з іншими проектантами. Респонденти виокремили таку відповідь, що збігалася з варіантом – «так» або «ні». За збіг відповіді з ключем нараховувався 1 бал. Після підрахунку суми балів відбувалося їх переведення у цифрову шкалу: студенти, які набрали від 20 балів і більше мають утруднення у побудові контактів з оточуючими, проявляють агресивність у спілкуванні, підвищену конфліктність, а тому не вміють виконувати спільну діяльність. Наступна група, яка набрала від 19 до 9 балів, має середній рівень комунікативних здібностей; якщо студенти мали 10 і менше балів, то це свідчило про їхню безконфліктність, уміння встановлювати контакти з оточуючими та схильність до роботи у команді й управління нею. Застосування опитувальника афіліації дозволило нам виявити, наскільки респонденти здатні встановлювати, зберігати і зміцнювати добрі стосунки з іншими. Студенти висловлювали ступінь їхньої згоди з судженнями за шкалами «Сила прагнення до людського товариства» і «Ступінь страху бути знехтованим», використовуючи такі оцінки: +3 – «повністю погоджуюсь»; +2 – «погоджуюсь»; +1 – «скоріше погоджуюсь, аніж навпаки»; 0 – «ні те, ні інше»; -1 – «скоріше не погоджуюсь, ніж погоджуюсь»; -2 – «не погоджуюсь»; -3 – «цілковито не погоджуюсь». Далі за кожною шкалою обчислювалася сума балів. Для цього використано ключ і оцінні шкали. Якщо студенти набирали від 177 до 224 балів, то це свідчило про їхній високий рівень прагнення до людей, що супроводжується низьким рівнем прояву страху бути знехтованим. Такі студенти шукають контакти і від спілкування з людьми відчують позитивні емоції. Наступну групу, яка мала від 81 до 176 балів, характеризує те, що їхнє прагнення до людей співіснує із страхом бути знехтованими, коли їм доводиться зустрічатися з малознайомими людьми. Група респондентів, яка набрала 32-80 балів, мала високий рівень страху бути знехтованим, що співіснує поряд із низьким рівнем прагнення до комунікації. Вони уникають контактів.

Кількісний і якісний аналіз *управлінського критерію* функціонально-операційної змобілізованості студентів забезпечувався сукупністю стандартизованих методик. Зокрема, щоб перевірити, якою саме стратегією студенти переважно керуються під час прийняття рішень щодо запуску проектів професійної діяльності, ми використали опитувальник «Яка стратегія прийняття рішень для Вас властива?». До кожного з 6 суджень студенти ставили або «+», або «-», залежно від відповідності їхньої поведінки під час підготовки та прийняття рішень. Якщо вони були згодні з тезами 1, 3, 5, то це вказувало на дотримання внутрішньої стратегії, що більш

Продовження Додатку Ж.2

адаптивна й сприяє продуктивному розробленню нестандартних рішень; якщо вони були згодні з судженнями 2, 4, 6, то це свідчило про домінування зовнішньої стратегії, яку слід змінити на більш гнучку. З метою виявлення орієнтації респондентів на створення різних типів проектних груп і забезпечення керівництва їхньою діяльністю, ми застосували такі стандартизовані методики: тест «Самосприйняття своєї ролі в команді» М. Белбіна, анкету «Чи є ви лідером?», методику «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості у межах організуємої групи», методику «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності». Для дослідження орієнтації респондентів на здійснення в проектній команді функціонально-рольової позиції «головуючого» й інших ролей, ми використали тест «Самосприйняття своєї ролі в команді». Студентам слід було до кожного з 7 суджень добрати варіанти відповідей (а, б, в, г, д, е, є, ж), що найкраще описують їхню поведінку в команді. За методикою передбачалося, що на кожен з варіантів відповідей могла припадати кількість балів, яка в сумі дорівнюється 10, або всі 10 балів можна віднести лише до одного варіанту відповіді. Далі всі бали фіксувалися у таблиці «8-рольова структура команди». За остаточною сумою балів до кожної з ролей вдалося встановити, скільки студентів віддали перевагу ролі «головуючого», «працівника компанії», «шейпера», «капітала», «дослідника ресурсів», «оцінювача» та ін. Застосування анкети «Чи є ви лідером?» дозволило виявити, у якій мірі студенти здатні бути лідерами проектних команд. До кожного з 15 тверджень вони добирали відповідь «так», що еквівалентна 10 б., «не знаю» (5) або «ні» (0). Якщо сума балів дорівнювалася 150-100, то це означало схильність майбутнього фахівця до авторитарного керівництва, що віддзеркалюється у вмінні управляти іншими, примушувати їх до вчасного виконання роботи. Вибірку студентів, яка мала 99-50 б., відрізняє лідерська стратегія поведінки, що гармонійно об'єднує керівництво і, якщо потрібно, поступку, враховуючи пропозиції інших, рішучість, мудрість і розрахунок, уміння дати пораду. Останні респонденти, які набрали від 49 до 0 б., відчують власне безвілля, безпорадність, шукають в інших риси характеру, яких їм бракує. З метою визначення здатності майбутніх фахівців виявити інтегральні організаторські здібності в умовах проектної команди, ми використали методику «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості у межах організуємої групи». Користуючись п'ятибальною системою, студенти оцінювали свої здатності за 9 параметрами праці у тіснотвзаємодіючій групі (шкала «практично-психологічний розум») і за 9 параметрами шкали «соціальна впливовість» (здатність впливати на інших людей, спонукати їх до дії; здатність до вольового впливу на інших; здатність заражати і заряджати енергією інших; здатність заражати інших своїм ставленням до людей, подій; здатність впливати на інших переконливістю доводів; здатність заражати і заряджати інших людей своїми емоціями, почуттями; здатність впливати на інших особистісною діяльністю (дією,

Продовження Додатку Ж.2

включенням у роботу); здатність зберігати у групі впевненість в успішності справи; здатність своєчасно обрати момент рішучого впливу). Бал 5 фіксувався, якщо риса була яскраво виражена; якщо риса виявлялася достатньо часто, то це відповідало 4 балам; 3 бали вказували на епізодичне виявлення риси; 2 бали – на рідкий вияв риси і 1 бал, коли риса відсутня. Далі обчислювався середній бал. Якщо він був максимально наближений до 5, то це свідчило, що студент є добрим організатором групи; якщо середній бал був наближений до 1-2 балів, то це свідчило про відсутність у студента здатності бути організатором. Застосування методики «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» дозволило визначити особистісну готовність студентів, як потенційних керівників проектних команд, до міжособистісної взаємодії у межах малих груп стабільного і тимчасового типу. Їм слід було за п'яти бальною шкалою оцінити особливості міжособистісної взаємодії в групі (де 5 балів вказувало на те, що респондент завжди так вчиняє, 4 – практично завжди, 3 – важко сказати, 2 – рідко, 1 – ніколи). Самооцінка відбувалася за 6 шкалами: 1 – взаємопізнання (для виявлення ступеня адекватності оцінки особливостей взаємодіючих партнерів); 2 – взаєморозуміння (з'ясування рівня конфліктності в групі, вміння зрозуміти точку зору опонента, іншої людини); 3 – взаємовплив (виявлення ступеня значущості думки, вчинків інших представників групи, налаштованості на самокорекцію, саморефлексію); 4 – соціальна автономність (значущість особистісної позиції у спільних діях і організації (або участі в...) спільної діяльності); 5 – соціальна адаптивність (ступінь гармонійності взаємостосунків, задоволеності своїм статусом у групі, гнучкості поведінки, контактності у колективі й з іншим оточенням); 6 – соціальна активність (спрямованість соціальної орієнтації, провідні мотиви взаємодії з людьми, ефективність спільної діяльності). Спочатку відбувався підрахунок кількості балів за кожною шкалою. Про ступінь вираження тієї або тієї шкали свідчили кількісні показники: 20 балів і більше – високий ступінь; 11-19 – середній; 10 і менше – низький. Загальний сумарний показник (тобто сума всіх балів за шістьма шкалами) інтерпретувалася певним чином: 144 бали і більше – високий ступінь міжособистісної взаємодії у межах малих груп стабільного і тимчасового типу; 126-143 бали – середній; 125 і менше – низький. Для виявлення здатності респондентів до роботи в проектній групі з урахуванням змінювальних умов діяльності, їхніх умінь управляти змінами (втілювати за необхідністю корекційні процедури), використано шкалу «адаптивні здібності», що міститься в опитувальнику «Адаптивність». Респонденти виокремлювали таку відповідь, що збігалася з варіантом – «так» або «ні». За збіг відповіді з ключем нараховувався 1 бал. Після підрахунку суми балів, відбувалося їх переведення у цифрову шкалу: студенти, які набрали 43-52 бали, відрізнялися низькими адаптивними здібностями до змінювальних умов діяльності в тимчасових командах; наступна група респондентів, яка мала 15-42 балів, мала середні адаптивні

Продовження Додатку Ж.2

здібності; якщо студенти мали від 7 до 14 балів, то це свідчило про їх високі адаптивні здібності до змінювальних умов діяльності в команді. Паралельно використано методика вимірювання ригідності, тест САТ «Шкала самоповаги», опитувальник SACS. Методика вимірювання ригідності включала 50 тверджень, до яких студенти добирали відповіді, що вимагали однозначної реакції – або «так» або «ні». Високі бали (від 28 до 40) означали, що суб'єкти ригідні, тобто в умовах, що об'єктивно вимагають перебудови, вони не здатні змінити накреслену програму діяльності. Вибірку студентів, які проявляли риси ригідності і мобільності, склали такі, які набрали від 14 до 27 балів. Низькі бали за ключем методики (від 0 до 13) означали, що студенти мобільні, тобто вони, як потенційні керівники тимчасових проектних груп, в умовах, що об'єктивно вимагають перебудови, легко змінять програму діяльності або зроблять у ній корективи. Стандартизований тест САТ «шкала самоповаги» включав 15 запитань. Результати тестування співвідносилися з ключем, за яким за кожне судження (літери «а», «б»), що співпадало з ключем, нараховувався 1 бал. Високий бал за шкалою означав, що суб'єкти можуть розраховувати на себе за здібність орієнтуватися у ситуації. Вони поважають себе за свою силу. Скориставшись опитувальником SACS, визначено моделі поведінки студентів у напружених ситуаціях у системі «людина–людина» (такі, як асертивні дії, вступ у соціальний контакт, пошук соціальної підтримки, обережні, імпульсивні дії, уникання, маніпулятивні, асоціальні, агресивні дії). Студенти прочитали 51 тезу про поведінку в напружених ситуаціях. Скориставшись шкалою від 1 до 5 балів, вони фіксували «5», якщо теза співпадала з їх діями; «4», якщо більше співпадала, ніж ні; «3», якщо їм складно було відповісти; «2», скоріше не співпадала, ніж співпадала; «1», якщо не були згодні. Висока асертивність (впевнена поведінка (22-30 б.), вступ у соціальний контакт (26-30 б.), пошук соціальної підтримки (25-30 б.) і більш низькі показники агресії (6-13 б.) і асоціальних дій (6-14 б.) свідчили про високий прояв стратегії подолання (активність, просоціальність, гнучкість суб'єкта). Низькі показники асертивності (6-17 б.), вступу у соціальний контакт (6-21 б.), пошуку підтримки (6-10 балів) і високі показники агресії (19-30 б.), асоціальних дій (20-30 б.) свідчили про низький прояв стратегії подолання. Для виявлення здатності студентів залучати ресурси для реалізації проекту, застосовувалася карта ранжування параметрів відповідності керівників службовому становищу М.Ф. Головатого. Вона містила 8 параметрів: уміння встановлювати зв'язок із організаціями, самостійність, наполегливість, відстоювання точки зору, уміння розбиратися в питаннях, взаємодіяти, поведінка в напруженій ситуації, досвідченість. Студенти оцінювали себе за шкалою, де 3 бали свідчили про високий рівень, 2 бали – допустимий, 1 бал – низький. Середній бал визначався через підсумовування всіх і їх ділення на 8. Аналіз умінь студентів управляти часом / бюджетом проекту відбувався за допомогою пошуково-операційного завдання 3-го рівня [Додаток Е.5.4].

Додаток Ж.3

Методи виявлення рівнів організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери

Кількісний і якісний аналіз *методично-підтримувального* критерію організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців забезпечувався сукупністю стандартизованих методик.

Для виявлення здатності студентів до самовизначення і саморозвитку стратегій проектування професійної діяльності ми застосували: анкету «Оцінка реалізації потреб педагогів у розвитку й саморозвитку» (де кожне з 15 тверджень оцінювалося студентами за шкалою: 5 балів (якщо твердження, на їхню думку, повністю відповідало дійсності), 4 бали (коли твердження скоріше відповідало дійсності, ніж ні), 3 бали (і так, і ні), 2 бали (скоріше не відповідало), 1 бал (не відповідало)); найбільша кількість балів (55 і більше) свідчила про активність студентів у реалізації їхньої потреби в саморозвитку, сума балів від 54 до 36 свідчила про несформованість у студентів системи саморозвитку, 35-15 балів мали студенти, які поки що не налаштовані на саморозвиток); карту оцінки емоцій самовизначення й карту оцінки емоцій самореалізації М.Ф. Ломонової (кожна карта містила 6 параметрів оцінювалися за 9-ти бальною шкалою, де максимальний бал – 9, а мінімальний – 1 бал); тест «Чи є ви організованою людиною?» (що складався з 13 запитань, до яких добиралася лише 1 відповідь (а, б, в, г, д) і за допомогою ключа скласти отримані результати та зіставити їх із шкалою рівнів самоорганізованості: 72-78 балів відповідають високому рівню самоорганізованості студентів, які не зупиняються на досягнутому; 63-71 балів мали організовані студенти, яким слід поліпшити процес самоорганізації; сума балів, яка менша за 63, означала, що студенти мобілізують організованість лише у крайніх випадках.

Методи виявлення рівнів організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери в проектній діяльності за *креативно-рефлексивним* критерієм. З метою виявлення налаштованості студентів на творчу самореалізацію у проектній діяльності, забезпечувати методичний супровід проектних команд, ми використали авторську анкету [Додаток Е.1] (запитання 9). Студентам запропоновано 5 незавершених речень («Беру активну участь у реалізації проектів на рівні ... », «Творчо працюю на добровільній основі у складі таких проектних груп, як ... », «З метою вдосконалення проектів професійної діяльності творчо співпрацюю з ... », «З метою збагачення творчого досвіду у галузі проектування професійної діяльності приймав активну участь у ... », «По завершенні навчання у вищій школі перспективним для себе вважаю залучитися до процесу розроблення і реалізації таких проектів, як ... »), до яких вони обирали варіанти відповідей. Серед цих варіантів майбутні фахівці обирали саме такі, що збігалися з їхнім ставленням і діями та робили позначку «+». Щоб визначити, в якій мірі студенти зацікавлені у систематизації власного методичного ресурсу для реалізації проектів, ми застосували метод аналізу впорядкованих проектних тек [55, с. 63-64].

Додаток 3

Розрахунок узагальненої шкали оцінювання суб'єктної, функціонально-операційної та організаційно-методичної змобілізованості майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності

Додаток 3.1

Коефіцієнти переходу до шкали оцінювання (0 – 10) суб'єктної змобілізованості майбутнього фахівця

Критерій	Методики, методи вимірювання	Кількість балів	Зрушення	Розтягування
1	2	3	4	5
Мотиваційно-ціннісний	1.1. Анкета авторська [Додаток Е.1]	2 – 6	2 – 0 = 2	$\frac{10}{6-2} = 2,5$
	1.2. Методика «Діагностика мотивації успіху та уникнення невдачі» (авт. А.О. Реан)	0 – 20	0 – 0 = 0	$\frac{10}{20-0} = 0,5$
	1.3. САТ Шкала ціннісної орієнтації	0 – 1	0 – 0 = 0	$\frac{10}{1-0} = 10$
	1.4. Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (Шкала «Моральна нормативність»)	0 – 24	0 – 0 = 0	$\frac{10}{24-0} \approx 0,417$
	1.5. САТ Шкала пізнавальних потреб	0 – 1	0 – 0 = 0	$\frac{10}{1-0} = 10$
Когнітивний	2.1. Методика атестації соціальних педагогів В.А. Сластьоніна (карта оцінки професійних знань), метод компетентних суддів	0 – 10	-	-
	2.2. Анкета авторська [Додаток Е.1]	-5 – 5	-5 – 0 = -5	1
	2.3. Тест «Оцінка конструктивних знань студентів щодо застосування процедур проектування в професійній діяльності» [Додаток Е.2]	0 – 16	0 – 0 = 0	$\frac{10}{16-0} = 0,625$
	2.4. Метод семантичного диференціалу [Додаток Е.3]	0 – 4	0 – 0 = 0	$\frac{10}{4-0} = 2,5$
Емоційно-вольовий	3.1. Метод компетентних суддів (карта оцінки мобілізаційно-спонукальних емоцій (авт. М.Ф. Ломонова)	1 – 9	1 – 0 = 1	$\frac{10}{9-1} = 1,25$
	3.2. Опитувальник «Вольовий потенціал особистості» Н.П. Фетіскіна, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова	0 – 30	0 – 0 = 0	$\frac{10}{30-0} \approx 0,333$

Продовження Додатку 3.1
Продовж. табл.

1	2	3	4	5
Емоційно- вольовий	3.3. Тест «Упевненість у собі»	0 – 1	0 – 0 = 0	$\frac{10}{1-0} = 10$
	3.4. Опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (шкала «Нервово-психічна стійкість і поведінкова регуляція»)	0 – 95	0 – 0 = 0	$\frac{10}{95-0} \approx 0,105$
	3.5. Методика Шуберта «Діагностика міри готовності до ризику»	-50 – 50	-50 – 0 = -50	0,1
	3.6. САТ Шкала гнучкості поведінки	0 – 1	0 – 0 = 0	$\frac{10}{1-0} = 10$
	3.7. САТ Шкала спонтанності	0 – 1	0 – 0 = 0	$\frac{10}{1-0} = 10$
	3.8. Тест Куля	0 – 91	0 – 0 = 0	$\frac{10}{91-0} \approx 0,110$

Додаток 3.2

Коефіцієнти переходу до шкали оцінювання (0 – 10) функціонально-операційної змобілізованості майбутнього фахівця

Критерій	Методики, методи вимірювання	Кількість балів	Зрушення	Розтягування
Конструктивний	1.1. Анкета авторська [Додаток Е.1]	1 – 6	1 – 0 = 1	$\frac{10}{6-1} = 2$
	1.2. Шкала оцінки рівня творчого потенціалу особистості	18 – 162	18 – 0 = 18	$\frac{10}{162-18} \approx 0,0$
	1.3. САТ Шкала креативності	0 – 1	0 – 0 = 0	$\frac{10}{1-0} = 10$
	1.4. Адаптований тест Гілфорда [Додаток Е.4]	1 – 6	1 – 0 = 1	$\frac{10}{6-1} = 2$
	1.5. Метод розв'язування різнорівневих проектно-професійних задач (авторський комплект [Додаток Е.5.1] / метод компетентних суддів (карта оцінки сформованості компетентності розв'язання проблем суб'єктами проектної діяльності)	1 – 6	1 – 0 = 1	$\frac{10}{6-1} = 2$
	1.6. Методика атестації соціальних педагогів В.А. Сластьоніна (карта оцінки процесу діяльності)	0 – 10	-	-

Продовження Додатку 3.2
Продовж. табл.

1	2	3	4	5
Інформційно-комунікативний	2.1. Метод розв'язування проектно-професійних задач (авторський комплект [Додаток Е.5.2, Е.5.3, Е.5.4] / метод компетентних суддів (карта оцінки інформаційної компетентності суб'єктів проектування)	1 – 16	1 – 0 = 1	$\frac{10}{16-1} \approx 0,667$
	2.2. Метод компетентних суддів (карта оцінки комунікативн. компетентності суб'єктів проектування)	0 – 10	-	-
	2.3. Опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (шкала «Комунікативний потенціал»)	0 – 20	0 – 0 = 1	$\frac{10}{20-0} = 0,5$
	2.4. Опитувальник афіліації	32 – 224	32 – 0 = 32	$\frac{10}{224-32} \approx 0,0$
Управлінський	3.1. Опитувальник «Яка стратегія прийняття рішень для Вас властива?» (авт. Н.Л. Коломінський)	0 – 3	0 – 0 = 0	$\frac{10}{3-0} \approx 3,333$
	3.2. Опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (шкала «Адаптивні здібності»)	1 – 151	1 – 0 = 1	$\frac{10}{151-1} \approx 0,06$
	3.3. САТ Шкала самоповаги	0 – 1	0 – 0 = 0	$\frac{10}{1-0} = 10$
	3.4. Методика вимірювання ригідності	0 – 20	0 – 0 = 1	$\frac{10}{20-0} = 0,5$
	3.5. Анкета «Чи є ви лідером?» (авт. Н.Л. Коломінський)	0 – 150	0 – 0 = 0	$\frac{10}{150-0} \approx 0,06$
	3.6. Тест «Самосприйняття своєї ролі в команді» (авт. М. Белбін)	0 – 70	0 – 0 = 0	$\frac{10}{70-0} \approx 0,14$
	3.7. Методика «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості у межах організуємої групи»	1 – 5	1 – 0 = 1	$\frac{10}{5-1} = 2,5$
	3.8. Методика «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (авт. Н.П. Фетіскін)	35 – 150	35 – 0 = 35	$\frac{10}{150-35} = 0,0$
	3.9. Опитувальник SACS «Стратегії і моделі поведінки подолання» (авт. С. Хоббфол)	18 – 90	18 – 0 = 18	$\frac{10}{90-18} \approx 0,13$
	3.10. Карта ранжув. параметрів відповідності керівників своєму служб. становищу (авт. М.Ф. Головатий)	1 – 3	1 – 0 = 1	$\frac{10}{3-1} = 5$

Додаток 3.3

Коефіцієнти переходу до шкали оцінювання (0 – 10) для організаційно-методичної змобілізованості майбутнього фахівця

Критерій	Методики, методи вимірювання	Кількість балів	Зрушення	Розтягування
Методично-підтримувальний	1.1. Анкета «Оцінка реалізації потреб педагогів у розвитку й саморозвитку»	15 – 75	15 – 0 = 15	$\frac{10}{75-15} \approx 0,167$
	1.2. Метод компетентних суддів (карта оцінки емоцій самовизначення й емоцій самореалізації (авт. М.Ф. Ломонова)	1 – 9	1 – 0 = 1	$\frac{10}{9-1} \approx 1,25$
	1.3. Тест «Чи є ви організованою людиною?» (авт. Т.М. Орлова)	0 – 78	0 – 0 = 0	$\frac{10}{78-0} \approx 0,128$
	1.4. Аналіз портфоліо проектів / метод компетентних суддів (карта оцінки інформаційної компетентності суб'єктів проектування)	1 – 16	1 – 0 = 1	$\frac{10}{16-1} \approx 0,667$
Креативно-рефлексивний	2.1. Авторська анкета [Додаток Е.1]	5 – 15	5 – 0 = 5	$\frac{10}{15-5} = 1$
	2.2. Метод аналізу впорядкованих проектних тек/ портфоліо проектів	1 – 16	1 – 0 = 1	$\frac{10}{16-1} \approx 0,667$

Додаток 3.4
Розрахункові формули

Критерій	Методики, методи вимірювання	Кількість балів	Стандартизована кількість балів
1	2	3	4
Суб'єктна змобілізованість			
Мотиваційно-ціннісний	1.1. Анкета авторська [Додаток Е.1]	B_{11}	$CB_{11} = 2,5(B_{11} - 2)$
	1.2. Методика «Діагностика мотивації успіху та уникнення невдачі» (авт. А.О. Реан)	B_{12}	$CB_{12} = 0,5B_{12}$
	1.3. САТ Шкала ціннісної орієнтації	B_{13}	$CB_{13} = 10B_{13}$
	1.4. Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (Шкала «Моральна нормативність»)	B_{14}	$CB_{14} = 0,417B_{14}$
	1.5. САТ Шкала пізнавальних потреб	B_{15}	$CB_{15} = 10B_{15}$
Кількість балів за мотиваційно-ціннісним критерієм $C_{11} = \frac{2,5B_{11} + 0,5B_{12} + 10B_{13} + 0,417B_{14} + 10B_{15} - 5}{5}$			
Когнітивний	2.1. Методика атестації соціальних педагогів В.А. Сластьоніна (карта оцінки професійних знань), метод компетентних суддів	B_{16}	$CB_{16} = B_{16}$
	2.2. Анкета авторська [Додаток Е.1]	B_{17}	$CB_{17} = B_{17} + 5$
	2.3. Тест «Оцінка конструктивних знань студентів щодо застосування процедур проектування в професійній діяльності» [Додаток Е.2]	B_{18}	$CB_{18} = 0,625B_{18}$
	2.4. Метод семантичного диференціалу [Додаток Е.3]	B_{19}	$CB_{19} = 2,5B_{19}$
Кількість балів за когнітивним критерієм $C_{12} = \frac{B_{16} + B_{17} + 0,625B_{18} + 2,5B_{19} + 5}{4}$			

Продовження Додатку 3.4
Продовж. табл.

1	2	3	4
Суб'єктна змобілізованість			
Емоційно-вольовий	3.1. Метод компетентних суддів (карта оцінки мобілізаційно-спонукальних емоцій (авт. М.Ф. Ломонова))	$B_{1,10}$	$CB_{1,10} = 1,25(B_{1,10} - 1)$
	3.2. Опитувальник «Вольовий потенціал особистості» Н.П. Фетіскіна, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова	$B_{1,11}$	$CB_{1,11} = 0,333B_{1,11}$
	3.3. Тест «Упевненість у собі»	$B_{1,12}$	$CB_{1,12} = 10B_{1,12}$
	3.4. Опитувальник «Адаптивність» А.Г.Маклакова, С.В. Чермяніна (шкала «Нервово-психічна стійкість, повед. рег.»)	$B_{1,13}$	$CB_{1,13} = 0,105B_{1,13}$
	3.5. Методика Шуберта «Діагностика міри готовності до ризику»	$B_{1,14}$	$CB_{1,14} = 0,1(B_{1,14} + 50)$
	3.6. САТ Шкала гнучкості поведінки	$B_{1,15}$	$CB_{1,15} = 10B_{1,15}$
	3.7. САТ Шкала спонтанності	$B_{1,16}$	$CB_{1,16} = 10B_{1,16}$
	3.8. Тест Куля	$B_{1,17}$	$CB_{1,17} = 0,11B_{1,17}$
<i>Кількість балів за емоційно-вольовим критерієм</i>			
$C_{13} = \frac{1,25B_{1,10} + 0,333B_{1,11} + 10B_{1,12} + 0,105B_{1,13} + 0,1B_{1,14} + 10B_{1,15} + 10B_{1,16} + 0,11B_{1,17} + 3,75}{8}$			
<i>Кількість балів за суб'єктною змобілізованістю</i> $C = 0,5C_{11} + 0,333C_{12} + 0,167C_{13}$			
Функціонально-операційна змобілізованість			
Конструктивний	1.1. Анкета авторська [Додаток Е.1]	B_{21}	$CB_{21} = 2(B_{21} - 1)$
	1.2. Шкала оцінки рівня творчого потенціалу особистості	B_{22}	$CB_{22} = 0,069(B_{22} - 18)$
	1.3. САТ Шкала креативності	B_{23}	$CB_{23} = 10B_{23}$
	1.4. Адаптований тест Гілфорда [Додаток Е.4]	B_{24}	$CB_{24} = 2(B_{24} - 1)$
	1.5. Метод розв'язування проектно-проф. задач [Додаток Е.5.1] / метод комп. суддів (карта оцінки сформ. компет. розв'яз. пробл.	B_{25}	$CB_{25} = 2(B_{25} - 1)$

Продовження Додатку 3.4
Продовж. табл.

1	2	3	4
Функціонально-операційна змобілізованість			
Конструктивний	1.6. Методика атестації соціальних педагогів В.А. Сластьоніна (карта оцінки процесу діяльності)	B_{26}	$CB_{26} = B_{26}$
<i>Кількість балів за конструктивним критерієм</i> $C_{21} = \frac{2B_{21} + 0,069B_{22} + 10B_{23} + 2B_{24} + 2B_{25} + B_{26} - 7,242}{6}$			
Інформаційно-комунікативний	2.1. Метод розв'язування проектно-професійних задач (авторський комплект [Додаток Е.5.2, Е.5.3, Е.5.4] / метод компетентних суддів (карта оцінки інформаційної компетентності суб'єктів проектування)	B_{27}	$CB_{27} = 0,667(B_{27} - 1)$
	2.2. Метод компетентних суддів (карта оцінки комунікативної компетентності суб'єктів проектування)	B_{28}	$CB_{28} = B_{28}$
	2.3. Опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (шкала «Комунікативний потенціал»)	B_{29}	$CB_{29} = 0,5(B_{29} - 1)$
	2.4. Опитувальник афіліації	$B_{2,10}$	$CB_{2,10} = 0,052(B_{2,10} - 32)$
<i>Кількість балів за інформаційно-комунікативним критерієм</i> $C_{22} = \frac{0,667B_{27} + B_{28} + 0,5B_{29} + 0,052B_{2,10} - 2,831}{4}$			
Управлінський	3.1. Опитувальник «Яка стратегія прийняття рішень для Вас властива?» (авт. Н.Л. Коломінський)	$B_{2,11}$	$CB_{2,11} = 3,333B_{2,11}$
	3.2. Опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяніна (шкала «Адаптивні здібності»)	$B_{2,12}$	$CB_{2,12} = 0,067(B_{2,12} - 1)$
	3.3. САТ Шкала самоповаги	$B_{2,13}$	$CB_{2,13} = 10B_{2,13}$
	3.4. Методика вимірювання ригідності	$B_{2,14}$	$CB_{2,14} = 0,5(B_{2,14} - 1)$
	3.5. Анкета «Чи є ви лідером?» (авт. Н.Л. Коломінський)	$B_{2,15}$	$CB_{2,15} = 0,067B_{2,15}$
	3.6. Тест «Самосприйняття своєї ролі в команді» (авт. М. Белбін)	$B_{2,16}$	$CB_{2,16} = 0,143B_{2,16}$
	3.7. Методика «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості у межах організуємої групи»	$B_{2,17}$	$CB_{2,17} = 2,5(B_{2,17} - 1)$

Продовження Додатку 3.4
Продовж. табл.

1	2	3	4
Функціонально-операційна змобілізованість			
Управлінський	3.8. Методика «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності» (авт. Н.П. Фетіскін)	$B_{2,18}$	$CB_{2,18} = 0,087(B_{2,18} - 35)$
	3.9. Опитувальник SACS (авт. С. Хоббфол)	$B_{2,19}$	$CB_{2,19} = 0,139(B_{2,19} - 18)$
	3.10. Карта для ранжування параметрів відповідності керівників своєму службовому становищу (авт. М.Ф. Головатий)	$B_{2,20}$	$CB_{2,20} = 5(B_{2,20} - 1)$
<i>Кількість балів за управлінським критерієм</i>			
$C_{23} = \frac{3,333B_{2,11} + 0,067B_{2,12} + 10B_{2,13} + 0,5B_{2,14} + 0,067B_{2,15} + 0,143B_{2,16} + 2,5B_{2,17} + 0,087B_{2,18} + 0,139B_{2,19} + 5B_{2,20} - 14,214}{10}$			
<i>Кількість балів за функціонально-операційною змобілізованістю</i> $\Phi O = 0,5C_{21} + 0,333C_{22} + 0,167C_{23}$			
Організаційно-методична змобілізованість			
Методично-підтримувальний	1.1. Анкета «Оцінка потреб педагогів у розвитку / саморозвтку»	B_{31}	$CB_{31} = 0,167(B_{31} - 15)$
	1.2. Метод комп. суддів (оцінка емоцій самовизн. й емоцій самореал. (авт. М.Ф. Ломонова)	B_{32}	$CB_{32} = 1,25(B_{32} - 1)$
	1.3. Тест «Чи є ви організованою людиною?» (авт. Т.М. Орлова)	B_{33}	$CB_{33} = 0,128B_{33}$
	1.4. Аналіз портфолію проектів / метод комп. суддів (карта оцінки інформац. компетентності)	B_{34}	$CB_{34} = 0,667(B_{34} - 1)$
<i>Кількість балів за методично-підтримувальним критерієм</i> $C_{31} = \frac{0,167B_{31} + 1,25B_{32} + 0,128B_{33} + 0,667B_{34} - 4,422}{4}$			
Креативно-рефлексивний	2.1. Авторська анкета [Додаток Е.1]	B_{35}	$CB_{35} = 1(B_{34} - 5)$
	2.2. Аналіз упорядкованих проектних тек	B_{36}	$CB_{36} = 0,667(B_{36} - 1)$
<i>Кількість балів за креативно-рефлексивним критерієм</i> $C_{32} = \frac{B_{35} + 0,667B_{36} - 5,667}{2}$			
<i>Кількість балів за організаційно-методичною змобілізованістю</i> $OM = 0,5C_{31} + 0,5C_{32}$			
Інтегральна оцінка змобілізованості майбутнього фахівця соціономічної сфери $I = 0,5 \cdot C + 0,333 \cdot \Phi O + 0,167 \cdot OM$			

Додаток 3.5

Результати опитування зарубіжних студентів щодо їх зацікавленості в участі у соціально-педагогічних проектах (у %)

Проекти локального / місцевого рівнів (цільова спрямованість)	Вищі навчальні заклади зарубіжжя		
	Придністрівський державний університет імені Т.Г. Шевченка	Університет Стендаль, Гренобль 3 (Франція)	Академія фізвиховання Ю. Пілсудського (Польща)
Екологічні проекти	79,3	40	93
Проекти для підтримки і допомоги дітям-сиротам	65,5	-	40
Проекти, зорієнтовані на підтримку і допомогу дітям з обмеженими можливостями	34,5	30	73,3
Проекти, зорієнтовані на підтримку і допомогу людям похилого віку	44,8	10	20
Проекти, зорієнтовані на підтримку і допомогу сім'ям	17,2	30	23,3
Анімаційні проекти	10,3	42	6,6

Самооцінки наявного досвіду зарубіжних студентів щодо розробки й реалізації проектів у соціономічній сфері (у %)

Наявний досвід	Вищі навчальні заклади зарубіжжя		
	Придністрівський державний університет імені Т.Г.Шевченка	Університет Стендаль, Гренобль 3 (Франція)	Академія фізвиховання Ю. Пілсудського (Польща)
Є досвід з розробки проектів, організації акцій, концертів	14,3	17,8	17,2
Є бажання розробляти проекти, реалізовувати благодійні акції, концерти, але ще не вистачає досвіду	32,1	22,2	34,5
Спроможний лише взяти участь у благодійних проектах, акціях, концертах	46,4	40	41,4
Через свою зайнятість, не маю часу цим займатися	7,2	20	6,9

Додаток К

Перелік додаткових освітніх програм і проектів з набуття суб'єктами експериментального дослідження методичних знань і прикладних умінь з проектування професійної діяльності

1. Програма «Партнери в освіті» (PiE – S1) Бюро у справах освіти та культури Держдепартаменту США за підтримки Міністерства освіти і науки України (Літня школа з громадянської освіти, МДЦ «Артек», 2005 р.).

2. Програма «Тренінг для тренерів» (за темою «Навчання тренерів для проведення занять по профілактиці СНІДу в школах та організаціях») при БФ «Баварский дом, Одесса» (м. Одеса, 2005 р.).

3. Програма курсу «Intel. Навчання для майбутнього» з використання інформаційно-комунікативних технологій (м. Одеса, 2005 р.).

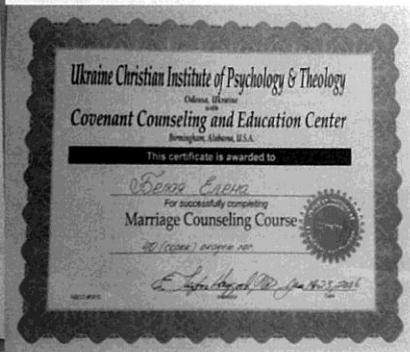
4. Програми тематичних тренінг-семінарів (з питань шлюбно-сімейних відносин; консультування людей, які страждають від депресій, жахів, приступів, паніки й не вмючих вибачати; надання консультативної допомоги у відношеннях дорослих і дітей) при Українському інституті психологічних і богословських досліджень (м. Одеса, 2006-2008 рр.) за підтримки Центру завітного консультування й освіти та SUES (м. Бірмінгем, штат Алабама, США).

5. Програма циклу тренінгів «Ефективне використання загальної системи Доброчин» при міському БФ «Молода громада» (м. Одеса, 2010 р.).

6. Освітня програма роботи делегації викладачів за підтримки Міжнародної громадської організації Платформа «Діалог-Євразія» (м. Стамбул, Туреччина, 2009 р.).

7. Організація прес-конференції «Соціальна відповідальність бізнесу: практика, тенденції, взаємодія» у межах Міжнародного форуму учасників молодіжного руху SAGE (м. Одеса, 2007 р.); прес-конференція на «Другому Форумі Благодійників Одеси» з нагоди відкриття новорічного марафону «Доброчин» (м. Одеса, 2010 р.).

Продовження Додатку К



Додаток Л

Дидактичний ресурс, використаний у процесі впровадження експериментальної методики підготовки майбутніх фахівців до проектування професійної діяльності

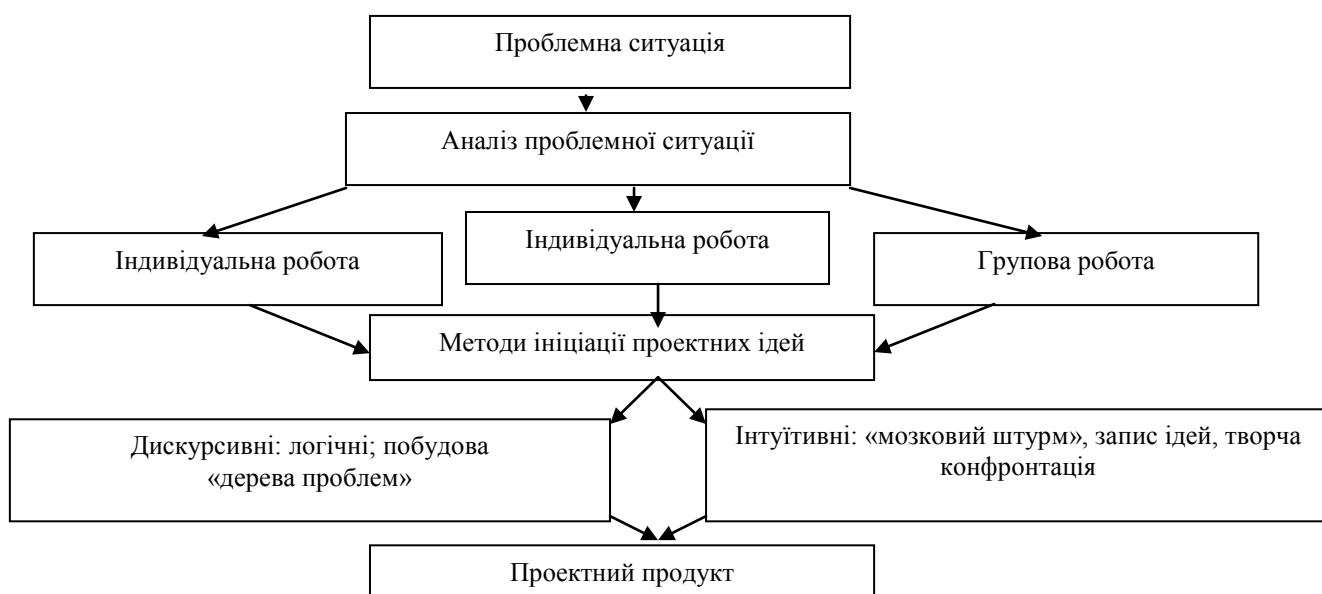
Додаток Л.1

Алгоритм розв'язання соціально-педагогічної ситуації

Пам'ятайте, що соціально-педагогічна ситуація – це сукупність ускладнених умов або обставин, з якими зіткнувся суб'єкт та які вимагають швидкого прийняття правильного рішення і втручання з боку фахівців соціономічної сфери для її покращення. Ситуація може трансформуватися в соціально-педагогічну проблему або задачу. В ситуації центральним елементом є суб'єкт, в задачі – знакова модель, в проблемі – суперечності.

1. Ознайомтеся з наявною ситуацією (уважно прочитайте текст ситуації або перегляньте відеосюжет, ілюстрацію тощо).
2. Чітко визначте проблему.
3. Визначте основних учасників ситуації (Хто саме є учасником ситуації? В яких саме подіях вони беруть участь? Які в кого ролі?)
4. Зрозумійте причину виникнення ситуації.
5. Чітко уявіть кінцеву мету (Чого бажаєте в результаті ви та інші?)
6. Розберіться, чи потрібна допомога (підтримка).
7. Обміркуйте якомога більше варіантів розв'язання ситуації.
8. Проаналізуйте кожен з варіантів розв'язання ситуації (плюси, мінуси),
9. Оберіть основний варіант.
10. Оберіть запасні варіанти.
11. Уявіть найгірший результат, який реально може статися за умови невдачі в усіх варіантах.
12. Обравши основний шлях розв'язання ситуації, складіть план дій.
13. Заохочуйте, мотивуйте, налаштовуйте себе й починайте діяти за планом.

Алгоритм творчого аналізу проблемної ситуації



Додаток Л.2

Структура тренінгу «Соціально-педагогічне проектування: поняття, спектр об'єктів проектування, структура та етапи проектної діяльності фахівців-соціономістів»

1. Самопрезентація учасників. Кожен з учасників протягом 3-х хв. самостійно створює невеличку розповідь про цікавий випадок (факт), що мав місце в його професійній діяльності (або під час практики, виконання волонтерської роботи тощо) й висловлюється стосовно наявного досвіду участі в проектах взагалі й досвіду проектування професійної діяльності зокрема (самопрезентація розпочинається із вступної промови тренера).

2. Практикум із теми «Семантика понятійного апарату з проблеми проектування професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері»: застосування методу «групування» (вироблення в мікрогрупах спільного визначення понять «проект» і «проектування» на основі власного бачення проблеми й запропонованих наукових тлумачень (серед них знаходяться тлумачення термінів «конструювання», «моделювання», «планування»).

3. Творча вправа «Калейдоскоп соціокультурних проектів» (учасники об'єднуються у діади, що протягом 7 хв. працюють з картками із назвами різних типів проектів, що слід згрупувати за основними параметрами).

4. Міні-лекція «Класифікація соціально-педагогічних проектів» з демонстрацією фрагментів мультимедійних презентацій студентських розробок проектів випускників (благодійний проект «Допоможи будинку книги», проект сільського пришкольного табору «Чарівний світ гри» тощо).

5. Вправа «Садівники» (мета: закріпити у студентів знання понять «нормативне проектування професійної діяльності», «пошукове проектування професійної діяльності», «комбінаторне проектування професійної діяльності»): тренер об'єднує учасників у 3 групи «садівників», кожна з яких має кошик з паперовими «яблуками» із текстами проблемних ситуацій; садівникам необхідно закріпити яблука до одного з трьох схематичних зображень дерев, закріплених на дошці; проведення дискусії між групами учасників, які прикріпили яблука на різні дерева).

6. Практикум з визначення об'єктів соціально-педагогічного проектування. Учасникам в діадах пропонується визначити об'єкти проектування за текстами, що містяться у банках кейсів проектів. Далі проводиться тренінгова вправа «Два – чотири – всі разом» (учасники довільно об'єднуються в квартети і в процесі обговорення вилучають об'єкти, що повторюються, складають з двох варіантів виборів єдиний). Кожна група оголошує набуті результати. Після їх обговорення, всі учасники спільно складають 1 схему «логічної павутинки».

7. Перегляд мільтфільму «Розвага» з наступним обговоренням (мультфільм створений у дитячій студії «Крок» (м. Київ)). У діадах відбувається обговорення вражень від перегляду, їх фіксація в незавершеній таблиці «Етапи проектної діяльності ...» (передпроектний етап: діагностика ситуації, проблематизація, концептуалізація, вибір формату проекту; планування проектних заходів; етап реалізації проекту; післяпроектний етап).

Додаток Л.3.

Перелік пошуково-операційних завдань (тема практичного заняття «Методичні орієнтири проведення телекомунікаційних (мережєвих) проектів»)

1. Застосуйте посилання-лінки для пошуку одного з сайтів телекомунікаційних (мережєвих) проектів для дітей і молоді. Доведіть на прикладах, що участь дітей і молоді в цьому проекті сприяє їхній успішній соціалізації» (перший рівень складності).

2. Які Вам відомі проекти з онлайн-консультування молоді? Складіть стислий план підготовчих заходів з метою організації проектів з онлайн-консультування молоді (для цього ознайомтеся з інформацією про український проект «Молодь обирає життя» за Інтернет-адресою: www.krizisam.net.)» (другий рівень складності).

3. Презентуйте авторський медіа-проект, що доцільно впровадити з метою оволодіння дітьми / молоддю навичками створення, обробки і поширення соціально спрямованої медіа-інформації» (третій рівень складності).

Алгоритм проведення веб-квесту

(тема практичного заняття «Прикладні аспекти складання й подачі заявок на одержання грантової підтримки соціально-педагогічних проектів»)

1. *Вступ* (introduction). Вітчизняні й міжнародні фонди (некомерційні благодійні організації), діяльність яких спрямована на те, щоб надати гранти для підтримки цікавих й актуальних проектних ідей (або суспільно-корисних програм, проектів), називають грантодавцями або донорами. Розрізняють певні різновиди грантів: цільові, що спрямовані на сприяння якоїсь події чи заходу (наприклад, реконструкція студентською молоддю дитячого майданчика в сільській громаді тощо); тематичні, що призначені для підтримки ініціатив у будь-якій сфері соціально значущої діяльності (наприклад, розвиток дитячої творчості в інтернатних закладах тощо); іменні, що виділені підприємцем чи певною компанією.

2. *Постановка завдання* (task). Користуючись посиланнями-лінками на сайти фондів-грантодавців, конкретизуйте, які саме гранти вони надають для фінансування проектів (цільові або тематичні). Знайдіть дві різні форми проектних заявок у донорські організації та заповніть їх.

3. *Порядок пошуку ресурсів* (information resources) і *безпосереднє виконання завдань* (process): 1) ознайомтеся з інформацією на головних сторінках сайтів фондів; 2) зафіксуйте назву фонду-грантодавця; 3) зафіксуйте суми грантів; 4) роздрукуйте форму однієї проектної заявки на грант, заповніть її; 5) обміняйтеся посиланнями-лінками фондів у парах для самостійного заповнення другої форми; 6) обміняйтеся заповненими формами та знайдіть в них відмінності від своїх форм.

4. *Оцінка* (evaluation). Яка з форм була зручною у використанні і чому?

5. *Заклучення* (conclusion). Як майбутній фандрейзер проекту професійної діяльності з окресленою цільовою групою зверніться по допомогу фахівців кафедри проектного аналізу для проведення експертизи заповненого вами кошторису, прикладеного до проектної заявки на грант.

Додаток Л.4
Методичний ресурс до спецкурсу «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери»

Комплект інтерактивних методів і прийомів до практичного заняття з теми «Організація командної співпраці фахівців соціономічної сфери в межах соціально-педагогічного проекту»

Методи і прийоми	Зміст практичної роботи майбутніх фахівців
Вправа «профіль команд»	Створення «профілю діяльності» для потенційних учасників проектних команд з розподілом повноважень (ролей / робочих задач) між учасниками команди згідно типу проекту (назва проекту обирається самостійно); комплектування штату команди проекту для проведення молодіжного квесту, благодійного концерту або екологічної акції (тип проекту обирається за допомогою жеребкування)
Інтерактивна вправа «скарбничка з прикрасами»	Кожен студент малює скарбничку і «наповнює» її тим, чим він мріє збагатити свою команду (здібностями, досвідом, контактами тощо); інші студенти доповнюють скарбнички тими якостями, які вони ще помітили і цінують у партнерів; з групи створюється 3 команди, які «наповнюють» нові скарбнички згідно із уявними темами проектів («Тиждень добрих справ» (створення ігротеки для дошкілят), «Мобільний театр живих маріонеток для дітей з особливостями у розвитку», акція «Діти дітям» (збирання сюрпризів для вихованців шкіл-інтернатів).
Вправа-колаж «кошик стимул»	«Наповнення» символічних зображень кошиків стимулами для учасників команд (тезами з особистою подякою, сюрпризами, екскурсіями, святковими днями тощо).
Дискусія	Обговорення змісту поняття «комнадний дух», визначення зовнішніх і внутрішніх чинників щодо його створення у проектній команді

Методичний ресурс до першого навчального тренінгу «Прикладні аспекти формування дитячих і молодіжних проектних команд»

1. Метод «мозковий штурм» (обговорення з майбутніми фахівцями дискусійного запитання: «Який керівник молодіжного об'єднання є авторитетом для старшокласників?»); результат обговорення – визначення місії і ролі сучасного керівника в роботі молодіжного об'єднання);

2. Моделювальна вправа «Назад у майбутнє» (створення майбутніми фахівцями ілюстративного образу «фаз розвитку молодіжної проектної команди»). Інструкція: «У мікрогрупах згадайте своє дитинство, ваші перші дні у школі та етап її завершення на випускному балі або ваш приїзд у дитячий табір, перший день перебування в ньому, останній день; а тепер на

Продовження Додатку Л.4

ватманах проілюструйте свої спостереження щодо етапів інтеграції дитячого колективу, який поступово перетворювався в єдину команду».

3. *Міні-лекція* з теми «Фази розвитку дитячих і молодіжних проектних команд» за таким планом: загальна назва фази групи; соціально-психологічна характеристика групи з урахуванням фази її розвитку; основні вимоги до тактики поведінки керівника групи.

4. *Групова дискусія* (обговорення проблемного запитання: «Які тактичні прийоми рольової комунікації керівників молодіжного об'єднання можуть стати переконливими для шкільних проектних команд?»). Наведення аргументованих відповідей з використанням таблиці-пам'ятки, персонально роздрукованої для кожного учасника тренера.

5. *Аналітична вправа* (груповий аналіз таблиці «Набір ролей керівників дитячих і молодіжних проектних команд» (за С.А. Шмаковою)

<i>Соціальна роль керівника</i>	<i>Випадки використання</i>
Командна	Застосовується у тих випадках, коли йдеться про життя і здоров'я дітей (похід, експедиція, участь у конкурсах в іншому місті тощо). Тут дорослому важливо враховувати й пропозиції членів організації
Приватна творча	Дорослий приймає участь у підготовці та проведенні справи, при цьому займає позицію підлеглого до когось з членів організації (наприклад, допомагає в оформленні сцени учневі, який закінчив курси дизайнерів інтер'єру)
Роль арбитра	Це добрий та розумний суддя, який помічає всіх та справедливо оцінює кожного
Рядовий учасник справи	В цьому випадку дорослий підкорюється дітям-організаторам справи, впливаючи на її зміст і організацію
Нейтральна	Дорослий надає допомогу дітям, якщо вони до нього звернуться з таким проханням
Консультативна	Дорослий виступає в ролі експерта і радника
Роль гостя	Активність у підготовці та проведенні справ належить дітям, а дорослий лише спостерігає за подіями

Методичний ресурс до другого навчального тренінгу «Прикладні аспекти формування дитячих і молодіжних проектних команд»

1. *Групова дискусія* (обговорення «золотих правил», за яким мають працювати волонтери у форматі єдиної команди після самостійного читання тез: «Той, хто одного разу відчув себе часткою команди, той зрозуміє, що в ній діє формула « $2+2=5$ »; «Сили одного учасника команди збільшуються під час їх поєднання з іншими»; «Без існування взаємозалежності, розподілу відповідальності, фокусування групової активності на результаті, а також без відчуття синергії існування команди неможливе!»). Висновок: дотримання таких правил командної роботи особливо важливе у соціально-педагогічній

Продовження Додатку Л.4

роботі, де одночасно доводиться вирішувати безліч проблем й відчувати життєво необхідне насаження від взаємопідтримки фахівців-соціологів).

2. *Моделювальна вправа «Волонтерська команда»* (ілюстрація у мікрогрупах образу-асоціації «волонтерської команди» на основі шаблонів квітки з лепестками, казкового дерева тощо).

3. *Творча вправа «Конструктор»* (мета: оволодіння знаннями та вміннями з використання прийомів інтеграції волонтерських команд). Перерозподіл студентської групи на три команди. Проведення переговорів між учасниками команд для організації їх практичної роботи з комплектом дрібних речей (разовий посуд, олівці, папір, скоч тощо) для побудови високої вежі протягом 10 хвилин. Під час переговорів учасники тренінгу користуються пам'яткою з правилами (чітке завдання і узгоджені цілі – запорука успіху команди проекту; команда функціонує за основними законами групи; члени команди підібрані для виконання завдань проекту; зміна завдань за проектом вимагає нового розуміння та угруповання членів команди; керівник доброї команди дбає про те, щоб її члени здобували навички для спільного вирішування завдання та пошуку шляхів для досягнення мети проекту). Після групового обговорення правил під час побудови вежі командам дозволяється розпочати роботу мовчки.

4. *Інтерактивна гра «Благодійна експедиція»* (мета: оволодіння знаннями та вміннями з використання прийомів згуртування волонтерів для спільного розв'язання завдань благодійних проектів). Перед виконанням вправи відбувається перерозподіл групи на 4 команди. Команди читають інструкцію такого змісту: «У вас є можливість відправитися за маршрутом благодійної експедиції в... (кожна команда має самостійно визначитись і знайти згоду з усіма, куди саме вона відправиться та з якою метою). Обміркуйте, за допомогою якого транспорту ви спільно будете пересуватися по маршруту туди, куди запланували; хто буде лідером вашої команди; як ви отримаєте фінансування для здійснення благодійних справ. Також необхідно розподілити обов'язки між усіма членами команди, наприклад, відповідальні за провізію, транспорт, ведення журналу експедиції, житло тощо. Ви маєте 15 хвилин на обговорення». За кілька хвилин до закінчення обговорення студентам повідомляється, що у зв'язку з неочікуваними обставинами кожній команді доведеться залишити 1 учасника вдома. Надається хвилина, щоб команди вирішили, кого вони залишать, і перерозподілили обов'язки.

Додаток Л.5
Перелік завдань для самостійної роботи майбутніх фахівців
соціономічної сфери

*Банк завдань для самостійної роботи бакалаврів (спеціальний курс
 «Першооснови соціально-педагогічного проектування»)*

Орієнтаційні завдання (1-й рівень складності)

1. Користуючись додатковими джерелами, зафіксуйте назви соціально-педагогічних проектів, утілених в Україні або в зарубіжних країнах для поліпшення життя громадян з особливостями у розвитку. Визначте суб'єкти й об'єкти в зазначених соціальних проектах.

2. Які типи правовиховних проектів сьогодні активно впроваджуються в умовах освітніх закладів?

3. Користуючись додатковими інформаційними джерелами, зафіксуйте в таблиці цікаві відомості про чинні в Україні та зарубіжних країнах школи волонтерів, програми тематичних курсів / семінарів для волонтерів, табори підготовки волонтерів.

Проблемно-аналітичні завдання (2-й рівень складності)

1. За допомогою додаткових джерел зафіксуйте приклади типових й унікальних проектів.

2. Користуючись додатковими джерелами, знайдіть текстовий опис соціально-педагогічного проекту, який відповідає структурі, запропонованій І.А. Колесніковою, М.П. Горчаковою-Сибірською.

3. Ознайомтеся з описом паспорту соціально-педагогічного проекту. Чи дотримувалися автори проекту всіх правил щодо його складання?

4. Доберіть приклади використання етнопедагогічної спадщини в проектуванні корекційно-реабілітаційної роботи з важкими учнями.

5. Які Вам відомі проектні рішення щодо розвитку соціально-педагогічної інфраструктури?

6. Доведіть на прикладах, що участь дітей у телекомунікаційних соціально-педагогічних проектах сприяє їхній успішній соціалізації.

7. Зафіксуйте 1-2 назви благодійних акцій, які проводяться в школах, у місті тощо. Запропонуйте проектних ідеї щодо зміни форматів акцій.

Проблемно-творчі завдання (3-й рівень складності)

1. Доберіть приклади соціально-педагогічних квазіпроектів, що вже були реалізовані, та спробуйте їх переконструювати в ранг «справжніх».

2. Ознайомтеся з описом паспорту соціально-педагогічного проекту. Конкретизуйте, чи дотримувалися автори проекту всіх правил щодо його складання? Що б Ви порадили доопрацювати в паспорті проекту?

3. Скористуйтеся методом фокальних об'єктів для створення ігротек.

4. «Розробіть положення про конкурс проектів ...».

5. Користуючись періодикою, випишіть проблемну ситуацію, що свідчить про сімейне неблагополуччя. Тезово опишіть проект / програму соціально-педагогічної роботи із такою сім'єю.

6. Користуючись алгоритмом проектування міжособистісного простору,

розробіть проект віртуальної подорожі учнів до країни Добра.

*Приклади завдань для самостійної роботи бакалаврів (спецкурс
«Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери»)
Орієнтаційне завдання (1-й рівень складності)*

Визначте спільні та відмінні риси педагогічного колективу та проектної команди фахівців соціономічної сфери; доберіть прийом групового визначення правил спільної роботи у проектній команді соціономістів.

Проблемно-аналітичне завдання (2-й рівень складності)

Користуючись додатковими методичними матеріалами, Інтернет-ресурсом, доберіть приклад укомплектованого штату проектної команди (визначте кількість учасників команди, їхні посади, функціональні обов'язки та ролі в межах проекту; зробіть критичні зауваження стосовно розширення (або скорочення) штату проектної команди; обґрунтуйте свої пропозиції); доберіть два прийоми групового визначення правил спільної роботи у проектній команді й апробуйте їх.

Проблемно-творче завдання (3-й рівень складності)

Розробіть «Тренінг командостворення» для учасників проектної команди; складіть декілька прийомів групового визначення правил спільної роботи у команді з урахуванням віку учасників, апробуйте їх; систематизуйте комплект інтерактивних методів навчання учасників проектної команди.

*Банк завдань для самостійної роботи спеціалістів
(навчальна дисципліна «Методика організації волонтерського руху»)
Орієнтаційні завдання (1-й рівень складності)*

1. Охарактеризуйте дві програми, що здійснюються волонтерами з дітьми із обмеженими можливостями в умовах освітніх закладів України.
2. Охарактеризуйте дві програми, що здійснюються волонтерами в умовах дитячих установ інтернатного типу в Україні.

Проблемно-аналітичні завдання (2-й рівень складності)

1. Охарактеризуйте дві програми, що здійснюються волонтерами з дітьми із обмеженими можливостями в умовах освітніх закладів України і зарубіжних країн. Визначте спільні підходи щодо реалізації професійної діяльності волонтерів. У чому Ви вбачаєте розбіжності?
2. Охарактеризуйте дві програми, що здійснюються волонтерами в дитячих установах інтернатного типу. Визначте спільні підходи щодо реалізації діяльності волонтерів. У чому ви вбачаєте розбіжності?

Проблемно-творчі завдання (3-й рівень складності)

1. Охарактеризуйте програми, що здійснюються волонтерами з дітьми із обмеженими можливостями в освітніх закладах зарубіжжя. Визначте спільні (розбіжні) підходи щодо їх реалізації; умови впровадження в Україні.
2. Охарактеризуйте програми роботи волонтерів у дитячих установах інтернатного типу. У чому Ви вбачаєте їх розбіжності? Визначте умови успішного впровадження цих програм в Україні.

Додаток Л.6
Результати виконання майбутніми фахівцями соціономічної сфери
самостійної роботи з теми «Складання бюджету соціально-
педагогічного проекту»

Фінансовий план руху грошових витрат з фонду малого гранту для реалізації оргпроектів молодіжної федерації «Черлідінгу» (автор – Олександра Ш., магістр зі спец. «Управління освітнім закладом»)

№	Категорії та статті витрат	Кількість	Вартість(у грн.)	Сума за 10 міс.(у грн)
1	Гонорар членам федерації	10 осіб	15 / за 1 год.	150
2	Гонорар тренерам за навчання	3 особи	30 / міс.	900
3	Реклама, поліграфія	-	300 / міс.	3000
4	Команда спортсменів	8 осіб	50 / міс.	4000
5	Аренда школи	1 школа	100 / міс	1000
6	Оплата лектора семінару	5 осіб	400 / за 4 сем.	2000
7	Гонорар учасника змагання	10 осіб	60 / міс.	6000
8	Оплата учасникам літн. табору	10 осіб	20	200
9	Оренда залу	1 зал	30 / міс	3000
10	Оплата тренерів	3 особи	170 / міс	5100
11	Спортивна форма	8 шт.	106,25	850
12	Оплата проїзду на змагання	2 змагання	800	1600
Загальна запланована сума				27 800

Бюджет організаційного проекту «Клуб розвитку психологічної компетентності старшокласниць» на базі юридичного ліцею (автор – Ніна Ф., магістр зі спеціальності «Управління освітнім закладом»)

*Перелік необхідних ресурсів для здійснення проекту: обладнання (стелажі для відеокасет і дисків за ціною 2 250 грн. / за 1 шт. (потрібно 10); комп'ютер «Пентіум-2» (б/у) – 4800 грн.; телевизор з діагоналлю 54 см. – 4000 грн.; полиця для телевизора – 580 грн.; плакат-соціальна реклама з міцної плівки (на вулицю) – 1000 грн.; влаштування сигналізації – 1200 грн.; електроенергія 300–450 кВт на місяць – 700 грн./міс.); *рекламна кампанія* раз на 4 місяці (1680 оголошень, що розповсюджуються по поштових скриньках (виготовлення роздруківок розм. 1/2 арк. формату А4 (420 стор. на 1 картридж); для 1 рекламної кампанії – 4 000 грн.); *відеокасети й диски* – одноразова закупівля – 12 000 грн. (в тому числі докуповування й запис нових фільмів – 2 000 грн. на місяць); *гонорари* соціальному педагогу, волонтерам – 1 500 грн. на місяць; *косметичний ремонт* і оформлення клубу – 12 000 грн.; *непередбачені витрати* (закупівля наочності, посібників, фільмів, ремонт техніки тощо) – 2 000 грн. у рік.)*

Підсумковий перелік витрат

Вид витрат	Вартість на рік, грн
Стелажі	22 500
Комп'ютер	4 800
Телевізор	6 000
Рекламна кампанія	4 000
Оформлення клубу й ремонт	12 000
Сигналізація	1 200
Електроенергія	700
Касети й диски одноразово	12 000
Запис фільмів щомісяця	2 000
Гонорари соціальному педагогу, волонтерам	1 500
Непередбачені витрати	2 000
Загальна запланована сума	68 700

Додаток Л.7

Тренінг-вправа «Ступені мобілізації»

1-прийом (вправа для спостереження). Організуйте спостереження за людиною у різних ситуаціях (на зупинці, при вході в навчальний заклад, перед початком заняття, у буфеті, під час спортивного змагання тощо). Визначте, на якому ступені мобілізації вона перебуває (для цього скористуйтеся 10-ти бальною шкалою, розробленою Д.Х. Вагаповою, І.С. Сергеевим).

2-прийом (самодіагностична вправа). Визначте власний ступінь мобілізації у різних ситуаціях за 10-ти бальною шкалою, що була розроблена Д.Х. Вагаповою, І.С. Сергеевим.

Шкала вимірювання мобілізації суб'єкта

Мобілізація «0». Свідчить про повну відсутність готовності, тобто в даний момент мобілізація «відключена» і людина нічого не бажає, ні до чого не готова (наприклад, коли вона спить і все її тіло розслаблене).

Мобілізація від «1» до «4». Характеризує невисокий рівень готовності або мінімальне бажання спілкуватись і працювати з іншими людьми (наприклад, коли людина млява, демонструє апатію, небажання будь-що робити тощо). Людина в такому стані звертається до інших з проханням залишити її у спокої. Зазвичай людей із зниженим ступенем мобілізації відрізняє від інших їх спосіб життя (наприклад, такі люди завжди і скрізь запізнюються, хотя мають достатній запас часу, а будь-яка штучна справа іноді займає у них практично весь день).

Мобілізація від «5» до «6». Її має зібрана, підтягнута людина. В неї точні рухи, зосереджений погляд. Така людина спрямована вперед і готова до спілкування та діяльності (тобто весь її вигляд свідчить про те, що вона готова до наступної справи). Такий стан фахівця І.С. Сергеев порівнює з «внутрішнім відчуттям диригента перед оркестром». Учений наводить приклад, що такий стан для вчителя може бути виражений словами: «Я готовий, діти, з вами працювати. Більше того, я бажаю, щоб ми з вами разом добре і з користю зараз попрацювали» [449, с. 134]. При цьому дуже важливо «вжитися» в цей образ і відчутти власну, індивідуальну «п'яту мобілізацію» у відчуттях тіла.

Мобілізація «7». Свідчить про підвищену активність і готовність людини будь-що зробити, що іноді може дратувати оточуючих.

Мобілізація «8». Демонструє гарячкові дії людини.

Мобілізація «9». Панічні дії переважно демонструє людина. З людьми у подібних станах складно спілкуватися через їх надлишкову енергійність, що лякає і відштовхує інших.

Мобілізація «10». Максимальне психологічне і фізичне напруження людини, яка в даний момент буквально вирішує питання «життя і смерті».

Додаток М

Додаток М.1

Паспорт інноваційного проекту (наукової розробки)

НАЗВА ПРОЕКТУ: Мобілізація студентської молоді на розвиток і підтримку соціально-педагогічних ініціатив в Одеському регіоні

Автори: доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій І.М. Богданова, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій О.О. Біла, соціальний педагог університету С.А. Касумова, майбутні соціальні педагоги Є.С. Бабич, К.Р. Гайбор, магістри О.Є. Коваленко, Ю.А. Горщенко.

Опис проекту (загальний опис проекту, обсягом до 1 стор.)

Мета проекту: мобілізація зусиль і досвіду майбутніх соціальних педагогів на створення співтовариства ініціативних соціально відповідальних студентів для втілення локальної благодійної діяльності в освітніх закладах, соціальних службах Одещини; підтримка та стимулювання студентських благодійних ініціатив.

Стислий опис проектних заходів: Мобілізація майбутніх соціальних педагогів до проектування професійної діяльності та втілення проектних заходів в Одеському регіоні відбувається за такими тематичними напрямками: *благодійні ініціативи соціального спрямування* (підтримка дітей-сиріт, дітей з особливими потребами, «дітей вулиці»; першокласників, п'ятикласників, студентів-першокурсників на етапі їх адаптації до нових умов навчання; організація соціальних акцій з профорієнтації випускників шкіл Одещини, тренінгів з профілактики ВІЛ / СНІДу для першокурсників тощо (координатор Є.С. Бабич); *правовиховні проектні ініціативи студентів* (просвітницько-профілактична робота серед учнівської молоді з попередження жорстокої поведінки батьків; проекти правових всеобучів для учнів загальноосвітніх шкіл; проекти з етнотолерантного виховання учнів в умовах полікультурного середовища одеських шкіл; цикл інформаційно-попереджувальних заходів із соціально-правових основ охорони праці неповнолітніх; проект «Партнерство шкільних соціальних педагогів з персоналом органів опіки та піклування» тощо (координатор Ю.А. Горщенко); *благодійні ініціативи екологічного спрямування* (проведення екологічних акцій (координатор О.Є. Коваленко); *розвиток студентського волонтерського руху в сфері онлайн-консультування молоді* (робота на молодіжному Інтернет-порталі при Кризовому центрі для молоді БФ «XXI століття» (м. Одеса) (координатор К.Р. Гайбор)); *щорічне залучення студентів університету до участі у широкомасштабних благодійних проектах* (благодійна акція Всеукраїнського БФ «Серце до серця», благодійна акція «Святий Миколай збирає подарунки» при Всеукраїнській молодіжній громадській організації «Демократичний альянс»,

Всеукраїнський конкурс «Добро починається з тебе» при БФ «Україна-3000», конкурс благодійних проектів «Доброчин» при міському БФ «Молода громада» тощо (координатор С.А. Касумова).

Особливість, новизна й основні переваги проекту: суб'єктна мобілізація студента на розвиток, підтримку й втілення соціально-педагогічних ініціатив відбувається у процесі усвідомлення необхідності колективних розробок проектних заходів й особистої участі у проектувальній діяльності інтегрованого типу в дитячих установах, соціальних службах Одещини; становлення когнітивної мобілізації студента як його готовності до дій на основі осмислювання інформації про ризики та небезпеки втілення проектів у швидкозмінних обставинах; соціальна мобілізація викладачів кафедри та всіх зацікавлених сторін (керівників установ-партнерів кафедри) задля привернення уваги педагогічної громадськості до проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів з ініціативною позицією, які зорієнтовані на творчу самореалізацію, самоздійснення в проектній діяльності.

Галузь застосування проекту: Поширення та практичне використання набутого досвіду реалізації проекту матимуть фахівці соціально-педагогічної сфери (шкільні соціальні педагоги; соціальні педагоги студентських соціальних служб професійно-технічних, педагогічних училищ, коледжів, інститутів, університетів та ін.).

Передбачуваний соціальний ефект від застосування інноваційного проекту: поширення студентського благодійництва як норми суспільного життя, підтримка соціального партнерства студентів з фахівцями університету (кураторами груп першокурсників, викладачами), працівниками соціально-педагогічної сфери міста (співпраця з персоналом реабілітаційних центрів, притулків, загальноосвітніх шкіл міста, представниками міських благодійних фондів та ін.); волонтерський контекст взаємодії студентів із фахівцями з інших установ сприяє збагаченню їх соціальних контактів і окресленню вже на вузівському етапі можливих перспектив щодо їх працевлаштування у міських закладах, де втілювалися студентські проекти.

Апробація, стадія розвитку проекту (проектна документація, дослідний зразок, монографія, підручник та ін.): Богданова І.М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття: Монографія. – Одеса: М.П.Черкасов, 2009. – 157 с.; Проект «Благодійний всеобуч старшокурсників для першокурсників»: Матеріали проекту «Молодые, активные, ответственные» при содействии управления образования и науки Одесского городского совета (в рамках года консолидации усилий преподавателей, семьи, общественности по улучшению всестороннего воспитания и обучения юных одесситов). – Одесса: БФ «Молода громада», 2009. – 132 с.

Контактна адреса: кафедра соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», вул. О. Невського, 39, м. Одеса; тел. 734-78-89; e-mail: lenabila@gmail.com; Інтернет: www.pdpu.edu.ua

Додаток М.2

Тематичний рубрикатор проектів майбутніх фахівців соціономічної сфери, розроблених у межах курсових, дипломних і магістерських робіт і презентованих на конкурсах, конференціях і випускних публічних захистах

№	Тема роботи, назва проекту / програми, автор	Спеціальність	База	Участь у конференціях, конкурсах
1	2	3	4	5
1	Курсова робота «Професійна діяльність керівників шкільних молодіжних об'єднань», магістерська робота «Організація співробітництва керівників молодіжних об'єднань з адміністрацією школи» (<i>організація агіт-бригади «Енергія+»; тренінг-програма «Партнерство керівників молодіжних об'єднань з шкільною управлінською командою»</i>) (Олена К.)	Управління навчальним закладом	НВК «Гармонія» (Одеса)	I Всеукр. фестиваль «Молодь обирає здоров'я» (1-ше місце); II Всеукр. фестиваль «Молодь обирає здоров'я» (гран-прі); міжн студ. наук.-пр. конф. «Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти» (стаття «Роль керівників молодіжних об'єднань в активізації учнівських соціальних ініціатив» (м. Одеса))
2	Курсова робота «Виховання толерантних взаємовідносин між молодшими школярами з різним станом здоров'я засобами театральної діяльності», дипломна робота «Профілактика соціальної ізоляції молодшого школяра засобами театральної діяльності» (<i>етно-дозвільний проект «Віра в Диво»</i>) (Тамара П.)	Соціальна педагогіка	ЗОШ №46 (Одеса)	Всеукр. міжвуз. наук.-практ. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Проектування соціально-педагогічної роботи з першокласниками засобами театральної діяльності» (м. Одеса))
3	Курсова робота «Організація мультиплікаційної діяльності підлітків у дитячому притулку», дипломна робота «Підвищення соціальної компетентності у молодших школярів засобами мультиплікації» (<i>програма кінотренінгів «Адаптація», «Мульти-світ», благодійн. проект «Новорічний настрій дітям»</i>) (Ірина Ц.)	Соціальна педагогіка	Притулок «Світанок», ОЗОШ №18	IV всеукр. конк. благодійних проектів «Добро починається з тебе» (фіналіст), всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії, перспект.» (ст. «Использование мультипликации в проектиров. соц.-пед. работы с мл. шк.» (м. Одеса))

Продовження Додатку М.2
Продовж. табл.

1	2	3	4	5
4	Курсова робота «Впровадження профілактичних програм з попередження Інтернет-залежності учнів молодшого підліткового віку», дипломна робота «Застосування стратегії професійної супервізії в роботі шкільного соціального педагога з батьківськими групами» (профілактична програма для підлітків «Безпечний Інтернет», онлайн-проект «Молодь обирає життя», волонтерський проект «Благодійний всеобуч для молодіжних онлайн-консультантів», програма групової супервізії батьків-вихователів (Катерина Г.))	Соціальна педагогіка	ЗОШ №31 (Одеса), Кризовий центр для молоді БФ соціальних програм «XXI ст.»	Всеукр. творч. конк. серед шк. і студ. молоді в рамках загальноукр. кампанії «Толерантність як шлях до Європи» (3-тє місце); міжнар. молод. конкурс волонт. проектів при ВМГО «Служіння заради миру» (диплом за участь); всеукр. міжвуз. наук.-практ. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Супервізія як різновид соціально-педагогічного консультування батьків» (м. Одеса))
5	Курсова робота «Організація соціально-педагогічної роботи в пенітенціарних закладах для засуджених підлітків», магістерська робота «Професійне самовизначення учнів у молодіжних туристсько-краєзнавчих об'єднаннях» (організація добровільного об'єднання туристичних послуг «Одісей» (Роман М.))	Соціальна педагогіка	ВК №14, Одеське вище профес. училище морськ. тур. серв	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Деякі аспекти підготовки майбутніх агентів з організації туризму в умовах соціального простору» (м. Одеса))
6	Курсова робота «Проект підвищення педагогічної культури батьків підлітків в умовах цивілізаційних змін сучасного суспільства» (дистанційний проект онлайн-консультування батьків (Оксана Г.))	Соціальна педагогіка	ЗОШ №60 (Одеса)	—
7	Курсова робота «Фостерна модель сімейної опіки неповнолітніх дітей у зарубіжних країнах» (освітня програма з підготовки кандидатів у прийомні батьки, організації клубу «Зустрічай яскраве життя» (Анна О.))	Соціальна педагогіка	Одеський центр соціальн. служб для сім'ї	Конкурс соц. проектів молоді при міському БФ «Молода громада» (організація включено у бюлетень та зареєстровано на сайті благодійного проекту «Доброчин» (м. Одеса))

Продовження Додатку М.2
Продовж. табл.

1	2	3	4	5
8	Курсова робота «Проектування клубних об'єднань соціально активної молоді в умовах освітніх закладів» (<i>організація шкільного квест-клубу «Зустрічай яскраве життя», онлайн-проект «Молодь обирає життя»</i>) (Ангеліна М.)	Соціальна педагогіка	Спеціалізована школа № 40 (Одеса)	II етап всеукр. студ. олімпіади зі спеціальності «Соціальна педагогіка» на базі Глухівського нац. пед. унів. ім. О. Довженка (грамота в номінації «За творчий задум соціального проекту»); тези «Організація активного дозвілля старшокласників в умовах молодіжних квест-клубів» (м. Глухів)
9	Курсова робота «Проектування просвітницької роботи соціального педагога із батьками за програмою «Екологія дитинства» (<i>освітня програма для батьків «Екологія дитинства», правовиховний проект «Діти мають права»</i>) (Альона К.)	Соціальна педагогіка	Муз. школа ім. Столярського, Вільшанська ЗШ І-ІІІ ст. Чуднівськ-ого р. Жит. обл.	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Проектування професійної діяльності соціальних педагогів з батьками за експериментальною програмою «Екологія дитинства» (м. Одеса))
10	Дипломна робота «Корекційна робота з дітьми з обмеженими функціональними можливостями засобами арттерапії», магістерська робота «Система корекційно-розвивальної роботи з вихованцями із обмеженими можливостями здоров'я у спеціалізованому будинку дитини» (<i>арттерапевтичний проект «Малюноква посмішка дитини», проект ігротеки добрих звірят»</i>) (Світлана К.)	Соціальна педагогіка	Центр реабілітації діт.-інв.при Одеському обл. БФ реабілітації дітей-інв. «Майбутнє» спеціаліз. психо-невр. буд. дит.№3 «Сонечко»	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Проектування арттерапевтичної роботи з вихованцями із обмеженими можливостями в умовах науково-дослідницької практики магістрів» (м. Одеса))

Продовження Додатку М.2
Продовж. табл.

1	2	3	4	5
11	Дипломна робота «Соціально-педагогічна робота з учнями в умовах переходу з початкової у середню школу», магістерська робота «Організація волонтерської діяльності старшокласників сільських шкіл з учнями-п'ятикласниками (виховна програма для молодших школярів «Перший раз у п'ятий клас», волонтерський проект «Подаруємо турботу п'ятикласникам!») (Федіна Т.)	Соціальна педагогіка	Анатолів-ська ЗОШ І-ІІІ ст. Березівського р. Одеськ. обл.	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Впровадження студентами магістратури волонтерського проекту «Подаруємо турботу п'ятикласникам!» у сільській школі» (м. Одеса))
12	Дипломна робота «Соціально-педагогічна підтримка сільських студентів – першокурсників в умовах вищого навчального закладу» (волонтерський проект «Благодійний всеобуч старшокурсників для першокурсників» (Євгенія Б.)	Соціальна педагогіка	ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, Ізмаїльський держ. гуманіт.ун.	ІІІ Всеукр. конкурс благодійних проектів «Добро починається з тебе» (фіналіст); Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Реалізація студентського волонтерського проекту «Благодійний всеобуч старшокурсників для першокурсників»» (м. Одеса))
13	Дипломна робота «Формування уявлень про соціальну дійсність у вихованців дитячих притулків» (адаптувальна програма для вихованців програмою «Я і Світ» (Наталія Б.))	Соціальна педагогіка	Притулок для дітей «Веселка» служби у справах дітей (м. Березівка Одеськ. обл.)	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» молодшого шкільного віку» (м. Одеса))

Продовження Додатку М.2
Продовж. табл.

1	2	3	4	5
14	Дипломна робота «Етнотолерантне виховання молодших школярів в умовах полікультурного шкільного середовища» (<i>етно-проект</i> «Вікно у світ любові, віри та надії» (Юлія П.))	Соціальна педагогіка	НВК «Гармонія» (Одеса)	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Полікультурне виховання учнівської молоді в загальноосвітній школі» (м. Одеса))
15	Дипломна робота «Сучасний стан і перспективи розвитку молодіжних об'єднань у Німеччині» (Юлія К.)	Соціальна педагогіка	Пед. інфо-центр (LMZ) при БФ «Баварський дом, Одесса»	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Роль молодіжних громадських об'єднань в реалізації благодійних проєктів» (м. Одеса))
16	Дипломна робота «Профілактична робота соціального педагога з протидії маніпуляціям у просторі міжособистісного спілкування» (<i>програма профілактичної роботи з підлітками «Як не стати жертвою маніпуляції», тренінг-курс для молодіжних онлайн-консультантів «Рубікс»</i>) (Юрій Ш.)	Соціальна педагогіка	ЗОШ № 78 (Одеса)	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Проектування профілактичної роботи з підлітками (у контексті протидії маніпулятивним тактикам людей)» (м. Одеса))
17	Дипломна робота «Соціально-педагогічне проектування профорієнтаційної арт-студії для старшокласників» (оргпроект профорієнтаційної арт-студії «Кіт у чоботах», <i>тренінг-курс для молодіжних онлайн-консультантів «Рубікс», онлайн-проект «Молодь обирає життя»</i>) (Карина Б.)	Соціальна педагогіка	ЗОШ № 58 (Одеса)	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соц. ініціативи: реалії та перспективи» (статті: «Соціально-психологічне онлайн-консультування як пріоритетний напрям волонтерського руху студентів», «Соц.-пед. основи організації профорієнтаційної роботи з старшокл. засобами арт-терапії» (м. Одеса))

Продовження Додатку М.2
Продовж. табл.

1	2	3	4	5
18	Магістерська робота «Професійна підготовка студентів до співпраці з персоналом загальноосвітньої школи в умовах соціально-педагогічної практики» (проект (Альона Б.))	Соціальна педагогіка	ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, Ізмаїльський держ. гуманіт.ун.	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (ст. у співавт. «Проблеми адаптації молодого соціального педагога в школі» (м. Одеса))
19	Магістерська робота «Профілактика професійних захворювань у майбутніх соціальних педагогів» (програма підготовки старшокласників-волонтерів до організації ігортек у сільському пришкольньому таборі, профілактична програма для студентів-соціономістів «Здоровий дух» (Олена Ю.))	Соціальна педагогіка	ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, Львівський католицьк. університет	Всеукр. конк. наук. студ. робіт у галузі пед. науки (диплом III ступеня, Переяслав-Хмельницький держ. пед. унів. ім. Григорія Сковороди); всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (статті: «Деякі підходи до організації учнівського волонтер. руху в сільській школі», «Організація роботи соціального педагога з обдаров. молодш. школ.» (м. Одеса))
20	Магістерська робота «Професійна підготовка студентів до організації безпечних умов соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі» (введення модуля «Організація безпечних умов соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі» в курс «Основи охорони праці» (Тетяна С.))	Соціальна педагогіка	ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, Ізмаїльський держ. гуманіт.ун.	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Про організацію безпечних умов праці соціального педагога в загальноосвітній школі» (м. Одеса))
21	Магістерська робота «Соціально-педагогічна робота з учнями із обмеженими можливостями здоров'я в США і Україні (порівн. Конт.)» (етична прогр. для мол. шк. «Схожі та Несхожі» (Люба Г.))	Соціальна педагогіка	ЗОШ №26 (Одеса)	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студ. соц. ініціативи: реалії та персп.» (ст. у співавт. «Проблеми адаптації молодого соц. педагога в школі»

Продовження Додатку М.2
Продовж. табл.

1	2	3	4	5
22	Магістерська робота «Соціально-педагогічна робота з випускниками загальноосвітніх шкіл-інтернатів» (освітньо-виховна програма «Реалізуй себе в житті» (Ольга П.))	Соціальна педагогіка	Ізмаїльська загальноосвітня школа-інтернат	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «До питання проектування майбутніми фахівцями освітнього середовища шкіл-інтернатів» (м. Одеса))
23	Магістерська робота «Шляхи запобігання трудової експлуатації «дітей вулиці» в Україні та зарубіжних країнах» (програма з попередження залучення вихованців до небезпечної трудової діяльності «Ні – важкій дитячій праці!» (Іванна Л.))	Соціальна педагогіка	Притулок «Світанок» (Одеса)	Всеукр. конк. наук. студ. наукових робіт у галузі пед. науки (диплом II ступеня, Переяслав-Хмельницький держ. пед. унів. ім. Григорія Сковороди); всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Запобігання трудовій експлуатації «дітей вулиці» (м. Одеса))
24	Магістерська робота «Організація співпраці шкільного соціального педагога з інспекторами органів опіки і піклування» (програма спецсемінару «Партнерство шкільних соціальних педагогів з персоналом органів опіки та піклування» (Тетяна М.))	Соціальна педагогіка	ПНПУ ім. К.Д.Ушинського; ЗОШ №20, №22, №23, №24, №89, №92 (Одеса)	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Традиційні та інноваційні форми соціальної опіки дітей-сиріт в європейських країнах» (м. Одеса))
25	Магістерська робота «Формування відповідального ставлення до материнства у дівчат старшого шкільного віку в умовах позаурочної клубної роботи» (орзпроект клубного об'єднання для старшо-класниць «Мамина абетка» (Вероніка Ж.))	Соціальна педагогіка	Анатоліївська ЗОШ Березівського р-ну Одеськ. обл	Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Соціально-педагогічне проектування дошлюбної підготовки старшокласниць» (м. Одеса))

Продовження Додатку М.2

Продовж. табл.

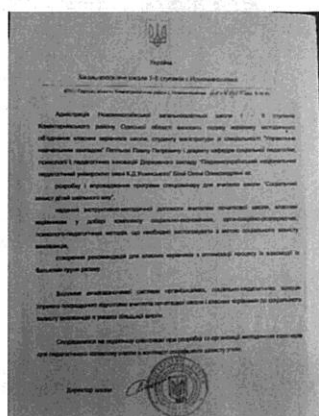
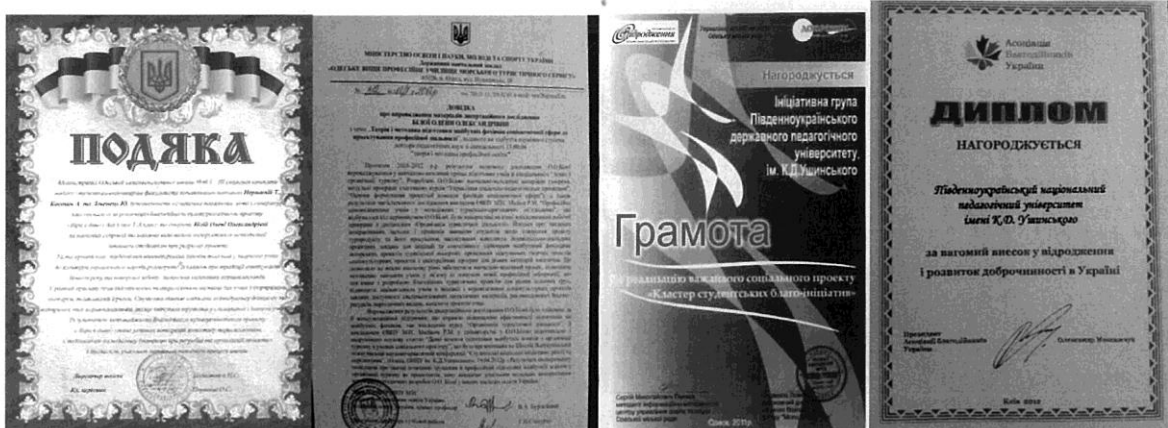
1	2	3	4	5
26	Магістерська робота «Організація співпраці соціальних педагогів з лідерами молодіжних об'єднань в сільських загальноосвітніх школах» (організаційний проект «Школа лідерів нового покоління» (Катерина Л.))	Соціальна педагогіка	Настасіївський НВК «ЗОШ I-II ступенів – ДНЗ» (Одеська обл.)	Всеукр. наук.-метод. семінар з міжнар. участю «Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі» (стаття «Інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх фахівців соціономічної сфери для реалізації проектної діяльності» (м. Кременець); всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Тайм-менеджмент як механізм удосконалення взаємодії фахівців соціономічної сфери в умовах освітніх закладів» (м.Одеса)
27	Магістерська робота «Студентське самоврядування як засіб забезпечення ефективності управління навчальними закладами III-IV рівнів акредитації» (модель благодійного сектору Студентської ради, організаційний проект «Школа студентського самоврядування» (Юлія Г.))	Управління навчальним закладом	Студентська рада ПНПУ ім. К.Д.Ушинського	II Всеукр. студ. наук.-практ. конф. «Теор. і практ. вих. лідер. якостей особ. у сист. студ. самовряд. організацій» (стаття «Студентське самоврядування як чинник розвитку лідерських якостей у молоді» (м. Полтава); всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (ст. «Розвиток лідерських якостей студентів у соціально-активній діяльності», «Роль студентської ради університету у створенні кластеру молодіжних благо-ініціативних проектів»); міжнар. наук.-практ. конфр. «Актуал. досл. в соц. сфері» (стаття «Впровадження проекту школи лідерства «Ми – майбутнє»)

Продовження Додатку М.2
Продовж. табл.

1	2	3	4	5
28	Магістерська робота «Удосконалення методів роботи щодо соціального захисту дітей у навчальному закладі (на прикладі загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів села Новомиколаївка)» (програма спецсемінару для вчителів «Соціальний захист дітей шкільного віку» (Павел П.))	Управління навчальним закладом	ЗОШ І-ІІ ст с. Новомиколаївка Комінтернівського району Одеськ. обл	Міжнародна наук.-практ. конф. «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (стаття «Підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю до співпраці з персоналом служб у справах дітей» (м. Одеса))
29	Магістерська робота «Проектування виховної стратегії залучення учнів початкових класів до благодійної діяльності» (<i>благодійний проект «Усмішка у квадраті»</i>) (Надія І.)	Початкова освіта	НВК «Престиж», Долинська ЗОШ, Саратс. р, Одеськ обл.	Міжнар. наук.-практ. конфр. «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (стаття «Реалізація благодійних проектів в умовах початкової школи» (м. Одеса))
30	Магістерська робота «Застосування гумористичних засобів у педагогічній взаємодії вчителя початкових класів з батьками» (<i>просвітницька програма тренінг-курсу для батьків «Радість виховання»</i>) (Христина К.)	Початкова освіта		Всеукр. наук.-пр. конф. «Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи» (стаття «Застосування педагогічного потенціалу гумористичних засобів у проектуванні професійної діяльності з батьками молодших школярів» (м. Одеса))

Додаток Н

Нагороди майбутніх фахівців соціономічної сфери за участь в студентських олімпіадах, творчих конкурсах соціально-педагогічних проектів





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65009, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26, 4. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 21.06.13 № 1217
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
БІЛОЇ ОЛЕНИ ОЛЕКСАНДРІВНИ

з теми „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності”, поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти”

Упродовж 2010-2013 навчальних років у Державному закладі “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського” здійснювалася цілеспрямована науково-дослідна робота щодо підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності за експериментальною програмою О.О.Білої.

Упровадження розроблених автором спеціальних курсів “Першооснови соціально-педагогічного проектування”, “Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери”, “Управління соціально-педагогічними проектами” сприяло вирішенню проблем щодо професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти до проектної діяльності. Йдеться про розробку експериментальної методики проблемного навчання на основі введення методу проектів, інтерактивних методів і прийомів, застосування комплектів індивідуально-дослідних проектних завдань для ініціації та самостійного здійснення майбутніми фахівцями авторських проектів; проведення підсумкових творчих захистів проектів професійної діяльності і програм для різних категорій населення. Це дозволило на якісному рівні забезпечити навчально-виховний процес, підвищити мотивацію навчання майбутніх фахівців соціономічної сфери у зв'язку із пошуком нової професійної інформації, що пов'язана з розробкою благодійних проектів для різних цільових груп, підвищити зацікавленість студентів в ініціації і впровадженні проектів завдяки доступності систематизованих теоретичних матеріалів, рекомендованих Internet-ресурсів, періодичних видань, кластерів проектів.

Впровадження у навчальний процес структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери призвело до підвищення

рівнів їх змобілізованості до проектування професійної діяльності (оптимального рівня досягли 19,42% студентів, достатнього – 58,25% і критичному залишилось 22,33% студентів.

Результати експериментальної роботи засвідчили про значні позитивні зрушення в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти як проєктантів, тому вважаємо доцільним подальше використання навчально-методичних розробок О.О. Білої у вищих закладах освіти України.

Результати апробації матеріалів дисертації було обговорено на засіданні кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій (протокол № 12 від 4.06.2013р.).

Проректор з наукової роботи
професор



Захарченко І.Г.



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

76018, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел.: (380-342) 75-23-51, факс: (380-3422) 3-15-74, e-mail: inst@pu.if.ua
Код ЄДРПОУ 02125266

18.06.2013 № 01-08/03/871
№ _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
БІЛОЇ ОЛЕНИ ОЛЕКСАНДРІВНИ
з теми „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери
до проектування професійної діяльності”, поданого на здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04
“Теорія і методика професійної освіти”

Відповідно до клопотання Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського” (№1542 від 11.07.2011р.), Витягу з наказу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (№304 від 10.08.2011) та Угоди про співпрацю між кафедрою педагогіки Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та кафедрою соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій Інституту початкової та гуманітарно-технічної освіти Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського” від 08.11.2011 р. упродовж 2011-2013 р.р. на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника відбувалася апробація і впровадження за темою дисертаційного дослідження О.О. Білої програма дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до проектування професійної діяльності. Необхідними і своєчасними для методичного забезпечення розроблених автором спеціальних курсів “Першооснови соціально-педагогічного проектування”, „Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери” та „Управління соціально-педагогічними проектами” стали видані Білою О.О. навчально-методичні посібники „Першооснови соціально-педагогічного проектування” (з нововведеними автором програмами спеціальних курсів, кластером проектів, абеткою проектанта), „Психологія управління (соціально-психологічний контекст)”.

Результати впровадження науково-дослідної роботи Білої Олени Олександрівни „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної

сфери до проектування професійної діяльності” в навчально-виховний процес Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника отримали позитивну оцінку професорсько-викладацького складу кафедри педагогіки та соціальної роботи на засіданні кафедри (протокол № 10 від 14 травня 2013 р.) та були схвалені вченою радою університету (протокол № 5 від 28 травня 2013 р.).

Матеріали дисертаційного дослідження О.О.Білої є актуальними в сучасних умовах вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців та можуть бути використані у процесі професійної підготовки студентів зі спеціальності “Соціальна педагогіка” інших вищих шкіл, інститутів післядипломної освіти.

Проректор з наукової роботи
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника



А.В.Загороднюк

Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»
08401, м. Переяслав-Хмельницький,
вул. Сухомилинського, 30
тел.: (04567) 5-63-89
факс: 5-63-94
дп. 06.13 № 702
На № _____ від _____



The Ministry of Education and Science,
Youth and Sport of Ukraine
STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«PEREYASLAV-KHMELNYTSKY
HRYHORIY SKOVORODA
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»
30, Sukhomlynsky St.
Pereyaslav-Khmelnytsky
08401
tel.: (04567) 5-63-89
fax: 5-63-94

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
БІЛОЇ ОЛЕНИ ОЛЕКСАНДРІВНИ
з теми „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної
сфери до проектування професійної діяльності”, поданого на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Протягом 2011–2013 р.р. результати наукового дослідження О.О.Білої впроваджувалися у навчально-виховний процес підготовки майбутніх соціальних педагогів на базі Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Розроблені О.О.Білою навчально-методичні матеріали (зокрема, модульні програми спеціальних курсів “Першооснови соціально-педагогічного проектування”, “Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери”, “Управління соціально-педагогічними проектами”) були використані на етапі вдосконалення професійної підготовки студентів до проектної діяльності. Йдеться про: введення інтерактивних методів і прийомів навчання студентів щодо створення соціально-педагогічного проекту та його реалізації; застосування комплектів індивідуально-дослідних проектних завдань для ініціації та самостійного здійснення майбутніми фахівцями авторських проектів; проведення підсумкових творчих захистів соціокультурних проектів і програм для різних категорій населення. Це дозволило на якісно високому рівні забезпечити навчально-виховний процес, підвищити мотивацію навчання майбутніх фахівців соціономічної сфери у зв’язку із пошуком нової професійної інформації, що пов’язана з розробкою благодійних проектів для різних цільових груп, підвищити зацікавленість студентів в ініціації і впровадженні проектів завдяки доступності систематизованих теоретичних матеріалів, рекомендованих Internet-ресурсів, періодичних видань, кластерів проектів.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження О.О.Білої було здійснено за її консультаційної підтримки.

Результати експерименту засвідчили про значні позитивні зрушення в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів як проектантів, тому вважаємо доцільним подальше використання навчально-методичних розробок О.О. Білої у вищих закладах освіти України.

Проректор з наукової роботи



С.М.Рик



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

 бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, телефон/факс (0472)35-44-63,37-21-42, e-mail: cic@cdu.edu.ua
 Код ЄДРПОУ 02125622

 21.06.2013 № 232/03
 на № _____
ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Білої Олени Олександрівни
з теми „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності”, поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”

Відповідно до клопотання Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського” (№1543 від 11.07.2011р.) упродовж 2011-2013 р.р. на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького у навчально-виховному процесі з підготовки студентів зі спеціальності „Соціальна педагогіка” за темою дисертаційного дослідження О.О. Білої відбувалася апробація і впровадження програми дослідно-експериментальної роботи.

Презентовані в дисертаційному дослідженні алгоритми цільового програмування, соціально-педагогічного проектування, організаційні орієнтири здійснення методичного супроводу навчальної та самостійної діяльності студентів як авторів проектів, керівників й учасників проектних команд відповідають викликам сьогодення в контексті розробки, реалізації та управління проектами у соціальній й освітній галузях.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження О.О. Білої було здійснено за її консультативної підтримки, що сприяло підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців.

Розроблені навчально-методичні матеріали, що представлені в авторському комплексі модульних спеціальних курсів „Першооснови соціально-педагогічного проектування”, „Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери”, „Управління соціально-педагогічними проектами” були використані професорсько-викладацьким складом кафедри соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти при плануванні й організації навчальної й дослідницької діяльності бакалаврів, спеціалістів і магістрів зі спеціальності „Соціальна педагогіка” та були схвалені на засіданні кафедри соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти (протокол № 11 від 17.06. 2013 р.).

Запропоновані результати дослідження О.О. Білої можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери (соціальних педагогів, менеджерів освіти, вчителів початкової освіти) в умовах вищих закладів педагогічної освіти.

 Проректор з наукової роботи,
 професор


Н. А. Тарасенкова

УКРАЇНА
Тернопільська обласна рада
Кременецький обласний гуманітарно-
педагогічний інститут
ім. Тараса Шевченка
Вул. Лицейна, 1, м. Кременець,
Тернопільська обл., 47003
тел/факс: (035-46) 2-19-91
ел. пошта: kgpi@ukrpost.ua



UKRAINE
Ternopil Regional Council
Kremenets Regional Humanitarian-
Pedagogical Institute named
after Taras Shevchenko
1, Litsaina St. Kremenets,
Ternopil Region, 47003
phone/fax: (035-46) 2-19-91
e-mail: kgpi@ukrpost.ua

№ 01-09/5-265

«10» 09 2013 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
БІЛОЇ ОЛЕНИ ОЛЕКСАНДРІВНИ
з теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної
сфери до проектування професійної діяльності», поданого на здобуття
наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 –
«Теорія і методика професійної освіти»

Відповідно до клопотання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» упродовж 2011-2013 рр. на базі вищого навчального закладу за темою дисертаційного дослідження Білої О. О. була реалізована програма дослідно-експериментальної роботи, що спрямована на удосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів до проектування професійної діяльності (програма дослідження була представлена та затверджена на науково-методичному семінарі 19.05.2011 р. у рамках Міжнародної науково-методичної конференції «Соціально-правові засади захисту прав дітей» (довідка № 2046 від 29.12.2011 р.)).

Докторантом Білою О. О. було презентовано теоретичний доробок із теми дослідження та здійснено практичну перевірку структурно-функціональної моделі системної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності з використанням розроблених автором методичних матеріалів до спеціальних курсів «Першооснови соціально-педагогічного проектування», «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери», «Управління соціально-педагогічними проектами».

Результати впровадження науково-дослідної роботи Білої Олени Олександрівни «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності» в навчально-виховний процес Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка отримали позитивну оцінку професорсько-викладацького складу на засіданні кафедри загальної та соціальної педагогіки (протокол № 2 від 05.09.2013 р.).

Представлені докторантом наукові напрацювання можуть бути використані у процесі професійної підготовки студентів зі спеціальності «Соціальна педагогіка» освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр»

Проректор з наукової роботи,
д.п.н., професор



В. Є. Бенера



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
МОЛОДІ ТА СПОРТУ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
**РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ
НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД "КРИМСЬКИЙ
ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ"**

98635, Україна,
Автономна Республіка Крим,
м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
тел./факс: 32-30-13

office@cshi.crimea.edu



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА
АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
**РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ
УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ "КРЫМСКИЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ"**

98635, Украина,
Автономная Республика Крым,
г. Ялта, Севастопольская, 2
тел./факс: 32-30-13

office@cshi.crimea.edu

ЗАТВЕРДЖУЮ

професор з наукової роботи
РВНЗ "Кримський гуманітарний університет", доцент

Пономарьова Олена

" 17 " 05 2013 р. № 64/1

АКТ

про впровадження в навчальний процес вищого навчального закладу результатів дисертаційного дослідження Білої Олени Олександрівни на тему „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності”, зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Білої Олени Олександрівни на тему «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності» були впроваджені у навчально-виховний процес Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) впродовж 2011-2013 рр.

На основі проведених Білою О.О. теоретичних напрацювань було здійснено практичну перевірку авторської структурно-функціональної моделі педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності із використанням розроблених докторантом інструктивно-методичних матеріалів. Наукові доробки Білої О.О. були представлені у ході роботи конференцій, що проводилися на базі Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

Матеріали дисертації використовувалися викладачами ВНЗ для поглиблення знань студентів соціономічного профілю, їх проєктивних умінь і навичок. Наукові напрацювання дисертанта впроваджувалися у практику підготовки майбутніх соціальних педагогів під час лекційних та практичних занять із курсів „Технології соціально-педагогічної діяльності”, „Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах”.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Білої Олени Олександрівни на тему „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності” були обговорені на засіданні кафедри педагогіки і психології (Протокол №5 від 8 травня 2013 р.), були схвалені вченою радою інституту (протокол № 5 від 15 травня 2013 р.) і рекомендовані до використання у навчальному процесі вищих навчальних закладів України.

Завідувач кафедри педагогіки і психології
Євпаторійського інституту соціальних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет» (м. Ялта)
к.п.н., доцент



М.Ю. Прокоф'єва



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

29016, Хмельницький-16, вул. Інститутська, 11, тел. (0382) 72-80-76,
факс (03822) 2-32-65

25.06.2013р. № 48/06

На _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження докторанта кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Білої Олени Олександрівни

«Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності» у навчальний процес гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету

Даною довідкою засвідчується факт упровадження матеріалів дисертаційного дослідження Білої О.О. у навчальний процес гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету впродовж 2010-2013 р.р.

За вказаний період О. О. Білою було реалізовано програму дослідно-експериментальної роботи, що спрямована на підготовку майбутніх фахівців соціальних педагогів та соціальних працівників до проектування професійної діяльності, а також ознайомлено викладачів кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки з результатами та висновками проведеного дослідження у процесі виступів на наукових семінарах та всеукраїнських науково-практичних конференціях, що проводилися на базі університету:

Докторантом було розроблено і представлено комплекс методичних матеріалів, що репрезентований в авторських програмах спеціальних курсів «Першооснови соціально-педагогічного проектування», «Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери», «Управління соціально-педагогічними проектами», психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем».

Презентована О. О. Білою, на основі попередньо проведених теоретичних досліджень, авторська структурно-функціональна модель педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності має практичну цінність та може бути використана у професійній підготовці та роботі фахівців соціономічного профілю (зокрема, соціальних педагогів, практичних психологів і соціальних працівників, менеджерів соціальної сфери).

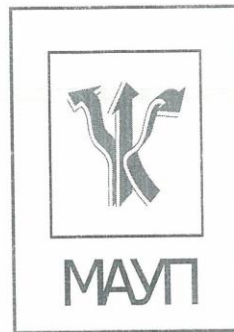
Використання основних теоретичних положень і практичних рекомендацій дисертації Білої Олени Олександрівни «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності» в навчально-виховний процес гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету засвідчило високий науково-педагогічний рівень виконаного дослідження і практичну значимість та дає підстави стверджувати про доцільність впровадження отриманих результатів у практику професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Проректор з наукової роботи
Хмельницького національного університету  Г.Б.Параска



Виконавець: Романовська Л.І.
тел.: (0382) 72-33-89

Міжрегіональна Академія
управління персоналом
Придунайська філія
Адреса: 68607 Україна
Одеська обл., м. Ізмаїл
Тел. (04841) 2-06-07, 48-6-52
п/р 26008233887301, МФО 328823
в «Одеське РУ» АТ
«Банк «Фінанси та Кредит»
код 25829515



Inter-regional Academy of
Personal Management
Pridynai Branch
3-A Klyshina, Ukraine

E-mail: maup06@mail.ru

«_30_» квітня 2013 р.

№ 240

ДОВІДКА

про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження
Білої Олени Олександрівни

**з теми „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців
соціономічної сфери до проектування професійної діяльності”,**
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”

На базі Придунайської філії Міжрегіональної Академії управління персоналом у 2010-2012 р.р. проводилася дослідно-експериментальна перевірка результатів дисертаційного дослідження О.О.Білої з підготовки магістрів зі спеціальності “Управління навчальним закладом (специфічні категорії)” до проектування професійної діяльності в умовах заочно-дистанційної форми навчання. Представлені у дослідженні теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців до реалізації проектної діяльності й управління проектами відповідають всім вимогам організації дидактичного процесу у вищій школі.

Застосування у навчально-виховному процесі змістових модулів авторських елективних курсів „Управління соціально-педагогічними проектами”, „Психологія управління (соціально-психологічний контекст)”, „Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери” позитивно відобразилося на процесі вдосконалення підготовки майбутніх фахівців до управління проектами.

Матеріали дисертаційного дослідження О.О.Білої є актуальними в сучасних умовах інновації професійної підготовки менеджерів освіти і можуть використовуватися для оптимізації професійної підготовки керівників освітніх закладів у вищих школах.

Директор Придунайської філії
доктор педагогічних наук, в.о. професора
соціально-гуманітарних дисциплін



Т.Р.Гуменникова

МАУП

ПРИДУНАЙСЬКА ФІЛІЯ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«БІЛГОРОД-ДНІСТРОВСЬКЕ ПЕДАГОГІЧНЕ УЧИЛИЩЕ»

67700, м. Білгород-Дністровський, вул. Пушкіна, 17 тел 2-22-02 факс 3-33-61,
 E-mail: bd_uch@ukr.net
 p/p 35420002005583, МФО 828011, код 35657567 УДКСУ в Одеській області

05.06.2013 року № 444
 на № _____ від _____

АКТ

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
БІЛОЇ ОЛЕНИ ОЛЕКСАНДРІВНИ

з теми „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності”, поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”

Даним актом засвідчуємо, що на базі Вищого навчального комунального закладу “Білгород-Дністровське педагогічне училище” Одеської області впродовж 2010-2013 років відбувалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження О.О. Білої „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності”.

Науково-теоретичне обґрунтування проблеми підготовки студентів до розробки нормативних, пошукових, комбінаторних проектів професійної діяльності у соціально-педагогічній сфері дозволило визнати авторські програми елективних курсів О.О. Білої, як своєчасно обґрунтовану методологію професійного навчання в умовах вищих закладів педагогічної освіти. Зокрема, модульні програми елективних курсів „Першооснови соціально-педагогічного проектування”, „Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери”, що передбачають навчання студентів з використанням інтерактивних методів і прийомів, застосування комплектів індивідуально-дослідних проектних завдань для ініціації та самостійного здійснення майбутніми вчителями початкових класів і майбутніми соціальними педагогами авторських проектів, дозволили на якісно високому рівні забезпечити навчально-виховний процес для студентів спеціальності 5.01010201 “Початкова освіта” з додатковою спеціалізацією “Соціальний педагог”.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження О.О. Білої було здійснено за її консультативної підтримки, що сприяло підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців.

Результати експерименту засвідчили значні позитивні зрушення в професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів і майбутніх соціальних педагогів як проєктантів професійної діяльності, тому вважаємо доцільним подальше використання навчально-методичних розробок О.О. Білої у вищих закладах педагогічної освіти.

Результати апробації матеріалів дисертаційного дослідження були обговорені на засіданні методичної ради протокол № 10 від 3 червня 2013р.

Заступник директора з навчальної роботи
 Методист училища

П.В. Река
 І. М. Герасимова

Директор ВНКЗ “Білгород-Дністровське педагогічне училище”

В. М. Герасименко



**ШКОЛА АПОСТОЛЬСТВА МИРЯН
им. СТАНИСЛАВА ШУЛЬМИНСКОГО**

г. Одесса, ул. Балковская 209 65005
т/ф +38 048 730 44 19 (секретариат)
т. +38 048 728 01 24 (ректор)
e-mail: laici@mail.ru

Вих. 24-а/05 – 2013

30 травня 2013

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Білої Олени Олександрівни

з теми „Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності”,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04
„Теорія і методика професійної освіти”

Впродовж 2012-2013 років результати дисертаційного дослідження О.О. Білої впроваджувалися у навчальний процес підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників громадських організацій на базі факультету соціальної роботи Школи Апостольства Мирян.

Розроблені автором змістові модулі елективних курсів „Першооснови соціально-педагогічного проектування”, „Основи формування проектної команди фахівців соціономічної сфери”, „Управління соціально-педагогічними проектами” були використані з метою вдосконалення робочих програм з курсів “Соціально-педагогічна робота з дітьми та підлітками” “Соціальна робота з населенням „групи ризику”, „Теорія і практика тренінгової роботи”.

При організації процесу навчання фахівців соціономічної сфери О.О. Біла застосовувала комплекти творчих вправ і завдань, що дозволили підвищити інтерес і зацікавленість студентів в ініціації, розробці та самостійному здійсненні авторських проектів, індивідуально-дослідні завдання з використанням каталогів проектів й Internet-ресурсів.

О.О. Біла своєчасно забезпечила методичний супровід студентам на етапі індивідуальної та групової розробки проектів професійної діяльності з різними категоріями населення (професійними групами, молоддю, людьми передпенсійного і пенсійного віку та іншими).

Отримані результати підтвердили актуальність і доцільність їх впровадження в практику підготовки фахівців соціономічної сфери

Віце-ректор



Доброср

Олександр Вікторович