

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Гуманітарно-педагогічний факультет

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З
ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У
ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

Київ-2021

УДК 37.091.12:36-051(072)

М 69

Рекомендовано Вченою радою гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України, протокол № 3 від 23.10.2021 р.

Рецензенти: **Н.П. Павлик**, докт. пед. наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

С.О. Кубіцький, канд. пед. наук, професор (Національний університет біоресурсів і природокористування України)

Михнюк С.В.

М 69 Методичні рекомендації з організації підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Київ : ЦП «Компринт», 2021. 73 с.

У методичних рекомендаціях з організації підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін подано теоретичні засади підготовки соціальних працівників до педагогічної взаємодії, методичні аспекти професійної підготовки соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін, рекомендації з розробки технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін.

Методичні рекомендації призначені для викладачів, аспірантів, студентів закладів вищої освіти.

Компринт, 2021

Михнюк С.В., 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. Теоретичні засади підготовки соціальних працівників до педагогічної взаємодії.....	5
РОЗДІЛ II. Методичні аспекти професійної підготовки соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін	12
РОЗДІЛ III. Рекомендації з розробки технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін.....	30
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	46
ДОДАТКИ	53
Додаток А.....	53
Додаток Б.....	61

ВСТУП

Входження України в європейський та світовий освітній і соціальний простір, стандартизація освітніх процедур та стандартів освіти у закладах вищої освіти, уніфікація кваліфікаційних вимог до фахівців різних галузей професійної діяльності зумовили трансформаційні зміни до їх професійної підготовки. Підготовка фахівців соціальної сфери підлягає в цьому контексті чи не найбільш потужним реформаційним впливам, – у зв'язку з відносно невеликим періодом існування самої професії «соціальний працівник» в Україні, та у зв'язку з постійними змінами соціальної сфери та комплексу соціальних проблем, з якими працює названий фахівець.

Сучасний соціальний працівник має бути підготовлений працювати в умовах динамічних змін соціального простору, реалізувати інноваційні моделі надання соціальних послуг, реагувати на постійні зміни нормативно-правового поля соціальної роботи, перебувати в постійному комунікативному, психологічному, соціальному контакті з отримувачами соціальних послуг.

Ефективність взаємодії фахівців соціальної сфери у професійній діяльності залежить від об'єктивних (особливості розвитку соціальної сфери суспільства) та суб'єктивних (рівень професіоналізму соціального працівника, його підготовленість до динамічних змін професійної діяльності) чинників.

Готовність фахівця соціальної сфери здійснювати педагогічну взаємодію формується під час навчання у ЗВО і є універсальним механізмом зв'язку, впливу і розвитку її суб'єктів.

РОЗДІЛІ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Формування готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії знаходиться у прямій залежності від загального процесу професійної підготовки названих фахівців, від особливостей його змісту, реалізованих засобів, форм і методів підготовки тощо.

Проблема різних аспектів професійної підготовки фахівців для соціальної сфери викликає неабиякий інтерес науковців, тому й погляди на цей процес з боку різних дослідників відрізняються за предметом наукового аналізу, оцінками й прогнозами розвитку цієї професії. Так, у дослідженні І. Савельчук виокремлено провідні тенденції та періоди становлення професії соціального працівника [43, с. 120-125]; у дисертаційному дослідженні В. Савіцької наголошено на діяльнісному (праксеологічному) характері професійної підготовки фахівців соціальної сфери в університеті [44]; у статті С. Горбунової-Рубан та А. Андрющенко виділено два рівні соціальної роботи (загальний та спеціальний) [10, с. 55-59]. Я. Співак аналізує зміст підготовки соціальних працівників до соціального захисту молоді, наголошуючи на необхідності залучення найбільш ефективного зарубіжного досвіду практики такої підготовки [51].

Підготовка соціальних працівників в Україні розпочалася у 1991 році, причому одразу на рівні закладів вищої освіти. Складність побудови вітчизняних моделей підготовки фахівців соціальної сфери полягала у тому, що одночасно з практикою підготовки цих фахівців повинна була розвинути й теорія та методологія самої науки – *соціальної роботи*. Щоправда, на початку розробки методологічних і теоретичних засад цього процесу вчені (І. Зверева [14], С. Хлєбик [20], Л. Коваль [20], О. Безпалько [4], Г. Лактіонова [49], В. Поліщук [39], С. Харченко [55]) працювали над основами *соціально-педагогічної* науки, що забезпечувала зміст підготовки соціальних педагогів

для закладів освіти та інших соціальних інституцій. Після введення професії «соціальний працівник» до «Класифікатора професій» цей напрям підготовки став досить популярним у ЗВО. Нині в зазначеному Класифікаторі (ДК 003:2010) знаходиться кілька професій, що відносяться до загальної назви «фахівці соціальної сфери»:

- Соціальний працівник (2446.2);
- Соціальний працівник (допоміжний персонал) (3460);
- Соціальний робітник (5133);
- Педагог соціальний (2340) [18].

Зазначимо принагідно, що професія «соціальний робітник» фактично ніяк не відображена в переліку напрямів підготовки у сучасних ЗВО; соціальних працівників як допоміжний персонал готують у системі професійної (професійно-технічної) освіти; натомість професія «соціальний педагог», на жаль, вилучена з переліку напрямів підготовки з 2016 року, і як самостійний напрям професійної підготовки фахівців соціальної сфери на сьогодні не існує. Тому заклади вищої освіти зосередилися на підготовці соціальних працівників, як провідному напрямі професійної освіти для фахівців соціальної сфери.

Поняття педагогічної взаємодії

Педагогічна взаємодія найчастіше розглядається науковцями (С. Бричок [6], І. Зязюн [36], Н. Стельмах [52] та ін.) суто в контексті педагогічної діяльності вчителів, викладачів і т.п., та в контексті взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Педагогічна взаємодія в інших галузях життєдіяльності фактично не стала об'єктом наукових пошуків в гуманітарній площині. Це поняття частіше використовується, коли йдеться про підготовку до професійної діяльності соціальних педагогів, адже соціальний педагог працює переважно в закладах освіти і має безпосереднє відношення до процесу виховання й соціалізації дітей шкільного віку, де побіжно згадується про педагогічну взаємодію в соціальній сфері, передусім, в діяльності соціального педагога школи [17].

Досить часто педагогічну систему (систему навчання, виховання, розвитку особистості, соціалізації, комунікацій між суб'єктами освітнього процесу) розглядають як форму взаємодії; тому поняття взаємодії і його зміст аналізуються як притаманні будь-яким педагогічним явищам і процесам. Водночас, вміння взаємодіяти тлумачиться численними науковцями (О. Безпалько [3], Т. Мартинюк [24], С. Хлебик [59] та ін.) в контексті професійних компетентностей соціального педагога; натомість якщо йдеться про професійну компетентність соціального працівника, то вивчається, передусім, його комунікативна компетентність, що, безперечно, досить близька за змістом до педагогічної взаємодії в цій сфері, однак не тотожна за змістом.

На підставі аналізу наукових джерел можемо констатувати, що взаємодія в діяльності соціального працівника є *кількомакомпонентним утворенням*, оскільки передбачає:

- взаємодію соціального працівника і отримувача соціальних послуг в процесі вирішення соціальних проблем останнього;
- взаємодію соціального працівника з іншими фахівцями, причетними до вирішення проблеми отримувача соціальних послуг;
- взаємодію соціального працівника з іншими соціальними установами та інституціями, що репрезентують соціальний захист окремих груп населення;
- взаємодію соціальних установ та інституцій між собою в контексті залучення соціальних працівників до реалізації своїх професійних функцій.

З наведеного вище переліку, на нашу думку, *лише міжособистісна взаємодія соціального працівника з отримувачем соціальних послуг може вважатися педагогічною за своєю сутністю і змістом*, оскільки передбачає накопичення позитивних змін в розвитку й соціалізації особистості отримувача соціальних послуг [27, с. 136-141].

Взаємодія соціального працівника з іншими суб'єктами його професійної діяльності (передусім, отримувачами соціальних послуг) є *соціальною* за своїм професійним вмістом та відповідним дискурсом.

Ця взаємодія є *психологічною* за інструментами впливу учасників взаємодії один на одного.

Взаємодія соціального працівника з отримувачем соціальних послуг найчастіше є *комунікативною*, оскільки реалізується в процесі комунікації – вербальної, паралінгвістичної.

Ця взаємодія може бути окреслена як *педагогічна*, оскільки передбачає взаємовплив суб'єктів взаємодії з метою поліпшення соціальної ситуації отримувача соціальних послуг, його соціалізації, налагодження соціальних зв'язків, розвитку та набуття соціального досвіду особистості.

Взаємодія соціального працівника з отримувачем соціальних послуг є різновидом *міжособистісної* взаємодії, що передбачає педагогічний вплив соціального працівника в процесі безпосередньої комунікації з отримувачем соціальних послуг з метою вирішення соціальних проблем останнього.

Професійна підготовка соціальних працівників

Аналіз наукових джерел свідчить (О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова [13], Н. Ничкало [41], Б. Тевлін [54], М. Чобітько [60] та ін.), що поняття *професійної підготовки* фахівців досить добре вивчене, особливо якщо йдеться про професійну підготовку майбутніх педагогічних працівників. Рідше в науковій літературі обґрунтовується підготовка фахівців для інших галузей практичної професійної діяльності – наприклад, економістів, юристів, менеджерів, медичних працівників, фахівців аграрної сфери.

Щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, то це поняття стало аналізуватися як теоретичний конструкт порівняно недавно – з часу існування самої професії соціального працівника в Україні. У науковій літературі виділяються при цьому публікації А. Капської [16], І. Мельничук [25], Н. Микитенко [26], І. Савельчук [43], В. Савіцької [44], Г. Скачкової [46] та ін.

Зауважимо, що вчені зосереджують свою увагу, передовсім, за змісті, формах, проблемах, перспективах професійної підготовки соціальних працівників у навчальних закладах різного рівня – натомість саме поняття «професійна підготовка» залишається переважно поза їхньою увагою. Тому звернемося до поняття «професійна підготовка» з метою його екстраполяції на напрям підготовки «Соціальна робота». У Законі України «Про вищу освіту» професійна підготовка визначається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [40].

Це поняття тлумачиться зарубіжними науковцями М. Спек та С. Кнайп як цілеспрямований процес навчання майбутніх фахівців та вже працюючих дорослих професійним знанням, вмінням і навичкам з метою успішного виконання ними окресленої сукупності видів робіт [63].

Н. Ничкало окреслює професійну підготовку як процес, орієнтований на особистісний розвиток і творчу самореалізацію майбутнього фахівця [33].

Огляд наукових джерел дає можливість відзначити наступне:

– професійна підготовка – це процес (динамічний, нелінійний, поступальний);

– професійна підготовка співвідноситься у науковій літературі з поняттями «процес», «розвиток», «кваліфікація», «компетентність», «соціалізація», «знання, вміння, навички», «особистість» та ін.;

– поняття концентрує в собі кваліфікаційні, особистісні, соціальні, компетентнісні аспекти [28, с. 46-47].

Виходячи з таких основних положень, що стосуються тлумачення професійної підготовки фахівців, сформулюємо *визначення поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери»* як цілісного, динамічного процесу набуття майбутніми фахівцями соціальної сфери комплексу професійних знань, вмінь і навичок, а також особистісних рис, необхідних для компетентного виконання професійних обов'язків та професійного саморозвитку в галузі соціального захисту (опіки, забезпечення, допомоги) населення.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників має здійснюватися у процесі вивчення ними фахових дисциплін. Тому виникає об'єктивна необхідність розглянути поняття «*фахові дисципліни*».

Фахові дисципліни, як свідчить дослідження В. Босої, українське законодавство окреслює як «педагогічно адаптовану систему понять про явища, закономірності, закони, теорії, методи тощо будь-якої галузі діяльності (або сукупності різних галузей діяльності) із визначенням потрібного рівня сформованості у тих, хто навчається, певної сукупності умінь і навичок» [5].

М. Шкабаріна [61] пропонує вважати фаховими дисциплінами «дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, які забезпечують майбутнього спеціаліста базовими теоретичними знаннями та практичними навичками» [5].

Фахові дисципліни поділяються на базові та вузькі, залежно від мети їх викладання та засвоєння майбутніми фахівцями. Зважаючи на залежність поняття «фахові дисципліни» від поняття «фах», *визначаємо фахові дисципліни* як сукупність навчальних дисциплін, що є компонентами освітньої програми підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти та викладаються з метою максимального наближення кваліфікації майбутнього фахівця до професійної діяльності – на рівні фахових знань, вмінь і навичок, необхідних для формування професійної компетентності у процесі професійної підготовки.

Таким чином, нами обґрунтовано провідні поняття проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення ними фахових дисциплін. Встановлено ієрархію базових понять дослідження. Взаємодію як базове поняття дослідження окреслено як спільну дію кількох суб'єктів чи об'єктів, за якої результат дії одного з них впливає на іншого/інших, і змінює їхній стан чи спосіб функціонування.

Педагогічна взаємодія, здійснювати яку має бути готовий майбутній соціальний працівник, має характерні ознаки психологічної та комунікативної взаємодії, оскільки відбувається найчастіше в процесі комунікації соціального

працівника з отримувачем соціальних послуг; при цьому важливе значення має наявність/відсутність в обох суб'єктів взаємодії певних психологічних рис та установок для ефективної взаємодії; за своїм змістом означена взаємодія є соціальною, оскільки стосується переважно соціальних проблем отримувача соціальних послуг; поєднання всіх істотних характеристик кожного типу взаємодії гарантує успішну педагогічну взаємодію соціального працівника з отримувачем соціальних послуг.

Сформульовано визначення поняття «професійна підготовка соціальних працівників» як цілісного, динамічного процесу набуття майбутніми фахівцями соціальної сфери комплексу професійних знань, вмінь і навичок, а також особистісних рис, необхідних для компетентного виконання професійних обов'язків та професійного саморозвитку в галузі соціального захисту (опіки, забезпечення, допомоги) населення, та поняття «фахові дисципліни» – як сукупності навчальних дисциплін, що є компонентами освітньої програми підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти та викладаються з метою максимального наближення кваліфікації майбутнього фахівця до професійної діяльності – на рівні фахових знань, вмінь і навичок, необхідних для формування професійної компетентності у процесі професійної підготовки.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери в Україні має досить недовгу, як і на історичні виміри часу, історію – останніх три десятиліття. До цього моменту професія соціального педагога/соціального працівника фактично не існувала, оскільки вся сфера соціальної допомоги була покладена на державні органи соціального забезпечення. Спеціально підготовлених працівників для таких органів у закладах вищої освіти не готували; натомість у 1991 році, після введення професії соціального робітника і соціального педагога до українського «Класифікатора професій», з'явилася необхідність затвердження в переліку напрямів підготовки МОН України окремої спеціальності «Соціальний педагог». Сфера професійної діяльності соціальних педагогів не простягалася далі поза межі системи освіти – загальної і спеціальної. Поява напрямку підготовки «Соціальна робота» наприкінці ХХ століття відділила цей напрям від підготовки соціального педагога у ЗВО та надала можливість присвоювати кваліфікацію соціального працівника випускникам середніх спеціальних навчальних закладів (як практичних соціальних працівників, що здійснюють соціальну опіку отримувачів соціальних послуг удома, невідкладну соціальну допомогу, обслуговування перестарілих, одиноких громадян вдома та в спеціалізованих закладах і установах).

Напрямок підготовки 231 «Соціальна робота» у межах галузі «Соціологія» зовсім по-новому поставив питання про зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери; вимоги до змісту їх освіти визначалися не лише потребами ринку праці, а й дедалі більш широким переліком професійних функцій та компетенцій соціального працівника.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в Україні ґрунтується на значних методологічних і теоретичних напрацюваннях, втілених у діяльності відомих наукових шкіл: проф. А. Капської в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова у м. Києві, проф. І. Миговича в Ужгородському національному університеті, проф. С. Харченка в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, проф. Л. Міщик у Запорізькому національному університеті. Здобутки вітчизняних учених, у поєднанні із закономірним входженням української соціальної науки до загальноєвропейського наукового й професійного простору, уможливили більшу чи меншу стандартизацію змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери на рівні вищої освіти.

Як свідчать дослідження Б. Гершунського, зміст навчання – це логічно побудована й упорядкована інформація про навчальний матеріал, що передбачається для вивчення учнями/студентами. Цей матеріал повинен бути певним чином відображений в документах закладу освіти [9, с. 23].

У дослідженні В. Поліщук представлено основні компоненти змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; дослідниця вважає, що зазначений зміст повинен відображати аналіз та надавати об'єктивну оцінку сучасного соціального розвитку українського суспільства, пропонувати альтернативні та інноваційні варіанти розвитку сфери соціального захисту. У змісті професійної освіти фахівців соціальної сфери мають бути відображені теорії, концепції, моделі, технології соціальної роботи [38, с. 7].

О. Андрусь виділяє в змісті професійної підготовки фахівців соціально-економічний, організаційно-змістовий та компетентнісний аспекти [2, с. 283-294].

Г. Рідкодубська вважає основними вимогами до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери «забезпечення єдності освітніх та професійних змістових блоків; створення позитивного емоційно-сприятливого освітнього середовища; застосування різноманітних форм і

методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; координація змісту професійної підготовки відповідно індивідуально-типологічних особливостей студента, рівня його особистісного розвитку; залучення студентів до самостійної науково-пошукової діяльності» [42, с. 75-78].

С. Харченко, аналізуючи сутність змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, визначив основні принципи його проєктування: науковість та гуманістичність; відповідність цілям навчання; міжпредметність; відповідність змісту реальним навчальним можливостям майбутніх фахівців соціальної сфери; зв'язок змісту підготовки з теорією соціальної роботи та практикою професійної діяльності соціальних працівників; єдність компонентів змісту підготовки; відкритість та незавершеність [58, с. 51-58].

Зазначимо, що серед основних *проблем проєктування змісту професійної підготовки* майбутніх фахівців соціальної сфери можна назвати:

- недостатню узгодженість змісту професійної підготовки з практикою соціальної роботи, що постійно змінюється відповідно до соціальних проблем, які виникають у різних груп отримувачів соціальних послуг;

- складність урахування в змісті професійної підготовки специфіки діяльності різних соціальних інститутів, що визначають соціальну політику держави;

- відсутність у змісті професійної підготовки соціальних працівників неформального компонента як офіційно прийнятого й легалізованого в державних ЗВО;

- недостатнє врахування в змісті підготовки позитивного зарубіжного досвіду, з одного боку, та просте його копіювання – з іншого;

- низький рівень орієнтації змісту підготовки на сучасні інтерактивні форми й методи навчальної діяльності – кейс-стаді, інтерактивні методи, метод проєктів тощо.

Зміст професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначається освітніми програмами закладів вищої освіти, що узгоджуються

зі стандартами вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота». У процесі аналізу змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ми виходили з сукупності закладів вищої освіти, що брали участь в нашому експерименті з формування готовності до педагогічної взаємодії, а саме:

Національний університет біоресурсів і природокористування України, на базі якого було проведено повну процедуру експериментальної частини роботи.

Університети, що брали участь у констатувальному етапі експерименту і представляють спеціальність 231 «Соціальна робота» на освітніх ступенях «Бакалавр» та «Магістр»:

- Житомирський державний університет імені Івана Франка.
- Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
- Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у *Дрогобицькому державному педагогічному університеті* передбачає опанування студентами кількох блоків навчальних дисциплін – загальної, спеціальної підготовки, та інших дисциплін. До другого блоку, що представляє фахові дисципліни, належать і ті, що прямо чи опосередковано пов'язані з формуванням у студентів готовності до педагогічної взаємодії, а саме:

На рівні підготовки за ОС «Бакалавр»: «Арт-терапія в соціально-педагогічній роботі з дітьми з вадами розвитку», «Педагогіка сімейного виховання», «Соціально-педагогічне консультування», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти» а деякі ін.;

На рівні підготовки за ОС «Магістр»: «Інноваційні моделі надання соціальних послуг», «Соціальний захисті осіб з особливими потребами», «Соціальний супровід клієнта», «Соціальна робота з мігрантами», «Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами» та деякі ін.

Як бачимо з переліку фахових навчальних дисциплін, освітня програма підготовки соціальних працівників у Дрогобицькому державному педагогічному університеті має виражений педагогічний характер, тому й питання педагогічної взаємодії в діяльності соціальних працівників, на нашу думку, розглядаються в суто педагогічному контексті.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, що також став учасником нашого експерименту з проєктування та апробації спеціально розробленої технології формування готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери представлений двома основними компонентами: обов'язкові компоненти освітньої програми, та вибіркові компоненти. Обов'язковий компонент представлений навчальними дисциплінами, що тією чи іншою мірою пов'язані з формуванням готовності майбутніх фахівців соціальної сфери, а саме:

У межах підготовки за ОС «Бакалавр»:

- «Основи професійної комунікації»;
- «Ресоціалізація та соціальна корекція»;
- «Соціальна педагогіка»;
- «Соціальне консультування»;
- «Соціальний супровід»;
- «Соціокультурна анімація»;
- «Основи медіаторства»;
- «Соціальна психологія»;
- «Соціально-виховна робота з дітьми і молоддю»;
- «Тренінгові технології у соціальній роботі».

У межах підготовки за ОС «Магістр»:

- «Соціальне партнерство»;
- «Профілактика поведінкових девіацій»;
- «Сучасні стратегії надання соціальних послуг у громаді»;

– «Соціальне посередництво і фасилітація» та деякі ін.

Житомирський державний університет імені Івана Франка здійснює підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери, починаючи з 1998 року – спочатку за спеціальністю «Соціальний педагог», згодом – за напрямом підготовки «Соціальна робота», як на рівні бакалаврату, так і магістратури. Випускники-бакалаври за цим напрямом, згідно з освітньою програмою їх підготовки, можуть виконувати низку професійних робіт, як-от: соціальний працівник, інспектор із соціальної допомоги, державний соціальний інспектор, фахівець із соціальної допомоги вдома, фахівець із соціальної роботи, фахівець-організатор соціально-побутового обслуговування. Зміст професійної підготовки бакалаврів соціальної роботи у ЖДУ вміщує цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки (що вміщують обов'язкові навчальні дисципліни, дисципліни самостійного вибору університету, дисципліни вільного вибору студента), а також практики та атестацію на здобуття відповідного рівня кваліфікації. Фахові дисципліни, що мають безпосереднє відношення до здійснюваного нами дослідження, внесені до другого циклу змісту професійної підготовки. Серед усього переліку цих дисциплін звертають на себе увагу найбільш функціонально близькі до формування готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії, а саме:

- «Соціальний супровід та ведення індивідуального випадку»;
- «Соціальне консультування»;
- «Соціальна медіація та посередництво»;
- «Соціальні комунікації».

Проаналізуємо зміст зазначених вище навчальних дисциплін з огляду на сприяння формуванню готовності студентів до педагогічної взаємодії у професійній діяльності соціального працівника. Так, у робочій програмі курсу «Соціальне консультування» передбачено вивчення студентами тем, що безпосередньо стосуються проблеми формування готовності до взаємодії з отримувачами соціальних послуг, а саме: «Спілкування соціального

працівника та клієнтів», «Індивідуальне консультування як стратегія втручання в соціальному захисті», «Методика використання активного слухання в соціальному консультуванні», «Паралінгвістичні особливості телефонного діалогу». Курс «Соціальні комунікації» покликаний, як свідчить його навчальна програма, «розвивати комунікативно-мовленнєві навички і вміння» [50] і передбачає вивчення студентами тем «Проблема сенсу і розуміння в соціальній комунікації», «Діалог як форма комунікаційної взаємодії», «Види і рівні комунікаційної діяльності» тощо. Вивчення навчальної дисципліни «Соціальна медіація та посередництво» має на меті «побудову продуктивних людських взаємовідносин» [48] і вміщує теми «Особливості педагогічних та соціальних конфліктів», «Міжособистісні та міжгрупові процеси», «Переговори та переговорний процес: умови та вимоги». У рамках навчальної дисципліни «Соціальний супровід та ведення індивідуального випадку» студенти вивчають індивідуальні потреби отримувача послуг соціального супроводу, основні комунікативні дії соціального працівника, що надає такі послуги та ін.

У змісті професійної підготовки *магістрів* соціальної роботи в Житомирському державному університеті імені Івана Франка передбачено 10 фахових навчальних дисциплін (крім дисциплін вільного вибору студента, що змінюються щороку), які підлягають нашому аналізу з точки зору їх співвіднесення з формуванням у студентів готовності до педагогічної взаємодії. До дисциплін, що, на нашу думку, найбільш наближені до процесу формування названої готовності, ми віднесли предмети: «Супервізія у соціальній роботі», «Кейс-технології в соціальній роботі», «Адресна соціальна допомога та послуги різним групам клієнтів». З переліку вибіркового дисциплін на особливу увагу, на нашу думку, заслуговують такі дисципліни, як: «Соціальна психологія», «Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми», «Арт-терапевтичні методи в соціально-педагогічній діяльності». Так, у процесі вивчення курсу «Супервізія в соціальній роботі» студенти вивчають супервізорські відносини та взаємодію супервізора, специфіку командної

діяльності в супервізії, ролі соціального працівника у відповідних видах взаємодії в супервізії тощо. Курс «Кейс-технології в соціальній роботі» передбачає знайомство майбутніх соціальних працівників з методами аналізу конкретних ситуацій взаємодії в соціальній роботі (ілюстративних, навчальних, прикладних). При вивченні дисципліни «Адресна соціальна допомога та послуги різним групам населення» студентам пропонується для вивчення тема «Співробітництво під час надання соціальних послуг», а одним з програмних результатів навчання передбачено «самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок» [1].

Як засвідчив аналіз змісту навчальних та робочих програм фахових навчальних дисциплін для підготовки на ОС «Бакалавр» та ОС «Магістр» за спеціальністю 231 «Соціальна робота» в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, студенти мають можливість отримати базові знання з проблеми педагогічної взаємодії, а також окремі вміння і навички здійснювати названу взаємодію у професійній діяльності. Водночас проведений аналіз дозволяє стверджувати про фрагментарний характер означених знань, вмінь і навичок у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

У Національному університеті біоресурсів і природокористування України підготовка фахівців соціальної сфери здійснюється на гуманітарно-педагогічному факультеті на ОС «Бакалавр» та ОС «Магістр».

Концепцією підготовки названих фахівців передбачено, що вона «зумовлена потребою держави у фахівцях, які здійснюють роботу з соціально-педагогічної допомоги, підтримки, захисту та реабілітації всіх категорій дітей і молоді у сільській місцевості. Професійна діяльність такого фахівця передбачає вирішення виробничих питань у напрямках вивчення соціально-педагогічних проблем із соціалізації підопічних дітей та молоді, організації їх

громадського захисту, здійснення консультування з соціально-педагогічних питань, організації дозвіллевої діяльності, надання допомоги у процесі виховання особам, які мають до цього безпосереднє відношення» [31].

Освітніми програмами підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи передбачено кілька видів практик, які здійснюються на паспортизованих базах, а саме: в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; у відділах по роботі з дітьми вулиці; в дитячих оздоровчих закладах, територіальних центрах обслуговування самотніх громадян, закладах освіти різного рівня; центрах соціально-психологічної реабілітації різних груп соціально виключених та соціально незахищених осіб.

Загалом зміст професійної підготовки бакалаврів соціальної роботи в НУБіП вміщує кілька традиційних блоків, серед яких:

Цикл загальної підготовки, який передбачає 11 обов'язкових для вивчення студентами навчальних дисциплін («Загальна та соціальна психологія», «Сучасні інформаційні системи», «Дослідницький практикум», «Соціальна екологія», «Валеологія і вікова фізіологія», «Історія української державності», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Латинська мова», «Філософія та релігієзнавство», «Фізичне виховання», «Іноземна мова»).

Цикл спеціальної (фахової) підготовки, що вміщує 16 *обов'язкових* («Вступ до соціальної роботи», «Соціальне лідерство та командоутворення», «Основи загальної і соціальної педагогіки», «Організація дозвіллевої діяльності», «Історія соціального виховання та соціальної роботи», «Ведення професійних документів», «Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю», «Теорія соціальної роботи», «Основи приватних відносин», «Соціалізація особистості», «Етика та міжнародні стандарти соціальної роботи», «Інноваційні моделі надання соціальних послуг», «Основи сценарної роботи та арт-терапії», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Технології соціальної роботи», «Соціальне проектування», «Система організації та управління соціальними службами») та 18 *вибіркових* («Тренінг групової

згуртованості», «Тренінг комунікативності та асертивності», «Корекційна педагогіка», «Основи дефектології та патопсихології», «Соціальна діагностика», «Психологія особистості», «Підготовка та організація волонтерів», «Соціальна робота в територіальній громаді», «Основи консультування», «Соціальна відповідальність та підприємництво», «Соціальна робота в установах пенітенціарної системи», «Соціальна профілактика», «Соціальна геронтологія», «Міжнародні організації соціальної сфери», «Соціальне страхування та пенсійне забезпечення», «Соціально-психологічна робота з військовослужбовцями та членами їх сімей», «Цифрові комунікації», «Основи соціальної реклами») навчальних дисциплін.

Інші види навчання, що вміщують всі види передбачених змістом підготовки виробничих практик (ознайомча з фаху практика; ознайомчо-волонтерська практика; соціально-педагогічна практика; виробнича практика; проєктна практика), а також військову підготовку, три види курсових робіт та державну атестацію фахівців-бакалаврів. Всього на вивчення названих вище дисциплін загальної та спеціальної підготовки відводиться 240 кредитів ЄКТС.

Щодо професійної підготовки магістрів соціальної роботи, то вона розрахована на 1,5 років і вміщує відповідно 90 кредитів ЄКТС. Як свідчить Каталог навчальних планів і програм підготовки магістрів (2020), випускники за напрямом підготовки 231 «Соціальна робота» (магістр) можуть працювати «в різних функціональних соціальних організаціях усіх форм власності, а також в освітніх, культурних, наукових, консультаційних організаціях та установах; у підрозділах органів державного та муніципального управління у справах сім'ї та молоді на посадах: інспектор виплати пенсій; науковий співробітник (соціальний захист населення, соціальна сфера); вихователь-методист; викладач закладу вищої освіти; науковий співробітник (в інших галузях навчання); лектор; державний інспектор; керівник центрів, об'єднань, клубів; директор соціальних служб і центрів; консультант спеціалізованих служб, центрів; аналітик» [32]. Весь обсяг навчального часу поділений так

само на три компоненти – загальної, спеціальної та інших видів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери і вміщує відповідну кількість навчальних дисциплін:

Цикл загальної підготовки складається з трьох обов'язкових навчальних дисциплін («Ділова іноземна мова», «Методологія та організація наукових досліджень», «Керівник закладу освіти») та двох вибіркових (з додаткового переліку, що пропонується різними випусковими кафедрами університету).

Цикл спеціальної (фахової) підготовки передбачає вивчення магістрантами чотирьох обов'язкових предметів («Соціальна робота в Україні», «Управління соціальними інститутами», «Соціальний супровід сім'ї», «Педагогіка вищої школи»), та восьми вибіркових («Методика викладання соціальної педагогіки», «Арт-терапія у соціально-педагогічній роботі», «Законодавча база соціально-педагогічної діяльності та основи інтелектуальної власності», «Рекламно-інформаційні технології в соціальній сфері», «Домедична підготовка», «Психолого-педагогічна терапія», «Технології проектування та оцінювання соціальної роботи», «Соціальна політика»).

Інші види навчання представлені практичною підготовкою магістрів та підготовкою і захистом магістерської роботи.

Особливої уваги заслуговує детальний аналіз другого компонента змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – спеціальної (фахової) підготовки.

У процесі дослідження ми здійснили контент-аналіз робочих та навчальних програм дисциплін, що входять до переліку фахових (на рівні бакалавра та магістра). Цей аналіз дозволив співвіднести проблему дослідження зі змістом фахових дисциплін, що вивчаються майбутніми соціальними працівниками. У ході контент-аналізу ми використали *кілька критеріїв*, що уможливили поділ всіх навчальних дисциплін на три групи: *безпосередньо стосується* формування готовності студентів до педагогічної

взаємодії; *частково стосується; не стосується*. Такими критеріями нами було обрано:

Критерій спільного тезаурусу, тобто наявність у змісті (назвах тем, анотації, змісті практичних завдань) понять «соціальна взаємодія», «педагогічна взаємодія», «комунікація», «спілкування», «інтеракція».

Цільовий критерій, тобто спрямованість навчальної дисципліни на формування знань, вмінь і навичок, що сприяють формуванню готовності майбутнього соціального працівника до педагогічної взаємодії.

Функціональний критерій, тобто спрямованість змісту навчальної дисципліни формуванню певного компонента готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до педагогічної взаємодії.

Таким чином, нами було проаналізовано робочі й навчальні *програми 45 навчальних дисциплін*, що становлять цикл спеціальної (фахової) підготовки майбутніх соціальних працівників на рівні бакалаврату та магістратури. Серед цих дисциплін визнано такими, що:

Безпосередньо відображають проблему формування готовності до педагогічної взаємодії – вісім навчальних дисциплін, а саме: «Соціальне лідерство та командоутворення», «Основи сценарної роботи та арт-терапії», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Технології соціальної роботи», «Тренінг комунікативності та асертивності», «Основи консультування», «Психолого-педагогічна терапія», «Соціальний супровід сім'ї». Як свідчить наведений вище перелік, до змісту цих навчальних дисциплін входять базові чи суміжні поняття проблеми нашого дослідження; ці дисципліни спрямовані (виходячи з їх мети і завдань, що прописані в анотаціях) на формування сукупності знань, вмінь і навичок, що сприяють формуванню готовності до педагогічної взаємодії.

Опосередковано відображають проблему формування готовності до педагогічної взаємодії – 30 навчальних дисциплін, зміст яких фрагментарно відображає проблему формування готовності студентів до різних видів взаємодії – комунікативної, психологічної, соціальної, міжособистісної (на

рівні сформованості окремих елементів знань, вмінь та навичок різних типів взаємодії в діяльності соціального працівника). До цієї групи належать такі дисципліни, як-от: «Основи загальної та соціальної педагогіки», «Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю», «Цифрові комунікації. Основи соціальної реклами», «Соціальна робота в Україні» та ін.

Не відображають або фактично не відображають у своєму змісті досліджуваної нами проблеми педагогічної взаємодії соціального працівника у його професійній діяльності – шість навчальних дисциплін, як-от: «Технології проектування та оцінювання соціальної роботи», «Соціальна політика», «Соціальне страхування та пенсійне забезпечення», «Домедична підготовка», «Методика викладання соціальної педагогіки», «Ведення професійних документів». Ці навчальні дисципліни як невід'ємна частка загального змісту підготовки майбутніх соціальних працівників мають інший цільовий орієнтир і не справляють більш чи менш відчутного впливу на формування готовності названих фахівців до педагогічної взаємодії.

Графічна інтерпретація результатів контент-аналізу навчальних та робочих програм фахових дисциплін (на прикладі Національного університету біоресурсів і природокористування України) подана нами на рис. 1.

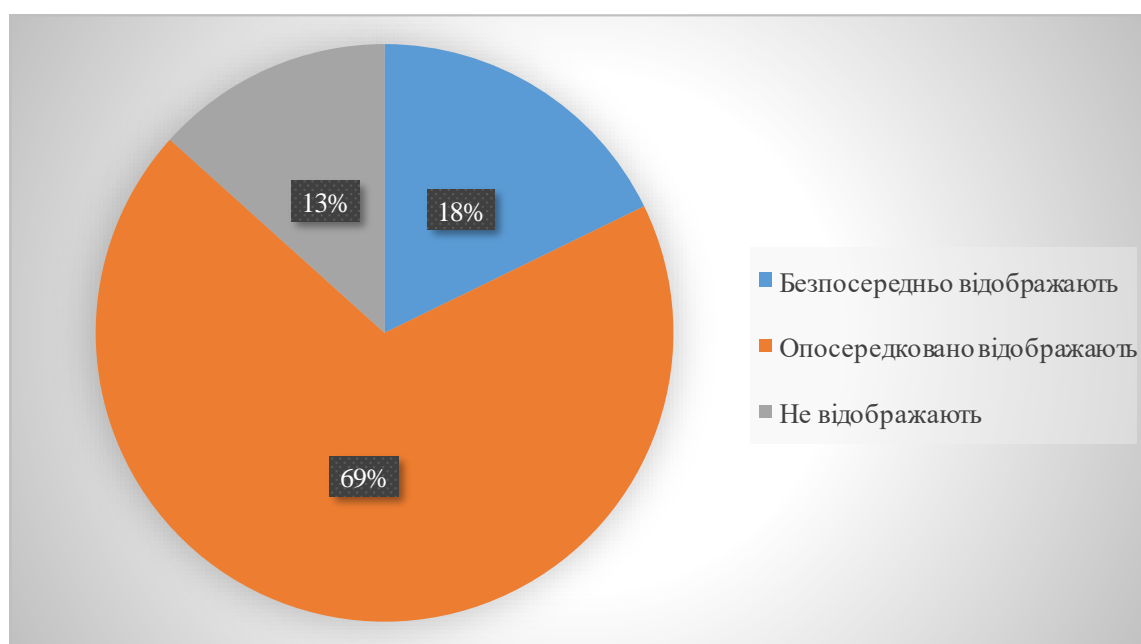


Рис. 1. Результати контент-аналізу навчальних та робочих програм фахових дисциплін

На підставі проведеного аналізу змісту спеціального (фахового) компонента професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (на прикладі Національного університету біоресурсів і природокористування України) нами було сформульовано низку *висновків*, а саме:

Більшість навчальних дисциплін циклу спеціальної (фахової) підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери безпосередньо чи опосередковано відображають проблему формування готовності названих фахівців до різних видів взаємодії – соціальної, психологічної, комунікативної, педагогічної, міжособистісної (86,6%).

Безпосередньо стосуються проблеми формування готовності до педагогічної взаємодії, судячи з аналізу змісту навчальних та робочих програм дисциплін, усього вісім дисциплін, запропонованих студентам до вивчення як обов'язкові чи за вибором (17,7%). Такий низький показник свідчить про недостатню спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до педагогічної взаємодії, та про необхідність розробки й апробації спеціальної технології формування означеної готовності, з включенням не лише формальних, але й неформальних та інформальних складників змісту професійної підготовки студентів.

Більшість навчальних дисциплін, що прямо чи опосередковано відображають спрямованість на формування готовності до педагогічної взаємодії, здійснюють це на рівні першого (критерій тезаурусу), та третього (функціональний) критеріїв співвідношення. Це свідчить про низький рівень цільової спрямованості змісту професійної підготовки соціальних працівників на формування готовності студентів до педагогічної взаємодії і підвищує рівень необхідності у пошуку нових технологічних шляхів формування означеної готовності у процесі вивчення фахових дисциплін.

Отже, нами обґрунтовано характеристику провідних наукових підходів до проблеми формування готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії. Встановлено необхідність загальнофілософського (аналіз категорії «соціальне» та поняття соціальної сфери в контексті

проблеми дослідження), загальнонаукового (системний, компетентнісний, контекстний та діяльнісний наукові підходи) та конкретнонаукового (сукупність методик і технік дослідження) рівнів методології досліджуваної проблеми. Відзначено міждисциплінарність методології дослідження; з'ясовано провідне значення поняття взаємодії для теоретико-методологічного аналізу проблеми підготовки соціальних працівників до педагогічної взаємодії в умовах закладу вищої освіти.

Системний характер досліджуваного феномена представлено в підрозділі у зв'язку з поняттям педагогічної системи в сукупності інформаційного, комунікаційного, суб'єктного та цільового компонентів. Сформульовано висновок, що основними суб'єктами формування готовності студентів до педагогічної взаємодії є майбутні соціальні працівники, викладачі, інші стейкхолдери, – завдяки взаємодії яких (у межах окремої системи) відбувається процес накопичення знань, вмінь і навичок ефективної педагогічної взаємодії майбутнього соціального працівника. Виокремлено основні системні об'єкти в межах дослідження проблеми педагогічної взаємодії – професійна підготовка майбутніх соціальних працівників як система; педагогічна взаємодія як системний процес і явище; фахові дисципліни як системний об'єкт дослідження.

Компетентнісний підхід до проблеми дослідження використано на основі встановлення зв'язку між процесами формування готовності й компетентності до певних видів професійної діяльності соціальних працівників. Сформульовано висновок, що більшість визначених в європейських документах про освіту життєвих компетенцій (спілкування рідною та іноземними мовами, навички роботи з цифровими носіями, навчання заради здобуття знань, соціальні та громадянські навички, ініціативність і практичність, обізнаність та самовираження у культурі) мають відношення до поняття взаємодії, тому можуть бути використані в теоретичному аналізі проблеми дослідження. Контекстний підхід використано в дослідженні в зв'язку з необхідністю обґрунтувати професійний контекст

педагогічної взаємодії у діяльності соціального працівника, а також з можливостями в межах цього підходу проектувати освітній процес в максимальному наближенні до майбутньої професійної діяльності в соціальній сфері. Значущість контекстного підходу визначена в дослідженні у зв'язку з тим, що майбутні працівники соціальної сфери мають можливість навчатися з використанням реальних ситуацій педагогічної взаємодії в соціальній роботі, реалізованих на заняттях; закріплювати свої професійні знання у різноманітних контекстах ситуацій педагогічної взаємодії; накопичувати квазіпрофесійний, а згодом професійний досвід педагогічної взаємодії (ігрові методи, проектна діяльність, кейс-стаді педагогічної взаємодії та ін.). Діяльнісні засади дослідження обґрунтовано за допомогою кількох основних положень: про професійну підготовку майбутніх соціальних працівників як своєрідний вид діяльності, необхідність діяльнісного змісту вивчення фахових дисциплін, та діяльнісний характер педагогічної взаємодії.

Отже, у процесі аналізу змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників під час вивчення ними фахових дисциплін було з'ясовано специфіку змісту названої підготовки у закладах вищої освіти.

Вивчення змісту фахових дисциплін, здійснене за вимогами до проведення контент-аналізу, передбачало виокремлення трьох критеріїв зазначеного аналізу – критерію тезаурусу, функціонального та цільового критеріїв. Відповідно до цих критеріїв було визначено основні проблеми проектування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (недостатня узгодженість змісту професійної підготовки з практикою соціальної роботи, що постійно змінюється відповідно до соціальних проблем, які виникають у різних груп клієнтів; складність урахування в змісті професійної підготовки специфіки діяльності різних соціальних інститутів, що визначають соціальну політику держави; відсутність у змісті професійної підготовки соціальних працівників неформального компонента як офіційно прийнятого й легалізованого в державних ЗВО; недостатнє врахування в змісті підготовки позитивного зарубіжного досвіду, з одного боку, та просте його

копіювання – з іншого; низький рівень орієнтації змісту підготовки на сучасні інтерактивні форми й методи навчальної діяльності – кейс-стаді, інтерактивні методи, метод проєктів тощо).

Проаналізовано навчальні та робочі програми всіх фахових дисциплін, що включені до навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи у ЗВО – учасниках експерименту. За результатами аналізу цих документів здійснено поділ всіх фахових дисциплін на три групи: *безпосередньо стосується* формування готовності студентів до педагогічної взаємодії; *частково стосується*; *не стосується*. На підставі проведеного аналізу змісту спеціального (фахового) компонента професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (на прикладі Національного університету біоресурсів і природокористування України як ЗВО, де здійснювався формувальний етап експерименту) сформульовано низку *висновків*, а саме: 1) більшість навчальних дисциплін циклу спеціальної (фахової) підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери безпосередньо чи опосередковано відображає проблему формування готовності названих фахівців до різних видів взаємодії – соціальної, психологічної, комунікативної, педагогічної, міжособистісної (86,6%); 2) безпосередньо стосуються проблеми формування готовності до педагогічної взаємодії, судячи з аналізу змісту навчальних та робочих програм дисциплін, усього вісім дисциплін, запропонованих студентам до вивчення як обов'язкові чи за вибором (17,7%). Такий низький показник свідчить про недостатню спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до педагогічної взаємодії, та про необхідність розробки й апробації спеціальної технології формування означеної готовності, з включенням не лише формальних, але й неформальних та інформальних складників змісту професійної підготовки студентів; 3) більшість навчальних дисциплін, що прямо чи опосередковано відображають спрямованість на формування готовності до педагогічної взаємодії, здійснюють це на рівні першого (критерій тезаурусу), та третього (функціональний) критеріїв співвідношення. Це свідчить про низький рівень

цільової спрямованості змісту професійної підготовки соціальних працівників на формування готовності студентів до педагогічної взаємодії і підвищує рівень необхідності у пошуку нових технологічних шляхів формування означеної готовності у процесі вивчення фахових дисциплін.

РОЗДІЛІІІ

РЕКОМЕНДАЦІЇ З РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Технологія підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін визначається нами як система взаємоузгоджених компонентів (соціального, цільового, методичного, процесуального, результативного), спрямованих на формування готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії через планування, організацію та реалізацію процесу вивчення фахових дисциплін. Таке визначення узгоджується з підходами до технологізації педагогічних процесів, висвітленими у роботах Т. Гришиної [11], І. Дичківської [12], І. Мельничук [25], О. Набоки [29], Н. Наволокової [30], О. Пехоти [34], І. Смолюка [47], О. Янкович [62] і відповідає процесуально-описовому виміру формулювання поняття (за І. Ф. Прокопенком [37]).

Технологія підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін є професійно орієнтованою технологією навчання, оскільки відображає логіку організації навчання та сукупність дій, форм і методів, що забезпечують її вплив на професійно значущий результат. Отже, технологізація процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії передбачає цілепокладання й відповідне проєктування змісту, форм, методів, етапів вивчення фахових дисциплін, а також діагностику ефективності їх впливу на досліджувану якість – рівень готовності.

Структура спроектованої технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін визначається складовими навчального процесу: суспільно зумовленою та мотиваційно-ціннісною (соціальний і цільовий компоненти технології), змістовою (методичний компонент технології), процесуальною й особистісно

орієнтованою (процесуальний компонент технології), оцінною (результативний компонент).

Обрана структура дозволяє забезпечити виконання ознак професійно орієнтованих технологій навчання (за В. Коровіним):

– наявність педагогічного задуму, концептуальної ідеї – *соціальний компонент*;

– узгодженість цілей та дій, операцій, комунікацій, очікуваних результатів – *цільовий компонент*;

– цілеспрямованість діяльності викладачів та студентів – *методичний компонент*;

– можливість повторення та реалізації технології – *процесуальний компонент*;

– діагностичні процедури визначення результатів застосування технології – *результативний компонент* [21, с. 97-100].

Охарактеризуємо компоненти технології та методику їх упровадження.

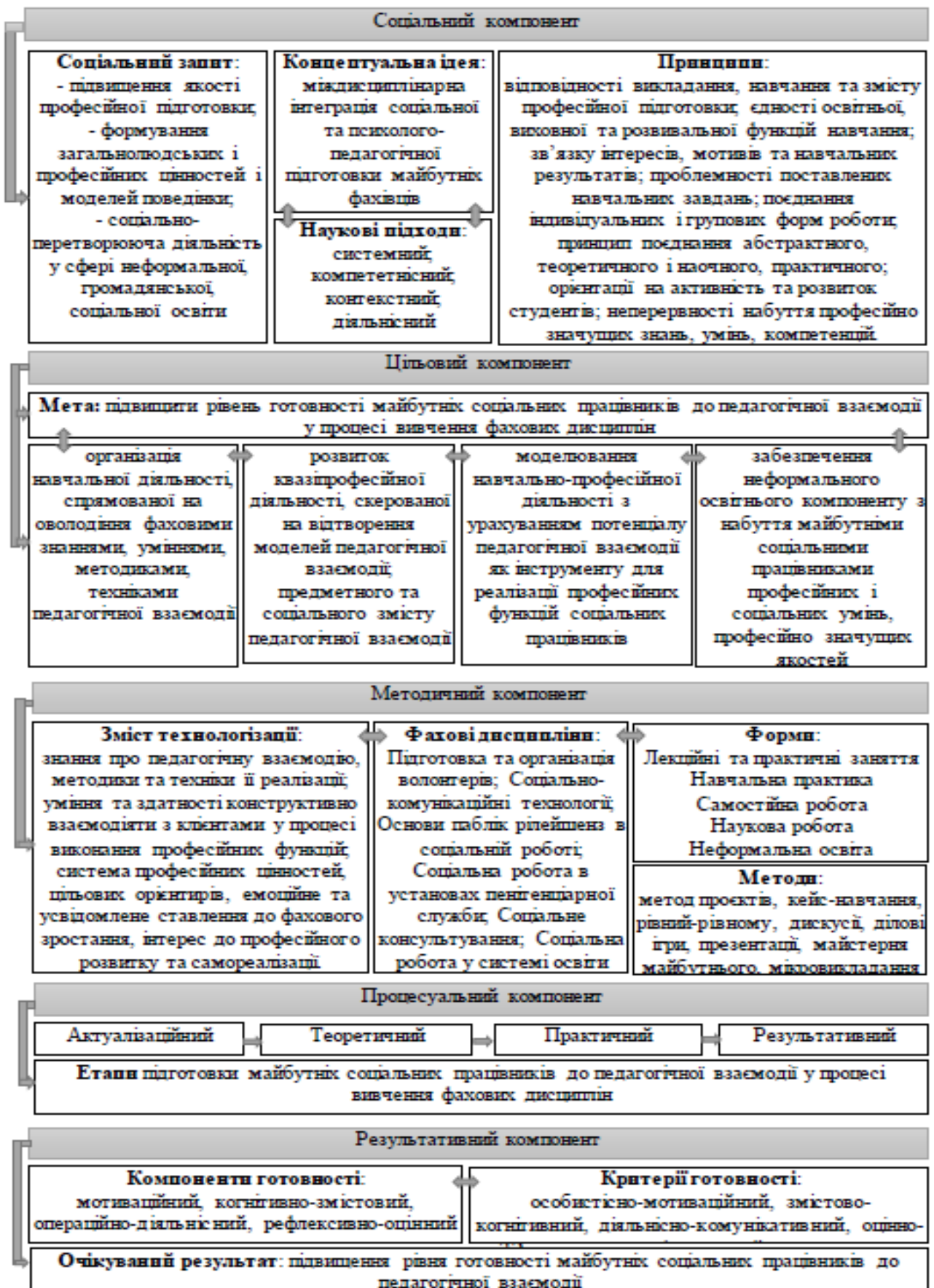


Рис. 1. Технологія підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін

Соціальний компонент технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін визначає соціальний запит, концептуальні та теоретичні засади проєктування й реалізації технології, принципи її застосування для забезпечення потреб професійної підготовки та очікувань суб'єктів технологізації.

Соціальний запит проєктування й апробації технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії зумовлений рядом чинників:

- необхідність науково обґрунтованих перетворень з підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників;
- потреба формування загальнолюдських і професійних цінностей, професійно-значущих якостей особистості та моделей поведінки майбутніх фахівців соціальної сфери;
- попит на соціально-перетворюючу діяльність у сфері освіти (в т.ч. неформальної) як інструменту розвитку громадянського суспільства в Україні, й, відповідно, фахівців, підготовлених до реалізації педагогічної взаємодії.

Відповідно, технологія покликана забезпечувати потреби суб'єктів професійної підготовки у досягненні соціально та професійно значущих цілей.

У роботі І. Ф. Прокопенка провідною характеристикою технології визначено концептуальну ідею, яка обумовлює зміст і види діяльності усіх суб'єктів технологічного процесу [37].

Концептуальна ідея проєктування та реалізації нашої технології полягає у потребі міждисциплінарної інтеграції соціальної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери для забезпечення можливості виконання ними освітньої (у т.ч. у сфері неформальної та громадянської освіти), виховної, розвиваючої, соціалізуючої функцій соціально-перетворюючої діяльності. Готовність майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії забезпечується внесенням змін у зміст та методи навчання фахових дисциплін професійної підготовки, врахуванням усіх компонентів готовності до педагогічної взаємодії, наявністю методичного

інструментарію для оцінювання рівня готовності та відповідної побудови програми її формування.

Принципи упровадження технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін відповідають принципам проєктування й реалізації професійно орієнтованих технологій навчання (за О. Набокою):

- принцип відповідності викладання, навчання та змісту професійної підготовки;
- принцип єдності освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання;
- принцип зв'язку інтересів, мотивів та навчальних результатів;
- принцип проблемності поставлених навчальних завдань;
- принцип поєднання індивідуальних і групових форм роботи;
- принцип поєднання абстрактного, теоретичного і наочного, практичного;
- принцип орієнтації на активність та розвиток студентів;
- принцип неперервності набуття професійно значущих знань, умінь, компетенцій [29].

Саме соціальний компонент технології у вигляді соціальних запитів, потреб і очікувань суб'єктів процесу технологізації, вихідних концептуальних і теоретичних засад дослідження відображається у цільовому компоненті, визначаючи стратегічну мету проєктування й упровадження технології.

Цільовий компонент технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін має системоутворюючу функцію та окреслює загальну мету й завдання підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії.

Важливим фактором ефективності педагогічних технологій дослідники (І. Ф. Прокопенко) відзначають наявність цілі й відповідної пріоритетності освітніх завдань, узгоджених з очікуваними результатами та умовами реалізації технології [37]. Загалом, ціль у технології виступає

системоутворювальним елементом, який визначає суть і зміст запропонованих педагогічних перетворень.

Основною метою реалізації технології є: підвищити рівень готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. З урахуванням наукових підходів і теоретичних засад формування готовності майбутніх фахівців до виконання певних професійних функцій завданнями реалізації технології визначено:

- організація навчальної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін, спрямованої на оволодіння фаховими знаннями, уміннями, компетентностями, у т.ч. щодо педагогічної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників (*форми*: лекції, практичні та лабораторні заняття, консультації);

- розвиток квазіпрофесійної діяльності, скерованої на відтворення у процесі викладання й вивчення фахових дисциплін моделей педагогічної взаємодії; моделювання предметного та соціального змісту педагогічної взаємодії (*форми*: цілеспрямована педагогічна взаємодія, ігрове моделювання);

- моделювання навчально-професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін з урахуванням потенціалу педагогічної взаємодії як інструменту для реалізації професійних функцій соціальних працівників (*форми*: кейс-навчання, метод проєктів, практика, наукова і дослідницька студентська робота, волонтерство);

- забезпечення неформального освітнього компоненту з набуття майбутніми соціальними працівниками професійних і соціальних умінь, професійно значущих якостей особистості, компетентностей у сфері педагогічної взаємодії з отримувачами соціальних послуг (*форми*: тренінги, спецкурси, фахові майстерні, виховна та позааудиторна робота, волонтерство).

Виділені, відповідно теорії контекстного навчання А. Вербицького [7], завдання технології узгоджуються з основними видами та формами діяльності майбутніх фахівців, у ході яких забезпечується підготовка до педагогічної

взаємодії. Означений спосіб формулювання завдань технологізації дозволяє системно й цілеспрямовано охопити увесь навчальний простір професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Цільовий компонент технології знаходить своє відображення у формулюванні тактичних і локальних цілей вивчення фахових дисциплін, що описано у методичному компоненті.

Методичний компонент технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін деталізує зміст, форми, методи навчання, апробовані нами на формувальному етапі експерименту для досягнення поставленої мети.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців характеризується закономірностями професійно-педагогічної спрямованості навчального процесу та визначає форми і методи досягнення очікуваних результатів упровадження технології [37].

Закономірності професійно-педагогічної спрямованості процесу вивчення фахових дисциплін обумовлюються такими передумовами:

- орієнтованість на зв'язок теорії та практики, забезпечення дуальності навчання;
- розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціальної сфери, врахування індивідуальної траєкторії розвитку студентства;
- наявність освітнього середовища та науково-методичного простору, сприятливих для усебічної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, з урахуванням усієї структури готовності до педагогічної взаємодії (мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного компонентів);
- особистісний та суспільно орієнтований характер технологізації процесу вивчення фахових дисциплін, з урахуванням сучасних соціальних умов та запитів;
- наповнення процесу вивчення фахових дисциплін особистісною значущістю для студентів, з урахуванням загальнолюдських, демократичних, гуманістичних цінностей та соціального досвіду.

Зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін складають: знання про педагогічну взаємодію, методики та техніки її реалізації у професійній діяльності соціального працівника; уміння та здатності конструктивно взаємодіяти з отримувачами соціальних послуг у процесі виконання професійних функцій; система професійних цінностей, цільових орієнтирів, емоційне та усвідомлене ставлення до фахового зростання, інтерес до професійного розвитку та самореалізації.

Сьогодні заклади вищої освіти мають автономію у формуванні навчальних планів та виборі змісту освіти. Відповідно, заклади експериментальної бази дослідження мають різні освітні програми та навчальні плани професійної підготовки соціальних працівників. Означена ситуація вплинула на процес апробації технології. Для реалізації формульованого етапу експерименту нами були проаналізовані навчальні плани підготовки майбутніх соціальних працівників та виокремлено фахові дисципліни, спрямовані на формування подібних програмних результатів. Зокрема, фахові дисципліни, у процесі вивчення яких здійснювалося упровадження технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії:

- Підготовка та організація волонтерів;
- Соціально-комунікаційні технології;
- Основи публік рілейшенз в соціальній роботі;
- Соціальна робота в установах пенітенціарної служби;
- Соціальне консультування;
- Соціальна робота у системі освіти та ін.

Зв'язок фахових дисциплін із цілями та змістом технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії подано у табл. 1.

Для демонстрації взаємозв'язку фахових дисциплін з метою технології нами був обраний підхід стратегічного управління, згідно з яким забезпечення

довгострокових результатів визначається узгодженістю чотирьох видів цілей: місії, стратегічної мети, тактичних і оперативних цілей [15].

Місія характеризує бачення розвитку освітнього процесу у його взаємозв'язку із зовнішніми (соціальними) умовами та внутрішніми особливостями усіх стейкхолдерів.

Стратегічна мета визначає напрямок перетворень та заплановані результати діяльності.

Тактичні цілі конкретизують очікувані результати та враховують дії, необхідні для досягнення стратегічної мети.

Оперативні цілі відображають короткотермінові конкретні завдання та методи їх вирішення. Окреслена ієрархія цілей технології дозволяє забезпечити системність і цілеспрямованість перетворюючої діяльності та підібрати ефективні інструменти досягнення очікуваного результату.

Таблиця 1

Забезпечення цілей технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін

<i>Місія</i>	Підготовка вмотивованого й компетентного фахівця, який володіє педагогічним інструментарієм соціальної роботи для розв'язання фахових завдань і виконання фахових функцій на основі загальнолюдських і професійних цінностей.			
<i>Стратегічна мета</i>	Підвищити рівень готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін			
<i>Фахові дисципліни</i>	Соціальна робота у системі освіти	Соціальне консультування Технології соціальної роботи	Соціально-комунікаційні технології Основи паблік рілейшенз в соціальній роботі	Підготовка та організація волонтерів
<i>Тактичні цілі</i>	Знання	Уміння	Комунікація	Автономність і відповідальність
	Формування знань про педагогічну взаємодію, її зміст і особливості	Розвиток умінь застосовувати техніки і методики педагогічної взаємодії у професійній діяльності	Формування здатності до організації педагогічної взаємодії при виконанні	Проектування авторської педагогічної програми з підготовки волонтерів для соціальної сфери

			професійних функцій	залежно від категорії клієнтів та спеціалізації соціальної служби
<i>Оперативні цілі</i>	Розглянути роль і місце педагогічної взаємодії у професійній діяльності соціального працівника	Оволодіти техніками та методиками педагогічної взаємодії	Розглянути зв'язок професійних функцій соціального працівника та педагогічних технологій	Набути навичок планування й реалізації педагогічної взаємодії з урахуванням соціальних запитів
<i>Тематика</i>	Педагогічна взаємодія у діяльності соціального працівника	Техніки і методики педагогічної взаємодії	Професійні функції соціального працівника та педагогічні технології їх виконання	Навчання волонтерів спеціалізованої соціальної служби
<i>Методи</i>	Кейс-навчання, презентації	Ділові ігри, мікро-викладання	Майстерня майбутнього, дискусії	Метод проєктів Рівний - рівному

[Джерело: розроблено автором]

Охарактеризуємо зміст методів навчання, упроваджених нами у процес вивчення фахових дисциплін майбутніми соціальними працівниками експериментальної групи на формувальному етапі експерименту.

Кейс-навчання (або навчання на прикладі) – активний метод навчання, побудований на проблемній ситуації з практики роботи соціальних працівників, яку студенти повинні проаналізувати, дослідити, запропонувати вирішення та презентувати його групі. Кейс-навчання належить до методів проблемно-ситуативного аналізу, що дозволяє поєднати теорію та практику, сприяє формуванню у студентів здатностей пошуку й аналізу інформації, умінь командної взаємодії, творчого та критичного мислення [35, с. 233].

Алгоритм роботи з кейсами передбачає реалізацію таких кроків:

1. презентація методу студентам;
2. ознайомлення учасників із ситуацією з практики педагогічної взаємодії у процесі соціальної роботи та завданнями до нього; індивідуальний аналіз кейсу;

3. обмін результатами самостійного дослідження у малих групах, обговорення причин та рішень; вибір і аргументація оптимального варіанту;
4. презентація вирішення кейсу малими групами;
5. обговорення результатів презентацій, аналіз сильних і слабких сторін кожного запропонованого рішення [35, с. 233].

Наприклад, у процесі вивчення студентами дисципліни «Соціальна робота у сфері освіти» їм було запропоновано для розв'язання наступний кейс:

«Сергійкові 12 років, навчається не дуже добре. Одного разу батько сказав синові, ідо коли той буде добре навчатися, то він купить йому комп'ютер з відеоприставками. Про такий подарунок хлопчик мріяв уже давно, тому дав сам собі обіцянку досягти гарних результатів у навчанні. Хлопчик дотримався слова. Але батько передумав і сказав, що купить обіцяний подарунок трохи згодом, якщо син закінчить добре весь навчальний рік. У сім'ї виник прихований конфлікт, хлопець відкрито ігнорує будь-які прохання чи накази батьків. Батько, в свою чергу, сприйняв таку поведінку сина як виклик його батьківській позиції та як схиляння хлопця перед матеріальними благами, які начебто стали для нього дорожчі, аніж батьківська повага і довіра» [45, с. 245].

Охарактеризуйте соціальне середовище дитини та його особливості.

Які методи та форми виховання були порушені у цій ситуації?

Яку соціально-консультативну допомогу може надати соціальний працівник?

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації.

Охарактеризуйте можливі методика і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Приклади кейсів, упроваджених нами у процес вивчення фахових дисциплін, подано у додатку А.

Ділова гра є ефективним сучасним методом організації навчання у вищій школі, який імітує виконання студентами професійних функцій, сприяє набуттю досвіду поведінки у проблемних професійних ситуаціях, набуттю

норм професійного спілкування та взаємодії. Ефективність ділової гри як методу навчання майбутніх професіоналів визначається інтеграцією проблемного навчання та моделювання фахової діяльності [57, с. 66-68].

У додатку Б представлено техніки взаємодії соціального працівника у процесі соціального консультування (за О. Тюптею [56, с. 234-241]: активне слухання; постановка питань; переповідання; відображення почуттів; паузи мовчання, конфронтація; парадокс; з'ясування значення проблеми, директива; логічні висновки; саморозкриття; зворотній зв'язок; інтерпретація; інформація).

У процесі вивчення фахової дисципліни «Соціальне консультування» ці техніки застосовувалися для організації педагогічної взаємодії студентів-консультантів і студентів-отримувачів соціальних послуг. Практичні заняття проводилися у вигляді ділових ігор, в яких студенти самі обирали собі ролі консультанта і отримувача соціальних послуг, придумували консультативний запит і розігрували його вирішення у процесі педагогічної взаємодії із застосуванням означених технік.

Метод проєктів – метод навчання, спрямований на досягнення дидактичних цілей через дослідження навчального завдання та оформлення результатів у вигляді практики його вирішення (проєкту). Завдання проєктного навчання: стимулювання студентів до самостійного здобуття додаткових знань; навчання використовувати знання для вирішення професійних завдань; формування комунікативних, дослідницьких, організаційних, проєктних умінь і навичок; розвиток професійного мислення [53, с. 415-418].

Ми застосовували метод проєктів при викладанні таких навчальних дисциплін, як: Соціально-комунікаційні технології, Основи публік рілейшенз в соціальній роботі, Підготовка та організація волонтерів. А саме, у процесі вивчення «Соціально-комунікаційних технологій» студентам було запропоновано у міні-групах розробити власні проєкти ведення соціальних комунікацій з певної соціальної проблеми: «Соціальне консультування

батьків, які виховують дитину з інвалідністю», «Соціальне консультування молоді щодо планування сім'ї», «Соціальна підтримка студентських сімей», «Соціальна підтримка безробітних», «Соціальна робота з військовослужбовцями», тощо. У процесі роботи над проєктами, студентам було запропоновано охарактеризувати цільову категорію проєкту, його ключове повідомлення та можливі канали комунікації, підготувати комунікаційний план, створити подію, підготувати до неї прес-реліз та презентувати напрацювання на практичному занятті. У процесі роботи над проєктом застосовувалися техніки ефективної взаємодії: персоналізація, візуальний сторітелінг, фокусування на цифрах, зворотний зв'язок, фокусування на результатах і досягненнях, фокусування на емоціях [19].

Важливою на формувальному етапі експерименту є власне організація педагогічної взаємодії студентів і викладача через вплив механізмів наслідування та перенесення власного досвіду у майбутню професійну діяльність. Відповідно, ми послуговувалися алгоритмом організації групової роботи студентів, розробленим С. Вітвицькою:

I. Підготовка до виконання навчального завдання:

- 1) постановка проблемної ситуації;
- 2) інструктаж щодо змісту, завдань і послідовності роботи;
- 3) методичні рекомендації щодо виконання завдання.

II. Групова робота:

- 1) знайомство з проблемною ситуацією в групі, її обговорення;
- 2) розподіл завдань і функцій між учасниками групи;
- 3) робота учасників над завданням;
- 4) обговорення напрацювань групою (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення);
- 5) підготовка презентації напрацювань групи.

III. Підсумкова частина:

- 1) презентації результатів роботи груп;

2) зворотній зв'язок викладача та академічної групи щодо напрацювань студентів;

3) загальний висновок про групову роботу, результати розв'язання проблемної ситуації [8, с. 133-153].

Процесуальний компонент технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін характеризує етапи упровадження технології.

Етапи підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін відповідають структурі готовності до педагогічної взаємодії як очікуваному результату упровадження технології й, відповідно, характеризуються взаємоузгодженістю, послідовністю, наскрізним характером, цілеспрямованістю. У процесі роботи нами виділено актуалізаційний, теоретичний, практичний і результативний етапи підготовки майбутніх соціальних працівників.

Актуалізаційний етап співвідноситься з мотиваційним компонентом готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії та визначає діяльність, спрямовану на формування мотивації студентів до застосування педагогічної взаємодії для розв'язання професійно орієнтованих завдань. На актуалізаційному етапі упровадження технології доцільно застосовувати мотиваційно-стимулюючі методи навчання, до яких віднесено проблемні бесіди, інтелектуальні ігри, кейс-навчання, творчі завдання, дискусії.

Теоретичний етап поєднується з когнітивно-змістовим компонентом готовності та спрямований на набуття студентами знань про педагогічну взаємодію, можливості її застосування, техніки та методики реалізації. На теоретичному етапі важливим є застосування методів формування нових знань, як-от: реферування наукових статей, підготовка презентацій, рефератів, дослідницьких проєктів, відеолекторій, аналіз досвіду діяльності фахівців соціальних служб, підготовка есе для узагальнення знань з теми, інформування.

Практичний етап корелює з операційно-діяльнісним компонентом готовності, його метою є створення умов для набуття студентами досвіду педагогічної взаємодії для вирішення соціальних, навчальних і професійних завдань. При реалізації практичного етапу важливим є застосування практичних методів навчання: ділових ігор, проєктної діяльності, мікровикладання, рівний-рівному, волонтерство.

Результативний етап відноситься до рефлексивно-оцінного компоненту готовності, він скерований на діагностику наявного рівня готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії та побудову індивідуальної траєкторії професійного зростання. На результативному етапі доцільно застосовувати тестування, опитування, самооцінку, психодіагностичні методи, обговорення, цілепокладання.

Результативний компонент технології підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін визначає теоретичні та методичні засади діагностики рівня готовності (компоненти готовності до педагогічної взаємодії та їх зв'язок з критеріями і показниками вимірювання рівня готовності), а також описаний очікуваний результат від реалізації технології.

Оскільки основною вимогою до технологізації процесів є наявність чітко окресленого результату й універсальність його відтворення, обґрунтування у результативному компоненті критеріїв оцінювання результатів підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії дозволяє дотриматися вимог науковості, варіативності, доступності [37].

Відповідно, очікуваний результат нами окреслено як підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії. Для можливості вимірювання й оцінювання рівня досягнення очікуваного результату у компоненті представлено критерії готовності майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії (особистісно-мотиваційний, змістово-когнітивний, діяльнісно-комунікативний, оцінно-рефлексивний).

Таким чином, спроектована технологія підготовки майбутніх соціальних працівників до педагогічної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін відображає стратегічний напрямок перетворюючої діяльності на формульованому етапі експерименту та описує сукупність інструментів її практичної реалізації у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адресна соціальна допомога та послуги різним групам клієнтів. Навчальна програма курсу. URL : http://spf.zu.edu.ua/dyscypliny_kaf_socialnoi.html (дата звернення: 18.03.2020).
2. Андрусь О. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (11). С. 283-294.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Логос, 2003. 134 с.
4. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
5. Боса В. П. Місце і роль фахових дисциплін у процесі формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1 (92). С. 48-53.
6. Бричок С. Б. Сутність і зміст процесу педагогічної взаємодії: особистісно орієнтований вимір. *Педагогічний дискурс*. 2007. Вип. 2. С. 32-35.
7. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
8. Вітвицька С. С. Технологія педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 133-153.
9. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
10. Горбунова-Рубан С. А., Андрищенко А. И. Подготовка социальных работников в Украине: проблемы и пути их решения. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2015. Вип. 35. С. 55-59.

11. Гришина Т. В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи. Харків : Основа, 2003. 96 с.
12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
13. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
14. Зверева І. Д. Соціальна робота в Україні. Навчальний посібник / за ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
15. Калініна Л. М. Стратегічне управління освітньою організацією : навчальний посібник. Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. 104 с.
16. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія : Педагогічні науки.* 2010. № 15. С. 12-16.
17. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2008. 546 с.
18. Класифікатор професій ДК 003:2010. URL : https://hrliga.com/docs/KP-2010_zp.htm (дата звернення: 24.09.2021).
19. Коберник І., Краснова К. Ефективні комунікації для освітніх управлінців : посібник. Київ, 2019. 72 с.
20. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.
21. Коровин В. М. Технологія професійно орієнтованого навчання в вищому навчальному закладі. *Вестн. Воронеж. гос. ун-та.* 2007. № 1. С. 97-100.
22. Кубіцький С. О. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 Соціальна робота. *Науковий журнал*

«*ScienceRiese: Pedagogical Education*», № 6 (14). Харків, НВП ПП «Технологічний Центр», 2017. С. 18-22.

23. Кубіцький С. О. Система професійної підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота». *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси : Черкаський нац-й ун-т ім. Б. Хмельницького, 2017. Вип. 4. С. 111-118.

24. Мартинюк Т. А. Особливості взаємодії суб'єктів соціальної політики держави у контексті соціальної інтеграції молоді з інвалідністю. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери* : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції 15-16 листопада 2018 р. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 35-38.

25. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. ... д. п. н. Тернопіль, 2011. 44 с.

26. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади : дис ... канд. пед. н. Тернопіль, 2006. 224 с.

27. Михнюк С. В. Взаємодія як базовий вид професійної діяльності соціального працівника: аналіз поняття. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. № 75. 136-141. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.29>

28. Михнюк С. В., Кубіцький С. О. Поняття педагогічної взаємодії в контексті дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors : Collective monograph*. Vol. 2. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2021. С. 41-60. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-20>

29. Набока О. Професійно орієнтовані технології навчання у підготовці майбутніх педагогів. *Рідна школа*. 2011. № 4-5. С. 31-35.

30. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 176 с.

31. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Каталог навчальних планів і програм підготовки бакалаврів. URL : https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/katalog_bakalavr_2020_povniy_tekst_ukr_dlya_saytu.pdf(дата звернення: 18.03.2020).

32. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Каталог навчальних планів і програм підготовки магістрів. URL : https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/200286_katalog_magprogram_ukr_2020_na_sayt.pdf(дата звернення: 18.03.2020).

33. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9-22.

34. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

35. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.

36. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.

37. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

38. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід : посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. С. 7.

39. Поліщук В. А. Соціальна робота: проблеми становлення в умовах сьогодення. *Social work and Education*. 2014. № 1. С. 107-114.

40. Про вищу освіту : Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 27.09.2021).

41. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
42. Рідкодубська Г. А. Зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної мобільності в рамках вивчення дисципліни «Практикум з соціальної роботи». *Young Scientist*. 2018. № 5. С. 75-78.
43. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов : інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету*. 2016. Вип. 1. С.120-125.
44. Савіцька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис... канд. пед. н. Рівне, 2015. 20 с.
45. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : Курс лекцій. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. 260 с.
46. Скачкова Г. С. Особливості сучасної професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2016. Вип. 3. С. 128-133.
47. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1999. 35 с.
48. Соціальна медіація та посередництво. Навчальна програма курсу. URL : http://spf.zu.edu.ua/dyscypliny_kaf_socialnoi.html (дата звернення: 18.03.2020).
49. Соціальна політика та менеджмент у соціальній роботі / за ред. І. Зверевої, Г. Лактіонової. Київ : Наук. світ, 2001. 53 с.
50. Соціальні комунікації. Навчальна програма курсу. URL : http://spf.zu.edu.ua/dyscypliny_kaf_socialnoi.html (дата звернення: 18.03.2020).
51. Співак Я. О. Професійна підготовка соціальних працівників із соціального захисту прав молоді : міжнародний досвід. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/syommd.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/syommd.PDF) (дата звернення: 24.09.2021).

52. Стельмах Н. В. Психолого-педагогічні умови педагогічної взаємодії. *Молодий вчений*. 2016. № 5. С. 375-379.

53. Строганова Г. М. Проектна технологія у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. № 1. С. 415-418.

54. Тевлін Б. Л. Професійна підготовка вчителів. Харків : Видавнича група «Основа», 2006. 192 с.

55. Теоретико-методичні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи : навч.-метод. посіб. / С. Я. Харченко та ін. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2016. 433 с.

56. Тюття О. В. Типологія психотехнік у консультативній взаємодії. *Психологічні науки*. Том 2. Випуск 9. С. 234-241.

57. Харжевська О. М. Ділова гра як один із ефективних сучасних методів навчання у вищій школі. *Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції «Achievement of highschool»*. Софія : Бял ГРАД-БГ, 2011. Т. 20. С. 66-68.

58. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск: Альма матер, 1999. 138 с.

59. Хлебик С. Р. Науково-теоретичні аспекти формування партнерської взаємодії закладів вищої освіти з установами соціального обслуговування сімей з дітьми у територіальній громаді. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери* : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції 15-16 листопада 2018 р. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 14-17.

60. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх вчителів : автореф. дис. д-ра пед. наук. Київ. 2007. 43 с.

61. Шкабаріна М. А. Навчально-виховний потенціал фахових дисциплін у контексті розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий огляд*. 2016. № 8. С. 1-8.

62. Янкович О. І. Освітні технології в історії розвитку вищої педагогічної освіти України (1957-2008) : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 320 с.

63. Speck M., Kriipe C. *Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools*. Thousand Oaks : Corwin Press. 2005.

ДОДАТКИ

Додаток А

Кейси для дисципліни

«Соціальна робота у сфері освіти»

(автор – Сейко Н.А. [Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.])

Дівчинка Наталка, 13 років. На дискотеці познайомилась з новими дівчатами й хлопцями, подружилася з ними. Виявилось, що це не зовсім позитивна компанія (підлітки вживають алкоголь, палять). Наталка хоче подібатися друзям: стала така само, як вони, перестала слухатися батьків, прогулює заняття в школі. Класний керівник звернулася до соціального педагога школи за допомогою.

Охарактеризуйте соціальне середовище дитини та його особливості.

Які методи та форми виховання були порушені у цій ситуації?

Як пов'язані у цій ситуації стан, чинники та поведінка особистості?

Вкажіть, які вікові особливості дитини вплинули на такий розвиток подій.

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації.

Охарактеризуйте можливі методика і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Юркові 13 років. Захоплюється футболом. Через годину після уроків в школі має відбутися гра між класами. Батьки заборонили Юркові виходити на вулицю до тих пір, поки він не виконає домашніх завдань. Хлопчик пояснив батькам, що до початку матчу він не встигне виконати завдання, натомість вивчить уроки після гри. Батьки з цим не погодились. Юрко вибрав слушний момент і без дозволу втік на стадіон. Коли він повернувся, батьки покарали його за непослух.

Які методи та форми виховання були порушені у цій ситуації?

Які соціалізаційні чинники, на вашу думку, не повною мірою реалізують свою функцію формування соціально компетентної особистості у цій ситуації?

Які методи та форми соціально-педагогічного діяльності можуть бути застосовані у цій ситуації?

Виробіть оптимальні рекомендації для класного керівника стосовно вказаної проблеми.

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методика і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Анатолій живе з мамою. Батько помер, коли хлопчикові було 4 роки. Анатолій вирішив поліпшити вкрай важке фінансове становище сім'ї, тому влаштувався на роботу у службу допомоги похилим та самотнім людям. Пропрацювавши 2 місяці, зрозумів, яка це важка справа. Одного разу, коли вдома у Анатолія задзвонив телефон, мама взяла слухавку. Телефонували із поліції, щоб повідомити, що Анатолій обікрав одну бабусю, якій купував продукти.

Вкажіть, які вікові особливості дитини вплинули на такий розвиток подій. Як пов'язані у цій ситуації стан, чинники та поведінка особистості?

Які методи та форми соціально-педагогічного діяльності можуть бути застосовані у цій ситуації?

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методика і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Даринка – дівчинка 14 років, добра, працьовита, гарно навчається, чуйна, має чимало друзів. Єдина вада – мовний дефект. Коли дівчинка переїхала з батьками до іншого міста і почала відвідувати іншу школу, то новий клас сприйняв її не дуже дружелюбно: більшість учнів стали з неї

насміхатися, обзивати. Даринка почала погано навчатися, часто плаче, відмовляється йти до школи.

Охарактеризуйте соціальне середовище дитини та його особливості.

Які соціалізаційні чинники, на вашу думку, не повною мірою реалізують свою функцію формування соціально компетентної особистості у цій ситуації?

Виробіть оптимальні рекомендації для класного керівника стосовно вказаної проблеми.

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методики і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Представник адміністрації однієї зі спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, звернувся до соціального педагога з пропозицією: з метою ліквідації системи неформальної ієрархії в спецшколах закритого типу зібрати в одну спецшколу тих учнів, що мають низький неформальний статус. Підлітки, що настраждалися від принижень та знущань, будуть цінувати рівність та не допустять у своєму середовищі групування та влади лідерів.

Яким, на вашу думку, буде результат такого експерименту?

Якими можуть бути рекомендації соціального педагога щодо зміни ситуації в даному спеціальному закладі?

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методики і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

У 6-му класі час від часу зникають гроші з портфелів школярів, деякі шкільні речі – лінійки, ручки. Діти постійно скаржаться класному керівникові і наполягають на тому, що до цього причетна дівчинка з проблемної сім'ї (її батько – алкозалежний, мама працює на низькооплачуваній роботі). На

батьківських зборах батьки почали обурюватись, вимагати вчительського розслідування чи переведення дівчинки до іншої школи. Класний керівник звернулася до соціального педагога за консультацією.

Охарактеризуйте соціальне середовище дитини та його особливості. Яку соціально-консультативну допомогу може надати соціальний педагог?

Виробіть оптимальні рекомендації для класного керівника стосовно вказаної проблеми.

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методики і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Іринка, дівчинка 13-ти років, добре навчається, слухняна донька. Відвідує заняття лінгвістичного гуртка. Але віднедавна дівчинка стала замкнутою, ні з ким не спілкується, помітно хвилюється і знервована. Класний керівник помітила, що Іринка палить, іноді від неї начебто пахне спиртним; вона повідомила про свої підозри батьків. Батьки були прикро вражені, адже подібного ніколи раніше не було. Вони звинуватили класного керівника в упередженому ставленні до їхньої доньки і розповіли Ірині про претензії до неї. Ірина стала демонструвати відкриту ворожість до класного керівника. Останній звернувся за допомогою до соціального педагога.

Вкажіть, які вікові особливості дитини вплинули на такий розвиток подій.

Які соціалізаційні чинники, на вашу думку, не повною мірою реалізують свою функцію формування соціально компетентної особистості у цій ситуації?

Виробіть оптимальні рекомендації для класного керівника стосовно вказаної проблеми.

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методики і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Сергійкові 12 років, навчається не дуже добре. Одного разу батько сказав синові, ідо коли той буде добре навчатися, то він купить йому комп'ютер з відеоприставками. Про такий подарунок хлопчик мріяв уже давно, тому дав сам собі обіцянку досягти гарних результатів у навчанні. Хлопчик дотримався слова. Але батько передумав і сказав, що купить обіцяний подарунок трохи згодом, якщо син закінчить добре весь навчальний рік. У сім'ї виник прихований конфлікт, хлопець відкрито ігнорує будь-які прохання чи накази батьків. Батько, в свою чергу, сприйняв таку поведінку сина як виклик його батьківській позиції та як схиляння хлопця перед матеріальними благами, які начебто стали для нього дорожчі, аніж батьківська повага і довіра.

Охарактеризуйте соціальне середовище дитини та його особливості.

Які методи та форми виховання були порушені у цій ситуації?

Яку соціально-консультативну допомогу може надати соціальний працівник?

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації.

Охарактеризуйте можливі методика і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Іван, учень 7 класу, схильний до повноти. З цього приводу з нього постійно кепкують в класі як хлопчики, так і дівчатка. Іванко - хлопчик спокійний, сором'язливий, не може відстояти себе.

Охарактеризуйте соціальне середовище дитини та його особливості.

Які соціалізаційні чинники, на вашу думку, не повною мірою реалізують свою функцію формування соціально компетентної особистості у цій ситуації?

Яку соціально-діагностичну допомогу може надати класному керівникові соціальний працівник?

Яку соціально-консультативну допомогу може надати соціальний працівник?

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методики і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Оксана П., учениця 6 класу, два роки тому втратила маму в автокатастрофі. Її смерть дуже відобразилася на фізичному та психічному стані дівчинки. Батько та рідні теж важко переживали цю втрату. Щоб дівчинка не росла бездоглядною і не була самотньою, через рік батько одружився. Мачуха не сподобалася дівчинці. Оксана стала зачинятися у своїй кімнаті цілими годинами, пізно повертатися додому зі школи. Мачуха ж прагнула знайти контакт з дівчинкою. Стосунки в сім'ї погіршувались, батьки в розпачі.

Охарактеризуйте соціальне середовище дитини та його особливості.

Які соціалізаційні чинники, на вашу думку, не повною мірою реалізують свою функцію формування соціально компетентної особистості у цій ситуації?

Вкажіть, які вікові особливості дитини вплинули на такий розвиток подій.

Яку соціально-консультативну допомогу може надати соціальний працівник?

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методики і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

До соціального педагога школи звернувся старшокласник Юрко П. зі скаргою на власних батьків, яка полягала у тому, що батьки не дозволяють йому дивитися його улюблені телепередачі, поки він не зробить всього домашнього завдання і не відзвітує про це.

Які поради та яку корекцію ситуації має здійснити соціальний педагог стосовно Юрка? Стосовно його батьків?

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методики і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

З розповіді Світлани: «На день народження Мишко запросив до себе своїх друзів. Батьки поїхали на дачу, квартира та все необхідне для святкування дня народження залишилося у розпорядженні компанії друзів. В розпалі святкування Юля запропонувала спробувати «кайфу». Я перелякалася і відмовилася. Тепер мої друзі мене ігнорують, підозрюють, що я їх можу виказати...»

Яка консультативна та корекційна робота має бути здійснена соціальним педагогом стосовно Світлани? Її друзів? Сім'ї Мишка, Юлі, інших дітей?

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методики і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Класний керівник 7 класу звернулася до соціального педагога школи з проханням провести необхідну корекційну роботу в її класі, оскільки Петро Т. тероризує групу дівчаток-однокласниць з причини того, що вони насміхаються над його вродженою фізичною вадою.

Опишіть зміст, вікову специфіку та послідовність корекційної діяльності соціального педагога в цій ситуації.

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методики і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Батьки позбавлені батьківських прав за рішенням суду. Однак старша дівчинка в сім'ї (Мар'яна, 17 років) висловлює протест проти переведення молодших дітей до школи-інтернату, оскільки вона сама бажає і є певна того, що може опікуватися своїми двома братиками та сестричкою.

Чи дозволяють вікові особливості старшої дівчинки та молодших братів та сестрички залишатися без опіки дорослих?

Які форми такої опіки існують у нашій державі? Як повинен розв'язати цю ситуацію соціальний педагог(працівник)?

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методика і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Батько Ігоря полишив сім'ю, хлопця бачити не прагне. Мати не працює. Ігор намагався влаштувати свою «кар'єру» мийника машин, однак нічого не вийшло. У 8 класі хлопець зійшовся з групою, яка мала «свій» підвал, вечорами грали в карти, випивали, потім чіплялися до поодиноких перехожих. Одного разу група побила до неприємного стану хлопчину, який учинив опір їх домаганням. Про те, що трапилося, ніхто спочатку не довідався. Через кілька днів по цьому Ігор полишив школу.

Які організаційні, соціально-економічні, психолого-педагогічні методи роботи має застосувати соціальний педагог в цій ситуації?

Як Ви оцінюєте тип акцентуації, самооцінку, особливості референтної групи та статус Ігоря впродовж розгортання ситуації?

Які прийоми можна застосувати для налагодження доцільних міжособистісних стосунків Ігоря у своєму класі?

Визначте суб'єктів педагогічної взаємодії у представленій ситуації. Охарактеризуйте можливі методика і техніки взаємодії з кожним стейкхолдером.

Техніки соціальної взаємодії

(автор – О. Тюття [56])

Техніки уважної поведінки: активне слухання; постановка питань; переповідання; відображення почуттів; паузи мовчання.

Техніки роботи з проблемою: конфронтація; парадокс; з'ясування значення проблеми.

Техніки впливу: директива; логічні висновки; саморозкриття; зворотній зв'язок; інтерпретація; інформація.

І. Психотехніки уважної поведінки

Активне слухання – означає увагу до клієнта в процесі взаємодії. Може відбуватись в формі нереклексивного слухання (мінімальне мовне втручання, «промовисті» невербальні реакції або «уважне» мовчання) або рефлексивного слухання (регулярне використання зворотнього зв'язку – короткі заохочувальні стимули, виділення інтонацією певних слів, які акцентують моменти, наповнені психологічним смислом).

Види: увага, зосереджена на вербальній формі комунікації (вербальний контекст); увага, зосереджена на невербальній формі комунікації: міміка, пантоміміка, жести, паралінгвістичний та екстралінгвістичний контекст; увага, зосереджена на суперечностях між вербальною та невербальною формами комунікації.

Функції:

1. Зосередження уваги на вербальному контексті: Я-твердження – це ключ до розгадки того, що важливо для клієнта; ключові слова (інтонаційний наголос на тому, що дійсно важливо, використання певних слів, семантично помилкових формулювань); індивідуальні вербальні стилі сприймання (візуальні, слухові, кінестетичні); дотримання теми (чи взагалі простежується тема, зміни теми і т. д.).

2. Зосередження уваги на невербальному контексті: контакт очей; мова тіла; якості голосу.

3. Зосередження уваги на суперечностях між вербальним та невербальним контекстом: виявлення суперечностей між різними формами невербальної поведінки; виявлення суперечностей між двома заявами; виявлення суперечностей між тим, що людина говорить, і тим, що вона робить.

Рекомендації щодо застосування: зосередження уваги на тому, що говорить і переживає інша людина; блокування на час слухання зайвих думок і переживань; активне обдумування того, що говорить партнер, на основі безоціночного сприйняття та глибинного проникнення в сказане; запам'ятовування думок, фактів, які повідомляє людина, логіки її повідомлення; визначення логіки того, чому клієнт вважає себе правим.

Запитання – звертання, спрямоване на отримання якої-небудь інформації, яке потребує відповіді. Це може бути «бачення» клієнтом проблеми, збір фактів, прояснення емоційного відношення клієнта до них, усвідомлення клієнтом джерел виникнення проблеми та шляхів її вирішення.

Види: відкриті – питання, на які не можна відповісти кількома словами. Вони заохочують інших людей розмовляти та забезпечують максимальною інформацією; закриті – питання, на які можна відповісти кількома словами або реченнями; прямі – питання, в яких тема або проблема виражена відкрито; непрямі – інтерес того, хто запитує, відкрито не виражений; особистісні – пряме звертання безпосередньо до клієнта; невизначені – питання на основі неозначеної форми дієслова риторичні – не потребують відповіді, але розраховані на те, щоб викликати нові запитання і вказати на невирішені проблеми; переломні – утримують бесіду у визначеному руслі; рефлексивні – допомагають створити атмосферу взаєморозуміння, внести поправки; стратегічні – дають можливість клієнту подивитися на ситуацію з іншої позиції, нової точки зору; приховані – питання вмонтовуються в речення і супроводжуються інтонацією не запитання, а роздуму; прояснювальні – виклад головних ідей клієнта у вигляді питання, власного розуміння, більш

ясне визначення і розуміння клієнтом його внутрішнього світу і його взаємодій із зовнішнім світом.

Функції: допомога розпочати інтерв'ю; детальний розвиток і збагачення інтерв'ю (пошук нових тем); встановлення конкретних фактів з життя клієнта; ефективна діагностика питання чи проблеми, що хвилює клієнта; керування способом відповіді клієнта за допомогою першого слова певних відкритих питань, наприклад: що? – викладення фактів, як? – обговорення процесу, послідовності або почуттів, чому? – обговорення причин, чи могли б ви? – дають змогу клієнту самостійно вирішувати – говорити йому про деякі речі, чи ні.

Небезпека: «бомбардування і підсмажування» – велика кількість запитань; запитання у вигляді тверджень, які мають вигляд порад (хоча в деяких випадках може бути корисною); запитання «чому» – примушують клієнта користуватися захистом; надто швидкий темп запитань; постановка одночасно декількох запитань (в одному питанні закладені інші питання); різні форми одного запитання; питання, які випереджають відповідь клієнта.

Рекомендації щодо застосування

Є три вузлових моменти, які можна подолати за допомогою запитань:

1. Запитання, які допомагають винести на обговорення й активізувати новий матеріал, з яким потрібно працювати.

2. Запитання, які допомагають дізнатися більше: виводять на конкретний досвід переживань, виявляють прихований та витіснений матеріал.

3. Запитання, які заохочують клієнта до змін (вивільнення, переосмислення проблеми, відкидання обмежень, формулювання нових точок зору, демонстрація корисності, актуалізація потенційних можливостей людини).

Підсумовування – повернення клієнту суті того, що тільки-но було сказано, шляхом скорочення і уточнення. Складові: основа речення (зі збереженням модальності сказаного клієнтом); ключові слова і систематизовані конструкції; суть того, що сказав клієнт; перевірка точності.

Види: переповідання, яке являє собою речення консультанта для виділення інформації та підведення підсумку під час консультування; власне підсумовування, яке займає більшу кількість часу і надає більше інформації, використовується для початку або закінчення інтерв'ю, як перехід до нової теми, для уточнення багатослівних або заплутаних відповідей клієнта.

Функції: формування відчуття прагнення зрозуміти і відчувати те, що було висловлено; фокусування уваги на повідомленні клієнта, дозволяючи йому усвідомлювати додаткові значення і висловлювати невисловлене; підведення підсумку певної частини або всієї бесіди; фокусування на основних моментах бесіди; «заслін» повторам, які забирають час; контроль, підсумок скарг клієнта в ході консультації, що дозволяє перейти до наступного етапу бесіди.

Небезпека: занадто велика кількість часу, яка витрачається на підсумовування; часте використання підсумовування, яке може бути дратівливим для клієнта.

Відображення почуттів – віддзеркалення афективних акцентів сказаного клієнтом. Складові: основа речення (з певною модальністю); термін, що характеризує почуття; контекст або коротке переповідання; час (теперішній); перевірка правильності розуміння.

Види: звертання уваги на слова і вирази, які клієнт вживає для визначення почуттів; звертання уваги на прийменники, прислівники, прикметники, дієслова, які означають стосунки; виявлення певних переживань у клієнта; уточнення емоційно насиченого слова, яке може вивести на рівень відсутніх у розповіді переживань, оголити приховані образи та претензії; відображення невербальних реакцій клієнта; відображення суперечностей між вербальним та невербальним контекстом клієнта; зосередження уваги на власних почуттях (можливо поставити себе на місце клієнта); уточнення «глибини переживань».

Функції: допомога клієнту навчитися довіряти власним почуттям, ставитись до них як до важливого джерела інформації; усвідомлення клієнтом

того, що почуття є причиною тих чи інших вчинків, а також маніфестацій потреб і спонукань.

Небезпека: часте використання стереотипної вступної фрази «Ви відчуваєте...»; очікування, поки клієнт зупиниться, для відображення почуттів.

Рекомендації щодо застосування: повна і точна ідентифікація почуттів консультанта і клієнта; доцільність відображення почуттів (не обов'язково відображати та коментувати кожне почуття клієнта); обов'язкове звертання уваги клієнта на почуття: страху, тривоги, злості, ворожості (озлобленість клієнта може блокувати нормальне спілкування). Це допомагає клієнту прийняти свої негативні почуття і зменшити їх інтенсивність. Висловлення негативних почуттів також допомагає їх контролювати; емоційна підтримка; вираження власних почуттів. Їх виникнення – своєрідний резонанс на переживання клієнта. Вираження почуттів допомагає підтримувати глибокий емоційний контакт, при якому клієнт краще розуміє, як інші люди реагують на його поведінку. Однак варто виражати тільки ті почуття, які пов'язані з темою бесіди; знання класифікації емоцій для: розширення словникового запасу; розуміння, які емоції можуть супроводжувати або протистояти конкретному почуттю; надання можливості оцінювати емоції за різними типологіями (інтенсивність, активність, простота і т. д.).

Паузи мовчання – чутливість до різних смислів спокою. Мовчання не завжди означає відсутність реальної активності, іноді воно несе в собі більш глибоке узагальнення без слів, тоді воно більш осмислене і красномовне, ніж слова.

Види: «змістовне» – мовчання, яке є необхідним у даний момент і сприяє консультативній взаємодії; «беззмістовне» – мовчання, коли консультант або клієнт не вважають доцільним продовжувати бесіду, або коли воно є психологічним захистом клієнта.

Функції: збільшення емоційного взаєморозуміння консультанта і клієнта; надання можливості клієнту «зануритися» в себе і вивчати свої почуття, установки, цінності, поведінку; дозвіл клієнту зрозуміти, що

відповідальність за бесіду лежить на його плечах; пошук потрібних слів клієнтом для продовження розповіді, узагальнення того, про що йшлося перед цим, намагання оцінити думки, що виникають; обмірковування консультантом частини бесіди і формулювання важливих питань.

Небезпека: вираження тривоги клієнта (особливо на початку бесіди), поганого самопочуття, розгубленості через факт консультування; сподівання клієнта і консультанта на продовження бесіди з боку один одного; знаходження бесіди у глухому куті, коли відбувається пошук виходу з ситуації, що створилася, пошук нового напрямку бесіди; вираження опору клієнта процесу консультування; протікання бесіди на поверхневому рівні і уникнення обговорення найбільш важливих і значимих питань, що збільшують тривогу клієнта.

II. Психотехніки роботи з проблемою

Конфронтація – вказівка на протиріччя в розповіді клієнта у відносинах, думках, вчинках. Може бути дана у формі переповідання, рефлексії почуттів або інтерпретації. Більшість психологічних теорій спрямовані на аналіз невідповідностей. Психопсихологи говорять про аналіз полярностей і несвідомих конфліктів; гештальт-терапевти аналізують «розщеплення»; клієнтцентрована терапія розмірковує про аналіз змішаних почуттів; раціонально-емотивна – про необхідність вивчати когнітивні викривлення і т. д.

Види: протиріччя між двома твердженнями; протиріччя між вербальною та невербальною поведінкою; протиріччя між двома формами невербальної поведінки; протиріччя між твердженням і контекстом.

Функції: розпізнавання неузгодженостей і змішаних повідомлень; робота в напрямку подолання неузгодженостей і змішаних повідомлень – надання зворотного зв'язку; звернення уваги клієнта на ухилення від обговорення деяких проблем.

Небезпека: конфронтація не використовується як покарання клієнта за неприйнятну поведінку. Це не засіб вираження консультантом ворожості;

конфронтація не призначена для руйнування механізмів психологічного захисту клієнта. Її призначення – допомога клієнту розпізнати засоби, якими він захищається від усвідомлення реальності. Перед застосуванням техніки конфронтації консультант має відповісти на питання (як глибоко вкоренилися і наскільки довго діють механізми захисту клієнта? які мотиви особистості приховуються за психологічним захистом? наскільки «захист» необхідний для успішної адаптації? До чого призведе руйнування психологічних механізмів захисту?); – конфронтація не використовується для задоволення потреб або самовираження консультанта.

Рекомендації щодо застосування: клієнт висловлює очевидно нелогічне твердження; клієнт наговорює на себе; клієнт уникає певних питань.

Парадокс – створення незвичної перспективи, заклик до альтернативного, парадоксального сприйняття ситуації і нового способу реагування. Парадокс може виступати у якості «відображення значення», конфронтації, інтерпретації та будь-якої іншої техніки.

Види: переформулювання – реакція з негативної перевизначається як така, що виконує позитивну функцію; припис або розпорядження, які напевне не можуть сприйнятися; стримування кожного разу, коли клієнт буде виявляти ознаки змін. Під час стримування формуються потенції для відмови від неконструктивної взаємодії, це дає змогу запобігати передчасним розчаруванням, що можуть спровокувати агресію.

Функції: дозвіл – консультант дозволяє клієнту проявляти подібні форми поведінки; передбачення – консультант передбачає, що симптоми клієнта з'являться знову; зміна пропорцій – консультант провокує клієнта на посилення симптомів або ж ставиться до них більш серйозно, ніж клієнт; перевизначення – визначення або інтерпретація по-новому симптоматичної поведінки, надаючи їй позитивного значення; практика – прохання до клієнта удосконалити або збагатити симптоматичну поведінку; поштовх до міркувань про позицію, яка раніше не підлягала сумнівам; стимул до відкритого вираження своїх почуттів.

Небезпека: використання гумору, коли це може викликати негативні переживання у клієнта; використання гумору, коли клієнт може сприймати його як знущання; нелогічність використання парадоксу.

З'ясування значення проблеми – виділення певної теми в розповіді клієнта та смислу (значення) проблеми. **Значення** – це психологічні конструкції, що лежать в основі організації досвіду людини, і відіграють роль рушійних сил її поведінки. Значення групують думки і почуття в більш структуровані утворення: цінності, переконання, мало усвідомлювані стимули до дій, смислотворчі процеси.

Види: тема – клієнт; тема – оточення клієнта; тема – взаємні стосунки консультанта і клієнта; тема – консультант (саморозкриття, вираження почуттів консультанта); тема – культура, середовище (питання моралі та релігії; правові питання; статеві проблеми; економічні питання; питання здоров'я; питання освіти і кар'єри; етнічні та проблеми, пов'язані з культурою, соціальні проблеми).

Для кожної теми може бути визначена велика кількість значень, важливо з'ясувати, що саме цікавить клієнта найбільше, що є стрижнем проблеми.

Функції: пошук прихованих думок і почуттів (значень), що лежать в основі переживань; полегшення інтерпретації клієнтом власних життєвих переживань; сприяння клієнтам у дослідженні своїх цінностей і цілей життя; розуміння глибинних аспектів переживання клієнта.

Небезпека: спрямовування перебігу бесіди у невідповідне сутності проблеми русло.

Рекомендації щодо застосування: Запитання, зміст яких орієнтується на значення: «Що для Вас це значить?» «Який сенс ви цьому надаєте?» «Які цінності лежать в основі ваших вчинків?» «Чому це важливо для вас?»

III. Психотехніки впливу

Директива – чітка вказівка, які дії потрібно здійснити клієнту.

Види: прямі, на основі згоди (використовуються для тестування та провокування клієнта на зміни); парадоксальні, на основі протидії (для усвідомлення опору).

Функція: допомога клієнту у розумінні задачі і здійсненні певної дії.

Небезпека: занадто часте використання директив, які можуть призвести до автоматизації дій клієнта.

Рекомендації щодо застосування: використання відповідної мови тіла, інтонації голосу і контакту очей; вербальне висловлювання повинно бути зрозумілим і конкретним; кінцева перевірка чи були директиви почуті і обмірковані.

Логічні висновки – опис імовірних наслідків дії клієнта (негативних або позитивних).

Види: застереження (інформує клієнта про негативні можливості, що містяться в рішенні або дії, і про наслідки, до яких вони можуть призвести); заохочування до ризику і спроби братися за нові завдання (стимулює до дії, показує позитивні результати можливого рішення чи дії); передбачення винагород (клієнту пропонується уявити собі позитивні результати чи винагороди за нову форму поведінки чи дії).

Функція: надання можливості клієнту усвідомити вплив його дій і полегшити прийняття рішення на майбутнє.

Небезпека: велика кількість застережень, які можуть призвести до формування страху у клієнта; заохочування до ризику, який не є виправданим для вирішення даної проблеми.

Рекомендації щодо застосування: через навички уважної поведінки отримати переконання в тому, що ситуація зрозуміла вам так само як і клієнту; коли клієнти просуються до рішень, заохочувати їх до міркувань щодо можливих позитивних і негативних результатів (за допомогою розпитування); наводити клієнтам інформацію як відносно позитивних, так і негативних наслідків будь-якого рішення чи дії; наводити клієнтам підсумок позитивних

і негативних наслідків з позиції неоцінювання; дозволити клієнтам вирішувати і діяти самим.

Саморозкриття – проговорення консультантом певних моментів власного досвіду. Структура саморозкриття складається з «я»-тверджень, що містять у собі три елементи: 1) особистий займенник «я»; 2) дієслово, що відображає певну модальність; 3) речення, яке об'єктивно описує те, що думає консультант, або те, що відбулося.

Види: моменти власного досвіду, що стосуються поведінки; моменти власного досвіду, що стосуються емоційних переживань; моменти власного досвіду, що стосуються когнітивної сфери.

Функція: сприяння саморозкриттю клієнта і приклад моделей змін поведінки; демонстрація клієнту, що перед ним не тільки людина в професійній ролі; дозвіл випробувати виникаючі почуття.

Небезпека: зміна ролей. Перед саморозкриттям консультанту варто поставити собі питання про його доречність (задоволення моїх потреб чи клієнта є причиною саморозкриття?); підрив віри клієнта в одержання допомоги, оскільки консультант ділиться своїми власними проблемами; питання клієнта щодо особи консультанта, що прямо не стосується вирішення проблеми; залежність клієнта від консультанта. Клієнт може розповідати консультанту речі, які, можливо, нікому не розповідав до цього часу.

Зворотній зв'язок – забезпечення точності інформації щодо того, як консультант або інші особи сприймають клієнта.

Види: повідомлення, як консультант сприймає партнера; повідомлення про сприйняття самого себе, свого стану, що виник під впливом бесіди.

Функція: сприяння самодослідженню і самоперевірці клієнта.

Небезпека: сприймання клієнта на неадекватному рівні, зворотній зв'язок, що не стосується суті проблеми; захоплення своїми переживаннями, які виникли під час бесіди.

Рекомендації щодо застосування: описовість і безоціночність, звертає увагу клієнта на прояви його поведінки і закликає до їх дослідження,

спрямований на той аспект поведінки, який клієнт може змінити; своєчасність, яка залежить від готовності клієнта вислухати його; клієнт, що отримує зворотний зв'язок, має бути в центрі уваги; зосередження уваги на сильних якостях клієнта або такому, стосовно чого клієнт може що-небудь вдіяти; точність і конкретність (не діагноз); перевірка, як було сприйнято зворотній зв'язок; похвала і певні типи таких висловлювань, що підтримують, супроводжують позитивну оцінку клієнта.

Інтерпретація – забезпечення клієнта альтернативною точкою зору щодо того, як можна розглядати життєві ситуації.

Види: встановлення зв'язків між нібито окремими твердженнями, проблемами або подіями; акцентування на яких-небудь особливостях поведінки або почуттях клієнта; інтерпретація засобів психологічного захисту, реакцій опору і переносу; погодження нинішніх подій, думок і переживань з минулим, допомога клієнту зрозуміти зв'язок теперішніх проблем і конфліктів з попередніми психотравмами.

Функція: сприяння спроможності клієнта усвідомлювати життєві ситуації і розглядати їх з альтернативних точок зору.

Небезпека: інтерпретація, яка показує суб'єктивно негативну оцінку консультанта; інтерпретація, яка закінчується порадою.

Рекомендації щодо застосування: небезпечно і шкідливо «розуміти» проблему клієнта до того, як він сам її зрозуміє; цінність визначається реакцією клієнта на інтерпретацію; хороші інтерпретації не бувають нейтральними; інтерпретації рідко бувають корисними, якщо не дають клієнту того, що він хоче отримати; за рахунок інтерпретації людина повинна отримати змогу дивитися на себе з симпатією, відчувати себе нормальною і хорошою, щоб зуміти простити себе і виправити ситуацію.

Інформація – надання певної інформації клієнту.

Види: надання інформації, яка стосується справи, як правило, про психологічні аспекти життя людини; інформування про процес і умови консультування або психотерапії, при обговоренні і укладенні терапевтичного

контракту; інформування з метою прояснення прихованих за питанням тривоги, очікувань і бажань, оскільки звернені до консультанта питання часто є їх замаскованим вираженням.

Функції: звертання уваги клієнта на нові точки зору та інформацію; інформація дана у формі професійної рекомендації; екстреність надання, коли клієнт знаходиться в кризовій ситуації, що загрожує життю, і в даний момент не в змозі приймати зважені рішення; «рецептурне» інформування, коли клієнт закритий для діалогу, а його дії завдають психологічні збитки рідним.

Небезпека: суб'єктивне почуття «правильності»; відображення особистого інтересу консультанта, вирішення власних проблем; врахування факту, що люди не завжди використовують професійну інформацію; у деяких людей може сформуватися залежність від консультанта; люди можуть відчувати негативні почуття до консультанта, якщо дається інформація, яка недоречна в даному випадку; в деяких випадках, надаючи професійну інформацію клієнту, консультант «краде» в нього можливість щось для себе зрозуміти, уповільнює процес розвитку іншої людини; консультант не може надавати інформацію, яка знаходиться поза межами його компетенції.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

***МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
З ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН***

Укладач: МИХНЮК Сергій Вікторович

Форма 60x84/16. Папір офсетний. Друк – цифровий. №842
Наклад 100 прим. Ум. друк. арк. 4,6.
Друк ЦП «КОМПРИНТ». Свідоцтво ДК №4131 від 04.08.2011 р.
м. Київ, вул. Предславинська, 28
email: comprint@ukr.net