**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ особливостей формування професійних якостей майбутніх соціальних працівників**

**1.1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми професійної підготовки соціальних працівників**

Викладено теоретико-методологічні засади дослідження психологічного контенту професійної підготовки сучасних соціальних працівників із урахуванням гендерного підходу, проаналізовано основні теоретичні позиції вивчення проблеми професійно-управлінського самовизначення у працях зарубіжних та вітчизняних науковців, визначено етапність і специфіку детермінації професіогенезу соціальних працівників.

Представлений у першому розділі огляд наукової літератури (В. О. Бодров, М. Р. Гінзбург, Є. І. Головаха, Є. О. Клімов, І. С. Кон, О. І. Кудрявцев, Л. К. Марков, М. С. Пряжніков, З. І. Рябікіна, М. Х. Тітма, О. Р. Фонарьов, В. Ю. Шегурова) свідчить про складність феномену професійного самовизначення.

Найбільш представленими в управлінської діяльності є дослідження (О. І. Бондарчук, Н. І. Жигайло, С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, Ю. Мозер, X. Томе, Д. Тідеман, П. Ціллер та ін.), у яких під професіоналізацією соціальних працівників розуміється процес інтеріоризації нормативно схваленого способу діяльності, що відображує опредмечений досвід попередників.

Аналіз поглядів дослідників на проблему професійної підготовки соціальних працівників доводить факт неоднозначності у тлумаченні понять: «професійне самовизначення», «професійно-управлінське самовизначення».

Констатовано, що професійно˗управлінське самовизначення трактується науковцями як процес визначення індивідом себе щодо напрацьованих у суспільстві критеріїв професіоналізму й розглядається як важлива умова становлення суб’єкта діяльності.

З’ясовано, що зміст самовизначення у професійному аспекті розуміється як безперервний процес пошуку суб’єктом сенсу в професійній діяльності.

Подано розуміння поняття «професійно-управлінське самовизначення» як: процес самостійного та свідомого з'ясування індивідом власної сутності й власного місця в ситуації професійно-управлінського вибору.

Розкрито питання професійної ідентичності та самовизначення соціальних працівників, які тісно пов’язані з процесом самоствердження особистості, де її свобода реалізується як особистісна відповідальність.

Проаналізовано наведені в сучасній науковій літературі вимоги до особистісно˗професійних компетентностей соціальних працівників: здатність управляти собою; особистісні цінності, чіткі особистісні цілі; здатність до інновацій; здатність формувати й розвивати ефективні робочі групи тощо).

Аналіз наукової літератури (С. Л. Бем, Т. В. Говорун, І. С. Клециної, О. Г. Лопухової, Л. М. Ожигової та ін.) дозволяє стверджувати, що гендерний аналіз дискурсу є одним із напрямків критичних дискурсивних досліджень, що зосереджується на з’ясуванні відповідностей між гендерною структурою суспільства та гендерно асиметричними структурами дискурсивних практик, а також на формуванні відносин гендерної нерівності.

Дискурс, як багатозначне питання, використовується не лише в психології, психолінгвістиці, але й в філософії, політології, літературознавстві тощо.

Трактування цього широкого поняття значною мірою залежить від наукової традиції та національної школи дискурсивного аналізу, які вносять різні акценти у розуміння того, які саме складові визначають характер цього феномену.

У дослідженні акцентується на теоретико-методологічних засадах та вивченні саме особливостей процесу професійної підготовки сучасних соціальних працівників із урахуванням гендерних відмінностей.

Основними показниками гендера як соціально-психологічної категорії виступають стать особистості, гендерна ідентичність особистості, гендерні ролі, норми та стереотипи.

Встановлено, що стать є властивістю особистості, формування якої зумовлене біологічно заданою статевою приналежністю індивіда, структурою соціально-значущої діяльності, статево рольовими нормами суспільства, що визначає індивідуальні характеристики, особливості поведінки.

Окреслено змістову сутність гендерного підходу до організації діяльності та розкрито основні проблеми успішності соціальних працівників.

Констатовано, що освоєння особистістю гендерних ролей відбувається у відповідь на соціальні очікування під впливом заохочень до пропонованої ролі та покарань за несанкціоновану поведінку, що суттєво обмежує розвиток людини у площині професійної реалізації.

**1.2. Рівні формування професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників**

Реформування та модернізація національної вищої освіти, що відображено в нормативно-правових документах – Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті (на 2012–2021 н. р.), Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, Національних рамках кваліфікацій України, змушують переглянути перехід до компетентнісно орієнтованої підготовки фахівців в університетах.

У зв’язку із означеним постає необхідність формувати в майбутніх фахівців соціальної роботи вміння вибудовувати свою траєкторію професійного розвитку та становлення насамперед на морально-етичних засадах, тобто дотримуватися професійної етики.

Саме остання відображає моральну свідомість і морально-професійні норми, веде до відокремлення суспільних завдань, цілей соціальної роботи та її місця в сучасному прогресі.

Адже фахівець стає суб’єктом професійної діяльності, вступає в складну систему взаємозумовлених моральних стосунків.

З іншого боку, соціальна робота ставить перед ним надзвичайно високі моральні планки, недосягнення яких зумовлює гострі моральні колізії.

Особливо це стосується питань соціальної допомоги, справедливості, свободи, честі та гідності людини, де моральні якості спеціаліста набувають вирішального значення, а доля клієнта безпосередньо залежить від моральної спроможності фахівця.

Тому сьогодні надважливо підготувати такого соціального працівника, в особистості котрого поєднуються компетентний знавець своєї справи, спеціаліста з високим рівнем моральної свідомості, що відчуває відповідальність за свої дії, вболіває за свою роботу.

Відомо, що для ефективного виконання професійних обов’язків майбутній соціальний працівник повинен бути добре обізнаним у питаннях гуманітарної освіти і соціально-економічної політики; розуміти місце людини у світі, житті; мати уявлення про роль пізнання людиною реальної дійсності, закони природи і суспільства; володіти знаннями з найважливіших галузей, орієнтуватись в основних наукових школах та концепціях; знати історію України, її основні періоди, що залишили помітний слід у становленні держави; мати уявлення про професійноетичні цінності, основи моральних якостей майбутнього спеціаліста, етичні моделі діяльності соціального працівника; володіти основами економічних теорій та вміти в загальних рисах аналізувати сучасні економічні події в Україні та за її межами; знати основні правові системи, законодавство України, уміти укладати нормативні документи, що стосуються майбутньої професійної діяльності; бути компетентним у змісті сучасної соціальної роботи як науки та практичної діяльності, розуміти її роль у житті сучасного суспільства, теорію, методологічні основи.

Таким чином, на основі переліченого вище спробуємо виділити показники професійно-етичного компонента тобто: здатність обирати оптимальні способи спілкування в ситуації взаємодії; вибудовувати професійно доцільні стосунки, аргументувати та відстоювати власну позицію; доцільно використовувати стилі спілкування; створювати сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат з клієнтом, у колективі; попереджати і конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти; володіти мистецтвом самопрезентації.

У цьому випадку можемо стверджувати, що професійна діяльність у сфері соціальної роботи за своєю суттю є соціономною, пов’язаною з необхідністю налагоджувати комунікативні зв’язки з клієнтами, колегами, представниками інших професійних груп, науковцями, громадськістю, працювати в команді.

Сучасні наукові розвідки дослідників І. Беха, Р. Вайноли, О. Гомонюк, В. Гриньової, І. Ісаєва, Н. Ничкало, В. Поліщук, О. Пометун, В. Сластьоніна, Є. Шиянова засвідчують зростання інтересу до питань, пов’язаних із професіоналізмом фахівця соціальної сфери, а саме: професійної спрямованості, професійно-етичної компетентності, професійних функцій, професійно-моральних якостей, професійно-етичних цінностей.

На їхнє переконання, під професіоналізмом, професійною компетентністю соціального працівника розуміють не тільки його високі фахові досягнення, а й особливий зміст аксіологічних структур особистості – системи психологічних, моральних установок, професійно-ціннісних орієнтацій, рис, внутрішнє ставлення до праці [Гомонюк, 2012: 298].

Методи та методика дослідження полягає в аналізі сучасних наукових підходів до визначення сутності понять «професійно-етична компетентність майбутніх фахівців соціальної роботи», «критерій» та «показник», а також розгляді взаємозв’язку між ними та розробці рівнів формування професійно-етичної компетентності.

Методика включає два етапи роботи.

Перший – аспектний аналіз наукових напрацювань із визначення суті означених понять. Також нами охарактеризовано роль професійно-етичної компетентності, що окреслює специфіку професійної та морально-етичної підготовки майбутніх фахівців.

Другий етап – окреслення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійноетичних знань, умінь та професійно-етичних важливих якостей.

Відомо, що професійно-етичну компетентність науковці трактують як якісну характеристику рівня оволодіння своєю фаховою справою, що передбачає усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності, оцінку особистісних властивостей та якостей як майбутнього фахівця, корекцію траєкторії професійного становлення [Васильченко, 2006: 80].

Отже, відповідно до визначеного нами професійнокомпетентнісного критерію професійна етика характеризується не лише наявністю системи фахових знань та вмінь, але і сформованістю певних компетенцій.

Насамперед вони полягають у готовності оперативно, гнучко та результативно застосовувати наявні знання й уміння в різноманітних ситуаціях своєї діяльності. Однак задля досягнення успіху в реалізації себе як соціального працівника потрібні професійно важливі якості.

У першу чергу, ідеться про такі, як свідомість, емпатійність, гуманність, толерантність, відповідальність, ініціативність, наполегливість, комунікабельність, здатність до співпраці та прийняття самостійних рішень, готовність діяти в нетрадиційних і критичних ситуаціях.

Слід зауважити, що професійна етика майбутніх соціальних працівників вимагає не лише поєднання вже набутих знань та професійно важливих особистісних якостей, але й уміння їх удосконалювати.

Професійно-етичну компетентність ми беремо за показник якості та кінцевий результат сформованості професійної етики майбутніх соціальних працівників.

У цьому випадку це поняття виступає інтегративним особистісно діяльнісним утворенням та цілісною сукупністю збалансованого поєднання професійно-етичних знань, умінь, навичок, особистісно професійних якостей і досвіду, що формуються за відповідних педагогічних умов.

За рівень сформованості професійноетичної компетентності беремо наявність гуманістичної позиції, ступінь оволодіння компетентностями та реалізації на практиці соціальним працівником його здібностей і особистісних якостей.

Оцінити рівень окресленого критерію ми зможемо, давши кількісну та якісну характеристику стану основних показників компетентності.

Означена діагностика дозволяє виявити найважливіші напрями організації вдосконалення освітнього процесу.

Отримані результати діагностики дадуть змогу системно застосувати весь арсенал методів, прийомів, засобів для формування професійної етики фахівців. Найбільші труднощі в підготовці та проведенні експерименту відчутні при виділенні критеріїв і показників оцінювання рівнів розвиненості професійної етики в майбутніх фахівців.

Тому вважаємо за потрібне розглянути сутність дефініції “критерій”. У науково-педагогічній літературі її трактують “як засіб, оцінку, мірило чогось” [Професійна освіта, 2000: 164].

Слушною вважаємо думку науковця Р. Вайноли, котра потверджує, що критерії оцінки результатів об’єднують у критерії процесу, які орієнтують дослідника на перетворення процесу, перехід на новий якісний стан та результат, що передбачає оцінку перетворення суб’єктів дослідження, формування їх особистісних якостей, характерологічних показників, особливостей поведінки тощо [Вайнола, 2008: 94].

Однак окреслений процес передбачає у межах нашого дослідження виявити систему критеріїв і показників, що визначають його динаміку та результативність.

Ми вважаємо, що критеріями можуть виступати складні інтегративні професійно-особистісні новоутворення, що вказують на ті або інші параметри процесу формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах як особистості й професіонала на різних етапах.

Разом із тим у середовищі дослідників показник (indicator) подається як те, що доступно сприйняттю; “це якість змінної (критерію), що може проявлятися в конкретного об’єкта, тобто йдеться про міру прояву критерію, його кількісну або якісну характеристику, яка вказує на різні стани об’єкта” [Климова, 2008: 59]. Аналіз наукових джерел переконує нас у тому, що між дефініціями “критерій” і “показник” існує взаємозв’язок, що доводить сам процес формування.

У цьому випадку поняття “критерій” за сутністю більш ширше, ніж показник, звідси можлива ситуація, коли за одним критерієм існує система показників.

Саме за допомогою відповідних показників надається інформація про досліджувані об’єкти.

Цікавою для нас бачиться позиція вчених, котрі стверджують, що показники сформованості етичної компетентності майбутніх фахівців мають бути кількісними, хоча й означати більше, аніж просто числовий вираз.

Вони передають узагальнену інформацію про стан досліджуваної якості; передбачати інформування всіх суб’єктів педагогічного процесу; слугують інструментом діагностики й основою для аналізу та прийняття рішень [Гомонюк, 2012: 302].

Визначаючи критерії діагностики професійно-етичної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи, ми опиралися на її сутнісні характеристики і положення критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб’єкта, відображати інформацію про характер і специфіку діяльності, мотиви і ставлення до її виконання).

Також ці критерії мають чітко вимірюватися якісними показниками та відображатися через кількісні зміни. Водночас, критерії оцінювання професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи мають відображати основні закономірності формування цієї особистісної характеристики, взаємозв’язки між компонентами моделі, динаміку явища, що вивчається, і розкриватися через специфічні ознаки кожного структурного компонента.

Так, з’ясувавши суть професійно-етичної компетентності соціального працівника, визначивши її дефініцію як педагогічної категорії, ми виявили критерії й показники сформованості професійно-етичної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи, що дає якісну характеристику стану досліджуваного феномена.

Для системного комплексного дослідження компонентів нами розроблена діагностична програма визначення рівня сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників. Показниками сформованості професійно-етичної компетентності вважаємо найбільш важливі компоненти, що розкривають як її внутрішню, так і зовнішню природу. Це дозволить схарактеризувати професійну етику в динаміці, у системі її структурних і функціональних проявів [Гомонюк, 2012: 300].

Розглядаючи професійно-етичну компетентність майбутнього фахівця соціальної роботи як складне інтегративне особистісне утворення, а її структуру – як єдність когнітивного, особистісного, емоційного, мотиваційного і діяльнісного компонентів, опираючись на аналіз сучасних наукових педагогічних розвідок у цій площині, ми отримали певну картину сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи.

Вона складається з таких компонентів: мотиваційного, емоційного, когнітивного, поведінкового, рефлексивного, що діагностуються за такими критеріями: мотиваційно-професійним, особистісно-емоційним, когнітивносвітоглядним,поведінково-діяльнісним, рефлексивно-корекційним. Водночас, крім перелічених вище критеріїв та показників формування професійно-етичної компетентності, для оцінки сформованості фахової етики майбутнього соціального працівника в університеті нам необхідно розробити рівні означеного процесу.

Таким чином, за допомогою визначених критеріїв і показників вивчається стан сформованості етичної компетентності студентів, що свідчить про те, як у процесі етичних взаємин, поведінки реалізуються професійно-етичні цінності, професійна позиція, а також морально-рефлексивні здатності. Отже, під рівнем сформованості етичної компетентності ми розуміємо ступінь відповідності всіх компонентів етичної компетентності визначеним критеріям.

На основі досліджень психологів науковець В. Беспалько пропонує такі рівні знань:

1-й – елементарний – виокремлення об’єктів пізнання при повторному сприйнятті раніше вивченого матеріалу і виконання дій з ними;

2-й – репродуктивна дія шляхом самостійного відтворення раніше виконуваних дій;

3-й – продуктивна дія з отримання нових знань шляхом дії за зразком;

4-й – творча дія, спрямована на самостійне отримання нових знань [Беспалько, 1989: 70–71].

Водночас на основі напрацювань сучасних учених: Б. Без’язичного, А. Болдової, О. Гомонюк, А. Каленського, К. Слесик, Л. Хоружої та власного практичного досвіду спробуємо визначити такі рівні сформованості професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах: творчий (високий), продуктивний (достатній), репродуктивний (середній), елементарний (низький).

Зупинимось на кожному зокрема. Елементарний рівень характеризується несформованістю всіх компонентів професійно-етичної компетентності, що внеможливлює ефективне розв’язання завдання професійної діяльності: відсутні професійно важливі якості і потреби в самовдосконаленні; усвідомлення значущості професійно-етичної компетентності для діяльності соціального працівника; прагнення досягнути успіху в професійному становленні переважно під впливом ззовні. Ціннісні орієнтації та моральна поведінка нестійкі.

Студенти інертні, безініціативні, демонструють небажання відкривати нове у фаховій справі, уникають проблем та прийняття самостійних рішень.

Прослідковується невміння вести бесіду, логічно та аргументовано відстоювати власну точку зору, обирати доцільний стиль спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат у стосунках з клієнтами та колегами. Відсутній у свідомості стійкий еталон професійної діяльності сприймається як єдино можливе, таке, що відображає суть професійного “Я”. Не прослідковуються стійкі усвідомлені морально-ціннісні орієнтації та професійно-етичні норми поведінки, професійно-етична самоідентифікація.

Для студента характерна нерозвиненість вольових процесів, що призводить до неспроможності виявляти зусилля для подолання труднощів, самомобілізації, стримування емоцій і почуттів, володіння собою в спілкуванні, саморегуляції в поведінці тощо.

Програма з професійноетичного самовдосконалення або відсутня, або не реалізується.

Репродуктивний рівень означений недостатньою сформованістю більшості компонентів професійно-етичної компетентності та потребою їх удосконалення, наявністю обмеженого кола професійно-етичних знань, умінь, навичок, відсутністю багатьох професійно-моральних важливих якостей та нечітким уявленням про моральні цінності соціальної роботи, комунікативну взаємодію.

Студенти не вміють творчо підходити до розв’язання професійних завдань в етичній площині. У них недостатньо виражені професійно-етичні потреби, цінності, ідеали, прагнення досягнути успіху у фаховому становленні переважно під впливом ззовні.

Готовність допомагати іншим має нестабільний характер. Особа не вміє адекватно емоційно відгукуватися на впливи навколишнього світу, спонтанно виявляє емоції, використовуючи експресивні канали; виявляє байдужість у процесі виконання професійних завдань, не завжди здатна контролювати негативні реакції.

Професійно-етична рефлексія визначається нестійкістю. Програма морального самовдосконалення складається за підтримки викладача, активність з її реалізації здебільшого залишається на потенційному рівні.

Продуктивний рівень має достатню сформованість усіх компонентів професійно-етичної компетентності для виконання професійно-етичної діяльності.

Студенти володіють професійноетичними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями та більшістю професійно-етичних важливих якостей, мають бажання їх удосконалювати.

Вони здатні творчо підходити до розв’язання поставлених завдань, усвідомлюють цінності, моральні норми соціальної роботи. Уміють будувати бесіду, відстоювати свою точку зору, доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат у взаємодії з клієнтами та колегами.

Однак вони відчувають певні труднощі, потребують ініціативи та допомоги з боку викладачів.

Прагнуть допомагати людям, чинити добрі справи, досягати ідеалів добра, справедливості, але недостатньо усвідомлюють значущість професійно-етичної компетентності для діяльності соціального працівника. До досягнення успіху іноді йдуть під впливом ззовні.

Студент уміє виявляти та розпізнавати емоційні стани й почуття, проте виділяє не всі експресивні канали їх прояву, переважно адекватно відгукується на впливи подій, явищ, об’єктів довкілля.

Його моральні судження формуються на основі загальноприйнятих моральних і професійних цінностей, а оцінка реальних ситуацій найчастіше здійснюється на основі професійно-етичних норм. Також прослідковується вияв емоційних якостей (емпатія, емоційна стійкість, емоційна чутливість); моральна стійкість; досить висока розвиненість вольових процесів, у діях і поведінці – вольові якості.

Отже, у такого студента наявна чітка програма професійно-етичного самовдосконалення, але для її реалізації необхідна підтримка викладачів. Творчий рівень відзначається сформованістю усіх компонентів професійно-етичної компетентності.

Студенти володіють міцними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями, професійно-етичними якостями, прагненням до самовдосконалення, стійкими моральними нормами, глибокими цінностями соціальної роботи.

Здатні активно і творчо підходити до розв’язання поставлених завдань, прийняття самостійних рішень; уміють будувати бесіду, переконувати, доцільно використовувати стилі спілкування, створювати сприятливий психологічний клімат у взаємодії з клієнтами та колегами.

Готові допомагати людям, чинити добрі справи; у них спрацьовує усвідомлення значущості професійно-етичної компетентності для діяльності соціального працівника, прагнення досягати успіху у фаховому становленні. Знання про професійно-етичні цінності, норми і професійно-етичну компетентність соціального працівника є повними й глибоко усвідомленими.

Професійно-етичному мисленню притаманний творчий характер. Також прослідковується наявність у свідомості стійкого еталона професійної діяльності відповідно до норм етики, сприйняття його як єдино можливого, такого, що відображає суть професійного «Я». Відчувається сформована ієрархія моральних цінностей; знання про професійно-етичні норми застосовуються для аналізу й вирішення реальних ситуацій (морального вибору, екстремальних і конфліктних ситуаціях).

Такі особи здатні до формулювання суджень, пов’язаних із застосуванням етичних норм у діяльності та спілкуванні; мають розвинуті моральні почуття (повагу, співчуття, емпатію); професійно-етичну самоідентифікацію і професійноетичну мотивацію діяльності та спілкування. У них вироблені стійкі звички етичної поведінки і вмінь моральної саморегуляції, поведінки на основі внутрішніх моральних.

Професійно-етична рефлексія полягає в умінні аналізувати результати своїх моральних проявів, визначати мету власного професійно-етичного розвитку, прогнозувати його траєкторію розвитку тощо. Усі якості, які характеризують професійно-етичну компетентність, мають стійкий характер вияву. Рівень характеризується наявністю у студента чіткої програми професійно-етичного самовдосконалення.

Визначені критерії та показники ми поклали в основу діагностики й аналізу стану професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Отож, на основі аналізу наукової літератури і наявного практичного досвіду нами проінтерпретовано якісні і кількісні характеристики прояву показників сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи та виокремлено такі рівні розвитку: елементарний, репродуктивний, продуктивний, творчий.

Переходячи від рівня до рівня, відбуваються певні зміни професійноетичної компетентності студента: розширюються професійно-етичні потреби, тематика і набір ситуацій діяльності; ускладнюються комунікативні завдання, стратегії і тактики вирішення виробничих проблем; удосконалюються професійно-етичні вміння, що й позначається на якості професійно-етичної компетентності.

**1.3. Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління**

Обґрунтовано, що пошук шляхів оптимізації професійної підготовки фахівців для системи соціального захисту населення лежить у руслі загальнодидактичних проблем педагогіки вищої школи.

Здійснено теоретичний аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних вчених, які займаються проблематикою професійної компетентності соціальних працівників.

Надано визначення понять «компетентність» та «професійна компетентність».

Визначено основні компоненти професійної компетентності соціальних працівників: мотиваційний (психологічна готовність до професійної діяльності); ціннісно-смисловий (спрямованість, ціннісні орієнтації, смисли); когнітивно-професійний (загальна культура, письменність, професійна освіченість); дієво-професійний (робота з людьми на різних соціальних рівнях, робота з інформацією, досягнення результатів і т.п.); аутопсихологічний (особистісна і професійна рефлексія); регулятивний (емоційновольова саморегуляція).

Розглянуто загальну структуру і змістові критерії професійної компетентності соціального працівника. Надано характеристику інноваційних форм і методів управління професійною компетентністю соціальних працівників (case-study, соціально-психологічний тренінг).

Визначено умови успішності підготовки соціального працівника у вищому навчальному закладі.

Зроблено висновки за результатами дослідження та визначено перспективні напрямки подільних наукових розвідок з напрямків, що стосуються предмета розгляду.

Комплекс вимог (динамічності розвитку, системність і комплексність підтримки, що надається, її адресний характер та ін.), що ставлять до сучасної соціальної роботи, в цілому може бути досягнутий тільки внаслідок забезпечення компетентності як у діяльності відповідних служб, так і окремого соціального працівника (Б. Боденко, Н. Гарашкина, Т. Дьячек, І. Зимня та ін.).

Поняття професійна компетентність розглядали на різних рівнях і під різними кутами зору вітчизняні й зарубіжні науковці. Серед них: В.Болотов, В.Сериков, В.Ковальчук, Н.Копилова, К.Корсак, Н.Кузьмина, А.Маркова, О.Овчарук, І.Тараненко, А.Михайличенко, В.Аніщенко, А.Хуторський, Е.Шорт, М.Потапчук, Д.Сафін, В.Журавльова, В.Тимченко, І.Томчук, М.Теплов, Дж.Рамен, О.Деркач, И.Огарева, Ю.Поваренков, Л.Петровская, Л.Берестова, И.Єліна, В.Зазикіна, И.Кулькова, Т.Єгорова, И.Дроздова, Т.Жаворонкова та ін.

Теоретичний аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних вчених, які займаються проблематикою професійної компетентності соціальних працівників (Л.Анциферова, Ю.Варданян, П.Вейл, І.Клімкович, Н.Кузьміна, О.Маркова, Ф.Мерн, Л.Мітіна, В.Огарев), виявив, що при всій різноманітності позицій авторів виявляються загальні положення, відповідні логіці нашого дослідження.

По-перше, вироблено єдине смислове поле концепції компетентності взагалі і професійної компетентності зокрема, в якому професійна компетентність розглядається як сукупна, цілісна характеристика (якість, властивість) особистості, що інтегрує в собі окремі парціальні складові (компоненти, компетенції).

По-друге, професійна компетентність визначається як проявлені на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, навики, досвід, особові якості) для успішної продуктивної діяльності в професійній сфері, усвідомлення соціальної значущості і особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідності її постійного вдосконалення.

По-третє, становлення професійної компетентності може ефективно здійснюватися в процесі безперервної професійної освіти. У більшості країн зміст професійної компетентності соціального працівника включає як рівні базової і спеціальної освіти, так і уміння акумулювати широкий досвід у практичній діяльності, формування професійних умінь і навичок.

Поняття «компетентність» (лат. competentia, від competo – спільно добиваюся, досягаю, відповідаю, підходжу) у словниках трактується як «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь», «обізнаність у чому-небудь», «авторитетність, повноправність» тощо. Або у широкому сенсі слова, «компетентний» (лат. competens, competentis – здатний) – означає той, що «знає, досвідчений у певній галузі»; «що має право відповідно до своїх знань судити про будь-що».

Компетентність, вважає О.Ігнатьєва, вищий ступінь володіння знанням або прояв знань [7].

Н.Брюханова під компетентністю розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно і ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів чи етапів здійснення діяльності, зокрема професійної діяльності [4].

Як якісну інтегровану характеристику особистості, що визначає ступінь володіння нею сукупністю професійних і соціально значущих якостей, які набуті в процесі освіти і служать ефективним механізмом реалізації індивідуальних ціннісних потреб, розглядає компетентність Е.Царькова [11].

Під компетентністю І.Зимняя розуміє «актуальну, особистісну якість, що формується, інтелектуально і особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику людини, що ґрунтується на знаннях» [6].

Професійна компетентність, на думку О.Деркача, це єдиний комплекс знань, умінь і навичок, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій та акмеологічних варіантів [1].

У контексті досліджень Н.Пов’якель, професійну компетентність розглядають як інтегральну характеристику професіоналізму, яка дозволяє визначити рівень підготовленості та здатність особистості успішно вирішувати професійні завдання і виконувати професійні обов’язки.

Тому професійна компетентність виступає як основний компонент професіоналізму і визначальний фактор успішності реалізації соціальних та життєдіяльнісних функцій фахівця [9].

Підвищення значущості соціальної освіти і особливо якісної професійної підготовки працівників соціальної сфери на сучасному етапі політичного і соціально-економічного розвитку в нашій країні пов’язане з появою великої групи людей, що потребують висококваліфікованої соціально-психологічної допомоги фахівців-професіоналів.

У цьому зв’язку сучасна стратегія соціальної політики держави у сфері освіти спрямована на створення багаторівневої системи професійної підготовки кадрів, здатної забезпечити суспільство професійними фахівцями в сфері соціально-допомагаючої діяльності.

Дослідники не єдині в думці щодо структури професійної компетентності соціального працівника і називають понад півтора десятка її складових, зокрема:

– ерудованість у сфері політики, економіки, соціального розвитку, культури;

– знання теоретичних підстав професії; – уміння виконувати професійно зумовлені дії;

**–** уміння ухвалювати рішення і відповідати за їх наслідки;

– здатність викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності;

– комунікабельність;

– професійний такт і делікатність;

– емоційна стійкість і готовність до психологічних навантажень; – толерантність, доброзичливість і увага до людей та ін. [10].

Близький до цієї позиції погляд І.Зимньої, яка стосовно соціального працівника визначила такі компоненти професійної компетентності [6]:

1) співвідноситься з власне особистою характеристикою соціального працівника; її критерієм є відповідність гуманістичного потенціалу особи певному виду діяльності;

2) охоплює спеціальні знання і вміння не тільки у вузькопрофесійних питаннях, але і в тих сферах, які прямо або побічно пов’язані з вирішенням професійних завдань;

3) охоплює уміння налагоджувати адекватні міжособові і конвенційні взаємини в різних ситуаціях спілкування.

Інший аспект у композиції структури професійної компетентності фахівця соціальної сфери подано у працях Ф. Мухаметзянової:

– соціально-правова компетентність – знання і вміння в сфері взаємодії з суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки;

– спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нових знань і умінь за фахом;

– персональна компетентність – здатність до постійного професійного зростання і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній діяльності;

– аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій; – екстремальна компетентність – здатність діяти в екстремальних ситуаціях [8].

Отже, більшість дослідників у структуру професійної компетентності соціального працівника включають необхідні в його професійній діяльності знання, уміння, навички, позиції (установки, орієнтації, оцінки), що збігається з розумінням категорії «професійна компетентність спеціаліста».

На основі змістового аналізу функцій спеціаліста ми зможемо виявити критерії і рівні сформованості професійної компетентності спеціаліста соціальної роботи.

При цьому показниками будуть виступати адекватні цим функціям знання, уміння і навички, які є основними складовими професійної компетентності спеціаліста соціальної сфери.

Виходячи з цього, можна представити професійну компетентність соціального працівника в її компонентах: мотиваційний (психологічна готовність до професійної діяльності); ціннісно-смисловий (спрямованість, ціннісні орієнтації, смисли); когнітивно-професійний (загальна культура, письменність, професійна освіченість); дієво-професійний (робота з людьми на різних соціальних рівнях, робота з інформацією, досягнення результатів і т.п.); аутопсихологічний (особистісна і професійна рефлексія); регулятивний (емоційно-вольова саморегуляція).

Серед сучасних методів і форм управління компетентністю соціальних працівників виступають: перепідготовка, участь у семінарах, освітня технологія case-study, тренінгові програми, майстер-класи.

Розглянемо деякі з них.

У сучасних умовах від майбутніх фахівців потрібні не стільки наявність певного набору професійних знань в тій або іншій сфері діяльності, скільки практичні уміння і навики, що забезпечують готовність виконувати професійні завдання і функції в різних, деколи навіть нестандартних ситуаціях.

Таким потенціалом володіють активні методи і технології навчання, які направлені на формування умінь і навиків самостійно здобувати і структурувати необхідну інформацію, вичленяти проблеми і шукати шляхи їх раціонального рішення, критично аналізувати одержувані знання і застосовувати їх для реалізації знов поставлених завдань. До числа таких технологій входить освітня технологія case-study.

Метою навчання за допомогою даної технології є формування фахівця, здібного до інформаційно-аналітичної роботи прикладного характеру, що володіє методами: збору, обробки і аналізу складного комплексу інформації, готового постійно удосконалювати навики аналізу і оцінки, що уміє зіставляти факти, визначати симптоми тієї або іншої проблеми, виявляти причини їх появи, аналізувати можливі варіанти рішення проблемної ситуації і реалізовувати оптимальні рішення.

Case-study як освітня технологія широко застосовується в зарубіжній практиці бізнес-освіти, де одержала завершену методологічну основу і придбала популярність.

У меншій мірі технології кейса використовуються в системі соціальної освіти, і зокрема в професійній підготовці соціальних працівників.

Разом з тим, згідно з державним освітнім стандартом вищої професійної освіти по напряму підготовки «Соціальна робота», соціальний працівник у процесі навчання повинен оволодіти такими професійними компетенціями, як:

– готовність до забезпечення соціального захисту, допомоги і підтримки, надання соціальних послуг окремим особам і соціальним групам;

– готовність вирішувати проблеми клієнта шляхом залучення відповідних фахівців, мобілізації власних сил, фізичних, психічних і соціальних ресурсів клієнта; – здатність цілеспрямовано й ефективно реалізовувати сучасні технології психосоціальної, структурної і комплексно орієнтованої соціальної роботи, медико-соціальної допомоги населення;

– здібність до компетентного використання законодавчих і інших нормативних актів федерального і регіонального рівнів;

– здатність виявляти, формулювати і вирішувати проблеми у сфері психосоціальної, структурної і комплексно орієнтованої соціальної роботи, медико-соціальної допомоги і ін.

Дія case-study на формування професійних компетенцій соціальних працівників у даний час потребує додаткових досліджень.

Суть освітньої технології case-study полягає в тому, що на занятті пропонується осмислити реальну життєву ситуацію (зафіксовану певним чином у вигляді кейса), що не тільки відображає в своєму описі проблему, але й актуалізує певний досвід і комплекс знань, які необхідно засвоїти або застосувати при вирішенні даної проблеми.

Під кейсом в даному випадку розуміється опис конкретної ситуації, яка була в професійній практиці і містить в собі деяку проблему, що вимагає дозволи. Це свого роду інструмент, за допомогою якого в учбову аудиторію привноситься частина реального життя, реальна ситуація, над якою належить попрацювати і представити обгрунтоване рішення [2-3].

Іншою сучасною формою управління професійною компетентністю соціальних працівників є навчальний тренінг.

Навчальний тренінг – це форма активного навчання, спрямована на оволодіння учасниками певними знаннями, технологіями, навичками та інформацією; під час навчання фахівці виконують тренінгові вправи адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідних сучасним вимогам до професійної діяльності.

Тренінги дають змогу реалізувати потребу фахівців у спілкуванні, груповій взаємодії, прямому й опосередкованому впливі на інших людей.

Особливої актуальності у контексті досліджуваної проблеми набуває наукова позиція Т. Гери.

Науковець твердить, що «ідеєю організації професійно зорієнтованого тренінгу є використання тренінгової групи не лише для навчання, але й психотерапевтичної роботи з кожним учасником на основі групової динаміки [5].

Проведення тренінгів передбачає інформування про певні соціально-педагогічні явища; здобуття учасниками професійно значущих знань та умінь; формування навичок співпраці (наприклад, робота у закладах пенітенціарного типу, метою яких має бути: формування адекватного сприйняття засуджених, подолання страху, вироблення адекватного сприйняття системи соціального ранжування у закладах пенітенціарного типу, вироблення навичок саморегуляції тощо) і толерантного ставлення до осіб, які їх оточують; формування навичок комунікативної взаємодії; презентації та відстоювання власної соціально-педагогічної позиції; формування вмінь адекватно оцінювати власні можливості, переборювати труднощі і шукати шляхи самовдосконалення та конструктивного розв’язання проблемних і конфліктних ситуацій; виховання емоційної культури. Але важливим аспектом управління компетентністю соціального працівника є його підготовка в вищому навчальному закладі.

Щоб цей процес був ефективним, необхідно в освітньому процесі дотримуватися наступних умов: розробка навчальних планів і програм за спеціальними дисциплінами на основі сучасних наукових поглядів на теорію соціальної роботи, з орієнтацією на цінності соціальної роботи як професійної діяльності; обов’язковість вивчення досвіду соціальної роботи у всіх спеціальних дисциплінах і спецкурсах; розкриття змісту ефективної професійної діяльності соціального працівника у всіх видах навчальної роботи у ВНЗ; усвідомлення суб’єктивної позиції майбутнім соціальним працівником; забезпечення взаємозв’язку змістовно-процесуальної підготовки й внутрішньо-особистісного формування готовності студентів до соціальної роботи; розвиток таких особистісних якостей у студентів, як орієнтація на людину, вміння ефективно взаємодіяти з іншою людиною й позитивно спілкування з нею, прагнення до професійного самовдосконалення, творчого характеру праці; формування у студентів потреб і інтересів у підготовці себе до професійної діяльності, їх участі в науково-дослідній роботі в галузі соціальної роботи й суміжних дисциплін; надання студентам можливості участі у волонтерській діяльності; здійснення спеціальної підготовки співробітників закладів соціальної сфери до приймання практикантів, орієнтація їх на контакти й взаємне співробітництво. Лише при створенні цих умов в освітньому процесі можна сподіватися, що майбутня професійна діяльність студентів за фахом «соціальна робота» виявиться ефективною.

Професійна компетентність соціального працівника представляє інтегральну систему професійно-значимих (когнітивних), мотиваційних і особистісних компонентів. Формування професійної компетентності залежить як від рівня підготовленості до роботи в соціальній сфері, так і готовності постійно вдосконалювати свій професіоналізм. У цьому аспекті ефективними методами і формами управління професійною компетентністю виступають майстер-класи, case-study і тренінгові програми.

**Розділ 2**

**Експериментальне ДОСЛІДЖЕННЯ особливостей формування професійних якостей майбутніх соціальних працівників у гендерному аспекті**

**2.1. Дослідження професійних якостей майбутніх соціальних працівників різної статі**

Розкрито гендерні стандарти діяльності, представлено результати дослідження професійних якостей соціальних працівників різної статі, сформульовано гендерні відмінності суб’єктів управління.

Задля перевірки гендерних особливостей у виявленні професійних якостей менеджерів сплановано й виконано емпіричне дослідження.

Складність програми вивчення професійних якостей соціальних працівників різної статі та моделювання умов їх конструктивного розвитку в навчально-виховному процесі в закладах вищої освіти передбачила реалізацію етапів дослідницької роботи: підготовчий, на якому здійснено теоретичний аналіз і узагальнення психолого-педагогічних літературних джерел з метою вивчення стану досліджуваної проблеми, визначено стан актуальності питань, засоби діагностики, проведено попереднє діагностування студентів; психодіагностичний (констатувальний) експеримент, що мав на меті теоретичне обґрунтування та емпіричне виявлення змістових характеристик професіограми майбутніх соціальних працівників різної статі; формувальний експеримент, мета якого полягала у визначенні можливостей цілеспрямованого контрольованого впливу на розвиток професійних якостей майбутніх соціальних працівників у спеціально створених умовах навчально-виховного процесу.

Основна (експериментальна) група бере участь у всіх процедурах експерименту та проходить цикл формувальних впливів.

Контрольна група виступає як еталон, взірець, за яким у порівнянні буде оцінюватися розвивальний та формувальний ефект експерименту, таким чином, дослідження буде відбуватися в паралельному режимі, на відміну від лінійного; заключний етап дослідження, що мав на меті систематизацію та узагальнення результатів дослідження, корекцію й уточнення теоретичних і емпіричних висновків.

Для досягнення мети використовували психодіагностичні методики, адекватні предмету і завданням дослідження: методика дослідження маскулінності і фемінності Сандри Бем, методика оцінки комунікативних і організаторських здібностей ˗ КОЗ˗1 В. В. Синявського і В. А. Федоришина; методика (опитувальник) «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні», призначена для визначення мобільності, адаптивності у різних ситуаціях спілкування; тест на асертивність В. В. Шпалінського, К. А. Помазан; методика вивчення лідерського і гендерного стилів (А. Кенн – Д. Зігфрід; модифікація Т. В. Бендас).

З метою перевірки достовірності розробленої нами моделі управлінських якостей у процесі професійної підготовки соціальних працівників застосовано методи математичної статистики.

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що поле гендерної ідентичності респондентів – майбутніх соціальних працівників – є не чітким.

У феноменології виявлення ознак респондентів (хлопців та дівчат) представляють усі три виміри гендерної ідентичності.

Маскулінність і фемінність – нормативні уявлення про соматичні, психічні та поведінкові риси, характерні для чоловіків і для жінок, елемент статевого символізму, пов'язаний із диференціацією статевих ролей, та андрогінність, що є формою успішного поєднання як традиційно чоловічих, так і традиційно жіночих якостей, здатністю людини змінювати свою поведінку залежно від ситуації.

Аналіз відсоткового розподілу респондентів за гендерними типами доводить, що хлопцям властиве більш чітке диференціювання моделей гендерної ідентичності відповідно до статевої приналежності: 61 % майбутніх соціальних працівників ˗чоловіків схильні до виявлення маскулінності (проти 27 % готових до означення андрогінії).

Означене дозволяє припустити більше тяжіння хлопців вибіркової сукупності до патріархальних стереотипів сприйняття статево˗рольових стандартів організації поведінки.

Водночас дівчатам більш властиві ознаки андрогінності (51 % опитаних майбутніх соціальних працівників ˗жінок виявили цю якість), що свідчить про більш збалансований гендерний підхід дівчат до структурування поведінкових схем особистості.

Психодіагностична процедура дослідження комунікативних і організаторських здібностей особистості була здійснена із використанням методики КОЗ˗1 В. В. Синявського і В. А. Федоришина.

Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати переважання серед хлопців кількості осіб із середнім рівнем виявлення організаторських якостей (57 %) та низьким рівнем комунікативних якостей (48 %).

Дівчатам властиві трохи нижчий рівень організаторських якостей (59 %) та середній рівень комунікативних якостей (50 %).

Результати рефлексивного самоаналізу показали, що хлопцям більш властиві гендерно˗особистісні якості маскулінного типу (переважно: домінантність, агресивність, незалежність, честолюбство та впевненість у собі) та гендерно нейтрального (атипового, андрогінного) типу (переважно: систематичність, традиційність, передбачуваність, адаптивність).

Дівчата у більшості виявляють гендерно˗особистісні якості андрогінності (переважно: систематичність, тактовність, адаптивність, здатність надавати допомогу) та фемінного типу (переважно: селективний, емпатійний, здатний до розуміння).

Загалом отримані дані узгоджуються із результатами тестування особливостей гендерної ідентичності за методикою С. Бем.

Аналіз результатів, отриманих за шкалою вивчення лідерського стилю, дозволяє стверджувати, що хлопці більш виявляють ознаки структуруючого (центрованого на задачі, досягнення цілей) стилю, а в дівчат – ознаки доброзичливого (центрованого на особистості, на співпраці із оточуючими).

В обох групах респондентам властивий середній (помірний) рівень виявлення стилю лідерської поведінки, що свідчить про значний ресурсний потенціал майбутніх соціальних працівників, який може бути реалізований за умов цілеспрямованого навчально˗виховного впливу.

Водночас застосування t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок, коректність використання якого перевірена за допомогою критерію однорідності дисперсій Ливіня при р > 0,05, дозволило констатувати, що досліджувані ознаки лідерського і гендерного стилів майбутніх соціальних працівників різної статі статистично достовірно не відрізняються, відмінності мають лише кількісний характер.

Після проведення підготовчого етапу експерименту виявлено, що система розвитку професійних якостей соціальних працівників потребує вдосконалення.

На констатувальному етапі експерименту визначено обсяг вибірки, що забезпечувала б прийнятну точність експерименту, за формулою: S = , де: Z = Z фактор (1,96 для 95 % довірчого інтервалу), p – відсоток респондентів або відповідей, у десятковій формі (приймаємо рівним 0,5 оскільки всі відповіді вважаємо рівноймовірними), c = довірчий інтервал, в десятковій формі (вважаємо рівним 12,2 %).

Обсяг вибірки та її склад забезпечує статистичну вірогідність отриманих результатів.

Проведене дослідження за описаними вище психологічними методиками показало, що відмінності між контрольною та експериментальною групами не перевищують межі статистичної похибки, а отже, є несуттєвими в межах нашого експерименту.

Етап розвитку професійних якостей (формувальний етап експерименту) майбутніх соціальних працівників був спланований як такий, що відображує рівень сформованості у майбутніх фахівців необхідного для успішного виконання діяльності потенціалу морально˗етичних якостей та моделей дій, зорієнтованих на спільне вирішення чоловіками і жінками професійних завдань.

Цілеспрямований розвиток професійних якостей майбутніх соціальних працівників передбачав використання психологічного тренінгу.

**2.2. Розвиток професійних якостей у процесі фахової підготовки соціальних працівників**

Подано методологічне обґрунтування програми розвитку професійних якостей соціальних працівників засобами психологічного тренінгу; розкрито її зміст і структуру; представлено гендерний підхід до фахової підготовки соціальних працівників в освітньому просторі; викладено результати ефективності розвивальної програми.

Результати теоретичного аналізу та дані нашої пошуково-дослідницької роботи дали змогу розробити власну модель формування професійних якостей в процесі професійної підготовки соціальних працівників із врахуванням гендерних відмінностей.

На підставі цієї моделі, а також з урахуванням особливостей професійної підготовки соціальних працівників побудовано програму розвитку професійних якостей соціальних працівників засобами соціально-психологічного тренінгу.

Програму реалізації етапу форматування оптимального для професіогенезу соціальних працівників психолого-педагогічного середовища у навчальному просторі закладів вищої освіти розроблялася із урахуванням концептуальних положень варіативності начальновиховного процесу (Т. Г. Григорьєва, С. Д. Максименко, Н. М. Токарєва та ін.), що має визначатися логікою вікових, індивідуально-типологічних та гендерних (і зокрема статево˗рольових) особливостей генези буття суб’єктів життєтворчості.

Зокрема, передбачено впровадження гендерних питань до навчальних програм підготовки майбутніх соціальних працівників, апробацію окремих модулів щодо навчально˗методичного забезпечення професійної адаптації студентів на ринку праці з урахуванням гендерного підходу.

Умови професійної підготовки якостей з урахуванням гендерних відмінностей майбутніх соціальних працівників у процесі їхньої фахової підготовки. А саме – дидактичних, соціальних, психологічних та особистісних цілей, реалізація яких зумовлює формування організаторських комунікативних якостей, самоуправління у спілкуванні, асертивності, розвиток гендерно-особистісних якостей.

Етап розвитку професійних якостей майбутніх соціальних працівників був спланований як такий, що відображає рівень сформованості у майбутніх фахівців необхідного для успішного виконання управлінської діяльності потенціалу морально˗етичних якостей та моделей дій, зорієнтованих на спільне вирішення чоловіками і жінками професійних завдань.

Цілеспрямований розвиток професійних якостей майбутніх соціальних працівників передбачав використання психологічного тренінгу.

Психологічний тренінг вибудовувався із дотриманням і здійсненням загальноприйнятих принципів: системності, активності, поінформованості, довіри і конфіденційності, принципу партнерського діалогу (незасудження, прийняття, зворотного зв’язку).

Послідовна реалізація названих принципів є головною умовою ефективної роботи групи психологічного тренінгу.

Вона відрізняє цю роботу від інших методів навчання і психологічної взаємодії.

Студенти експериментальної групи (35 хлопців та 29 дівчат), були об’єднані у 4 тренінгові групи (кількістю по 16 осіб із відносно тотожними особистісними профілями за результатами констатувального етапу дослідження), були залучені до психологічного тренінгу як розгалуженої системи навчально-тренувальних занять, зорієнтованих на розвиток професійних якостей соціальних працівників.

Контрольні Т-групи комплектувалися із осіб статево юнацької популяції. Загальна тривалість психологічного тренінгу розвитку професійних якостей соціальних працівників була спланована у обсязі 90 годин; формат пролонгованого тренінгу зумовив регулярність курсу занять двічі на тиждень, що дає змогу досягти сталих результатів.

У структурі психологічного тренінгу розвитку професійних якостей соціальних працівників були означені три тематичні сесії: «Тренінг комунікативних компетентностей», що мав на меті формування мобільних сценаріїв комунікативної поведінки у площині ділового спілкування, актуалізацію особистісних ресурсів у просторі партнерського діалогу та засвоєння способів адекватного орієнтування у вимірах організаційно˗управлінської діяльності; «Тренінг особистісного зростання», що передбачає усвідомлення та актуалізацію лідерського потенціалу, розвиток навичок самоуправління, впевненості у власних можливостях досягнення оптимального рівня життєдіяльності, відчуття успіху; розвиток конструктивних сценаріїв цілепокладання; «Тренінг соціальних умінь та навичок», зорієнтований на розвиток соціально-психологічних компетентностей особистості: асертивності, толерантності.

Для перевірки ефективності розробленої нами програми розвитку професійних якостей соціальних працівників засобами психологічного тренінгу організовано контрольний етап експерименту.

Розроблена нами програма була спрямована на реалізацію цілей, поставлених для моделі формування професійних якостей в процесі професійної підготовки соціальних працівників у закладі вищої освіти із врахуванням гендерних особливостей.

А саме – дидактичних, соціальних, психологічних та особистісних цілей, реалізація яких передує формуванню організаторських комунікативних якостей, самоуправління у спілкуванні, асертивності, розвиток гендерно-особистісних якостей.

На узагальнювальному етапі експерименту систематизація та узагальнення результатів повторного дослідження психологічного профілю респондентів експериментальної групи дали змогу зафіксувати зміни особистісних характеристик професіограми соціальних працівників порівняно з магістрантами контрольної групи.

Таким чином, можна спостерігати, що в контрольній групі приріст показників професійних якостей майбутніх соціальних працівників знаходиться в межах статистичної похибки, тоді як у експериментальній групі приріст у більшості випадків є статистично значимим.

Отже, аналіз формувального експерименту показав, що врахування гендерних особливостей студентів у навчальному процесі суттєво впливає на показники особливостей розвитку вмінь управлінської діяльності майбутніх соціальних працівників.

Порівняння відмінностей у виявленні професійно˗особистісних ознак між респондентами в експериментальній та контрольній групах показало, що вплив програми розвитку професійних якостей соціальних працівників засобами соціальнопсихологічного тренінгу на розвиток організаторських і комунікативних якостей респондентів є значимим і має позитивний характер.

До значимих результатів впливів запропонованої нами моделі віднесемо як у хлопців, так і у дівчат зростання показника самоуправління у спілкуванні.

Для хлопців дуже вагомим результатом є підвищення асертивності.

Вираження гендерної нейтральності а відтак зменшення акцентуації на статево-рольових відмінностях, сприйняття своїх колег протилежної статі насамперед, як фахівців.

Необхідно зазначити статистично значиме зростання застосування доброзичливого стилю за умов ділового спілкування. Це ще раз підкреслює зростання розуміння гендерних особливостей своїх колег і готовність до взаємодії в системі «людина – людина».

Слід зауважити, що кількісні та якісні зміни за результатами психодіагностичного вимірювання відбулися у структурі професійно˗особистісного профілю майбутніх соціальних працівників обох груп: експериментальної та контрольної. Проте серед респондентів експериментальної групи означені зміни є більш конструктивними і в багатьох випадках перевищують межі статистичної похибки.

Цікавим результатом виявилось зниження фемінності як у хлопців, так і у дівчат в експериментальній групі.

На нашу думку, це пов’язано із зростанням усвідомленості специфіки професії, значення її ролі для особистості і певним протиставленням діяльності соціальних працівників потенційному успіху в інших ролях (соціум, сім’я тощо).

На підставі результатів контрольного зрізу формувального експерименту можна стверджувати, що впродовж корекційно-розвивального процесу із застосуванням психологічного тренінгу вектор трансформацій професійно˗особистісних ознак центровано на позитивних змінах, які є показниками позитивної динаміки професіогенезу респондентів. Означене дозволяє стверджувати, що корекційно˗розвивальний ефект психологічного тренінгу із урахуванням гендерного підходу є більш значимим.

Збалансованість навчально˗виховного процесу з урахуванням гендерно˗рольового контенту форматування поведінки сприяє розвитку нових якостей професійного профілю, що базуються на засадах принципу егалітарності.

**2.3. Саморозвиток майбутніх соціальних працівників як умова їх професійного становлення**

Соціальний розвиток у XXI ст. супроводжується в більшості країн світу нагромадженням гострих проблем життєдіяльності людей і пошуками шляхів та можливостей їх розв’язання.

Соціальна робота – унікальний вид професійної діяльності зі створення соціальних умов для поліпшення умов життя окремої особистості, підвищення добробуту народу.

Як вид професійної діяльності соціальна робота сформувалася на базі системи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров’я, соціальних служб для молоді, спеціалізованих закладів і установ.

Соціальна робота невідривна від суспільства і спрямована на усі його проблемні прошарки.

Тому необхідність у соціальній роботі існуватиме доки існує суспільство, навіть за найвищого його розквіту, не кажучи вже за суспільство у кризовій ситуації.

Одним із перших в Україні на початку 90-х років ХХ ст. спробував методологічно обґрунтувати соціальну роботу донецький дослідник В. Сидоров.

Він визначив соціальну роботу як «професійну роботу з надання допомоги особі, сім’ї, різним віковим і соціальним групам (клієнтам) у розв’язанні їхніх психолого–педагогічних, медичних, правових, економічних та інших проблем; вона реалізується у взаємодії клієнта та спеціалістів з метою поліпшення чи відновлення здатності перших до життєдіяльності» [23, с. 4].

Проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери досліджували Л. Віннікова, Ю. Галагузова, Л. Міщик, Н. Микитенко та ін. Зокрема, Р. Вайнола, І. Вачков розкривали значення особистісного розвитку майбутнього соціального працівника в процесі його професійної підготовки; В. Демчук, І. Зязюн, С. Когут вивчали систему професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; В. Буряк, М. Соловей досліджували основні умови готовності студентів до самоосвіти у закладах вищої освіти.

Удосконалення професійної діяльності шляхом самоосвіти вивчали С. Вершловський, М. Поташник, В. Сластьонін.

Питання самоосвіти та саморозвитку соціальних працівників у сучасній науковій літературі відображено недостатньо.

Вона аналізується як один із компонентів професійної компетентності соціальних працівників у дослідженнях таких науковців, як Т. Семигіна, А. Капська, О. Карпенко, М. Лукашевич, М. Фірсов, Т. Лифанова, А. Кадушін та інших.

А також в контексті особистісно-професійного розвитку соціальних працівників, який висвітлюється в дослідженнях А. Бойко, Н. Бондаренко, І. Григи, Н. Кабаченко, А. Капської, О. Карпенко, І. Миговича, Т. Семигіної, Є. Холостової та ін.

Оптимізація процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій – це складний і багатоетапний процес, що потребує створення відповідного інклюзивного середовища та належної організації навчального процесу у ЗВО.

Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій випливають із аналізу компонентів, критеріїв і рівнів сформованості означеної компетентності, що дає змогу виокремити деякі конкретні шляхи, технології формування компетентного фахівця.

На основі аналізу наукової літератури, результатів констатувального етапу педагогічного експерименту було визначено педагогічні умови, які, на нашу думку, сприятимуть ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій.

До таких умов ми відносимо: стимулювання саморозвитку майбутніх соціальних працівників; створення у ЗВО інклюзивного середовища, спрямованого на позитивне спілкування в підсистемах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – учитель», «студент – учень»; впровадження системи тренінгових занять у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Для обґрунтування визначених нами педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій пропонуємо охарактеризувати поняття «умова», «педагогічна умова» та «педагогічна умова підготовки»

У наукових джерелах спостерігаємо різні трактування поняття «умова». Так, «Новий тлумачний словник» пояснює лексему «умова» як необхідну обставину, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [18, с. 868].

У словниках з освіти та педагогіки «умова» визначається як сукупність змінних природніх, соціальних, зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток особистості, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості [21].

У «Філософському енциклопедичному словнику» (за редакцією Л. Ільїчова) зазначено: «умова – філософська категорія, у якій відображаються універсальні ставлення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов, властивості речей переходять із можливості в дійсність» [28, с. 48].

Питання про педагогічні умови розглядаються багатьма дослідниками.

Наприклад, Н. Єрошина визначає умови як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних фактів, які впливають на навчальний процес, дозволяють керувати ним, вести цей процес раціонально, відповідно до предметного змісту із застосуванням ефективних форм, методів, прийомів [7].

На нашу думку, у С. Висоцького вдалим є психолого-педагогічне визначення «умови» як сукупності об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання.

У цьому контексті умови виступають у ролі динамічного регулятора інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання [5].

В. Манько педагогічні умови визначає як взаємозв’язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [16].

Як стверджує О. Братанич, педагогічні умови – це сукупність об’єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [2].

Педагогічні умови саме професійної підготовки В. Стасюк визначає як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей.

Науковець досліджував педагогічні умови, що сприяють вдосконаленню професійної підготовки фахівців серед яких зазначив: організацію і спрямування педагогічного процесу на формування та розвиток професійної готовності; застосування особистісноорієнтованого підходу і створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин; ліквідація дублювання змісту навчання, шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв’язків; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій [24].

Дослідником Н. Житник визначено і досліджено педагогічні умови, що забезпечують якісну професійну підготовку фахівців, а саме: реалізацію змісту освіти; методичне забезпечення навчально-виховного процесу; впровадження інноваційних навчальних технологій; забезпечення особисто-орієнтованого підходу в організації навчання; стан виховної роботи у вищій школі; професійну майстерність викладачів [8].

В. Поліщук зазначає, що необхідною умовою реалізації професійної підготовки, що забезпечує можливість переходу фахівця на вищий рівень професійної компетентності є неперервність, яка функціонує через систему професійної підготовки соціальних педагогів, що передбачає допрофесійну підготовку (допрофесійне навчання, професійний відбір), різнорівневе професійно-педагогічне навчання у вищому навчальному закладі (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), післядипломну освіту (самоосвіта, підвищення кваліфікації, оволодіння спеціалізаціями) [20].

Вище наведені визначення дають можливість дійти узагальненого твердження, що «педагогічні умови» – це детермінанти, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок.

Узагальнюючи погляди дослідників, ми розглядатимемо «педагогічну умову підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти засобами тренінгових технологій» як необхідну обставину, а саме систему взаємопов’язаних психолого-педагогічних і практичних дій, спрямованих на організацію інклюзивного освітнього середовища засобами тренінгу, що сприяють активному процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи та оволодіння ними необхідних фахових навичок для роботи з особами з особливими освітніми потребами.

Метою української системи навчання й виховання є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя.

Особливого значення такий підхід набуває під час формування особистості майбутнього соціального працівника, який в подальшому буде впливати на формування особистості вихованців. Концепція розвитку педагогічної освіти України визначила своєю метою «формування фахівця, який здатний розвивати особистість дитини і зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу».

Тому особливого значення в наш час набуває проблема самоосвіти педагогів, спрямована саме на їхній професійний саморозвиток [22].

Закон України «Про соціальні послуги» визначає, що соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги [10].

Нині соціальна сфера потребує висококваліфікованого фахівця: енергійного, творчого, здатного до швидкої адаптації в нових умовах, викликаних змінами у суспільстві, які ефективно вирішують нестандартні проблеми, а це в свою чергу передбачає безперервну освіту; становлення особистості в процесі особистісного саморозвитку, самореалізації, самоосвіти й самоствердження як в професійній кар’єрі так й життєдіяльності, а також створення умов для самовдосконалення особистості.

Розвиток соціальної роботи в Україні ставить перед викладачами закладів вищої освіти завдання: поряд із формуванням у студентів соціологічного мислення, забезпечення їх фундаментальною теоретичною і широкою практичною підготовкою в галузі різних напрямків соціальної допомоги, необхідно здійснювати спеціальну підготовку майбутніх фахівців до виконання професійних функцій.

Адже професійна діяльність соціальних працівників спрямована не тільки на задоволення потреб і вирішення проблем клієнтів, а й на підготовку клієнта до самостійного вирішення особистих проблем; надання інформації про альтернативні можливості, відносні переваги та недоліки способів дій. Концепція соціальної роботи є новаторською для України, так само як і професія соціального працівника.

Тому проблема підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери потребує інноваційного підходу до організації навчання студентів у закладі вищої освіти. Рівень якості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери виходять на новий рівень, тобто збільшення вимог до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів вимагає підвищення їхнього професіоналізму.

В умовах інноваційного розвитку суспільства основним показником отримання вищої освіти є не просто формування випускника професіонала, але й розвиненої особистості, творчої індивідуальності.

Навчання майбутніх фахівців соціальної сфери обов’язково передбачає окрім академічного компоненту (володіння науковими знаннями), обов’язкове формування особистих психологічних якостей і рис, які відповідають вимогам професії, а також вміння контактувати, вести переговори, захищати інтереси клієнтів, співпрацювати з представниками суміжних професій, бути формальним і неформальним лідером [20].

Отримання відповідних знань, умінь та навичок у процесі освіти та подальшої професійної діяльності не є запорукою підтримання високого рівня професійної компетентності.

Тому необхідним елементом, який відповідає сучасним вимогам ринку праці, а також професійного та особистісного зростання – є розвиток потреби до саморозвитку та самоосвіти в процесі навчання у закладах вищої освіти.

При цьому слід зауважити, що особливого змісту поняття «саморозвиток» та «самоосвіта» набувають саме тоді, коли йдеться про групу професій «людина–людина», до яких і належить професія соціального працівника [3].

Самоосвіта – це процес, який забезпечує безперервність підвищення освітнього рівня та розширення інформаційного поля працівників, покращення якості та підняття рівня їхньої компетентності та професіоналізму, що пов’язаний з розвитком особистості, який триває впродовж всього життя. Враховуючи зазначене вище, можна констатувати тісний зв’язок поняття «саморозвиток» із поняттям «самоосвіта»; самоосвіту при цьому слід розуміти як один з методів його здійснення.

Професійний саморозвиток, відповідно, – це процес засвоєння дійсності, саморозвиток особистості у контексті та під впливом професійної діяльності [1; 3].

Поняття «професійний саморозвиток» є одним із центральних у педагогіці та психології і визначається як складний еволюційний поступ, у ході якого відбуваються прогресивні й регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині.

Зокрема за Л. Виготським «розвиток є неперервним процесом саморуху, що характеризується передусім постійним виникненням утворенням нового, чого не було на попередніх етапах» [4].

Проблемі професійного саморозвитку соціальних працівників присвячено низку досліджень в Україні [1].

Так, у дослідженні Т. Стрітьєвіч [25] професійний саморозвиток аналізує як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень та зовнішніх впливів.

Ми також погоджуємося з думкою І. Ігнацевич, що професійний розвиток майбутнього фахівця можна розглядати як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

Автор наголошує на тому, що не існує меж професійного саморозвитку, оскільки цей процес динамічний, діалектичний і зумовлений новими цілями й вимогами, які з’являються відповідно до змін стандартів професійної діяльності, ідеальних уявлень про сенс, зміст, форми і методи професійної діяльності [14].

А. Бистрюкова виділяє структуру професійного саморозвитку майбутнього фахівця, яка складається із особистісних якостей та сукупністю видів компетенцій, становлення яких відбувається послідовно – засвоєні на етапі самовизначення студента способи самоорганізації на подальших етапах забезпечують самореалізацію спеціаліста як професіонала.

Вона також виділяє зовнішні й внутрішні чинники, умови сприяння формуванню готовності до професійного саморозвитку в майбутніх фахівців [1].

Учені визначають професійний розвиток особистості як «неперервний, динамічний процес залучення до професій, професійної реалізації та самореалізації, під час якого відбувається якісне вдосконалення особистості як суб’єкта – представника певної професії» і поряд із цим по відношенню до підготовки майбутніх соціальних педагогів вона трактує це поняття як «сукупність соціального, професійного та особистісно-морального розвитку майбутнього фахівця у сприятливих умовах технологічного та науковометодичного забезпечення підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу» [3, с. 16].

Професійний розвиток педагогічного працівника – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

Не існує меж професійного саморозвитку, оскільки цей процес динамічний, діалектичний і зумовлений новими цілями й вимогами, які з’являються відповідно до змін стандартів професійної діяльності, ідеальних уявлень про сенс, зміст, форми і методи професійної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі виділяють два напрями саморозвитку особистості – самовиховання (виховання волі, якостей, рис характеру, певної поведінки) та самоосвіта (розумове виховання, інтелектуальне зростання, накопичення знань).

Самоосвітня діяльність майбутнього соціального працівника передбачає не лише накопичення нової інформації, а й системне осмислення цієї інформації, її інтеграцію з наявними знаннями.

Потреби в самоосвіті у кожного свої, специфічні, оскільки на них впливають різні фактори, а саме: особистість викладача, його інтереси, наукова і педагогічна підготовка, загальноосвітній і культурний рівень; власна педагогічна робота і її результати, оцінка його роботи іншими суб’єктами навчального процесу.

Система професійного саморозвитку соціальних працівників в умовах неперервної освіти являє собою багатовимірний феномен. Вона постає у якості взаємообумовленої єдності та наступності функціонування структурних й системотворчих компонентів.

Саме ці компоненти виступають важливою умовою формування, майбутнього фахівцяпрофесіонала [26, с. 51].

Отже, враховуючи специфіку професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, слід зазначити, що професійний саморозвиток майбутнього фахівця тісно пов’язаний із розвитком особистих здібностей до реалізації соціально-педагогічної діяльності.

Адже, як зазначає Н. Троценко основна мета професійної діяльності соціального працівника ґрунтується на реалізації цілей соціально-педагогічної роботи це – піклування про добробут, розкриття можливостей і здібностей особистості, сім’ї, суспільства до нормального соціального функціонування [27].

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології :автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 20 с.
2. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 / Братанич Ольга Григорівна. – Кривий Ріг, 2001. – С. 124–128.
3. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... докт. пед. наук : 13.000.04 / Вайнола Ренате Хейкіївна. – К., 2009. – С. 16–19.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
5. Высоцкий С. В. Структура психологопедагогических условий формирования поисковотворческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1999. – Вип. 8-9. – С. 90– 94.
6. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття) http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896–93–%D0%BF 1996 р. зі змінами
7. Ерошина Н. А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью курсантов педагогических вузов: автореф. дис. на соиск. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Ерошина. – Липецк, 2001. – 22 с.
8. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі ІІ рівня акредитації: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Житник Ніна Василівна. – Кривий Ріг, 2002. – 233 с.
9. Закон України «Про охорону дитинства» http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402–14 2001 зі змінами
10. Закон України «Про соціальні послуги» http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/966–15 2003 зі змінами
11. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2998–12 1993 зі змінами
12. Закони України «Про вищу освіту» http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556–18 2014 р. зі змінами
13. Закони України «Про освіту» http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145–19 2017 р.
14. Ігнацевич І. І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога [Електронний ресурс] / І. І. Ігнацевич. – Режим доступу: http://intkonf.org.
15. Калашник Н. С. Самоосвіта державних службовців як об’єкт державного управління / Н. С. Калашник http://www. kbuapa.kharkov.ua/e– book/db/2010–1/doc/3/04.pdf
16. Манько В. М. Дидактичні умови формування у курсантів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. нац. пед. унту ім. М. Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
17. Національна доктрина розвитку освіти України http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002 2002 р.
18. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2007. – Т. 3. – 910 с.
19. Островська Н. О. Професійна майстерність спеціаліста соціальної роботи / Н. О. Островська // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 1 . – С. 236.
20. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. А. Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 44 с.
21. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
22. Концепція розвитку педагогічної освіти України
23. Сидоров В. М. Вступ до соціальної роботи. Ч.І: Анотація категоріального апарату / В. М. Сидоров. – Донецьк, 1997. – 245 с.
24. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа-вищий заклад освіти»: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Стасюк Варвара Дмитрівна. – Одеса, 2003. – 280 с.
25. Стрітьєвич Т. М. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотвотворчого мистецтва: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. М. Стрітьєвич. – Черкаси, 2009. – 20 с.
26. Тимошенко Н. Є. Вступ до спеціальності: соціальна робота. Модуль 2: навч. посіб. / Тимошенко Н. Є. – К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2014. – 264 с.
27. Троценко Н. Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах: дис… канд. пед наук: 13.00.05 / Троценко Наталія Євгенівна. – Луганськ, 2011. – 243 с.
28. Философский энциклопедический словарь / [сост. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
29. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
30. Вайнола Р. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія / Р. Вайнола; [за ред. С. Сисоєвої]. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.
31. Васильченко Л. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Харків : Вид. група «Основа», 2006. – 180 с.
32. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійнопедагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Гомонюк Олена Михайлівна. – Вінниця, 2012. – 596 с.
33. Климова Т. Педагогическая диагностика : [учебн. пособ.] / Т. Е. Климова. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 124 с.
34. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало]. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
35. Акмеология [Текст] / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
36. Антипова М.В. Метод кейсов (case study) [Текст] / М.В. Антипова. – М.: Мариинско-Посадский филиал ФГБУ ВПО «МарГТУ», 2011. – 121 с.
37. Баев П.А. Практикум по методике Case-study: учеб. пособие [Текст] / П.А. Баев. – Иркутск: РИО НЦ РВХ ВСНЦ СО РАМН, 2008. – 210 с.
38. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті [Текст] / Н.Брюханова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 4. – С. 40-49.
39. Гера Т.І. Психотерапевтичні засади організації професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерівпедагогів [Текст] / Т.І. Гера // Інноваційні підходи до науки ХХІ столітті: зб. наук. праць і матеріалів міжнарод. наук.-практ. конф. (27 квітня 2012 року) / гол. ред. В.С. Рижиков. – Кіровоград : Науководослідний центр інноваційних технологій, 2012. – С. 267.
40. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.
41. Игнатьева Е.О менеджменте знаний и неявном знании в образовании [Текст] / Е.О. Игнатьева // Высшее образование. – 2006. – № 12. – С. 36-41.
42. Мухаметзянова Ф.Ш. Теория и практика дистанционной подготовки специалиста социальной сферы в регионе [Текст] / Ф.Ш. Мухаметзянова. – Казань: Наука, 2002. – 321 с.
43. Пов’якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія [Текст] / Н.І. Пов’якель. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
44. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
45. Царькова Е.А. Компетентность в контексте модернизации профобразования [Текст] / Е.А. Царькова // Профессиональное образование. – 2004. – № 6. – С. 5-6.
46. Чемеринська Д. І. Психологічні детермінанти гендерної ролі жінкикерівника / Д. І. Чемеринська // Теоретичні та прикладні проблеми психології : зб. наук. праць / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. – № 1 (6). – С. 155-162.
47. Чемеринська Д. І. Модель формування професійних якостей в процесі професійної підготовки менеджера у ЗВО з урахуванням гендерних особливостей/ Д. І. Чемеринська // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. – К. : Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2018. – Вип. 40. – С. 28–31.
48. Чемеринская Д. И. Программа социально-психологического тренинга развития управленческих способностей женщины-руководителя / Д. И. Чемеринская // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред.: С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 24. – С.683-693.
49. Чемеринська Д. І. Теоретико-методологічні основи самоствердження особистості керівника у вітчизняній та зарубіжній психології / Д. І. Чемеринська // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред.: С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 26. – С. 631-646.
50. Чемеринська Д. І. Гендерні відмінності в поведінці керівника: особливості жіночого управління [Електронний ресурс] / Д. І. Чемеринська // Технології розвитку інтелекту – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2014. – Т. 1, № 5. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology\_intellect\_ develop/article/view/88
51. Chemerinska D. I. Genderaspect of self-determination of a leader and the pecularities of decision-makings / D. I. Chemerinska // Fundamental and applied research in practice of leading scientific schools. – 2016. – Vol. 16, No 4. – Р. 137-142.
52. Chemerinska D. I. Formation of leading abilities in female leaders / D. I. Chemerinska // Fundamental and applied research in practice of leading scientific schools ls. 2017. – Vol. 24, No 6. – Р. 45-48.
53. Чемеринська Д. І. До проблеми дослідження професійних якостей менеджерів різної статті / Д. І. Чемеринська // Психологічні виміри культури, економіки, управління : наук. журн. / [відповідальний ред. О. М. Лозинський]. – Львів, 2018. – Вип. XІV. – С. 81–93.