**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ специфіки провідних чинників професіоналізації майбутніх соціальних працівників**

**1.1. Теоретичні засади формування образу успішного фахівця як чинника професіоналізації студентської молоді**

Здійснено теоретичний аналіз соціально-психологічних особливостей професіоналізації студентської молоді; визначено чинники успішної професіоналізації студентів; обґрунтувано особливості сприйняття і розуміння студентською молоддю образу фахівця в процесі професіоналізації; визначено та обґрунтовано соціально-психологічний образ успішного фахівця як мотиватор професіоналізації.

На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних напрацювань щодо дослідження професіоналізації студентської молоді виявлено низку особливостей, пов’язаних із психологічними, соціальними та біологічними характеристиками особистості студента.

Особливості психофізіологічного розвитку особистості студентського віку відображені у працях Б. Ананьєва, І. Зимньої, І. Кона, С. Максименка та ін.

Дослідження етапів та чинників становлення студента як суб’єкта професійної діяльності з позиції соціалізації описані в дослідженнях К. Абульханової – Славської, В. Бодрова, А. Деркача, А. Маркової, В. Міненко, В. Сича, В. Шадрикова, В. Юрченка та ін.

Значення здібностей, мотивів, установок та інтересів особистості студента в процесі успішної професіоналізації підкреслено у наукових дослідженнях Б. Ананьєва, О. Асмолова, Дж. Голланда, Є. Климова, Т. Кудрявцева, О. Кокуна, О. Кривопишиної, В. Шадрикова та ін.

Професіоналізація розглядається як безперервний процес становлення та розвитку особистості професіонала, його індивідуальних та професійних якостей від моменту професійного вибору до завершення професійної діяльності. У світлі проаналізованих наукових підходів вважаємо, що успішна професіоналізація студентської молоді передбачає здійснення цілеспрямованої діяльності особистості, спрямованої на опанування професії, набуття знань, вмінь, навичок та максимальний розвиток професійної компетентності. Вершиною професійного розвитку вважається професіоналізм (А. Деркач, В. Лапшина, В. Юрченко та ін.) як система, що включає в себе: професіоналізм особистості; професіоналізм діяльності; нормативність діяльності і поведінки; продуктивну Я-концепцію.

У розділі виділено чинники, які впливають на успішний перебіг процесу професіоналізації, відповідно до їх розподілу на зовнішні і внутрішні за Ю. Поваренковим.

Зовнішні описують систему соціальних чинників, які впливають на особистість в процесі професіоналізації, а внутрішні стосуються впливу індивідуально-психологічних властивостей особистості.

Аналіз досліджень дозволив детальніше охарактеризувати внутрішні чинники та якості особистості, які сприяють успішному опануванню професії і становленню фахівця-професіонала: здібності до професійної діяльності (Дж. Голланд, Є. Климов, Є. Шпрангер), мотивація навчальної діяльності (В. Зеєр, Н. Кузьміна, О. Реан), система сенсожиттєвих установок (О. Асмолов, Д. Узнадзе), психологічна компетентність (А. Деркач, Л. Мітіна), потреба в досягненнях та мотивація успіху (Дж. Аткінсон, В. Врум, Ю. Орлов), професійна компетентність та професійно значимі психофізіологічні властивості (В. Зеєр).

Зовнішні (соціальні) чинники розділяються на: чинники макрорівня – держава та суспільство, через впровадження внутрішньої політики; мезорівня – студентство, заклад освіти, засоби масової інформації; мікрорівня – сім’я, викладачі, одногрупники, друзі (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, Ю. Бескурнікова, Т. Говорун, С. Дружилов, Н. Жигайло, Д. Калаянов, О. Кокун, Н. Кривоконь, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Москаленко, Т. Титаренко).

У розділі наголошено на важливості сприйняття та розуміння образу фахівця, який розглядається як складова професійної Я-концепції і містить сукупність уявлень особистості про професійно важливі якості фахівця конкретної сфери професійної діяльності, його рольові компетенції, соціально-професійні обов’язки та права (Р. Бернс, С. Дружилов, І. Кон, З. Курлянд, Л. Романишин, Л. Шнейдер).

Підкреслено, що формування позитивної професійної Я-концепції фахівця є: передумовою становлення його активної життєвої позиції; вагомим чинником професійного розвитку в процесі професіоналізації; детермінантою успішності особистості в професійній діяльності.

На основі огляду соціально-психологічної літератури щодо обґрунтування природи образу фахівця, аналізу поняття «професійного успіху» з’ясовано поняття «соціально-психологічний образ успішного фахівця», який розглядаємо як систему уявлень особистості про зразкові характеристики суб’єкта професійної діяльності, його професійно-рольові компетенції, знання, вміння, навички, соціальний статус, емоційні переживання та професійну спрямованість.

Враховуючи надбання вітчизняної психології щодо дослідження образу «Я» та Я-концепції особистості, виявлено когнітивний, конативний та афективний компоненти соцільно-психологічного образу успішного фахівця, які взято за основу при розробці теоретичної моделі соціально-психологічного образу успішного фахівця.

Когнітивний компонент соціально-психологічного образу успішного фахівця містить уявлення щодо соціального статусу успішного фахівця, його матеріальне забезпечення та уявлення про професійно важливі якості фахівця як суб’єкта професійної діяльності; афективний компонент передбачає уявлення про відношення до себе або до окремих якостей своєї особистості в ролі успішного фахівця (задоволення від процесу діяльності, задоволення від власних досягнень); конативний компонент – уявлення про внутрішні «інтенції», стимули до поведінки, які спрямовують особистість на успішну діяльність.

Вважається, що такими інтенціями можуть бути: потреба в досягненні успіху, мотивація досягнення успіху, професійні ціннісні орієнтації, які в сукупності визначають професійну спрямованість особистості успішного фахівця.

В процесі професіоналізації студентської молоді соціально-психологічний образ успішного фахівця відіграє мотиваційну функцію, яка полягає у стимулюванні особистості студента до ефективної (успішної) професіоналізації.

Аналіз запропонованих теоретичних напрацювань до розуміння категорій дії, образу та мотиву (О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, С. Максименка, Р. Мезера, Б. Айтема, Т. Хігінса) дозволив описати підхід щодо підсилення мотивації професіоналізації засобами активізації соціально-психологічного образу успішного фахівця як послідовність таких кроків:

1) усвідомлення потреби успішної професіоналізації (опис майбутніх професійних перспектив, в результаті чого у свідомості особистості виникає соціально-психологічний образ успішного фахівця як образ «ідеального» фахівця);

2) активізація образу успішного фахівця (усвідомлення, сприйняття та розуміння змісту соціально-психологічного образу успішного фахівця);

3) розвиток психологічних характеристик образу (яскравості-чіткості, значущості і т.д.);

4) підсилення мотивації до здійснення цілеспрямованої ефективної навчально-професійної діяльності;

5) професійна самореалізація, яка передбачає формування фахової компетентності та розвиток професіоналізму (успішна професіоналізація);

6) реалізація образу успішного фахівця (образу-ідеалу).

**1.2. Інноваційні тенденції підготовки соціальних працівників за сучасних умов**

Представлено аналіз впливу тенденцій на розвиток системи підготовки соціальних працівників в Україні.

Запропоновано теоретичне розуміння створення освітніх моделей підготовки соціальних працівників та їх періодизацію.

Розроблено завдання розвитку підготовки відповідно до тенденцій соціальної роботи та фахової підготовки соціальних працівників.

Визначено організаційні напрями оновлення підготовки соціальних працівників та запропоновано можливі умови, сукупність яких створює належне функціонування освітнього інноваційного середовища.

Україна обрала шлях розвитку і реформування соціальної сфери, що базується на відповідності напрямів та технологій соціальної роботи сучасним змінам, які реалізуються завдяки діяльності соціальних працівників.

Зміни, які відбуваються в соціально-політичній, соціальноекономічній, інформаційно-технологічній, соціально-педагогічній та інших сферах, і пов’язаний з ними динамізм підвищують значення підготовки соціальних працівників щодо відповідності її організації та науково-методичного забезпечення.

Підготовка соціальних працівників й досі переживає складний етап свого розвитку, потребує оновлення і корегування стратегічних і тактичних завдань з урахуванням сучасних та перспективних вимог суспільства.

Потреба такого оновлення фахової підготовки соціальних працівників зумовлена, з одного боку, перспективами розвитку, які означено в ''Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2025 року'' в системі освіти та забезпечення розвитку освітнього і наукового простору.

А з іншого боку, сучасний стан актуальних проблем розвитку суспільства, що представлено у ''Стратегії інноваційного розвитку України в умовах глобалізаційних викликів'', повинні знайти своє конкретне вирішення за умов нормативно-законодавчого відображення соціальних проблем різних категорій населення та сфер життєдіяльності суспільства, підготовленості фахівців соціальної сфери до пошуку альтернативних можливостей їх вирішення, розробки та впровадження інновацій соціальної роботи, залучення засобів вирішення конкретної проблематики.

Так, постає проблема створення умов для повноцінного прояву інноваційного потенціалу майбутніх фахівців соціальної сфери з розв'язання соціальних проблем, що цілком залежить від системи фахової підготовки, оновлення змісту й механізмів реалізації процесу навчання відповідно до сучасних вимог та провідних тенденцій. Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасних наукових дослідженнях щодо тенденцій і перспектив розвитку різних сфер життєдіяльності суспільства, зокрема, державного управління, тенденції визначаються як стійкий напрям розвитку якогось явища або процесу (С. О. Кравченко), з позицій державної освітньої політики, як об'єктивно-суб’єктивні, внутрішньо-зовнішні фактори, що впливають на систему освіти і надають змогу розробляти та формувати освітню політику (Я. В. Мельнік).

Стосовно підготовки фахівців соціальної сфери, тенденції у дослідженнях представлені як пріоритетні напрями розвитку професійної освіти, що обумовлені вимогами соціального суспільства і професійної спільноти до професійного становлення особистості фахівця (І. А. Ларіонова), ключові напрями професійної освіти, які забезпечать успішне виконання завдань з формування фахівця з високим рівнем готовності до неперервної освіти (С. П. Архіпова), тенденції розвитку університетської системи освіти, що визначають якісну роботу ВНЗ у напрямі виробництва нових знань та технологій, збереження і відтворення культурної традиції, підготовки професійних кадрів, адаптованих до швидких змін у суспільстві (О. А. Дубасенюк), позитивні тенденції підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, що забезпечать оновлення методичної системи практичного навчання на основі пошуку й упровадження найбільш ефективних інновацій у процес формування майбутнього фахівця (Л. І. Романовська).

Але недостатньо розробленою залишається проблема узагальнення тенденцій підготовки соціальних працівників через виокремлення принципів та характеру їх впливу, в межах якого виявляється різноманітність і типізація шляхів розвитку підготовки в сучасних умовах.

Стрімкий розвиток фахової підготовки соціальних працівників, зростання значення соціальної роботи щодо подолання суспільних проблем та соціально небезпечних явищ, зумовлює потребу узагальнення тенденцій розвитку як соціальної роботи, так і фахової підготовки соціальних працівників щодо їх впливу на організаційні шляхи реалізації основних напрямів, умов та результатів оновлення змісту, форм та методів навчання.

Підготовка соціальних працівників в Україні (з 1990-х років ХХ ст.) набуває інтенсивного розвитку в умовах університетської освіти [1: 225], яка змогла швидко реагувати на необхідність її здійснення, оскільки заснована на системах цінностей та культурі, сконцентрована на поєднанні традицій навчально-методичної та науково-дослідної діяльності.

Однак, становлення підготовки соціальних працівників відбувається майже одночасно зі становленням теорії та практики соціальної роботи в умовах трансформації суспільства, проведення реформаційних заходів в системі соціального забезпечення, що була створена ще за радянських часів. Взаємозалежність процесу формування громадянського суспільства та процесу розбудови системи соціальної роботи як соціального явища [2], пов’язана з характером та динамікою впливу передумов, тенденцій і особливостей оформлення соціальної роботи як професійної діяльності, окремого напряму наукових досліджень та підготовки соціальних працівників.

У сучасних умовах для створення освітньої моделі підготовки соціальних працівників необхідно одночасно враховувати як світові тенденції розвитку освіти, що взаємопов’язані з процесами глобалізації, інтеграції у єдиний освітній простір, так і стрімкого розвитку технологій та інновацій в освіті та соціальній роботі, що зумовлюють постійне оновлення знань, навичок та умінь.

Виявлення соціальнопедагогічних ідей розвитку освіти, світових освітніх тенденцій та тенденцій університетської освіти надають нам змогу обґрунтувати наслідки їх впливу, можливість творчого застосування при організації підготовки соціальних працівників та оновлення її змісту.

Для сучасного розгляду проблематики підготовки соціальних працівників властиве звернення до соціально-педагогічних ідей, які відбивають своєрідність конкретних соціально-педагогічних завдань, що забезпечують процес організованого процесу підготовки, становлення теоретичних засад для побудови адекватної моделі підготовки до професійної діяльності.

Зазначимо, що об’єктивними передумовами моделювання системи фахової підготовки соціальних працівників в України на етапі її становлення прийнято вважати такі як:

- ''легалізація'' соціальної роботи завдяки введенню професії ''соціальний працівник'' до кваліфікаційного довідника посад керівників, спеціалістів і службовців [3];

- розбудова мережі соціальних закладів, установ соціального обслуговування, центрів соціальних служб сім'ї, дітей та молоді, відродження благодійності та волонтерства, створення недержавних соціальних служб, громадських організацій, що потребували підтримки кваліфікованих соціальних працівників [4];

- підпорядкованість різним суб’єктам державної політики (станом на 2003 р.), а саме Міністерство праці та соціальної політики України, Державний комітет України у справах сім’ї та молоді,

Державний центр соціальних служб для молоді, Служба у справах неповнолітніх [5: 68];

- кадрове забезпечення недипломованими фахівцями, які пройшли курсову підготовку, дистанційне або прискорене навчання [1: 225], що ініційовано й підтримано Міжнародними фондами та урядами інших країн;

- формування нормативно-законодавчої бази соціальної роботи (Закон України ''Про соціальну роботу з дітьми та молоддю'' (2001 р.), Закон України ''Про соціальні послуги'' (2003 р.) та організаційноекономічних заходів її реалізації, що стосується форм соціального забезпечення [6: 12]: пенсійне забезпечення, система грошової допомоги, адресна соціальна допомога, підвищення оплати праці відповідно до підвищення рівня прожиткового мінімуму та мінімальної заробітної плати;

- розповсюдження закордонного досвіду соціальної роботи через створення Школи соціальної роботи НаУКМА та відкриття нової спеціальності 8.040202 ''Соціальна робота'' за освітньокваліфікаційним рівнем ''магістр'' [7];

- розробка моделей підготовки соціальних працівників на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях ''допрофесійний – молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр'' на основі вивчення закордонного досвіду, який адаптовано до вітчизняних умов.

Об’єктивні передумови (на початку 90-х років ХХ століття і на початку ХХІ століття) мають значний вплив на всі подальші процеси, що характеризують періоди становлення та розвитку соціальної роботи і, періоди здійснення підготовки соціальних працівників.

Підготовка соціальних працівників в контексті її становлення характеризується певними етапами, що якісно відрізняються, по-перше, через визначення емпіричних основ підготовки соціальних працівників та викладання дисциплін соціально-практичного спрямування, по-друге, через визначення теоретичних засад підготовки соціальних працівників і теоретичних засад викладання дисциплін соціально-практичного спрямування; по-третє, через визначення актуальних проблем підготовки соціальних працівників і розв’язання протиріч, що відображають об’єктивні передумови та інноваційні освітні тенденції та їх характер впливу на підготовку соціальних працівників.

Тому, на підставі аналізу практичного досвіду, здійснення комплексного наукового аналізу, можемо визначити періоди підготовки, що були визначальними для її становлення та розвитку:

- І період (1991р. – 2000 р.) – відкриття нової для України спеціальності ''Соціальна робота'' за напрямом ''Соціологія'' та створення організаційних умов для забезпечення підготовки соціальних працівників; формується пропедевтична (за визначенням А. В. Фурмана) модель підготовки соціальних працівників

- ІІ період (2001р. – 2010 р.) – становлення спеціальності ''Соціальна робота'' за напрямом ''Соціальне забезпечення'' та створення організаційно-методичних умов для відповідності підготовки соціальних працівників рівням європейської освітньої системи зі збереженням структури вітчизняної системи професійної освіти ''молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр''; формується інтегративна (за визначенням І. А. Ларіонової) модель підготовки соціальних працівників;

- ІІІ період (2011р. – по теперішній час) – остаточне становлення спеціальності ''Соціальна робота'' за напрямом ''Соціальна робота'' та створення організаційно-методичних умов для оновлення підготовки соціальних працівників відповідно до проблематики соціальної роботи, методологічних досліджень соціальної роботи як науки, інноваційної педагогіки та соціальної інноватики; формується інноваційна підготовка соціальних працівників.

Реалізація ''нових'' механізмів і засобів організації і здійснення підготовки фахівців соціальної сфери характеризується низкою суперечностей, які зумовлено чинниками та тенденціями, що й визначають спрямування розвитку підготовки соціальних працівників.

Можливість такої реалізації в межах взаємодії тенденцій передбачає розуміння методології соціальної педагогіки стосовно комплексного вивчення та системного розгляду будь-якого процесу або явища.

На думку Сейко Н. А., складність побудови методології соціально-педагогічних досліджень полягає в тому, що не можливо в ''чистому'' вигляді використати методологічний апарат жодної з галузей знання, оскільки йдеться про міждисциплінарність наукових проблем [8: 63].

Врахування того, що ''методологія соціальної педагогіки внаслідок нетривалого часу її розробки знаходиться в стані становлення й видозмінюється в ході розвитку соціальнопедагогічної науки'' [9: 15] здійснювати системний розгляд наукової проблеми, Сейко Н. А. пропонує, дотримуючи наступних положень [9]:

- вивчення еволюції явища, феномена, наукової проблеми (ґенеза розвитку ідей та принципів, структурних компонентів, структурної специфіки, системних характеристик);

- вивчення впливу від поєднання традицій і інновацій, оскільки ''…традиції складають теоретичні засади, а інновації – постійно нарощувану основу цього феномена'' [9: 10];

- визначення тенденцій розвитку явища, феномену, наукової проблеми (зростання наукового інтересу до проблеми; вивчення зарубіжного досвіду; розвиток теоретичних засад; накопичення ознак системності; зміна напрямів діяльності відповідно до змін парадигм; зростання розуміння необхідності інформаційного забезпечення);

- визначення суперечностей розвитку явища, феномену, наукової проблеми (між потребами і характеристиками; між необхідністю розвитку і об’єктивними потребами реалізації, між реальним темпом розвитку та нормативно-правовою підтримкою);

- визначення передумов (соціокультурні, соціально-політичні, соціально-економічні та інші), що визначають сутність та особливості розвитку явища, феномену, наукової проблеми.

Вивчення процесу розвитку підготовки соціальних працівників як наукової проблеми в контексті методології соціально-педагогічних досліджень у такій логічній послідовності (передумови – суперечності – тенденції) надає нам можливість визначити перспективні напрями та специфічні закономірності розвитку цього процесу.

Так, передумовами розвитку підготовки соціальних працівників виступає сукупність взаємопов’язаних зовнішніх та внутрішніх факторів, що характеризують проблему, і наявність яких сприяє виникненню та розвитку певного періоду становлення процесу підготовки соціальних працівників.

Суперечності характеризують взаємодію різних аспектів підготовки, що мають невідповідність або непослідовність під впливом соціальних проблем, соціально небезпечних явищ, вимог соціальної роботи та вимог суспільства до соціального працівника.

Тенденції підготовки соціальних працівників вказують на спрямованість основних шляхів щодо її становлення, розвитку та оновлення за сучасних умов. Тому нами було здійснено спробу охарактеризувати вплив тенденцій на характер розвитку підготовки соціальних працівників на певних періодах її становлення.

Як бачимо, наявність взаємозв'язку та впливу тенденцій визначає подальше спрямування завдань розвитку підготовки, характер оновлення її змісту, форм та методів навчання майбутніх соціальних працівників.

Тому, перехід існуючої системи підготовки соціальних працівників у якісно новий стан потребує реалізації певних завдань відповідно до світових, європейських і національних тенденцій соціальної роботи та фахової підготовки соціальних працівників таких як:

- переоцінка традиційних чинників розвитку підготовки майбутніх соціальних працівників;

- переосмислення теорії та практики соціальної роботи як механізму позитивних змін у суспільстві;

- спрямованість програм підготовки на відповідність соціально-економічним, соціальнополітичним і соціокультурним тенденціям та перспективам розвитку соціальної роботи;

- стрімке оновлення системи знань через перегляд змісту, форм та методів навчання соціальній роботі;

- створення умов для належного функціонування освітнього інноваційного середовища;

- сприяння вибору форм та методів підвищення кваліфікації викладачів дисциплін соціального спрямування.

Визначено організаційні напрями реалізації оновлення підготовки соціальних працівників за такими критеріями: підвищення якості навчання (моделювання, прогнозування та стратегія розвитку освітнього інноваційного середовища, науково-методичний та управлінський супровід навчального процесу за новітніми досягненнями педагогічної науки); інноваційність змісту, форм та методів навчання (впровадження навчальних програм, орієнтованих на інноваційні методи в системі освіти та соціальної роботи; впровадження нових організаційних форм навчальної та позанавчальної діяльності студентів), інтеграція та партнерство (залучення державних та недержавних закладів до співпраці; заохочення творчих ініціатив, науково-дослідної діяльності; просування проектів та ініціатив); відповідність викладачів сучасним вимогам (створення умов для підвищення кваліфікації, надання можливості вибору змісту та форм проходження кваліфікації).

Звідси вважаємо, що суттєвим висновком стає можливість пошуку сукупних умов для реалізації оновлення підготовки соціальних працівників (нормативно-правові, навчально-методичні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, організаційно-управлінські), які повинні створити належне функціонування освітнього інноваційного середовища.

**1.3. Професіоналізація комунікативної компетентності майбутнього соціального працівника**

Розглянуто різні тлумачення комунікативної компетентності та проблема ефективного формування професійної компетентності соціального працівника, зокрема особливості розвитку комунікативної компетентності; навичок вербального і невербального діалогічного спілкування у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Соціально-економічний та інформаційно-технологічний розвиток України в останні десятиліття актуалізував новітні потреби суспільства у розгортанні соціальної підтримки населення та пошуках механізмів впливу на якісний бік цих процесів. Все вище зазначене зумовлює необхідність особливої уваги до професійної підготовки фахівців для соціальної сфери.

Значущим для України ХХІ століття є новостворений інститут соціальної роботи, зорієнтований на взаємодію з людьми різного віку та соціального статусу.

Соціальна робота виявляється складною, емоційно навантаженою діяльністю, яка потребує особливих вимог до професійних якостей соціального працівника.

Професійне становлення фахівця із соціальної роботи залежить як від особистісних характеристик, так і від чинників об’єктивного характеру, які пов’язані з формуванням позитивного іміджу соціальної роботи та статусу цієї професійної діяльності в суспільстві.

Оскільки функціями соціальних працівників є організація спілкування з клієнтами, налагодження емоційної взаємодії, довірливих стосунків, що сприятиме кращому розумінню клієнтами самих себе й інших людей; вміння знаходити компромісні рішення проблем; консультування щодо уникнення стереотипних форм поведінки та упередженого ставлення до оточення, то результати їх діяльності залежать від ефективної реалізації такої якості професіоналізму, як комунікативна компетентність та готовність до професійно-діалогічного спілкування, застосування альтернативних методів комунікацій з різними категоріями населення.

Професійна компетентність соціального працівника не може бути сформована повною мірою без такої важливої складової як комунікативна компетентність. Адже лише через належну готовність до комунікативної діяльності можуть проявитися будь-які інші сформовані якості.

Проблемам підвищення професійної компетентності фахівців присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних вчених як Л. Мітіної, В. Сластьоніна, Л.Карпової, Т. Ковальової, А. Макарової, Т. Аветісяна, С. Архипова, Г.Халаш, В. Долл, Ж. Перре.

Останніми роками розроблено ряд концепцій, в яких концептуалізуються чинники професійної діяльності, зокрема такими вченими як Ю. Глигало, В. Погрібна, Б. Ананьєв, Л. Виготський, З.Калмикова, Н. Менчинська.

Моделі показників професіоналізму особистості та діяльності соціального працівника знаходилися в центрі уваги таких дослідників як Є. Холостова, І. Зимня, Є.Ханжин, Т. Карпова, Б. Єрофєєва, Е. Зритнєва тощо.

Безпосередньо дослідженням проблеми формування комунікативної компетентності соціальних працівників займаються такі автори як О.Канюк, І. Козубовська, Т. Кобзар, Н. Левицька, В. Москаленко, Л. Курят, Д. Годлевська тощо.

Основні принципи комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів досліджувались у працях А. Годлевської, О.Киричук, О. Коропецької, Т. Федотюк тощо.

Розгляд особливостей професіоналізації комунікативної компетентності соціального працівника варто розпочати з визначення змісту понять, що до нього входять.

Для цього проаналізуємо поняття «професійна компетентність», «комунікативна компетентність». Професійне становлення – це розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти та підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності [1, 142].

Цей процес передбачає системне, комплексне становлення особистості соціального працівника, оскільки є сутнісною характеристикою таких специфічних видів соціальної діяльності, як соціальне обслуговування, соціальний захист, соціальна освіта, соціальне дослідження тощо.

Варто відмітити, що поняття «професіоналізм у соціальній роботі» доки залишається недостатньо розкритим через ряд об’єктивних (наприклад, значимість професії у суспільстві, її правовий та соціальний статус та ін.) і суб’єктивних (наприклад, схильності, можливості, здібності, ціннісні орієнтації, мотиваційна готовність тощо) причин.

Спроби обґрунтувати професіоналізм у соціальній роботі робили різні автори ще на початку 90-х років.

Так, В. Погрібна у своїй монографії зазначає, що соціологи акцентують увагу: на професійних цінностях, способах соціальної дії, глибокій мотивації професійної діяльності соціального працівника, професійному покликанні, професійній підготовці, професійній майстерності, професійній культурі, трудовим навичкам, кваліфікації [12].

На думку сучасних російських психологів, акмеологів, зокрема Т. Кудрявцева, Є. Клімова, А. Маркова варто приділяти увагу таким аспектам професіоналізму соціальних працівників як престижність професії, професійна майстерність, соціальна престижність, успішність професійної діяльності, динаміка, етапи, рівні розвитку професіоналізму, знання, уміння, навички професійної діяльності, певні індивідуально-психологічні властивості, спрямованість особистості, ієрархія мотивів [1, 143].

Тоді, як представник української педагогічної парадигми О.Полозенко вважає, що варто акцентувати увагу на таких моментах, як мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, професійна свідомість і самосвідомість, професійні якості особистості, готовність до професійної діяльності.

Значну увагу педагоги також звертають на дослідження таких складових як готовність до розвитку і саморозвитку; самопізнання і самопроектування; самоуправління; самокорекція [13].

Існують й інші точки зору, але незмінним фактом залишається те, що професіоналізм відображає високу професійну компетентність соціального працівника. Д. Годлевська зазначає, що у широкому розумінні «компетентність» означає ступінь зрілості людини, досконале знання нею своєї справи, суті роботи, яка виконується.

У вузькому – розглядається як міра включеності людини в діяльність та цілісне ставлення до неї [5].

Вивчення проблеми професійної компетентності фахівця показало її неоднозначне трактування серед багатьох дослідників.

Так, на думку науковців у галузі педагогіки та психології Л. Семушиної, Н. Ярошенко, під професійною компетентністю прийнято розуміти інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівців, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для здійснення певного роду діяльності, пов’язаної з прийняттям рішень [4, 3].

В. Болотов вважає, що компетентнісний підхід пов'язаний з формуванням здатності ефективно діяти в межах ситуацій, що досліджуються.

Тоді як Г. Ковальова, М. Челишкова визначають компетентність як індивідуальну здібність людини, що застосовується в момент зміни реальних умов або в момент переміщення її в інші умови [4, 3].

Щодо професійної компетенції соціальних працівників, то А.Капська розглядає її як комплекс знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, психологічних якостей, професійних позицій та акмеологічних варіантів.

При цьому, професійну компетенцію соціального працівника учена вважає стрижневим компонентом вибраного ним виду діяльності, а комунікативну компетентність – необхідною умовою її ефективності [11, 253].

Так чи інакше, питання ефективності формування професійної компетентності соціального працівника будується, безпосередньо залежить і ґрунтується на самій суті соціальної роботи та функцій, які виконує соціальний працівник.

Соціальна робота – це галузь наукових знань і професійна діяльність, спрямована на підтримання і надання кваліфікаційної допомоги будь-якій людині, групі людей, громаді, що розширює або відновлює їхню здатність до соціального функціонування, сприяє реалізації громадянських прав, запобігає соціальному виключенню.

Соціальна робота як фахова діяльність є взаємопов'язаною системою цінностей, теорії і практики, її місія полягає у наданні людям можливості якомога повніше розвивати власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій [3].

Аналізуючи вищезазначене визначення можемо звернути увагу на необхідність детального розгляду комунікативної компетентності соціального працівника, адже надання кваліфікованої допомоги людині, групі людей, чи громаді здійснюється через спілкування, підтримку безпосередніх та опосередкованих контактів, через розуміння клієнта.

Соціальний працівник є представником професій групи «людина-людина, людські спільноти, соціальні системи», тому для них є надзвичайно важливим вміння слухати і розуміти клієнтів соціальних служб та інституцій, розуміти внутрішній світ, а не приписувати те, що спало на думку.

Поглиблюючи розуміння сутності поняття «комунікативна компетентність» розглянемо такі тлумачення:

– уміння встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (Г. Данченко, Ю.Жуков, С. Козак, С. Макаренко, Л.Петровська, П. Растєнніков, Ю. Рись, В.Степанов, В. Ступницький) [5,9];

– володіння сукупністю певних умінь (Є. Головаха, Т.Ладиженська, Є. Мелібруда, Н. Паніна, Р. Парошина, М. Станкін) [5,9];

– знання норм і правил спілкування, адаптаційних навичок як умова досягнення ефективних відносин (В. Москаленко, А. Козлов, Т.Іванова) [5, 9];

– орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних стосунків і соціальної ситуації (М. Обозова) [11, 253].

У контексті проблематики нашого дослідження ми розглядаємо комунікативну компетентність як складову і фундаментальну характеристику професійної компетентності залежно від звершення, яке реалізовує соціальний працівник у різних видах професійної діяльності, а саме налагодження, підтримка і розвиток ефективної взаємодії з клієнтом чи іншими учасниками соціального процесу.

Дане положення дає нам підстави розглядати комунікативну компетентність як професійну комунікативну компетентність соціального працівника.

Оскільки специфіка соціальної роботи пов’язана із необхідністю вирішення проблем, які виникають і відносяться до конкретної людини, вона прямо чи опосередковано охоплює всі форми та види суспільних відносин і діяльності людей.

Ми можемо стверджувати, що це потребує гідного рівня сформованості високопрофесійної комунікативної компетентності соціального працівника, яка є одним із основних інструментів його діяльності, і має відбуватися таким чином, аби швидко налагодити контакт з однією людиною або групою людей, вловити настрій, визначити установки та очікування, переконати та надихнути, і постійно підтримувати позитивну активну позицію взаємодії, а також поєднувати та комплексно застосовувати основні компоненти комунікативної компетентності.

Слід зосередити свою увагу на аналізі перцептивного та інтерактивний компонентів комунікативної компетентності.

Метою перцептивного є об’єктивне сприйняття та правильне розуміння іншої людини, її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з її зовнішніми характеристиками, інтерпретація та прогнозування на цій основі її вчинків.

Тобто так соціальний працівник сприймає й розуміє індивідуальні властивості споживачів соціальних послуг.

Тоді як інтерактивний аспект комунікативної компетентності полягає у вмінні будувати стосунки з будь-якими клієнтами, домагатися взаємодії на основі спільних інтересів, що безпосередньо впливає на вибір відповідних способів впливу на них.

Власне мовленнєве втілення обраних способів і прийомів впливу залежить від наявності та рівня професійності комунікативної компетенції (комунікативних умінь) соціального працівника, адже вони є базисом позитивної реалізації технологій.

Для вирішення завдань нашого дослідження ми опиралися також на діалогічний підхід, адже на ньому побудоване мовленнєве втілення діяльності соціального працівника.

Згідно з цим підходом під останньою розуміють здатність здійснювати двосторонній обмін інформацією, вираження думок та їх сприйняття, реакція на них, що знаходить відображення у встановленні контактів з клієнтами, з’ясуванні їх істинних проблем, накопиченні і розумінні вербальної і невербальної інформації, здійсненні впливу на клієнтів.

Дефініцію «діалог» розуміють як загальнолюдську реальність, універсальну й абсолютну характеристику буття людини, базову умову її свідомості та самосвідомості й основну форму їх реалізації, як конкретну подію спілкування, в якій відбувається самовиявлення внутрішнього світу індивіду [13].

Зазначимо, що серед ряду важливих напрямів комунікативної діяльності соціального працівника варто обрати для аналітичного дослідження важливий аспект – невербальний, тобто нас цікавить рівень спрямування на професіоналізацію та розвиток у майбутніх соціальних працівників якостей та вмінь вести невербальний діалог, що пов’язано з потребами різних об’єктів соціальної роботи.

Ведення невербального діалогу соціальним працівником ми можемо визначити в двох аспектах:

– через невербальну комунікацію – обмін інформацією через використання невербальних знаків, таких як зміна виразу обличчя, жести і рухи тіла, щоб спростувати або доповнити те, що сказано словами;

– через мову жестів – мова, яка побудована на комбінації жестів, кожен з яких відтворюється руками у поєднанні з мімікою, формою або рухом губ та роту, яка переважно використовується глухими або слабочуючими людьми з метою комунікації, в тому числі з фахівцями соціальної роботи в разі потреби. В Україні, згідно із статистичними даними станом на 2020 рік, порушеннями слуху – в результаті травми, хвороби або через вроджені пороки – страждає кожен дев’ятий.

Дані постійно коливаються і наводяться приблизно, оскільки точна статистика фактично не ведеться, але так чи інакше проблема існує.

Для того, щоб такі діти не залишалися «невидимками» для соціальної роботи потрібно долати мовні бар’єри між ними (об’єктами) та соціальними працівниками (суб’єктами).

Аналіз професійної підготовки соціальних працівників свідчить про те, що зміст і форми навчання не завжди співвідноситься з соціальними, культурними, політичними, психологічними особливостями реальної дійсності.

Це створює перешкоди до наукового розуміння специфіки роботи соціального працівника, стримує розвиток майбутніх фахівців, робить процес навчання далеким від практичних професійних потреб.

Професійна підготовка соціальних працівників до професійного спілкування зі всіма об’єктами соціальної роботи є найвідповідальнішою складовою, оскільки майбутніх фахівців необхідно навчити встановлювати мовний контакт з клієнтами, з’ясовувати їх істинні проблеми, накопичувати і розуміти їх вербальну і невербальну інформацію, здійснювати ефективний вплив на клієнтів.

Процес навчання у вищих навчальних закладах фактично не спрямований на розвиток у майбутніх фахівців із соціальної роботи навичків ведення невербального діалогу за допомогою мови жестів, що є необхідним задля розуміння потреб і проблем глухих людей та надання їм висококваліфікованої та ефективної допомоги.

Адже вони також є клієнтами соціальних служб та інших соціальних інституцій, потребують підтримки соціальних працівників, які готові та здатні їх зрозуміти і допомогти.

Таким чином, професіоналізація комунікативної компетентності соціальних працівників бере свій початок у процесі підготовки майбутніх фахівців і ґрунтується на їх універсальності, спроможності надавати соціальну допомогу, на основі не загальних, а ґрунтовних теоретичних та практичних знань і навичків, враховуючи особливості потенційних клієнтів соціальних інституцій.

Все вищезазначене повинно сприяти підвищенню професіоналізму соціальних працівників за рахунок вдосконалення їхньої підготовки та звернення особливої уваги на комунікативну компетентність, яка є вельми необхідною задля всіх напрямів роботи з людьми.

На жаль, у сучасній програмі підготовки соціальних працівників, на нашу думку, формуванню й розвитку вмінь вести невербальні діалоги мовою жестів приділяється недостатня увага.

Випускників ВНЗ не готують до надання безбар’єрної допомоги, зокрема людям з вадами слуху, незважаючи на їх мільйонну кількість в Україні, на їх безпосередню приналежність до об’єктів соціальної роботи, та на те, що вони є потенційними клієнтами соціальних інституцій.

**Розділ 2**

**Експериментальне ДОСЛІДЖЕННЯ специфіки провідних чинників професіоналізації майбутніх соціальних працівників**

**2.1. Обґрунтування та організація емпіричного дослідження образу успішного фахівця як чинника професіоналізації майбутніх соціальних працівників**

Висвітлено питання організації емпіричного дослідження; обґрунтовано вибір психодіагностичних методик та критеріїв оцінки досліджуваних змінних; модифіковано та апробовано методику дослідження В. Льовкіна «Сила мотиву»; описано математико-статистичні методи використані у дослідженні.

Розроблена схема дослідження соціально-психологічного образу успішного фахівця як чинника професіоналізації студентської молоді передбачала виконання трьох етапів емпіричного дослідження.

На першому етапі емпіричного дослідження передбачено:

1) теоретичний аналіз проблеми;

2) емпіричну перевірку положення про те, що образ (як мрія, ідеал, бажаний результат діяльності) є важливим мотиваційним чинником у процесі діяльності, а характеристики образу впливають на рівень мотивації;

3) перевірку модифікованої методики «Сила мотиву» В. Льовкіна на надійність та валідність.

Для емпіричного дослідження обрано методику В. Льовкіна «Сила мотиву».

У ставленні до діяльності людини В. Льовкін розглядає мотив як спонукання до дії, матеріальний або ідеальний предмет потреби, який в психіці відображається у формі образу, що спонукає людину до певної поведінки; сила мотиву детермінується такими факторами: значущість, досяжність, цінність, задоволеність, справедливість, які є характеристиками образу.

В результаті модифікації методики додано ще один фактор – характеристику яскравості-чіткості образу.

До загальної вибірки першого етапу дослідження увійшли: студенти (26 осіб), аспіранти (18 осіб) та викладачі (61 осіб).

Респонденти розподілені на три групи відповідно до соціального статусу та віку. Вік респондентів: 18–65 років.

Досліджуваним групам задавалися різні образи: для студентів – образ бажаного майбутнього, аспірантів – «Я-образ підприємця», викладачів – образ інноваційної системи освіти.

У результаті кореляційного аналізу даних дослідження встановлено, що рівень сили мотиву зростає при зростанні показників характеристик образу бажаного (всі змінні у трьох досліджуваних групах корелюють між собою на рівні високої статистичної значущості р≤0,01, коефіцієнт кореляції знаходиться в межах від 0,216 до 0,754).

Результати також свідчать про те, що відібрані В. Льовкіним фактори та введена нами змінна «Яскравість-чіткість» визначають в сукупності силу мотиву, спрямовану на реалізацію бажаного образу, тобто, образ, який відображає опредметнений результат діяльності, має певну міру мотиваційної сили.

Підтвердженням результатів кореляційного аналізу є результати факторного аналізу (пояснюють 68,37% дисперсії), який об’єднав в один фактор шкали, що відображають показники характеристик образу та шкалу «Сила мотиву».

Аналіз результатів дослідження виділених груп, які характеризувалися відмінностями у статусі, віці, заданими образами, показав однакову тенденцію: виявлено прямий зв’язок між характеристики образу та рівнем сили мотиву (чим більше виражені характеристики образу, тим вищим є рівень мотивації).

Для перевірки психометричних показників методики «Сила мотиву» використано методи: ретестової надійності (коефіцієнт ретестової надійності – 0,807); поділу навпіл (коефіцієнт зіставлення парних та непарних питань – 0,772); внутрішньої узгодженості шкал методики за допомогою статистичного методу α-Кронбаха (коефіцієнт α – від 0,757 до 0,807).

Перевірено емпіричну валідність (результати методики «Сила мотиву» порівнювалися із методикою Ю. Орлова «Потреба в досягненні»).

Отже, підтвердження того, що образ є важливим мотиваційним чинником діяльності, а його характеристики впливають на розвиток мотивації надало можливість для подальшого використання перевіреної на надійність та валідність модифікованої методики «Сила мотиву» з метою з’ясування впливу образу успішного фахівця на мотивацію професіоналізації.

Другий етап здійснено з метою дослідження змісту та структури соціальнопсихологічного образу успішного фахівця і визначення зв’язку між характеристиками соціально-психологічного образу успішного фахівця та індивідуально-психологічними властивостями особистості.

На другому етапі до експериментальної вибірки увійшли студенти, які навчалися за такими напрямами: «Практична психологія» (44 студенти), «Соціальна робота» (47 студентів), «Правознавство» (68 студентів), «Електромеханіка» (16 студентів). Вік респондентів 18-21 рік.

Респонденти були розділені на чотири групи: студенти-психологи, студенти-соціальні працівники, студенти-правники, студенти-електротехніки/електромеханіки.

Підбір досліджуваних груп обумовлений вибором студентів технічних та гуманітарних спеціальностей для виявлення відмінностей в уявленнях щодо соціально-психологічного образу успішного фахівця.

Для з’ясування змісту та структури соціально-психологічного образу успішного фахівця розроблено анкету, яка містила запитання, що стосувалися опису уявлень студентів щодо образу успішного фахівця.

Використано ряд методик для діагностики індивідуально-психологічних властивостей особистості, зокрема: сили мотиву досягнення професійного успіху (методика «Сила мотиву» В. Льовкіна, де заданим мотивом було бажання реалізувати себе в майбутньому успішним фахівцем); потреби в досягненні успіху («Потреба в досягненні» Ю. Орлова); професійних ціннісних орієнтацій («Якорі кар’єри» Е. Шейна (адаптація В. Чікер, В. Вінокурова); мотивів вибору професійної діяльності («Мотиви вибору професії» Р. Овчарової); визначення домінуючого типу мислення («Типи мислення» Г. Резапкіної); рівня нейротизму та екстра-інтроверсії (особистісний опитувальник Г. Айзенка); професійного типу особистості (опитувальник професійної спрямованості Дж. Голланда, диференційнодіагностичний опитувальник Є. Климова (модифікація та адаптація Л. Кизименко, З. Романець, О. Сапіжак).

На третьому етапі розроблено та апробовано програму тренінгу «Активізація образу успішного фахівця у свідомості», здійснено формувальний експеримент.

Формувальний експеримент передбачав здійснення послідовності трьох етапів: констатувального експерименту першого порядку; здійснення формувального впливу (проведення соціально-психологічного тренінгу); констатувальний експеримент другого порядку.

Мета тренінгу полягала у підсиленні мотивації студентів до самореалізації в професійній діяльності за допомогою конструювання чіткого та яскравого образу «Я – успішний фахівець».

У тренінгу взяли участь студенти напряму «Практична психологія» 2-го та 3-го курсів.

Виділено експериментальну (основну) та контрольну групи.

Загальна кількість учасників експерименту 17 осіб віком 18–21 рік. У контрольній групі кількість учасників експерименту – 9 студент, а в експериментальній – 8.

З метою перевірки ефективності формувального впливу було здійснено замір сили мотиву досягнення професійного успіху та характеристик яскравості-чіткості образу успішного фахівця за тиждень до тренінгу (констатувальний експеримент першого порядку) та один тиждень після проведення тренінгу (констатувальний експеримент другого порядку) за допомогою опитувальника В. Льовкіна «Сила мотиву».

**2.2. Дослідження образу успішного фахівця як чинника професіоналізації майбутніх соціальних працівників**

Представлено аналіз та інтерпретацію результатів емпіричного дослідження.

За допомогою контент-аналізу опису респондентами асоціативних ознак щодо образу успішного фахівця визначено зміст його структурних компонентів.

Відтак, встановлено, що когнітивний компонент містить уявлення про:

1. Високий соціальний статус, який передбачає: авторитетність (69% опитаних); наявність керівної/високої посади (63%); можливість стажуватися за кордоном, співпрацювати із закордонними колегами (47%); професійне визнання як популярність в професійних колах (21%); популярність в державному, світовому масштабі (1%).

2. Матеріальне забезпеченння: стабільний заробіток (95%); наявність власного житла (86%); високий заробіток (84%); наявність престижного автомобіля (83%); можливість подорожувати та відпочивати за кордоном (65%); модне (стильне) вбрання (2%).

Варто зауважити, що деякі ознаки мають досить відносний розподіл між уявленнями про соціальний статус і уявленнями про матеріальну забезпеченість.

3. Професійно важливі якості, які відображали найбільший діапазон відмінностей відносно досліджуваних груп, що пояснюється різними сферами професійної діяльності і специфікою фаху.

Вдалося виокремити ті якості, які співпадають у всіх групах: професійна обізнаність (44%), компетентність (50%), цілеспрямованість (37%), наполегливість (22%), чесність (48%).

Визначено якості, які характеризують вибірку студентів-гуманітаріїв – комунікабельність (33%) і емпатійність (22%) та технарів – відповідальність (73%) та уважність/точність (21%).

Афективний компонент соціально-психологічного образу успішного фахівця передбачає уявлення про:

1. Задоволення від професійної діяльності: прагнення займатися улюбленою справою (22%); прагнення займатися тим, що найбільше вдається (64%).

2. Задоволення від власних досягнень: позитивні відчуття авторитетності, компетентності і власної значущості (88%); задоволення від суспільної корисності (48%).

Конативний компонент соціально-психологічного образу успішного фахівця передбачає уявлення про:

1. Професійні ціннісні орієнтації: відданість справі (69%); орієнтація на інновації (57%); орієнтація на менеджмент як вміння приймати управлінські рішення та керувати іншими, організовувати власну діяльність та діяльність інших (44%); орієнтація на колективну працю (42%).

2. Потребу в досягненні успіху, що проявляється в установках не відступати від запланованого, будь-що досягати своєї цілі (59%), вірити у свої сили (18%) та застосовувати силу волі в складних ситуаціях професійної діяльності (87%).

3. Мотивацію досягнення (86%), яка виражалася фразами із однаковим змістом на зразок «успішний фахівець – це глибоко мотивована особистість», «мотивована на успіх», «мотивована на досягнення» і т.д., у зв’язку з чим всі асоціації віднесені до однієї групи ознак.

Визначено, що структурні компоненти соціально-психологічного образу успішного фахівця у студентів досліджених груп не мають значних відмінностей у змісті.

Проте, уявлення щодо когнітивного компоненту, а саме, авторитетність, наявність керівної посади та автомобіля, модного вбрання частіше за все описували правники; задоволення від праці частіше за інших описували соціальні працівники та психологи; орієнтацію на інновації в більшій мірі описували психологи та електротехніки, а орієнтацію на менеджмент – правники.

Емпірично встановлено, що образ успішного фахівця як чинник професіоналізації особистості студентської молоді характеризується мотиваційною силою, яка визначається впливом таких факторів:

-яскравість-чіткість – якісна характеристика образу, що описує міру наближення уявлень до реальності;

-значущість – міра індивідуальної вагомості професійного успіху для особистості;

-досяжність – оцінка ймовірності досягнення професійного успіху та реалізації себе успішним фахівцем враховуючи наявний потенціал та соціальні умови;

- задоволеність – оцінка ймовірності отримання задоволення в результаті досягнення професійного успіху;

-справедливість – співвідношенням затрачених зусиль до передбачуваного задоволення від досягнення професійного успіху, а також, порівняння затрачених зусиль інших індивідів в процесі професіоналізації до їх результатів;

-цінність – оцінка того, наскільки великою винагородою для особистості стане результат досягнення професійного успіху.

Дані фактори виступають характеристиками соціально-психологічного образу успішного фахівця як мотиваційного стимулу в процесі професіоналізації, що підтверджено на основі факторного, кластерного та кореляційного аналізів.

У результаті факторного аналізу результатів дослідження виділилося десять факторів, які пояснюють 80% загальної дисперсії даних.

Фактор, названий нами «Характеристики образу успішного фахівця», пояснює 13,07% загальної дисперсії даних, об’єднав шкали «Сила мотиву досягнення професійного успіху» (факторне навантаження 0,96), «Справедливість» (0,87), «Задоволеність» (0,80), «Значущість» (0,63), «Досяжність» (0,61), «Цінність» (0,58), «Яскравістьчіткість» (0,54).

Кластерний аналіз об’єднав фактори, що визначають явище сили мотиву досягнення професійного успіху у певні групи (кластери). Заданими факторами є: «Задоволеність», «Справедливість», «Цінність», «Досяжність», «Яскравістьчіткість», «Значущість».

На п’ятому етапі кластеризації процес об’єднання у кластери завершився, усі запропоновані фактори об’єдналися в один кластер, що також підтверджує відсутність стрибкоподібної різниці коефіцієнтів на кожному етапі.

Крім того, підтвердженням даного положення є результати кореляційного аналізу.

Сила мотиву досягнення професійного успіху має значущі позитивні кореляційні зв’язки (при р≤0,01) із такими характеристиками як:

-задоволеність (r=0,687);

-значущість (r=0,674);

-справедливість (r=0,658); цінність (r=0,631);

-яскравість-чіткість (r=0,628);

-досяжність (r=0,528).

Встановлено зв’язок характеристик образу успішного фахівця та сили мотиву досягнення професійного успіху із такими індивідуально-психологічними властивостями особистості:

1. Потребою в досягненні успіху.

Чим вищий рівень потреби в досягненні успіху, тим вищі показники сили мотиву досягнення професійного успіху (підтверджено за допомогою результатів однофакторного дисперсійного аналізу).

Показник рівня значущості p=0,000, є меншим за допустимий рівень р≤0,05, отже, наявна статистично значуща відмінність у показниках рівня сили мотиву досягнення професійного успіху у респондентів із різними рівнями потреби в досягненні.

2. Мотивами вибору професії.

Показники характеристик образу зростають, якщо студенти, при виборі професійної діяльності керувалися внутрішніми мотивами (шкала «Внутрішні індивідуально значущі мотиви» характеризується рядом кореляційних зв’язків на рівні високої статистичної значущості при р≤0,01 із такими характеристиками образу: значущість (r=0,297); досяжність (r=0,234); справедливість (r=0,218); яскравість-чіткість (r=0,210); задоволеність (r=0,186).

Подібна тенденція проявляється й по відношенню до внутрішніх соціально значущих мотивів вибору професії.

За наявності негативних мотивів вибору професії (наприклад, прагнення уникнути осуду, невдачі, кепкувань, примусу) зменшується суб’єктивна оцінка задоволеності (r=-0,184) від реалізації себе в образі успішного фахівця. 3.

Професійними ціннісними орієнтаціями.

Характеристики образу успішного фахівця мають позитивні кореляційні зв’язки із: – цінністю професійна компетентність, що корелює із значущістю образу (r=0,369; р≤0,01), силою мотиву досягнення успіху (r=0,270; р≤0,05), справедливістю (r=0,249; р≤0,05); – цінностями служіння та виклик, що корелюють із такою характеристикою образу як досяжність (r=0,281, r=0,286 відповідно; р≤0,05).

Виявлено негативні кореляційні зв’язки:

– цінність стабільність роботи корелює із силою мотиву (r= -0,323; р≤0,01);

– цінність автономія корелює із такими характеристиками образу як яскравість-чіткість (r=-0,232; р≤0,05) та задоволеність (r=-0,235; р≤0,01).

4. Типом мислення. Показники характеристик образу успішного фахівця та сили мотиву досягнення професійного успіху є значно вищими у особистостей із словесно-логічним та наочно-образним типами мислення.

Оскільки відстежується позитивний кореляційний зв'язок змінної «Словесно-логічний тип мислення» із такими характеристиками образу: яскравість-чіткість (r=0,269; р≤0,01), сила мотиву досягнення професійного успіху (r=0,233; р≤0,01), значущість (r=0,203; р≤0,01), задоволеність (r=0,137; р≤0,05), досяжність (r=0,126; р≤0,05).

Змінна «Наочнообразний тип мисленя» корелює із характеристиками: досяжність (r=0,215; р≤0,01), значущість (r=0,184; р≤0,01), сила мотиву досягнення професійного успіху (r=0,155; р≤0,01), яскравість-чіткість (r=0,233; р≤0,01).

Змінна «Абстрактносимволічний тип мислення» має зворотний кореляційний зв’язок із характеристикою досяжності образу (r=-0,233; р≤0,05).

5. Рівнем нейротизму.

У емоційно стійких особистостей із низьким рівнем нейротизму зростають показники оцінки досяжності професійного успіху (r=0,147; р≤0,05).

6. Професійним типом особистості.

Виявлено позитивні кореляційні зв’язки між характеристики образу успішного фахівця і схильностями студента до підприємницького типу (r=0,331; р≤0,01) та негативні кореляційні зв’язки із схильностями до офісного (r= -0,175; р≤0,05) і реалістичного типу (r=-0,339; р≤0,01).

**2.3. Мотивація професіоналізації майбутніх соціальних працівників засобами активізації образу успішного фахівця**

Описано особливості організації формувального експерименту, його основні етапи, а також структуру розробленого соціально-психологічного тренінгу «Активізація образу успішного фахівця у свідомості студентської молоді».

З метою підсилення мотивації студентів до самореалізації у професійній діяльності за допомогою конструювання чіткого та яскравого образу «Я – успішний фахівець» розроблено соціально-психологічний тренінг «Активізація образу успішного фахівця у свідомості студентської молоді».

В ході проведення формувального експерименту було виділено дві досліджувані групи: контрольну та експериментальну.

Здійснивши констатувальний експеримент першого порядку, отримано результат діагностики сили мотиву досягнення професійного успіху в обох групах.

Виявлено такі показники рівня сили мотиву досягнення професійного успіху:

-у контрольній групі – високий рівень сили мотиву у 5% респондентів, вищий за середній у 7%, середній у 44%, нижчий за середній у 34%, низький у 10%;

-в експериментальній – високий у 4% респондентів; вищий за середній у 5%, середній у 52%, нижчий за середній у 28%, низький рівень у 11%.

Як у контрольній, так і в експериментальній групі, характерним є домінування середнього та нижчого за середній рівнів сили мотиву досягнення професійного успіху.

Наступний крок полягав у здійсненні формувального впливу на експериментальну групу – проведення соціально-психологічного тренінгу.

Після проведення двох тренінгових занять здійснено констатувальний експеримент другого порядку, який також передбачав діагностику сили мотиву досягнення професійного успіху.

Наявність формувального впливу перевірено за допомогою критерію Т - Вілкоксона для залежних вибірок.

З’ясовано, що є статистично значуща різниця показників яскравості-чіткості образу та сили мотиву в експериментальній групі, за результатами констатувального експерименту першого порядку та констатувального експерименту другого порядку (р≤0,05), чого не спостерігалося у контрольній групі.

Здійснивши аналіз даних залежних вибірок G - критерій знаків вдалося з’ясувати відмінності у значеннях отриманих параметрів до та після тренінгу.

Аналіз результатів дослідження показав досить суттєву позитивну динаміку в показниках яскравості-чіткості образу успішного фахівця та рівня сили мотиву досягнення професійного успіху в експериментальній групі (відстежено позитивні зміни яскравості-чіткості образу в респондентів – 85% вибірки та сили мотиву у респондентів – 70% вибірки).

Це є свідченням того, що формувальні впливи, здійснені на свідомість студентів під час тренінгу, відіграли позитивну роль, тому, образ «Я – успішний фахівець» став чіткішим і яскравішим, наповнився важливістю та індивідуальною значущістю для студентів і, як наслідок, підсилилася мотивація досягнення успіху в професійній діяльності.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що існує можливість цілеспрямованого довільного впливу на процес професіоналізації студентської молоді.

Активізація чіткого та яскравого образу успішного фахівця сприяє підсиленню мотивації до навчання та професійної самореалізації у студентів.

Результати анкетування, проведеного в експериментальній групі з метою перевірки ефективності тренінгу засвідчили те, що студенти почали докладати більше зусиль до навчальної діяльності; вивчати іноземну мову; додатково вивчати профільну літературу з бізнес-психології, психології реклами, психосоматики, психології дітей дошкільного та шкільного віку, дослідження почерку та фізіогноміки, кримінальної психології, невербаліки.

На основі результатів формувального експерименту та теоретичних досліджень проблеми підтверджено розроблену модель розвитку мотивації студентів до професіоналізації із залученням образу успішного фахівця.

Модель може використовуватися як для самомотивування, так і для мотивації у різних сферах соціальної діяльності, наприклад, в бізнесі чи освіті.

Активізація образу успішного фахівця полягає у розвитку його характеристик (яскравість-чіткість, значущість, досяжність, цінність, задоволеність, справедливість), яка відбувається в результаті соціальної взаємодії та візуалізації.

Високий рівень розвитку характеристик образу успішного фахівця сприятиме підсиленню мотивації, спрямованої на досягнення професійної успішності, що спонукає до здійснення ефективної навчально-професійної діяльності, в результаті якої формується та розвивається професійна компетентність, спостерігається виявлення та розвиток особистісних можливостей – самоактуалізація, яка передбачає досягнення поставленої мети, задоволення потреби в успішній професіоналізації та досягнення професійного успіху (реалізація образу успішного фахівця).

Професійне самовизначення української молоді відбувається в умовах ускладненої суспільної динаміки (воєнні дії, погіршення економічного становища, збідніння населення, міграційні процеси, зростання рівня безробіття, некеровані ринкові ресурснофінансові трансформації тощо).

ЗМІ, Інтернет-мережа пропагують узагальнений, збірний образ успішного фахівця – бізнесмена, який без значних зусиль отримує гроші, а потім витрачає їх на розваги.

Його життєве і професійне кредо – потрапити в потрібний час у потрібне місце.

Паралельно демонструють образ немічного, занедбаного й озлобленого пенсіонера, коло інтересів якого сконцентровано на проблемах підвищення цін на продукти та ліки, зростання комунальних тарифів тощо.

Такі медійні кліше спотворюють розуміння сучасною молоддю призначення професійної діяльності в житті людини та деформують її уявлення про професіоналізм.

Це негативно позначається на формуванні особистості майбутнього фахівця, провокує тривожність, розгубленість, дифузність побудови плану фахової самореалізації або навіть стихійність професіоналізації, що призводить до кризи особистісно-професійного становлення.

Таким чином, перед закладами вищої освіти постає завдання сприяти відповідальному професійному самовизначенню студентів, їх критичному сприйманню змісту вищої освіти, пожвавленню потреб у самоосвіті та саморозвитку, формуванню підприємницьких компетенцій, поєднанню освітньої та професійної діяльності, а також одночасній або послідовній реалізації декількох індивідуальних освітніх програм.

Методологічним підґрунтям реалізації професійної підготовки закладами вищої освіти є компетентнісний підхід, що традиційно втілюється в засвоєному випускником соціально визначеному наборі фахових знань, умінь та навичок, що забезпечують адаптацію особистості в межах певної спеціалізації.

Результатом цього постають суперечності між високим рівнем професійної компетентності та низьким рівнем фахової мотивації випускників закладів вищої освіти, проблеми недостатньо сформованої професійної самосвідомості та фахово значущих особистісних якостей.

Такий розбалансований, дифузний характер професійного самовизначення особистості на етапі фахового навчання супроводжує низький рівень рефлексії її актуальних досягнень і потенційних можливостей, неспроможність приймати зважені рішення щодо подальшого професійного становлення та нести за них відповідальність.

Подоланню означених суперечностей фахової підготовки студентів сприяє реалізація рефлексивно-проектувального навчання, що є інноваційною педагогічною технологією.

Поширеність суперечливого чи навіть кризового характеру професіоналізації людини в сучасних соціально-економічних умовах вимагає зміщення акцентів із фахової діяльності на особистість як суб’єкта з розвиненою здатністю обирати, змінювати та реалізовувати власну стратегію поліпрофесійного становлення.

Зазначена проблема потребує розв’язання вже на етапі професійної підготовки особистості.

За влучним формулюванням ученого В. Толочека, змінюється концепція професійної освіти: «від освіти на все життя до освіти через все життя» [1, С. 121].

Сучасний фахівець має бути творчою особистістю, готовою до безперервної освіти, мати системно-орієнтований стиль мислення та розвинену здатність до саморозвитку. Отже, постає необхідність оновлення методологічного підґрунтя та створення нових технологій професійного становлення особистості, зорієнтованих на динамічний ринок праці, стимулювання фахової гнучкості, мобільності та конкурентоспроможності.

З огляду на це, необхідним є поступове переміщення ядра професійної підготовки у сферу формування особистісних якостей. Актуальною є думка українського дослідника І. Зязюна про те, що «…виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей вищої освіти, зміщення акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають як мета і засіб підготовки до майбутньої професійної діяльності» [2, С. 35].

На реалізацію цього стратегічного завдання спрямовано рефлексивно-проектувальне навчання, яке ми визначаємо як педагогічну технологію, що забезпечує готовність і здатність студентів до системного аналізу власного особистісно-професійного становлення, спроможність будувати, реалізовувати та коригувати проект власної фахової самореалізації. Підґрунтям цієї технології є два психічних процеси, що активно функціонують у майбутніх фахівців, а саме – рефлексія та проектування.

Рефлексія як здатність до самопізнання й самоаналізу супроводжує розвиток і функціонування психіки людини, стає провідним механізмом рефлексивності.

У ролі особистісної якості рефлексивність забезпечує усвідомлення та регуляцію суб’єктом власної діяльності. В умовах здобуття професійної освіти рефлексія реалізовує провідні вектори самопізнання майбутнього фахівця – особистісний і діяльнісний в тісному поєднанні.

До того ж, успішність особистісно-професійного становлення студента забезпечується за умов, коли заклад вищої освіти постає платформою для відкриття індивідуальності, розкриття власного потенціалу, активізації самоусвідомлення, самотворення та самоствердження, провідним знаряддям якого є рефлексія.

Попри очевидну значущість рефлексії у становленні особистості фахівця, динаміка цього процесу є суперечливою через стихійний характер формування рефлексивності студентів.

У процесі дослідження динаміки рефлексивності у майбутніх психологів, юристів і вчителів нами було встановлено спільну тенденцію щодо студентів усіх курсів, а саме – низьку кількість (або й відсутність) носіїв нерозвиненої рефлексії.

Це свідчить про сприятливе підґрунтя для розвитку рефлексивності майбутніх фахівців.

Також було зафіксовано переважання рефлексії з фіксацією на негативному онтогенетичному досвіді студентів усіх курсів і опитаних спеціальностей, причому кількість таких студентів серед опитаних майбутніх юристів і психологів зростає до завершення фахового навчання.

Таким чином, зацикленість особистості на поразках і проблемах професійного навчання стає перешкодою для успішного фахового становлення. Незначні покращення змісту рефлексивності виявлено в динаміці фахового навчання майбутніх психологів.

Суттєве переважання серед студентів із розвиненою рефлексивністю домінантного негативного змісту може стати на заваді успішному професійному становленню [3, С. 169].

За сприятливих умов професійна освіта стає передумовою для процесів самовдосконалення майбутнього фахівця.

Слушно вказує О. Леонтьєв, що особистість не може розвиватися в межах лише процесів засвоєння, споживання, оскільки її розвиток передбачає зміщення потреб на творення, що не має меж [4, С. 226].

У процесі професіоналізації змістом творення стає власна особистість як потенційний суб’єкт фахової діяльності, а механізмом реалізації – проектування як особливий вид інтелектуальної діяльності, специфікою якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження.

Так, Л. Мітіна виокремлює головні стадії психологічної перебудови людини в її професійному розвитку й обґрунтовує його як неперервний процес самопроектування особистості [5, С. 32].

Важливим критерієм продуктивності професійного становлення особистості є здатність знаходити особистісний сенс у професійній діяльності, самостійно проектувати, творити власне професійне життя.

Проектування як механізм професійного становлення студента втілюється у виявленні та структуруванні досвіду як суб’єкта власної професіоналізації, узгодженні індивідуального досвіду з суспільно виробленим і соціально значущим.

Н. Богдан і Є. Могильовкін, наголошуючи на важливості проектування студентами професійної кар’єри, виокремлюють такі функціональні вектори цього процесу:

– визначення способів досягнення професійних цілей, з урахуванням ймовірного характеру майбутнього;

– удосконалення професійного розвитку особистості; – виявлення та коригування відповідності психічної організації студента вимогам фахової діяльності;

– забезпечення надійної поведінки особистості в конкретних життєвих і професійних умовах, що визначає формування стійких фахово важливих рис особистості [6].

Таким чином, провідними механізмами становлення особистості фахівця в умовах його професійної підготовки постають рефлексія та проектування.

Системна рефлексія студентом особистісно-професійних характеристик забезпечує визнання та посилення суб’єктності, а також виявлення й актуалізацію особистісного потенціалу.

Проектування спрямовано на моделювання майбутнім фахівцем перспектив самоосвіти та саморозвитку, а також оптимізацію індивідуальної стратегії професійної самореалізації.

Цілеспрямована та послідовна активізація зазначених механізмів формування особистості майбутнього фахівця здійснюється в умовах рефлексивно-проектувального навчання.

Метою його реалізації насамперед є визнання й активізація суб’єктності майбутнього фахівця, розкриття та збагачення особистісного потенціалу, прогнозування та проектування перспектив професійного розвитку.

Реалізація рефлексивно-проектувального навчання на платформі закладу вищої освіти ґрунтуються на певних методологічних підходах – синергетичному, особистісно-діяльнісному, суб’єктному, компетентнісному.

Синергетичний підхід дає змогу розглядати особистість як відкриту систему, що самооганізовується та застосувує до процесу професійного становлення дві моделі розвитку, які запропонував академік М. Моісєєв, – еволюційну та біфуркаційну [7].

Еволюційна модель пояснює професіоналізацію особистості впродовж стабільного періоду.

Модель другого типу відображає критичний період становлення особистості майбутнього фахівця, що характеризується загостренням суперечностей. Унаслідок цього збурення, що виникає в особистості як у відкритій системі, результати впливу ззовні починають «розгойдувати» її, відводячи далі від стану рівноваги.

У біфуркаційному стані актуальне для особистості перестає визначатися минулим, оскільки у цій точці її наявний стан потрапляє в залежність від майбутнього.

Природне прагнення до подолання нестійкості підштовхує особистість до самоорганізації та здійснення одного з можливих сценаріїв здобуття рівноважного стану.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає визнання особистості головною цінністю освітнього процесу, урахування її інтересів, здібностей, потенціалів та інших індивідуальних проявів.

Також особистість майбутнього фахівця формується та реалізовується через діяльність.

Засновник діяльнісного підходу О. Леонтьєв зазначає, що дійсна основа особистості людини наявна не лише в глибинах її природних задатків і нахилів, не в набутих навичках, знаннях і вміннях, зокрема професійних, а в тій системі діяльностей, що реалізуються цими знаннями та вміннями [4, С. 142].

Йдеться про дві взаємопов’язані екзистенційні грані майбутнього фахівця: внутрішню – спонукальну (особистісну) та зовнішню – реалізаційну (діяльнісну). У цьому контексті слушною є думка вченої В. Семиченко, яка наполягає на недоцільності розмежування діяльнісного й особистісного підходів.

Абсолютизація діяльнісного (підкорення зовнішнім вимогам) і особистісного (ігнорування вимог об’єктивної дійсності) може зашкодити як людині, так і тій системі, до якої вона належить.

Концептуальні відмінності між діяльнісним та особистісним підходами доцільно проводити лише на теоретичному рівні. Реальна дійсність вимагає гнучкого співвідношення відповідних пріоритетів, адже завдяки діяльності особистість отримує можливості щодо спрямування, конкретизації, наповнення фактичним змістом, отримання реальних можливостей для власного розвитку [8, С. 184].

Вищим мірилом характеристики особистості є її суб’єктність, що постає змістовим ядром відповідного підходу. Суб’єктність особистості майбутнього фахівця виражається через поєднання активності, ініціативи та відповідальності за процес і результати власного професійного становлення.

Студент є суб’єктом власного особистісно-професійного становлення і позиціюється в межах позиції творця власного життєвого шляху.

Український корифей психологічної думки, автор суб’єктно-генетичного підходу В. Татенко наголошує, що «людина як суб’єкт прагне відстояти: людську самість; право на ініціативу у здійсненні життєдіяльності, власної особистості та індивідуальності; право на самодетермінацію і спонтанність психічного розвитку, головну роль у якому відіграє суб’єктне начало, а не незалежна від індивіда гра біологічних і соціальних факторів, або вплив досуб’єктних, надсуб’єктних, а отже, позасуб’єктних сил» [9].

Компетентнісний підхід визначає пріоритетом здатність особистості розв’язувати проблеми, що виникають у безпосередніх життєвих ситуаціях, а розвиток універсальних здібностей і спроможностей постає у ролі ключових компетенцій, що мають попит на сучасному ринку праці.

На думку Т. Доцевич, головною метою компетентнісного підходу є забезпечення професійного становлення особистості сучасного конкурентоспроможного фахівця, готового до повноцінної професійної, управлінської, виробничо-технологічної, науково-методичної та дослідної діяльності [10, С. 43].

Компетентнісний підхід не відмовляється від класичної тріади результатів навчання – знань, умінь та навичок. Однак у професійній освіті він передбачає активізацію здатності їх практичного застосування, а також розвиток універсальних здібностей і готовностей (ключових компетенцій), актуальних для сучасного ринку праці.

Так, Г. Ібрагімов вказує, що компетентнісний підхід висуває нові вимоги до змісту, педагогічних технологій, засобів контролю та оцінювання.

Унаслідок цього у вищій освіті відбувається поступовий перехід до професійних стандартів, що описано в термінах професійних компетентностей.

Причому технології навчання мають надавати можливість студентам потрапляти в ситуації включення їх у різні види професійної діяльності (спілкування, розв’язання проблем, дискусії тощо) [11, С. 365].

Застосування комплексного підходу за реалізації рефлексивно-проектувального навчання передбачає дотримання певних принципів, зокрема єдності свідомості та діяльності, розвитку та саморозвитку, системності.

Принцип єдності свідомості та діяльності наголошує на їх взаємозв’язку та потребує розгляду свідомості як внутрішньої сторони відображення людиною дійсності та себе, а діяльності – як зовнішнього, практичного способу організації онтогенетичної дійсності.

У процесі професійної підготовки залучення особистості майбутнього фахівця до провідної навчально-професійної діяльності провокує зміни його свідомості.

Доречно згадати й про зворотний бік – трансформації, що відбуваються у свідомості особистості студента та виражаються через його діяльність. Принцип розвитку та саморозвитку передбачає врахування постійних змін психіки майбутнього фахівця як результат ускладнення його пізнання, самопізнання і взаємодії зі світом професій.

Наголошуючи на зв’язку процесів розвитку та саморозвитку, погоджуємося з думкою Л. Анциферової, яка стверджує, що розвиток особистості, в якому б напрямі він не здійснювався, – це не те, що з особистістю «трапляється».

Особистість – це суб’єкт власного розвитку, який постійно перебуває в пошуку та побудові тих видів діяльного ставлення до світу, в яких можуть найповніше виявити і розвинути унікальні потенції конкретного індивіда» [12, С. 5].

Реалізація цього принципу забезпечує стимуляцію прогресивних змін особистості майбутнього фахівця шляхом активізації саморозвитку як провідного процесу самоздійснення студента.

Принцип системності та цілісності є значущим у контексті опису та пояснення зв’язків між різними сторонами психіки та її проявами. Згідно з цим принципом, особистість майбутнього фахівця є цілісним унікальним феноменом, що інтегрує складні системні прояви (мотиваційні, інтелектуальні, емоційно-вольові, характерологічні тощо).

Також системність психіки передбачає активність, що може втілюватись у саморегуляції, а іноді – компенсації.

Таким чином, зміни одного аспекту особистості майбутнього фахівця провокують трансформації іншого психічного прояву.

Інший аспект обґрунтування цього принципу потребує врахування системного впливу соціуму на становлення особистості майбутнього фахівця (наприклад, з боку науково-педагогічного працівника, одногрупників, методистів, потенційних працедавців тощо).

Отже, у контексті реалій сучасного ринку праці та перспектив його розвитку, а також запитів і можливостей майбутніх фахівців, сформульовано такі завдання реалізації рефлексивно-проектувального навчання:

– активізація спрямованості студентів на самоактуалізацію та саморозвиток;

– збагачення психологічної компетентності та культури майбутніх фахівців; – розвиток особистісних інваріант фахового потенціалу;

– формування стійкої позитивної «Я-концепції» майбутнього фахівця.

Провідною умовою впровадження вищеозначеної педагогічної технології є реалізація особистісно зорієнтованої парадигми професійної освіти.

Ця парадигма вищої освіти визначає пріоритетом розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця, виходячи з виявлення індивідуальних особливостей як суб’єкта пізнання та предметної діяльності. Основою цієї освітньої парадигми є позиціонування індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвиток як особистості, наділеної неповторним суб’єктним досвідом.

Реалізація особистісно зорієнтованої освіти базується на визнанні за кожним студентом права вибору власного шляху розвитку через створення індивідуальної стратегії професіоналізації.

Запорукою успішності втілення рефлексивнопроектувального навчання постає також партнерська взаємодія науково-педагогічних працівників і студентів.

Правомірною є думка О. Коханової стосовно того, що адекватність і пріоритет партнерства на етапі фахового навчання визначають такі фактори: відповідність нових задач навчання і виховання у вищій школі сучасним тенденціям розвитку суспільства, доречність партнерства в системі навчальної взаємодії, зорієнтованої на побудову механізму саморегуляції учіння як провідного чинника розвитку особистості майбутнього професіонала [13, С. 4].

Партнерська взаємодія науковопедагогічних працівників і студентів забезпечує рівноправні, збалансовані відносини, що у процесі спільної діяльності уможливлюють оптимальну самореалізацію обох суб’єктів освітнього процесу.

Оскільки становлення особистості майбутнього фахівця супроводжується як стабільними, так і кризовими періодами, то оптимізація цього процесу потребує психологічного супроводу.

Аналізуючи роль у професійному становленні студентів технічних вищих закладів освіти, О. Євдокімова виокремлює такі вектори реалізації психологічного супроводу: створення сприятливих умов для розвитку особистості на всіх етапах особистісно-професійного розвитку; реалізація актуальних і потенційних можливостей особистості; ефективне засвоєння нових знань в сфері навчальної та професійної діяльності й побудови життєвої стратегії; оптимізація професійного й особистісного зростання [14].

Актуальними завданнями психологічного супроводу професійного становлення студента в умовах реалізації рефлексивно-проектувального навчання постають:

1) моніторинг успішності та допомога в розв’язанні актуальних завдань професіоналізації (цілепокладання, проектування, операціоналізація, рефлексія);

2) виявлення, збагачення та реалізація особистісно-професійного потенціалу майбутнього фахівця;

3) превенція та корекція проблем особистіснопрофесійного становлення студента.

Важливою умовою реалізації рефлексивно-проектувального навчання є індивідуальний підхід до кожного студента, що базується на визнанні й урахуванні специфічних особливостей як особистості та суб’єкта професійного становлення.

З огляду на комплексний та інтегрований характер професіоналізації студента, векторами реалізації рефлексивно-проектувального навчання постають індивідуалізація, професіоналізація й універсалізація.

Паралельно із засвоєнням особистістю суспільного досвіду в процесі соціалізації розгортається індивідуалізація як свідомі пошуки та вияви власних неповторних своєрідних якостей і характеристик.

Унаслідок процесу індивідуалізації особистість «вишліфовує» власну індивідуальність і формує авторський стиль.

Професійне навчання стає базисом для підтвердження ще однієї грані індивідуальності студента, що надалі втілиться в індивідуальному стилі фахової діяльності. Осягнення власної індивідуальності допомагає майбутньому фахівцю враховувати сильні та слабкі сторони, аналізувати власні потреби, експектації та цінності, узгоджувати їх з соціальними приписами.

Під час визначення змісту професіоналізації погоджуємося з думкою української дослідниці В. Лапшиної, яка визначає професіоналізацію як різнорівневе та багатоступеневе явище, що є одним із напрямів процесу загальної соціалізації особистості.

Учена виокремлює первинну та вторинну професіоналізацію, зазначаючи, що первинна – це процес становлення фахівця, його спеціалізація. Вона передбачає засвоєння необхідних знань, умінь та навичок, що необхідні для успішного початку професійної діяльності, тобто набуття спеціальності.

Так, первинна професіоналізація пов’язана з професійною підготовкою, метою та результатом якої є становлення фахівця.

Показником успішного проходження етапу первинної адаптації В. Лапшина вважає закінчення професійної освіти й отримання фахової кваліфікації, а специфічною ознакою цього етапу – становлення особистості як суб’єкта фахової діяльності та професійних відносин через набуття професійного статусу й активну, функціональну участь у соціальних процесах. Змістом вторинної професіоналізації є трансформація фахівця у професіонала засобами комплексного розвитку особистості, формування її фахової майстерності та реалізації творчого підходу [15, С. 56–57].

Таким чином, професіоналізація студента охоплює його особистісно-діяльнісну сферу. Сучасний фахівець має бути творчою особистістю, яка готова до безперервної освіти. Він повинен мати системно-орієнтований стиль мислення та здатність до саморозвитку.

Отже, якість професійної освіти визначається не лише соціально-економічною адекватністю, а й задоволенням психологічних потреб.

Подібні запити спроможна задовольнити універсалізація – процес різнопланової підготовки майбутнього фахівця та суб’єкта професійної діяльності, що забезпечує комплексний і всебічний розвиток його здібностей, виявлення та збагачення потенціалу, особистісне зростання. Універсалізація позиціонує фахівця як носія розширеної свободи вибору професійної діяльності різної складності в будь-який момент часу.

Хоча освітній процес закладів вищої освіти цілеспрямовано забезпечує лише напрям професіоналізації студентів у діяльнісному контексті, однак підготовка сучасного конкурентоспроможного фахівця передбачає інтеграцію трьох вищезгаданих векторів його особистісно-професійного становлення.

Так, індивідуалізація у процесі рефлексивно-проектувального навчання забезпечує виявлення та збагачення унікальних якостей майбутнього фахівця, професіоналізація залучає до світу професій і забезпечує апробацію в одній із них, універсалізація розкриває спектр відтінків власної багатогранної особистості та можливості її розвитку.

Таким чином, рефлексивно-проектувальне навчання є перспективною педагогічною технологією, що спрямована на переміщення ядра професійної підготовки у сферу формування особистісних якостей майбутнього фахівця та збагачення його прагнення до самоактуалізації, активності, відповідальності, гнучкості тощо.

Оптимізацію становлення особистості майбутнього фахівця в умовах рефлексивно-проектувального навчання здійснюють за рахунок дії провідних механізмів реалізації цієї технології – рефлексії та проектування, а також векторів психолого-педагогічного впливу – індивідуалізації, професіоналізації та універсалізації.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Романовська Л. І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету ''Україна''. – 2013. – № 2 (8). – С. 224–227.
2. Бех В. П. Соціальна робота і формування громадянського суспільства : монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. :НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 599 с.
3. Поліщук В. А., Янкович О. І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи. Курс лекцій / В. А. Поліщук, О. І. Янкович. – ТДПУ, Тернопіль, 2009. – 256 c.
4. Фурман А. В.Історія соціальної роботи : [навчальний посібник] / А. В. Фурман, М. В. Підгурська. – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. – 174 с.
5. Горпинич О. В. Соціальна робота в Україні : стан та перспективи розвитку : [зб. наукових праць] / О. В. Горпинич // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2004. – № І (23). – С. 67–74.
6. Березін О. В. Механізми формування та методологія розвитку закладів і підприємств соціального обслуговування : монографія / О. В. Березін, М. Г. Безпарточний, Л. О. Нікілєва. – Полтава : ІнтерГрафіка, 2013. – 210 с.
7. Соціальна робота в Україні : перші кроки / Під редакцією В. Полтавця. – К. : Видавничий дім ''KM Academia'', 2000. – 236 с.
8. Сейко Н. А. Методологічні проблеми дослідження доброчинності в історії освіти / Н. А. Сейко // Освіта та педагогічні науки. – 2012. – № 1 (150). – С. 63–70.
9. Сейко Н. А. Доброчинність у сфері освіти України (ХІХ – початок ХХ століття) : дис … д. пед. наук : спец.: 13.00.05 – соціальна педагогіка / Наталія Андріївна Сейко. – Луганськ : Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2009. – 44 с.
10. Аветісян Т. В. Особливості професійного становлення фахівців із соціальної роботи // SOCIOПРОСТІР: міждисциплінарний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи. – 2011. - № 2. – С. 142 – 147. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sociology. kharkov.ua/socioprostir/files/magazine/2\_2011/4\_3\_2.pdf.
11. Архипова С. П. Акмеологічні аспекти становлення професіоналізму соціальних працівників // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. - № 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\_gum/vchu/N164/N164p009-015.pdf.
12. Бондаренко Н. Б., Грига І. М., Кабаченко Н. В. Основи соціальної роботи Ч. 1. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. – 178 с.
13. Глигало Ю. В. Соціально-перцептивна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки // Теорія та методика управління освітою. – 2010. - № 5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11glispt.pdf.
14. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: Автореф. дис… канд. педагог. Наук: 13.00.05 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 24с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://disser.org.ua/file35926.html.
15. Зритнева Е. И. Подготовка будущих социальных работников к эффективной профессиональной деятельности. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://abiturient.ncstu.ru/Science/articles/hs/07/ped/41.pdf/ file\_download.
16. Канюк О. Л., Козубовська І. В. Професійне спілкування в соціальній роботі. Методичні рекомендації до вивчення курсу. - Ужгород, УжНУ, 2008.– 54с.
17. Канюк О. Л., Козубовська І. В. Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників. – Ужгород, 2008.– 139с.
18. Кобзар Т. Л. Комунікативна компетентність: психологічний підхід до проблеми // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім.. І. Франка. – 1998. - № 1. – С. 46 – 49. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eprints.zu. edu.ua/375/2/C1B26889.pdf.
19. Курят Л. А. Проблеми формування етики спілкування у майбутніх соціальних працівників. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kuryat.ks.ua/etyka-spilkuvannya-sotsialnyh-pratsivnykivta-pedahohiv.html.
20. Левицька Н. С., Москаленко В. В. Особливості соціально-перцептивної компетентності працівників соціальної сфери // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. – 2011. – Том ХІІІ, ч. 1. – С. 251 – 257. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc\_gum/Pzpp/2011\_13\_1/251-257.pdf.
21. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму : Монографія / В.Л. Погрібна. – К. : Алерта : КНТ : ЦУЛ, 2008. – 336 с.
22. Полозенко О. В. Розвиток комунікативної компетентності соціальних педагогів у процесі психологічної підготовки // Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – 2011. № 155(2). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/ portal/soc\_gum/nvnau\_ppf/2010\_155\_2/10pov.pdf.
23. Соціальне партнерство заради здоров’я дітей: матеріали Круглого столу [«Радість дитинства – вільні рухи»], (Трускавець, 2010 р.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.reha.lviv.ua/167.0. html?&L=3&tx\_ttnews%5Bpointer%5D.
24. Українське товариство глухих. Офіційний сайт. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://utog.org/index.htm.
25. Усенко Л. Кібернетики підставляють плече селу // Урядовий кур’єр. - 2011. – 31 серпня. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukurier.gov.ua/uk/articles/kibernetiki-pidstavlyayutpleche-selu/>.
26. Толочек В. А. Современная психология труда : учеб. пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
27. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.- метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ: МАУП, 2000. – 312 с.
28. Столярчук О. А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму : монографія / О. А. Столярчук. – Кременчук : Щербатих О. В., 2018. – 294 с.
29. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студ. вузов по направлению и спец. «Психология», «Клин. психология» / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Academia, 2005. – 345 с.
30. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
31. Богдан Н. Н. Технология карьеры : учеб. пособие / Н. Н. Богдан, Е. А. Могилевкин. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 156 с.
32. Моисеев Н. Н. Универсальный эволюционизм: позиции и следствия / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 3–28.
33. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки : діяльнісний чи особистісний підхід / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи. – Київ : Віпол, 2000. – С. 176–203.
34. Татенко В. А. Субъект психической активности : поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23–35.
35. Доцевич Т. І. Метакогнітивна компетентність суб’єкта педагогічної діяльності у вищій школі: дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. І. Доцевич. – Харків, 2016. – 447 с.
36. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г. И. Ибрагимов // Educational Technology & Society. – 2007. – № 10 (3). – С. 361–365.
37. Анцыферова Л. И. К психологии формирования личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1981. – С. 3–19.
38. Коханова О. П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. / О. П. Коханова. – Київ : Вид-во ПП Щербатих О. В., 2011. – 104 с.
39. Євдокімова О. О. Принципи організації системи психологічного супроводу процесу навчання у вищій технічній школі [Електронний ресурс] / О. О. Євдокімова. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/545/94/>.
40. Лапшина В. Л. Професіоналізація : сутність та структура поняття / В. Л. Лапшина // Український соціум. Соціологія. – 2005. – № 2–3. – С. 54–58.
41. Мищишин М.М. Експериментальне дослідження сили мотиву як рушійного стимулу в поведінці людини / M.M. Мищишин // 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. – Вип. 25. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 268-279.
42. .Мищишин М.М. Структура та результати апробації тренінгу «Активізація образу успішного фахівця у свідомості студентської молоді» / М.М. Мищишин // Науковий огляд. – 2015. – №9 (19). – С. 151-156.
43. Мищишин М.М. Вплив психічного образу ситуації на процес прийняття рішень в системі державного управління / М.М. Мищишин // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди : зб. наук. праць. – К. : Гнозис, 2012. – Вип. 27. – С. 240-245.
44. Мищишин М.М. Мотиваційна компонента образу бажаного майбутнього у студентів ВНЗ / М.М. Мищишин // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди : зб. наук. праць. – К. : Гнозис, 2012. – Вип. 27. – Т. 5 (38). – С. 216-322.
45. Мищишин М.М. Психічний образ як мотиваційний чинник і його значення для державного управління / М.М. Мищишин // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна» : зб. наук. праць. – Львів: ЛьвДУВС, 2012. – Вип. 2 (1) . – С. 53-460.
46. Мищишин М.М. Використання психічних образів для вимірювання сили мотиву / М.М. Мищишин // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди : зб. наук. праць. – К. : Гнозис, 2013. – Вип. 29. – С. 236-243.
47. Мищишин М.М. Мотивація інноваційної діяльності в системі освіти / М.М. Мищишин, Л.Д. Кизименко // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди : зб. наук. праць. – К. : Гнозис, 2013. – Вип. 31. – С. 20-28.
48. Мищишин М.М. Феномен образу та його значення в процесі державного управління / М.М. Мищишин // Захист прав і свобод людини та громадянина в умовах формування правової держави : зб. тез I Всеукр. наук.-практ. конф. (25 квітня 2012 р., Львів). – Львів, 2012. – С. 11-14.
49. Мищишин М.М. Образ сучасного викладача очима студентів / М.М. Мищишин // Управління в освіті : зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. конф. 21 (18 -19 квіт. 2013 р., Львів) / відп. ред. Л.Д. Кизименко. – Львів : Тріада Плюс, 2013.– С. 177-178.
50. Мищишин М.М. Мотивація студентів шляхом формування образу бажаного майбутнього як ключова функція викладачів ВНЗ / М.М. Мищишин // Людина, культура, техніка в новому тисячолітті : зб. матеріалів XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (25-26 квіт. 2013 р., Харків) / відп. ред. А.Є. Прилуцька. – Х. : Видавничий центр «ХАІ», 2013. – С. 98-99.
51. Мищишин М.М. Аналіз сенсожиттєвих установок, мотивації та образу бажаного майбутнього студентської молоді / М.М. Мищишин, О.Б. Климентович // Вектори психології 2013 : матеріали ІV Міжнар. наук.-практ. конф. (12 квіт. 2013 р., Харків). – Х. : Оперативна поліграфія, 2013. – С. 270-272.
52. Мищишин М. М. Специфіка навчальної мотивації дітей сільських шкіл / М.М. Мищишин, О. Кравчук // Право та психологія : матеріали І Міжнар. конф. молодих вчених LPS-2013 (21–23 листопада 2013 р., Львів) / Національний університет «Львівська політехніка». – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2013. – С. 74-75.
53. Мищишин М.М. Дослідження мотивації вибору професії серед студентів факультету практична психологія крізь призму статеворольової приналежності / О.Б. Климентович, М.М. Мищишин // Право та психологія : матеріали І Міжнар. конф. молодих вчених LPS-2013 (21–23 листопада 2013 р., Львів) / Національний університет «Львівська політехніка». – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2013. – С. 66-67.
54. Мищишин М.М. Мотиваційний аспект образу бажаного професійного майбутнього у студентів ВНЗ / М.М. Мищишин // Управління в освіті : зб. матеріалів VІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (16-18 квіт. 2015 р., Львів) / відп. ред. Л.Д. Кизименко. — Львів : Видавець Бадікова Н.О., 2015. – С. 97-99.
55. Myshchyshyn M. M. The Image of Successful Specialist in Technician and Humanist Students / M.M. Myshchyshyn // Litteries Et Artibus : 5th International Youth Science Forum (27-28 Nov., 2015, Lviv). – Lviv : Lviv Polytechnic House, 2015. – Elecrtonic edition on CD-ROM.
56. Myshchyshyn M. M. Consideration of the Management Styles for Successful Management of Educational Establishment / M.M. Myshchyshyn, A. Izotova // Litteries Et Artibus : 5th International Youth Science Forum (27-28 Nov., 2015, Lviv). – Lviv : Lviv Polytechnic House, 2015. – Elecrtonic edition on CD-ROM.