МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАІНИ

СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних та соціальних наук

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Решетняк В.С.**

**Кваліфікаційна магістерська робота**

**Формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності**

 **2023**

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних та соціальних наук**

 (повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

 (повна назва кафедри)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до кваліфікаційної магістерської роботи**

 **освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_магістр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, магістр)

 спеціальності 232 – Соціальне забезпечення

 (шифр і назва)

 галузі знань 23 – Соціальна робота

 (шифр і назва)

 Освітня програма «Соціальне забезпечення»

на тему: Формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності

Виконав: студент групи УСЗ-22зм Решетняк В.С.

Керівник: д.психол.н., проф. Блискун О.О.

Завідувач кафедри практичної психології

та соціальної роботи

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент

к. психол. н. Боярин Л.В.

2023

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних та соціальних наук**

 (повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

 (повна назва кафедри)

Освітньо-кваліфікаційний рівень \_\_\_\_магістр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (бакалавр, магістр)

 спеціальності 232 – Соціальне забезпечення

 (шифр і назва)

 галузі знань 23 – Соціальна робота

 (шифр і назва)

 Освітня програма «Соціальне забезпечення»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

 **Завідувач кафедри**

 **практичної психології та**

 **соціальної роботи, проф.**

 **Завацька Н.Є.**

 «12» 09 2023 року

 **З А В Д А Н Н Я**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ**

**Решетняка Вадима Сергійовича**

 (прізвище, ім’я, по батькові )

1. Тема роботи: Формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності

Керівник роботи Блискун О.О., д. психол. н., проф.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від «12» вересня 2023 року № 28/15.16

2. Строк подання студентом роботи 10.12.2023 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи – 84 с., список використаної літератури – 72 дж.*

4.Зміст розрахунково-пояснювальної записки: *проаналізувати наукову літературу з особливостей формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності; дослідити особливості формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності; зробити висновки на основі проведеного дослідження особливостей формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності.*

6. Консультанти розділів роботи:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посадаконсультанта | Підпис, дата |
| завданнявидав | завданняприйняв |
| 1. | Блискун О.О. – д.психол.н., проф., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 12.09.2023 р. | 12.09.2023 р. |
| 2. | Блискун О.О. – д.психол.н., проф., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 12.09.2023 р. | 12.09.2023 р. |
| 3. | Блискун О.О. – д.психол.н., проф., проф. кафедри практичної психології та соціальної роботи | 12.09.2023 р. | 12.09.2023 р. |

7. Дата видачі завдання 12.09.2022 р.

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№****з/п** | **Назва етапів дипломного проектування** | **Строк виконання етапів**  | **Примітка** |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану кваліфікаційної магістерської роботи | 09.2023 р. | 09.2023 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження | 09-10. 2023 р. | 09-10. 2023 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 10.2023 р. | 10.2023 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 11. 2023 р. | 11. 2023 р. |
| 5 | Розробка програми формувальних заходів | 11.2023 р. | 11.2023 р. |
| 6 | Проведення повторного тестування та оцінка ефективності формувальних заходів | 12. 2023 р. | 12. 2023 р. |
| 7 | Підготовка кваліфікаційної магістерської роботи до захисту та захист роботи | 12.2023 р. | 12.2023 р. |

Студент Решетняк В.С.

Керівник роботи Блискун О.О.

РЕФЕРАТ

Текст – 84 с., джерел – 72

У роботі проведено аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення особливостей формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності.

Наведено результати емпіричного дослідження щодо особливостей формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності.

Зроблено висновки на основі проведеного дослідження особливостей формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності.

Ключові слова: майбутні фахівці з соціального забезпечення, здатність до спільної управлінської діяльності, система соціального забезпечення, система соціальної роботи, соціальне забезпечення, соціальна робота, сУЧАСНИЙ СОЦІУМ.

**ЗМІСТ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | ВСТУП  | 7 |
| РОЗДІЛ 1. | ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності | 10 |
| 1.1. | Дослідження здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення | 10 |
| 1.2. | Сучасні проблеми підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної діяльності  | 13 |
| 1.3. | Підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення до ефективної партнерської взаємодії | 21 |
| РОЗДІЛ 2. | специфіка формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності |  27 |
| 2.1. | Емпіричне дослідження здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення | 27 |
| 2.2. | Розвиток професійної компетентності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення | 32 |
| РОЗДІЛ 3. | ПРОЦЕС формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності | 44 |
| 3.1. | Формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення | 44 |
| 3.2. | Взаємозв’язок тривожності, ціннісних орієнтацій і часових децентрацій  | 47 |
|  | ВИСНОВКИ | 74 |
|  | СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 76 |

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** Складні соціально-економічні умови і сучасні трансформаційні процеси висувають нові вимоги як до особистісних, так і професійних якостей майбутніх фахівців з соціального забезпечення. Докорінні зміни в соціально-економічному та культурному розвитку держави потребують підготовки менеджерів нової генерації. Одним із важливих аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення є формування здатності до спільної управлінської діяльності, що викликає необхідність створення умов, які дозволили б стимулювати прояв і формування професійно-важливих якостей майбутніх фахівців з соціального забезпечення з метою їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Аналіз психологічної літератури свідчить, що проблема спільної діяльності знайшла помітне відображення в працях вітчизняних науковців. Вступаючи в управлінську взаємодію з іншими суб'єктами управління, людина виявляє свої особистісні якості, здатності, ступінь готовності до взаємодії з іншими людьми, що впливає на змістовну сторону управлінської взаємодії.

Суттєве значення для визначення умов формування готовності майбутніх менеджерів до спільної управлінської діяльності мають дослідження, що розкривають зміст та форми підготовки студентів-менеджерів у вищих навчальних закладах, але поза межами емпіричного вивчення залишаються соціально-психологічні особливості формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

**Об’єкт дослідження** – здатність до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

**Предмет дослідження** – особливості формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності.

Для досягнення поставленої мети були поставленні такі **завдання дослідження:**

1. Провести теоретичний аналіз досліджень проблеми спільної управлінської діяльності.

2. Розкрити структуру та складові здатності до спільної управлінської діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення та розробити теоретичну модель її формування.

3. Емпірично дослідити здатність до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

4. Розробити та апробувати програму формування здатності до спільної управлінської діяльності у процесі навчання майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та розв’язання поставлених завдань дослідження використовувались такі методи:

*‑ теоретичні:* аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та систематизація сучасних наукових й емпіричних досліджень;

*‑ емпіричні:* бесіда, спостереження; психодіагностичні методи: опитувальник комунікативної соціальної компетентності (КСК), тести-опитувальники на виявлення рівня конфліктостійкості особистості та перцептивно-інтерактивної компетентності (М. Фетіскіна), методики діагностики емоційних бар’єрів в міжособистісному спілкуванні (В. Бойко) та стилів керівництва (О. Журавльова), опитувальник здатності до певного стилю керівництва (Є. Ільїн), методика оцінки рівня суб’єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, К. Голинкіної, О. Еткінда);

*‑ методи математичної обробки даних*: коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, факторний та кластерний аналізи, Т-критерій Вілкоксона, U-критерій Манна-Уітні, дисперсійний аналіз – H-критерій Крускала-Уоліса із подальшою якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 10.0).

**Наукова новизна отриманих результатів дослідження** полягає у тому, що

розроблено теоретичну модель забезпечення формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності в процесі навчання у вищому навчальному закладі та проведено її операціоналізацію; виокремлено систему позитивних та негативних якостей, що сприяють або заважають спільній управлінській діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення; розроблено: науково обґрунтовану програму формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення із застосуванням активних форм і методів; дістали подальшого розвитку методи дослідження здатності до спільної управлінської діяльності; засоби й технології формування готовності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення; поглиблено уявлення: про залежність рівня сформованості здатності до спільної управлінської діяльності від розвитку індивідуальних якостей особистості майбутніх фахівців з соціального забезпечення; про систему умов і факторів ефективного формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

**Теоретичне значення** дослідження полягає в розширенні та поглибленні наукових підходів до змісту та структури управлінської діяльності в роботі майбутніх фахівців з соціального забезпечення; у застосуванні методології системного підходу для розгляду процесу та умов формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності.

**Практичне значення** отриманих результатівполягає: у можливості застосування методичного інструментарію для діагностування рівня сформованості здатності до спільної управлінської діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення; у розробці та реалізації формувальних заходів, спрямованих на розвиток якостей, що сприяють ефективності групової діяльності. Запропонована програма може бути рекомендована для впровадження на курсах підвищення кваліфікації управлінських кадрів.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності**

**1.1.Дослідження здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

Упідрозділі викладено концептуальні засади та основні підходи до проблеми вивчення спільної управлінської діяльності, розглянуто особливості спільної групової діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення, проаналізовано фактори професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення, висвітлено зміст ключових понять дослідження («спільна діяльність», «спільна управлінська діяльність», «колективний суб’єкт управлінської діяльності», «професійні якості особистості», «здатність до спільної управлінської діяльності»).

Встановлено, що принцип ізоморфізму функціональних систем пояснює роль взаємодії в спільній діяльності, оскільки вона являє собою єдність двох сторін (спільні дії на загальний предмет і вплив учасників спільної діяльності один на одного). Структуру спільної діяльності за типом індивідуальної (загальна мета, специфікація завдань, мотиви учасників, планування, ухвалення рішень, оцінка результатів).

Суттєві ознаки спільної діяльності (наявність єдиного просторового середовища взаємодії учасників; наявність мети і загальної мотивації; наявність управління; розподіл обов’язків і повноважень між учасниками, зумовлений специфікою мети, засобів, умов, особистісними якостями та компетентністю суб’єктів).

Констатовано, що в соціальній психології спільна діяльність розглядалась як самостійний об’єкт соціально-психологічних досліджень.

Уявлення про детермінацію спільної діяльності було розширено через вивчення колективного суб’єкта та розгляду окремих аспектів організованості групової діяльності.

Л. Карамушка, О. Філь на основі системно-структурного підходу до аналізу проблеми наголошують на тому, що члени команди можуть мати не лише одну спільну мету, але й комплекс цілей. Дж. Максвелл зазначає, що сутність команди полягає в поєднанні таких складових, як спільна мета, співпраця, спілкування та згуртованість.

Виокремлено основні підходи, в межах яких вирішується роль типів спільної діяльності: на основі аналізу провідної взаємодії та зв’язків в утворенні колективного суб’єкта; за мірою взаємної залежності учасників.

Визначено, що спільна управлінська діяльність ‒ це спеціально організована активність індивідів, яка проявляється в готовності до взаємодії, опосередкована спільною метою, наявністю відповідальності як індивідуальної, так і групової за кінцевий результат.

Констатовано, що основне завдання менеджерів полягає у створенні зовнішніх умов для групової діяльності таким чином, щоб індивіди могли внести свій доробок у досягнення групових цілей з мінімальною витратою часу, матеріальних ресурсів та особистих зусиль.

З’ясовано, що процес формування здатності до спільної управлінської діяльності має здійснюватись цілеспрямовано під час навчання у вищих навчальних закладах з урахуванням макрорівня, мезорівня, мікрорівня та рівня особистості.

На макрорівні професійної підготовки майбутні фахівці з соціального забезпечення набувають необхідних знань щодо вимог, які накладаються на процес управлінської діяльності з боку держави, законодавчої та виконавчої влади.

На мезорівні ‑ враховуються вимоги, що накладаються самою організацією з урахуванням специфіки її діяльності, норм і правил корпоративної культури, посадових інструкцій.

Мікрорівень передбачає формування готовності до взаємодії у групі, взаєморозуміння, взаємопізнання, участь у прийнятті групових рішень, готовність до спілкування з урахуванням специфіки спільної управлінської діяльності.

На рівні особистості утворюється професійно-орієнтований простір для діагностики наявних індивідуально-психологічних якостей майбутніх менеджерів, особистісних особливостей та їхнього подальшого розвитку з метою ефективної професіоналізації. Відповідна теоретична модель представлена на рис. 1.1.

Підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення у вищому навчальному закладі має спиратись на психологічні закономірності становлення особистості та враховувати специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності.

На основі теоретико-методологічних підходів, які стосуються розуміння сутності спільної управлінської діяльності та змісту процесу підготовки майбутніх менеджерів, визначено схему подальшого емпіричного дослідження.

**МАКРОРІВЕНЬ**

**МЕЗОРІВЕНЬ**

**МІКРОРІВЕНЬ**

**РІВЕНЬ ОСОБИСТОСТІ**

**Рис. 1.1. Теоретична модель формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності**

**1.2. Сучасні проблеми підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної діяльності**

Сучасний стан України в умовах спаду економіки, зростання показників бідності, соціальної нерівності та  незахищеності населення вимагає вирішення вкрай складного завдання  формування професійно компетентних майбутніх соціальних працівників нової генерації, здатних до ефективної професійної діяльності. Через це зараз особливо бракує наукових досліджень та  практичних розробок, спрямованих на перспективний розвиток і вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, які б відповідали об’єктивним вимогам ринку праці - мобільних, з широким колом професійних та  надсучасних компетенцій. Складність вирішення питання підготовки таких фахівців обумовлена ще й  тим, що у  своїй професійний діяльності їм необхідно забезпечувати умови для розвитку особистості молодої людини, а  це дуже не  просто зробити тоді, коли державна молодіжна політика України сьогодні не спроможна захистити права молодого покоління.

Якісна підготовка особистості високопрофесійного сучасного соціального працівника набуває особливого значення в  умовах активних суспільних трансформацій та  втрати орієнтирів молодого покоління. Його діяльність має бути направлена на інтеграцію в суспільство молодої людини як особистості, гармонізацію соціальної взаємодії з  молоддю, яка потребує цього, у  всіх сферах суспільства та  на  налагодження її соціалізації.

Проблеми пошуку найбільш дієвих методів та інструментів професійної діяльності соціальних працівників останнім часом привертають пильну увагу наукової спільноти.

Особливе значення для вирішення соціальних проблем сучасної молоді та для допомоги їй у  складних ситуаціях має професійна діяльність соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

Проблемам підготовки сучасних висококваліфікованих фахівців до  професійної діяльності присвячені праці В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, С. Сисоєвої та ін.

Формуванню професійної компетентності соціальних педагогів приділяли увагу: А. Капська, О. Карпенко та ін.

Маловивченими залишаються сучасні професійні вимоги до соціальних працівників із соціального захисту прав молоді, бракує нових ідей щодо формування професійної компетентності у системі професійної підготовки таких фахівців

Одним із  головних стратегічних напрямків економічного розвитку України має бути вирішення важких життєвих ситуацій та  соціальних проблем молодого покоління завдяки сучасній професійній діяльності соціальних працівників із соціального захисту прав молоді.

Їх діяльність повинна бути спрямована на  індивідуальну або групову підтримку та  стабілізацію суспільного життя і потреб молодого покоління, яка визначається основним стратегічним ресурсом розвитку економіки країни.

Для реалізації професійних функцій, соціальному працівнику із соціального захисту необхідно виконувати сукупність операцій в різноманітних соціальних службах установ, відомств, медичних та  освітніх закладах, будинках сімейного типу та ін.

В даний час значна частина центрів соціального обслуговування  - це багатофункціональні установи, які мають надавати різним категоріям громадян різноманітні види послуг: соціальномедичні, психолого-педагогічні, соціально-побутові, юридичні, тощо.

Сьогодні соціальна робота набуває нового звучання, її метою стає не тільки допомога і підтримка соціально вразливих категорій населення, а й створення умов для соціальної стабільності в  суспільстві, активізації людського капіталу, розвитку потенціалу молодих людей.

Відтак, людина стає не тільки об’єктом соціальної роботи, але й її суб’єктом. Сучасні практики соціальної роботи свідчать про те, що в діяльності установ соціального захисту населення необхідно впроваджувати інноваційні технології, які спрямовані на  підвищення активності людей, пошук додаткових ресурсів, поліпшення міжвідомчої взаємодії та розвиток громадських ініціатив.

Враховуючи те, що сучасна система надання соціальних послуг в  Україні недостатньо ефективна, набуває нового формату співпраця соціальних працівників з  громадськими, благодійними та  релігійними організаціями, які займаються реалізацією інноваційних проєктів та  займаються роботою з запобігання складних життєвих ситуацій у молоді.

Соціальним працівникам із соціального захисту прав молоді необхідно розвивати взаємовідносини з недержавними соціальними інституціями, які знаходяться поза впливом державного директивного регулювання, для  забезпечення умов самореалізації індивідуальних або колективних інтересів.

Відповідальність за  свої рішення, що безпосередньо впливають на  життя іншої людини, вміння аналізувати за  допомогою професійного мислення кожну окрему ситуацію та  її можливі наслідки, мати відповідну психологічну підготовку для  роботи в  соціальній сфері  - такими повинні бути основні риси соціального працівника з захисту прав молоді.

Відома вітчизняна дослідниця А.  Капська говорить про  те, що розвиток та  становлення соціальної роботи пов’язані з порушенням традиційних для України механізмів соціального регулювання та взаємодії, із загостренням міжнаціональних відносин та еміграційних процесів.

На її переконання, «така ситуація погіршена й  тим, що в  останній період зіткнулися різні концепції і  стратегії соціальної передумови суспільства та  розвитку соціальної роботи».

 Відтак, наша держава має забезпечити створення новітніх сучасних установ для соціальної роботи з молоддю, з врахуванням вищеназваних проблем соціально незахищених верств населення України.

На думку Є.  Холостової, «соціальний працівник має бути професіоналом, який реалізує напрями соціальної політики держави на  основі соціального захисту різних верств населення, а  соціальний працівник із  соціального захисту прав молоді окрім професійних юридичних, педагогічних, психологічних знань, повинен мати навички роботи з  молодим поколінням, високоморальні якості, бути зацікавленим робити добрі справи для  суспільства».

Для професійного розв’язання соціальних проблем соціальний працівник із соціального захисту прав молоді має бути одночасно педагогом, соціологом, правознавцем, лікарем, тому повинен володіти знаннями з  багатьох різних галузей: педагогіки, права, соціології, психології, медицини, фізіології; відзначатися високою загальною культурою й культурою спілкування, володіти інформацією про сучасні соціальні, економічні та політичні процеси.

Щоб приймати правильні рішення, в тому числі і в непередбачуваних ситуаціях, соціальні працівники мають бути здатними передбачати наслідки своїх дій та відзначатися професійним тактом, відповідальністю.

На думку О.  Карпенко, «професійну придатність до  соціальної роботи обумовлює спрямованість фахівця до успішної діяльності на основі мотивації та  системи моральних цінностей. Самовдосконалення та  самоконтроль суттєво впливають на  можливість досягнення значних успіхів в професійній діяльності фахівця із соціальної роботи.

Сукупність професійних знань та  здібностей, професійно значущих якостей та  психологічних особливостей складають професійну компетентність соціального працівника».

 Для того, щоб вміти представляти інтереси молодої людини та  оцінювати її потреби, професійно спілкуватися і  надавати інформацію, сприяти розвитку та  підвищенню можливостей особистості, соціальному працівнику необхідно володіти й  правовими аспектами соціального захисту, теорією та  методиками соціальної роботи, глибокими знаннями з психіатрії, соціології та психології.

 До першочергових надсучасних вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення із соціального захисту прав молоді належать:

1) обов’язкова особиста зацікавленість різних сфер життя з  метою вдосконалення особистих професійних навичок надання соціальної допомоги;

2) уміння опрацьовувати велику кількість інформації з  різних галузей: педагогічної, соціальної, медичної, юридичної та економічної.

Незалежно від  умов існування суспільства, його розквіту або кризового періоду є та завжди буде існувати потреба у  соціальній роботі, яка спрямована на  незахищені верстви суспільства, зокрема молоді.

Запровадження міжнародного досвіду соціальної роботи дає можливості долати проблеми соціальної незахищеності, що можуть виникнути у  майбутньому.

Для  цього розробляються сумісні проекти з іншими країнами світу, де соціальна служба допомоги знаходиться на більш розвинутому рівні. До сучасних фахівців із  соціального захисту прав молоді висуваються такі професійні вимоги:

- реабілітаційні (соціальна реабілітація та адаптація молоді);

- профілактичні (запобігання антисоціальних явищ серед молоді за допомогою використання психологічних, юридичних, соціально-правових методів та інструментів);

- організаційні (створення сприятливих умов та  залучення молоді до  бажаних ними видів трудової діяльності, організація спільної діяльності та дозвілля, налагодження індивідуальної роботи соціальних служб з  особистістю та  спрямування їх діяльності на  надання різних видів допомоги та соціальних послуг);

- інформаційні (збір і систематизація інформації про  тих хто потребує соціального захисту та допомоги);

- правозахисні (навчання та  різного роду просвітницька робота з  молоддю щодо прав та можливостей, практичне їх застосування); — аналітико-оцінювальні (розуміння особистого професійного рівня, створення програм професійного розвитку та  розвитку аналітичних навичок, порівняння визначених завдань і цілей з результатами своєї соціальної діяльності, її негативних та позитивних складових);

- посередницькі (створення за  допомогою соціального працівника продуктивних взаємовідносин груп молодих людей з різними соціальними структурами, фондами, установами та сприяння у залученні органів влади до участі у вирішенні їх проблем);

- діагностичні (визначення психологічних особливостей молодої людини, змісту її проблеми з урахуванням специфіки сімейного і суспільного оточення для з’ясування соціального діагнозу);

- прогностичні (прогнозування процесу розвитку життєдіяльності молоді на  прикладі конкретних осіб або відокремлених суспільних груп та  створення моделей соціальної поведінки окремої нужденної особистості для пошуку засобів вирішення її проблем).

«Здійснення соціальним працівником безпосереднього впливу на  групу молодих людей чи окрему особистість за допомогою виховних соціальних методів для  створення умов їх розвитку та  досягнення поставлених цілей  - це є активний діяльний процес, який відіграє важливу роль в узгодженні і плануванні дій всіх систем соціальної допомоги молоді».

Практичний досвід, теоретичні знання, широкий інформаційний світогляд, особисті моральні якості та  репутація, що накопичується в  період професійної підготовки, службової практики та  самовдосконалення є запорукою професійної впевненості соціального працівника.

Системне, діалектичне мислення, різностороннє бачення соціальної проблеми, а не її окремих симптомів  - одне з  головних завдань соціальних працівників.

Поєднання всіх окремих складових соціальної проблеми, виходячи з принципу діалектичної єдності, в  єдине ціле допоможуть соціальному працівнику знайти оптимальні раціональні шляхи і методи її вирішення.

З усіх різних видів діяльності соціальних працівників, виділяються три головних методи:

- метод посередника, або помічника, що полягає у допомозі подолати депресивний стан молодої людини, коли вона не  може зробити це самостійно, засобами обговорення ситуації, пошуку альтернативних варіантів вирішення проблеми, мобілізації особистих ресурсів, підбадьорювання, тощо;

- виховний метод, що полягає у  наданні порад, спрямований на  встановлення зворотного зв’язку та  освітня діяльність, із  застосуванням таких активних методів, як рольові ігри, ситуаційних задач, моделювання життєвих ситуацій, демонстрації правильної поведінки, тощо;

- законодавчий метод, що застосовується у  разі необхідності юридичного захисту молодої особи або окремої групи молодих людей для  співпраці з  адвокатурою та інформаційної допомоги щодо усвідомлення своїх прав та обов’язків.

Головну роль в процесі вдосконалення та відповідності професійним вимогам соціальних працівників відіграє вплив багатьох факторів, як об’єктивних так і  суб’єктивних, але  провідну роль виконують особисті інтереси й зусилля.

Цей процес розподіляється на  декілька періодів  - навчально-науковий пошук, зростання досвіду, зміцнення професійних навичок. Відповідно майбутній фахівець з  соціальної роботи потребує ґрунтовної підготовки і  постійного оновлення змісту освіти відповідно до суспільних вимог.

Приклади вітчизняних та зарубіжних зразків соціальної реабілітації, які відображенні в художній літературі, фольклорі у  вигляді милосердя, різних форм благодійності опікування, безкорисливої філантропії - мають бути орієнтирами та  надихати віру у  власні сили соціальних працівників для можливості підтримки людини, яка потребує допомоги.

Вимоги ставляться і  до  таких професійно значущих особистісних якостей, що необхідні соціальному працівнику як порядність, доброчесність, відповідальне ставлення до  справи, цілеспрямованість, які є суттю професії соціального працівника, запорукою успішного виконання його професійних обов’язків, громадського визнання і морального самоствердження.

На нашу думку, до цього переліку обов’язково необхідно додати аналітико-пізнавальну активність соціальних працівників як необхідну складову їх професійної компетентності. Інноваційний розвиток вищої освіти ґрунтується на  професійному самовдосконаленні суб’єктів освітнього процесу. Аналітико-пізнавальна активність розглядяться нами як здатність особистості до  пошуку нових знань, до  новаторських змін на  ґрунті аналітико-критичного мислення; розвитку здібностей; здатності, готовності та  спроможності до  постійного професійного саморозвитку і  саморозкриття, що вкрай необхідно в умовах модернізації освіти в Україні.

Отже, сучасний фахівець із  соціальної роботи має бути професійно компетентним, високо ерудованим з сучасним світоглядом, любити дітей та  розуміти підлітків, враховувати всі складні умови та  їх життєві обставини, мати педагогічний такт, високо розвинуті професійні якості, вміти працювати з молоддю тощо.

Відтак, зростає потреба у  ініціативних соціальних працівниках, з пріоритетною орієнтацією до постійного оновлення та осучаснення професійних компетенцій, розвитку своїх професійно значущих якостей. До перспективних напрямків дослідження цієї проблеми відносимо те, що професійна підготовка майбутніх фахівців із соціальної роботи із захисту прав молоді має здійснюватися шляхом: постійного «осучаснення» компетенцій, моніторингу ринку праці у сфері соціальної роботи, вдосконалення освітньо-професійних програм відповідно до  вимог роботодавців; забезпечення розвитку освітнього процесу та оцінки його якості.

**1.3. Підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення до ефективної партнерської взаємодії**

. Істотні зміни в суспільному житті України, викликані соціально-економічними та культурними перетвореннями, інтеграцією до європейського співтовариства, утвердження світових стандартів у різних сферах життя зумовлюють необхідність оновлення парадигми організації професійної діяльності фахівців із соціальної роботи.

Актуалізується роль соціального працівника як рушія інноваційних змін у соціальній сфері, агента надання широко спектру послуг, вирішення різноманітних проблем і завдань. На зміну традиційно ієрархічним, авторитарним та нормативним моделям соціальної роботи приходить нова система професійної діяльності фахівців, що ґрунтується на соціальному діалозі, партнерстві суб’єктів.

У зв’язку з цим постає проблема підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до партнерської взаємодії в умовах інтеграції соціальних інститутів.

 Важливість дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до забезпечення ефективного партнерства соціальних служб зумовлена низкою суперечностей між: новими вимогами суспільства до сучасного фахівця, що має відрізнятися високим рівнем особистісної відповідальності, готовністю ефективно працювати в умовах соціальної інфраструктури, потребами соціальної сфери в професійно орієнтованих, підготовлених до практичної діяльності працівників, готових до активної взаємодії з різними соціальними інститутами та недостатнім розробленням теоретико-технологічних аспектів їхньої підготовки.

Саме питання підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до діяльності в межах діалогічної соціальної інфраструктури є однією з найменш розроблених проблем вищої школи.

Теоретичне й практичне вивчення питань професійної підготовки фахівців із соціальної роботи здійснюється в тісному зв’язку із сучасними досягненнями теорії й методики професійної освіти.

Загальнометодологічні засади фахової підготовки кадрів висвітлено в працях В. Байденка, Г. Бордовського В. Бочарової, М. Галагузової, В. Загвязинського, О. Мудрика, Н. Платанової та ін. Основам теорії діяльності соціальних структур у суспільстві, взаємодії людини й соціуму присвячені дослідження В. Афанасьєва, В. Кондратенко, В. Фролова і т. д. Специфіку професійної діяльності фахівців із соціальної роботи розкривають Л. Бєляєва, та ін.; зміст, форми і методи підготовки підготовки фахівців у закладах вищої освіти пропонують Л. Вітебський та ін. Загалом результати аналізу досліджень доводять, що модель підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи будується з урахуванням їхньої подальшої професійної діяльності, вимог суспільства до особистості.

Проте сьогодні відсутні спеціальні розвідки, які б розкривали специфіку підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до налагодження продуктивної взаємодії та соціального партнерства.

Українські та зарубіжні дослідники (В. Ковальчук, Н. Кузьмина, А. Михайличенко, Дж. РаменВ. Тимченко, І. Томчук та ін.) пропонують цілу низку праць, присвячених питанню професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, що виробили єдине смислове поле концепції "професійна компетентність", визначили їхні основні фахові компетентності (соціально-правова, спеціальна, персональна, аутокомпетентність, екстремальна і т. д. [5]), професійно важливі знання, уміння і якості (ерудованість у сфері політики, економіки, соціального розвитку, культури; знання теоретичних підстав професії; уміння виконувати професійно зумовлені дії; уміння ухвалювати рішення й відповідати за їх наслідки; здатність викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності, толерантність [7]; комунікабельність, вміння навіювати та переконувати, перцептивність, оптимізм, доброта, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, відповідальність, відвертість тощо).

Професійні ролі фахівців із соціальної роботи (практичні, посередницькі, адміністративні, дослідницькі і сервісні) тісно пов’язані з активною комунікативною діяльністю, партнерською взаємодією працівників різних соціальних інституцій.

Висока ефективність професійної діяльності фахівців із соціальної роботи значною мірою пов’язана з наявністю дієвої команди з представників різних соціальних служб, здатних продуктивно спільно вирішувати соціальні проблеми.

Найчастіше йдеться про міжвідомчу взаємодію таких суб’єктів, як: служба у справах дітей та сім’ї, центр соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді, сектор ювенальної превенції, управління праці і соціального захисту населення, центр зайнятості, відділ пробації, пенітенціарні заклади, громадські організації тощо.

Співпраця названих соціальних інститутів дає змогу оперативно вирішувати актуальні проблеми певного регіону та держави загалом, забезпечити підвищення якості соціальних послуг, реалізуючи системний підхід та об’єднуючи зусилля всіх соціальних партнерів.

 Партнерство суб’єктів соціальної роботи – це особливий тип спільної діяльності між суб’єктами соціальної роботи, який планується й організовується заздалегідь, забезпечує єдність та гармонізацію соціальних структур, вироблення стратегії єдиних дій окремих особистостей, соціальних груп і спільнот, побудованих на діалогічних відносинах суб’єктів. Основними критеріями партнерства суб’єктів соціальної роботи можна вважати: системний, взаємовигідний характер партнерства, добровільність, інтеграцію партнерства в діяльність кожного суб’єкта й відповідальність, різнорівневість, інформаційну прозорість і відкритість партнерства [3].

 Науковці визначають низку найбільш продуктивних форм партнерської взаємодії суб’єктів соціальної роботи, серед яких: укладання угод про співпрацю та погодження планів спільних дій; розробка і затвердження злагоджених планів координаційної діяльності; проведення спільних нарад керівників; обмін інформацією; спільне соціальне інспектування; створення багатопрофільних (міждисциплінарних) груп для комплексної роботи; проведення спільних цільових заходів, консультацій; організація проведення навчальних семінарів, науково-практичних конференцій, круглих столів; надання взаємної допомоги; підготовка спільних висновків, наказів, вказівок, інформаційних листів, методичних рекомендацій; вивчення та розповсюдження позитивного досвіду тощо [2].

Формування компетентнісної моделі фахівців із соціальної роботи (мотиваційно-ціннісного, професійно-особистісного, гностично-технологічного і функціонально-рольового її компонентів) має передбачати сучасний зміст професійної освіти, зокрема підготовку до роботи в команді, реалізувати сучасні освітні технології на засадах професійно-практичної зорієнтованості, інтеграції, гуманізації та ін.

Серед найбільш перспективних вважаємо форми й методи інтерактивного навчання (ситуативне моделювання, дискусія, полеміка, ігрові, проектні технології тощо).

Виокремимо у цьому зв’язку рольові та ділові ігри, які не лише задовольняють пізнавальні і професійні інтереси студентів, але й формують стійку позитивну мотивацію до фахового спілкування й організацію партнерської взаємодії суб’єктів соціальної роботи: імітують відповідні проблемно-професійні ситуації, готують до конкретних узгоджених, відповідальних дій, планування та здійснення спільної діяльності, сприяють набуттю соціального досвіду, навичок конструктивного діалогу тощо.

Для цього доцільно використовувати: імітаційні вправи; аналіз, розбір конкретних фахових ситуацій; "розігрування ролей"; власне ділову гру та ін. Виробити здатність спільно вирішувати фахові проблеми допомагає застосування кейс-методу та проектних технологій (презентації, наукові, мультимедійні проекти тощо) і т. д.

Важливим фактором оновлення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи є використання інтернет-засобів, наприклад: використання сервісів Wеb 2.0 для структурування знань студентів (карти знань, які представляють план заняття, теми, основні ідеї, поняття, що вивчаються, підсумовують інформацію, конкретизують знання та вміння), хмарних технологій, створення електронних професійних портфоліо, персональних та організаційних сайтів тощо.

У фаховій підготовці вагоме місце посідає практична робота, яка дає студентам змогу безпосередньо вивчити реальну практику соціальної роботи, всебічно дослідити сутність міжвідомчої взаємодії, форм і методів налагодження соціального партнерства, спробувати свої сили у встановленні міжособистісного контакту з фахівцями різних відомств та ін.

Водночас принциповою характеристикою професійного навчання майбутніх фахівців із соціальної роботи має стати його зорієнтованість на самоосвіту, подальше самовдосконалення й розвиток студентів, вироблення в них адекватної самооцінки, самокритичності й дисциплінованості [6].

Тобто система формування професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи передбачає: формування у студентів позитивної мотивації до партнерської взаємодії, що націлює на засвоєння спеціальних знань; забезпечення сукупності знань, умінь та навичок, необхідних для підвищення результатів скоординованої діяльності; вироблення готовності та здатності до спільного вирішення професійних проблем, навичок самоконтролю і самооцінки у співпраці з іншими учасниками взаємодії, розвиток творчої ініціативи студентів.

 Загалом оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи сприяє сукупність педагогічних умов:

1) системний підхід до формування професійної компетентності студентів, готовності до партнерської взаємодії;

2) послідовне оволодіння ними різними стратегіями спільної професійної діяльності;

3) поетапний розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи за схемою: "формування внутрішньої мотивації – виконавські дії – оцінка досягнень (рефлексія) – коригувальні дії";

4) оптимальний добір методів, прийомів і засобів навчання, використання в освітньому процесі активних методів навчання;

5) фахова спрямованість процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців;

6) застосування інтерактивних технологій як основи педагогічної діяльності;

7) використання внутрішньопредметних та міждисциплінарних зв’язків.

Названі умови забезпечують взаємопов’язаний розвиток інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер студентів як майбутніх фахівців, стимулювання їх до саморегуляції та саморозвитку [6].

Отже, підвищення ефективності професійної діяльності фахівців обов’язково передбачає вироблення в них здатності до взаємодії з різними суб’єктами соціальної роботи, умінь працювати в команді, діяти в інтересах клієнта та всіх соціальних партнерів.

 Сказане скеровує на опанування нових знань про соціальне партнерство, інноваційних форм і методів міжвідомчої взаємодії, застосування технологій інтегрованої, скоординованої соціальної діяльності.

**РОЗДІЛ 2**

**специфіка формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності**

**2.1. Емпіричне дослідження здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

У підрозділі визначено загальну стратегію констатувального етапу дослідження, обґрунтовано методики та процедуру емпіричного дослідження, наведено соціально-психологічну характеристику вибірки, проведено психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального етапу дослідження.

В основу констатувального експерименту було покладено розробки щодо визначення основних індивідуально-психологічних якостей професійного керівника М. Вудкока, А. Файоля, Д. Френсіса.

Зважаючи на це, артикульованими виявляються такі рівні здатності до спільної управлінської діяльності, як мезорівень, макрорівень, рівень особистості, а також система якостей особистості, від яких значно залежить здатність майбутніх менеджерів до спільної управлінської діяльності (див. табл. 2.1).

Констатовано, що респонденти віддають перевагу колегіальному (62,9%) та демократичному (50,8%) стилям керівництва у порівнянні з авторитарним (35%), директивним (25,8%), ліберальним (15,4%) та потуральним (10,8%), що засвідчує потенціальну здатність більшості досліджуваних до спільної управлінської діяльності.

З’ясовано психологічні характеристики, які залежать від різних стилів керівництва.

Директивність у керівництві пов’язана з соціальною автономією (r=0,21; p<0,05), серйозністю (r=-0,21; p<0,05), домінуванням негативних емоцій (r=0,27; p<0,01) та небажанням емоційно зближуватися (r=0,21; p<0,05). При цьому страждають взаємопізнання (r=-0,18; p<0,05) та взаєморозуміння (r=-0,19; p<0,05).

Чим більшим є прояв директивності, тим меншою є інтернальність у сфері досягнень (r=-0,29; p<0,01). Авторитарність передбачає прояви серйозності у стосунках (r=-0,25; p<0,01), небажання емоційно зближуватися (r=0,2; p<0,05). Компонентами авторитаризму є емоційна стійкість (r=0,35; p<0,001), самоконтроль (r=0,32; p<0,001), незалежність від колективу (r=0,36; p<0,001).

Таблиця 2.1

**Диференціація особистісних якостей майбутніх фахівців з соціального забезпечення за рівнем здатності до спільної управлінської діяльності та методики дослідження**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Рівень здатності** | **Якості особистості** | **Методики дослідження** |
| Мезорівень | Соціальна компетентність,колегіальність. | Методика діагностики стилів керівництва О. Журавльова;Методика діагностики стилів керівництва Є. Ільїна;Методика діагностики комунікативної соціальної компетентності (КСК) М. Фетіскіна. |
| Мікрорівень | Конфліктостійкість,комунікативна компетентність. | Методика на визначення рівня конфліктостійкості М. Фетіскіна;Методика діагностики комунікативної соціальної компетентності (КСК) М. Фетіскіна;Методика діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант М. Фетіскіна). |
| Рівень особистості | Високий рівень відповідальності;емоційна стійкість. | Методика діагностики рівня суб’єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, К. Голинкіної, О. Еткінда);Методика діагностики емоційних бар’єрів в міжособистісному спілкуванні (В. Бойко). |

Колегіальний стиль керівництва позитивно пов’язаний з взаєморозумінням (r=0,18; p<0,05), відкритістю (r=0,18; p<0,05). Більша його вираженість сприяє зменшенню прояву негативних емоцій (r=-0,24; p<0,01) та униканню емоційного зближення (r=-0,3; p<0,001), зниженню інтернальності у діловій сфері (r=-0,19; p<0,05).

Демократичний стиль позитивно корелює з неадекватним проявом емоцій (r=0,21; p<0,05), імпульсивністю (r=-0,22; p<0,05), залежністю від групи (r=-0,25; p<0,01); при цьому підвищується конфліктостійкість (r=0,23; p<0,05).

Потуральний стиль керівництва позитивно пов’язаний з соціальною автономією (r=0,18; p<0,05), інтернальністю у діловій сфері (r=0,19; p<0,05. Негативні кореляційні зв’язки виявлені з інтернальністю у сфері досягнень (r=-0,19; p<0,05) та в особистісних стосунках (r=-0,42; p<0,001), з розвиненістю раціонального мислення (r=-0,29; p<0,01) та залежністю від групи (r=-0,22; p<0,05).

Ліберальний стиль має значно більше позитивних характеристик і пов’язаний із взаємопізнанням (r=0,18; p<0,05), взаєморозумінням (r=0,18; p<0,05), соціальною адаптивністю (r=0,19; p<0,05), інтернальністю у сфері досягнень (r=0,24; p<0,01); при цьому підвищується негнучкість, нерозвиненість емоцій (r=0,35; p<0,001) та зменшується показник конфліктостійкості (r=-0,28; p<0,01).

Для розкриття структури зв’язків між емпіричними показниками і чинниками, які лежать в основі спільної управлінської діяльності, був використаний факторний аналіз, за результатами якого виявлено п’ять факторів: *колегіальність* (Фактор 1) ‑ відображає схильність до спільної управлінської діяльності; *адаптивність* (Фактор 2) ‑ пристосування до об’єктивних обставин дійсності; *відповідальність* (Фактор 3) ‑ відображає інтернальність в особистісних стосунках та сімейній сфері, що поєднується з розвиненим логічним мисленням; *емоційність* (Фактор 4) ‑ негнучкість, нерозвиненість емоцій, уникання емоційної близькості; *соціальна компетентність* (Фактор 5) ‑ здатність до взаємовпливу, взаєморозуміння та самоконтроль.

З’ясовано, що кореляти колегіальності-авторитарності складають різноманіття проявів фактора колегіальності (див. табл. 2.2), а кластерний аналіз дозволив констатувати певний стиль керівництва і виявити типи респондентів за характеристиками (корелятами) стилю керівництва.

Таблиця 2.2

**Аналіз кореляційних зв’язків основних показників із фактором колегіальності**

|  |  |
| --- | --- |
| **Показники** | **Кореляції з фактором колегіальності (r)** |
| Взаємопізнання | 0,33\*\*\* |
| Взаєморозуміння | 0,24\*\* |
| Соціальна автономність | - 0,25\*\* |
| Замкненість – відкритість | 0,23\* |
| Нерозвиненість логічного мислення – розвиненість | 0,22\* |
| Серйозність – життєрадісність | 0,34\*\*\* |
| У сфері досягнень | 0,27\*\* |
| У сфері невдач | - 0,28\*\* |
| Неадекватний прояв емоцій | 0,34\*\*\* |
| Домінування негативних емоцій | - 0,19\* |
| Небажання емоційно зближуватися | - 0,42\*\*\* |

*Примітка:* \* p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

Кластерний аналіз здійснювався в чотири етапи:

1) стандартизація змінних;

2) вибір показників, що лежать в основі розподілення вибірки на кластери;

3) визначення кількості кластерів;

4) визначення додаткових характеристик кластерів.

У результаті було отримано 6 кластерів: *кластер 1* (10,8% осіб) – виражена екстернальність у сфері досягнень, обрання колегіального стилю; *кластер 2* (55% осіб) – виражена соціальна активність та адаптивність, емоційна стійкість, ситуативний стиль керівництва з перевагою колегіального; *кластер 3* (5% осіб) – середній рівень відкритості, неадекватність прояву емоцій, соціальна активність, відсутність автономності, ситуативний стиль керівництва з перевагою колегіального; *кластер 4* (17,1%) – директивність, відсутність спрямованості на взаємопізнання, інтернальність, схильність до проявів негативних емоцій; *кластер 5* (5% осіб) – соціальна автономність та адаптивність, розвиненість та гнучкість емоцій, схильність до колегіальності, ситуативна директивність; *кластер 6* (7,1%) – спрямованість на взаємопізнання, соціальна автономність, знижена соціальна активність, здатність керувати емоціями, схильність до колегіального і ліберального стилів керівництва.

Результати кластеризації дозволили виокремити дві групи якостей здатності до спільної управлінської діяльності у досліджуваних: *позитивні*, що сприяють спільній управлінській діяльності (соціальна активність, соціальна адаптивність, емоційна чуттєвість, емоційна стійкість, колегіальність, взаємопізнання, загальна інтернальність) та *негативн*і, що їй заважають (екстернальність у сфері досягнень, неадекватний прояв емоцій, соціальна автономність, директивність, емоційна нестійкість, ригідність).

Результати констатувального етапу дослідження враховувалися при розробці програми формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

**2.2. Розвиток професійної компетентності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

В умовах сьогодення постає вимога в якісному наданні соціальних послуг, оскільки соціальна робота є важливою у формуванні здорового та міцного суспільства.

Володіння фахівцями відповідних знань, умінь, навичок й, відповідно, компетенцій є необхідною умовою їхнього професійного зростання та розвитку.

В актуальний період розвиток професійної компетентності таких фахівців можливий за допомогою різних засобів навчання, опанування нових інформаційно-комунікаційних технологій та сучасних підходів до організації власної роботи. Аналіз актуальних досліджень і публікацій.

Під час аналізу наукових досліджень, присвячених розвитку професійної компетентності фахівців, які надають соціальні послуги, з’ясовано, що професійна компетентність формується протягом тривалого часу й залежить від декількох факторів, серед яких рівень та якість здобутої освіти, вміння застосовувати отримані знання в площині практичної діяльності та здатність навчатись й саморозвиватись протягом життя.

Фундаментальні положення і практичні рекомендації з питань розвитку професійних компетенцій фахівців під розумінням набутих знань, умінь та навичок досліджували в своїх працях вчені, а саме мотиваційною, фаховою складовою й ціннісними орієнтирами; фахову готовність до змін та побудову робочої діяльності фахівців соціальної роботи залежно від ситуацій, що змінюються, основних i цільових орієнтирів у сучасному світі; спрямуванням діяльності фахівців соціальної роботи задля постановки конкретних цілей та способів їх досягнення; спроможності до самоосвіти представлених фахівців, їхнього самоконтролю, самоорганізації, та різних cпocoбів пізнання себе та інших присвячені праці.

Актуальність дослідження полягає в тому, що не дивлячись на численну кількість праць присвячених темі діяльності фахівців із соціальної роботи, залишається невивченою тема розвитку професійних компетенцій фахівців, які надають соціальні послуги в територіальних громадах, бо часто це люди, які не мають відповідної освіти й розпочинають свій професійний шлях із засвоєння практичних рекомендацій від своїх керівників, колег або попередників.

Спираючись на попередній власний чи професійний досвід, самостійно опановуючи нормативно-правову базу, яка останнім часом активно змінюється, намагаючись якомога швидше врятувати, навчити чи перевчити клієнтів жити по-новому, фахівці із соціальної роботи швидко зневірюються у власних силах та професіоналізмі, що призводить до емоційного вигорання та плинності кадрів в системі соціальної роботи в цілому.

Теоретично обґрунтувати та дослідити розвиток професійної компетентності фахівців, які надають соціальні послуги в територіальній громаді.

Початок ХХІ століття став вирішальним етапом у творенні нового світу.

Відбувся розвиток технологій, що призвів до модернізації суспільства, а звідси й в потребі до впровадження нових технологій надання соціальних послуг.

Децентралізація стала новим викликом для органів місцевого самоврядування, бо разом із власними повноваженнями, вони набули тих, що до початку цього процесу їм не були притаманні.

Так, з’явилась низка законодавчих актів, які зобов’язують ради об’єднаних територіальних громад забезпечити надання базових соціальних послуг для своїх мешканців, дотримуючись найкращих інтересів отримувачів соціальних послуг.

Мова йде про дії та рішення, спрямовані на задоволення індивідуальних потреб отримувачів соціальних послуг відповідно до віку, статі, стану здоров’я, особливостей інтелектуального та фізичного розвитку, життєвого досвіду, родинної, культурної, етнічної та іншої належності, потреб та інтересів дітей, осіб з інвалідністю, осіб, визнаних недієздатними, осіб, цивільна дієздатність яких обмежена, осіб похилого віку, а також з урахуванням думки отримувачів соціальних послуг, якщо вони за віком, рівнем розвитку та станом здоров’я можуть її висловити.

 Базові соціальні послуги, відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» включають: догляд вдома, денний догляд; підтримане проживання; соціальну адаптацію; соціальну інтеграцію та реінтеграцію; надання притулку; екстрене (кризове) втручання; консультування; соціальний супровід; представництво інтересів; посередництво; соціальну профілактику; натуральну допомогу; фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, порушення зору; переклад жестовою мовою; догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних; супровід під час інклюзивного навчання; інформування; медіацію [5].

Отримувачами соціальних послуг є особи/сім’ї, які належать до вразливих груп населення та/або перебувають у складних життєвих обставинах.

Серед чинників, які можуть зумовити складні життєві обставини: похилий вік; часткова або повна втрата рухової активності, пам’яті; невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування; психічні та поведінкові розлади, у тому числі внаслідок вживання психоактивних речовин; інвалідність; бездомність; безробіття; малозабезпеченість особи; поведінкові розлади у дітей через розлучення батьків; ухилення батьками або особами, які їх замінюють, від виконання своїх обов’язків із виховання дитини; втрата соціальних зв’язків, у тому числі під час перебування в місцях позбавлення волі; жорстоке поводження з дитиною; насильство за ознакою статі; домашнє насильство; потрапляння в ситуацію торгівлі людьми; шкода, завдана пожежею, стихійним лихом, катастрофою, бойовими діями, терористичним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією.

З огляду на вимоги, в територіальних громадах виникає потреба в якісно підготовлених фахівцях різної спеціалізації, які здатні оперативно оцінювати потреби потенційних отримувачів соціальних послуг, знати їхні вікові особливості, орієнтуватись в змісті кожної послуги та залучати відповідні ресурси різного типу.

Потрібна професійна особистість, здатна швидко реагувати на зміни, гнучко мислити, мати ідеальні комунікативні здібності та навички, зі здатністю до самоосвіти, самоорганізації, відкритістю до пізнання й вивчення нового, має володіти відповідними професійними й особистісними якостями та компетенціями.

Як відомо в Україні посаду фахівця із соціальної роботи введено у 2012 році. Це означає, що галузь соціальної роботи потребує більшої уваги з боку українських науковців, адже є відносно молодою й водночас затребуваною в суспільстві.

Адже комплексна співпраця працівників із соціальної роботи, психологів, соціальних педагогів, дефектологів та логопедів дозволила розкрити низку проблем в українському суспільстві, які повинні мати вирішення шляхом взаємодії різних суб’єктів соціальної роботи.

Основним суб’єктом, центральною дійовою особою будь-якої системи соціальної роботи є фахівець із соціальної роботи – це особа, яка має необхідні інтелектуальні, моральні, особистісні якості для виконання особливого, інтегрованого, універсального виду діяльності у соціальній сфері [12].

Саме він, безпосередньо контактуючи і взаємодіючи з клієнтами, надає їм допомогу, підтримує їхні зусилля щодо виходу із скрутної життєвої ситуації.

Відповідно до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», фахівець із соціальної роботи це – особа, яка має спеціальну освіту і здійснює соціальну роботу з різними категоріями дітей та молоді або відповідними соціальними групами на професійних або волонтерських засадах [4].

Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників серед завдань та обов’язків фахівців із соціальної роботи визначаються такі як організація виявлення в зоні соціального обслуговування (громаді, організації, на підприємстві тощо) та облік осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують соціальної підтримки (отримувачів соціальних послуг).

Участь у встановленні причин негативних соціальних явищ і розробці комплексу заходів щодо їх усунення.

Оцінка потреби отримувачів соціальних послуг.

Визначення переліку необхідних соціальних послуг, форми та методи соціальної роботи.

Підготовка та подання пропозиції керівнику установи (закладу), місцевим органам виконавчої влади, місцевого самоврядування щодо необхідності надання соціальних послуг для прийняття відповідного рішення.

Надання в зоні соціального обслуговування базового комплексу соціальних послуг (консультування, представництва інтересів, посередництво та інші). Забезпечення соціального супровіду отримувачів соціальних послуг, у тому числі прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу.

Надання отримувачам соціальних послуг допомоги в оформленні запитів до відповідних інстанцій, заяв, документів для отримання всіх видів допомоги, приймання таких документів та забезпечення їх подання у відповідний підрозділ соціального захисту населення.

Залучення до надання соціальних послуг закладів освіти, охорони здоров’я, соціального обслуговування, громадських організацій, фондів тощо.

Сприяння формуванню в зоні соціального обслуговування сімейних, національно-патріотичних цінностей, засад відповідального батьківства. Виявлення вразливих сімей з ознаками неналежного виконання батьками обов’язків щодо виховання та розвитку дитини.

Організація залучення наявних фінансових, матеріальних та інших можливостей громади для підтримки осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах. Ведення встановленої документації з призначення видів соціальної допомоги, компенсацій, субсидій, пільг, надання соціальних послуг. Проведення навчання соціальних працівників (допоміжний персонал) і соціальних робітників.

Підвищення свого професійного рівня і загальнокультурної компетентності [9].

Професійним стандартом фахівця із соціальної роботи сформульовані загальні компетентності, які передбачають низку здатностей, серед яких: виконання професійної діяльності згідно з етичними вимогами соціальної роботи та особливостями фізичного та емоційного стану отримувачів соціальних послуг; забезпечення конфіденційність особистої інформації про отримувачів соціальних послуг; використання інформаційних та комунікаційних технологій; застосування державної мови; вчитися і бути навченим, до самоосвіти та підвищення кваліфікації; працювати в команді; критично мислити, аналізувати, синтезувати та прогнозувати; ініціювати, планувати та управляти змінами для вдосконалення існуючи та розроблення нових соціальних систем; налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво, управляти різнобічною комунікацією, попереджати та розв’язувати конфлікти; приймати обґрунтовані рішення; підтримувати позитивний емоційний стан в колективі та забезпечувати психологічну підтримку соціальним працівникам, профілактику їхнього емоційного вигорання [8].

З огляду на зазначене, фахівець із соціальної роботи – це працівник, на якого покладено значний обсяг функцій, пов’язаних із наданням соціальних послуг різним верствам населення, а також установам, організаціям, де працюють, навчаються, або ж проживають люди з певними соціальними потребами.

Отже, такий фахівець повинен бути психологічно стійким, виваженим, компетентним у своїй сфері діяльності, адже йому доводиться працювати з особами та/або сім’ями, які опинились у складних життєвих обставинах, що потребують підтримки, допомоги та захисту.

Для цього фахівці із соціальної роботи повинні мати відповідні професійні та особистісні компетенції та вміло використовувати їх в практиці щоденної роботи.

 «Компетентність – це набір компетенцій персоналу, що визначається в межах певної функції. Виокремлюється деякий інваріант визначення професійної компетентності, тобто професійна придатність, що складається із професійних та психофізіологічних особливостей індивіда, необхідних для здійснення ефективної діяльності» [2, c. 230].

 Узагальнюючи визначення компетентності в наукових доробках, М. Головань відзначає що їх поєднує змістовна основа: знання, які повинна мати особа; коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статутом» [3, с. 2].

 Тобто фахівець має володіти певними навичками роботи до початку працевлаштування та бути готовим до здобуття нових компетенцій під час роботи.

Найважливішою якісною характеристикою працівника в будь-якій сфері є професіоналізм. «Можна визначити показники професіоналізму особистості та діяльності фахівця із соціальної роботи.

До показників об’єктивного характеру належать ті, що визначаються тим, як людина відповідає вимогам професії, її внеском у соціальну практику, як вона сприяє розв’язанню проблем клієнта та надає допомогу.

Також сюди можна віднести рівень фахових знань та вміння, що сприяють здійсненню активного посередництва між клієнтами та державою, виконувати роль організатора, координатора, впливати на соціальну політику в регіоні, вміти її аналізувати й прогнозувати…» [10, с. 127].

У сучасних дослідженнях розуміння професійної компетентності фахівця пов’язують з набуттям людиною знань, умінь і навичок (О. Дубасенюк, І. Зязюн, І. Тираненко); з мотиваційною, операційною складовою і ціннісними операціями спеціаліста (Т. Браже); зі спрямуванням на отримання усвідомленого результату (В. Бондар, Ж. Петрочко); з досягненням способів навчання самоосвіті, самоорганізації, самоконтролю, способів пізнання себе та інших (Л. Рибалко) [6].

Ми погоджуємось із визначенням професійної компетентності, наданим І. Кулик, яка вважає, що це один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності.

Професійну компетентність фахівця соціальної сфери можна визначити як сукупність взаємопов’язаних якостей особистості, що передбачає досконале володіння теоретичними і практичними навичками, вміння застосовувати їх у процесі професійної діяльності, здатність творчо і нестандартно вирішувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти. Формування професійної компетентності фахівця соціальної сфери – це складний процес «проектування» особистості [6].

З огляду на це, можемо припустити, що професійна компетентність фахівця із соціальної роботи формується за кількома напрямами: професійна освіта у вищому навчальному закладі; реалізація отриманих знань на практиці, безпосереднє виконання посадових завдань і функцій; постійна професійна супервізійна та інтервізійна підтримка; підвищення кваліфікації за рахунок проходження курсів, тренінгових програм, тренінгів/вебінарів за окремою тематикою; саморозвиток та самовдосконалення.

Для того, щоб за час навчання у вищому навчальному закладі підготувати майбутніх соціальних працівників до ефективної професійної діяльності необхідно в освітньому процесі дотримуватися наступних умов: розробка навчальних планів і програм за спеціальними дисциплінами на основі сучасних наукових поглядів на теорію соціальної роботи, з орієнтацією на цінності соціальної роботи як професійної діяльності; обов’язковість вивчення досвіду соціальної роботи у всіх спеціальних дисциплінах і спецкурсах; розкриття змісту ефективної професійної діяльності соціального працівника у всіх видах навчальної роботи у ЗВО; усвідомлення суб’єктивної позиції майбутнім соціальним працівником; забезпечення взаємозв’язку змістовно-процесуальної підготовки й внутрішньо-особистісного формування готовності студентів до соціальної роботи; розвиток таких особистісних якостей у студентів, як орієнтація на людину, уміння ефективної взаємодії з іншою людиною й позитивного спілкування з нею, прагнення до професійного самовдосконалення, творчого характеру праці; формування у студентів потреб і інтересів у царині підготовки до професійної діяльності, їхньої участі в науково-дослідній роботі в галузі соціальної роботи й суміжних дисциплін; надання студентам можливості брати участь у волонтерській діяльності; здійснення спеціальної підготовки співробітників закладів соціальної сфери до прийому практикантів, орієнтація їх на контакти й взаємне співробітництво [1; 6].

Підтримка фахівця на робочому місці важлива, бо доводиться працювати з випадками рівного рівня складності. З метою надання фахівцям професійної підтримки застосовуються супервізії та інтервізії.

Супервізор має допомагати супервізованому чітко визначити мету, пріоритети роботи; бачити всі аспекти проблеми та власну роль в її розв’язанні; керувати власними почуттями щодо конкретних ситуацій; формувати позитивне ставлення до своєї роботи, брати на себе відповідальність за її результати.

Важливими завданнями супервізора є також розвиток професійної автономії, незалежності супервізованого, стабілізація його думок і почуттів щодо професійної діяльності, формування моделі аналізу і компетентного розв’язання проблем у взаємодії з клієнтами.

З огляду на особливості взаємодії супервізора і супервізованого, виокремлюють такі різновиди супервізії:

а) менеджерська супервізія, за якої супервізор є безпосереднім менеджером працівника, а їхні стосунки розгортаються за схемою «керівник – підлеглий»;

б) наставницька супервізія – супервізор діє як учитель, наставник, переймаючись тим, як його підопічний опановує знання і навички;

в) навчальна (тренінгова) супервізія, особливість якої полягає в тому, що супервізований є студентом, який перебуває в організації на практиці, а супервізор зобов’язаний сприяти йому в цьому і несе певну відповідальність за результат;

г) консультаційна супервізія – супервізор не несе відпові-дальності за супервізованого і його роботу, добровільно пропонуючи свої послуги консультанта.

Найпоширенішою є менеджерська супервізія, і тому роль супервізора часто ототожнюють з ролями керівника. Супервізія може бути внутрішньою (здійснюють її керівники або спеціально призначені досвідчені працівники), зовнішньою (яку здійснюють запрошені експерти, консультанти), взаємною (інтравізія).

Найчастіше супервізорами є досвідчені, компетентні фахівці-практики, чиї знання і досвід допомагають розв’язувати проблеми супервізованих; науковці або освітяни, які займаються науковою роботою і беруть участь у практичних соціальних проектах, співпрацюючи з державними службами чи громадськими організаціями соціальної сфери.

Вони поєднують глибоке теоретичне розуміння змісту соціальної роботи з досвідом практичної діяльності в реальних ситуаціях, нерідко беруть участь у моніторингу й оцінюванні ефективності соціальних проектів.

Супервізори – це спеціально підготовлені фахівці, для яких супервізія є професією [11].

Основним завданням підвищення кваліфікації фахівців із соціальної роботи (проходження курсів, тренінгових програм, тренінгів/вебінарів за окремою тематикою) є надання методичної допомоги громадам у здійсненні соціальної роботи, наданні соціальних послуг, проведення навчальних заходів для надавачів соціальних послуг, спеціалістів виконавчих органів місцевого самоврядування, які здійснюють управління системою надання соціальних послуг для сім’ї та дітей.

Протягом 2023 року в країні розроблено щонайменше 7 програм підвищення кваліфікації, зокрема, програму підвищення кваліфікації фахівців із соціальної роботи; програму для підвищення професійних компетентностей з питань організації соціальної роботи, надання соціальних послуг, захисту прав дітей; програму підготовки особи, яка надає послугу супроводу під час інклюзивного навчання; програму навчання міждисциплінарної команди, яка надає соціальну послугу денного догляду для дітей з інвалідністю.

Наказами Міністерства соціальної політики затверджені Типова програма навчання фізичних осіб, які надають соціальні послуги з догляду без здійснення підприємницької діяльності, Типова програма навчання (підвищення кваліфікації) спеціалістів і фахівців, задіяних в управлінні системою раннього втручання. Крім того, низка проєктів міжнародних організацій та вищих навчальних закладів пропонують навчання фахівців за окремими темами. Наведемо для прикладу деякі з них.

Так, проект СПІЛЬНО, який впроваджувався Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) та Консорціумом партнерських організацій, передбачав навчання фахівців із соціальної роботи технології ведення випадку (кейс-менеджменту) як основної технології, на якій базується робота з окремою особою або сім’єю, що опинилась у складних життєвих обставинах; програмі для фахівців «Батьківство в радість», яка спрямована на розвиток батьківської компетентності; темам «Основи захисту дитини та забезпечення її найкращих інтересів», «Організація та надання в громаді послуги «денний догляд» або послуги тимчасове денне перебування для дітей з інвалідністю».

Етичні принципи соціальної роботи; теорії соціальної роботи; методи соціальної роботи; соціальна робота та соціальний захист; розвиток соціальних послуг у громаді; профілактика професійного вигорання; базові принципи роботи з дітьми та сім’ями; жорстоке поводження з дітьми як основна причина вилучення дитини з сім’ї; робота з сім’ями, де дитина або один з батьків мають інвалідність; окремі випадки складних життєвих обставин, які впливають на здатність батьків піклуватися про дитину; забезпечення права дитини на сім’ю у випадках набуття дитиною статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування.

Український католицький університет пропонує курси підвищення кваліфікації за темою «Соціальна робота: шлях до професійності» (фаховий рівень). Курс складається із трьох модулів та висвітлює теми «Ведення випадку (соціальний супровід)», «Догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних», «Супровід під час інклюзивного навчання».

В умовах активного розвитку технологій дистанційного навчання, можливостей і доступності професійних платформ та онлайн-продуктів, рівень саморозвитку й самовдосконалення пов’язаний із мотивацією та прагненням фахівця щодо розширення свого професійного інструментарію та укріплення професійної компетентності.

За результатами теоретичного аналізу та дослідження розвитку професійної компетентності фахівців, які надають соціальні послуги в територіальній громаді нам вдалося встановити що на сьогодні в нормативній базі виписані вимоги до посади фахівця із соціальної роботи, його завдання й функції, відповідно до них визначені професійні компетенції, сформований перелік соціальних послуг, які може надавати фахівець в громаді.

Розвиток професійної компетентності розпочинається з отримання відповідної спеціальності у вищому навчальному закладі, укріплюється й розвивається на робочому місці через використання отриманих теоретичних знань в практиці щоденної роботи, під час супервізії складних випадків, завдячуючи курсам підвищення кваліфікації, тематичним програмам, проєктам та окремим заходам професійного розвитку.

**РОЗДІЛ 3**

**ПРОЦЕС формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності**

**3.1. Формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення**

У підрозділі представлено програму формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення та наведено результати її апробації.

Програма формування здатності до спільної управлінської діяльності побудована на принципах системності, активності, діалогічності, ситуативності, рефлексивності, схильності до навчання та прогнозування.

Програма складалась з трьох взаємопов’язаних етапів: підготовчого, основного та завершального.

Підготовчий етап передбачав розробку програми формувального експерименту, тренінгових занять та основних критеріїв ефективності формувального впливу.

Основний етап був спрямований на впровадження програми формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення за допомогою активних соціально-психологічних форм і методів роботи.

На завершальному етапі проведено обробку і аналіз отриманих в дослідженні даних першого та другого діагностичного зрізів.

У програмі формування здатності до спільної управлінської діяльності використано інтерактивні техніки, а саме: міні-лекції, методика «мозкового штурму», яка використовується в рамках методів спільного прийняття рішень; методи групової дискусії; аналітична робота в групах; рольові ігри (Г. Бакірова, Г. Горбань), психогімнастичні вправи (О. Євтіхов, К. Фопель); розв’язання складних управлінських ситуацій (Л. Карамушка, В. Чікер), метод психомалюнків, навчання адекватним засобам ефективного прийняття рішення в умовах спільної діяльності (В. Третьяченко), у авторській модифікації відповідно до предмета дослідження.

Програма складалась з дев’яти логічно-побудованих тренінгових занять, тривалістю до шести годин кожне. Заняття проходили протягом дев’яти тижнів, загальною кількістю 54 академічні години.

Критеріями успішності тренінгових занять стала оцінка значущих змін у показниках основних соціально-психологічних характеристик, які сприяють ефективності спільної управлінської діяльності (соціальна активність, соціальна адаптивність, емоційна чуттєвість, емоційна стійкість, колегіальність, взаємопізнання, загальна інтернальність).

На підставі корегувальних впливів встановлено, що у респондентів знизилися показники директивного (T=190; p≤0,001) та потурального стилів (T=230,5; p≤0,001), також зменшився показник авторитаризму (T=665; p≤0,001) та ліберальності (T=298; p≤0,001).

Показник соціальної автономності знизився (T=418,5; p≤0,001), але соціальної активності – підвищився (T=4,5; p≤0,001).

Констатовано, що у респондентів знизився показник як загальної інтернальності (T=93; p≤0,049), так й показники за окремими субшкалами: досягнень (T=301; p≤0,001), сім’ї (T=118; p≤0,008), особистих стосунків (T=107,5; p≤0,006), здоров’я (T=69,5; p≤0,015), інтернальність у сфері невдач дещо збільшилася (T=83; p≤0,049). Позитивні зміни відбулися за шкалами: «Невміння керувати емоціями» (T=494; p<0,001), «Неадекватний прояв емоцій» (T=209; p<0,001), «Нерозвиненість емоцій» (T=268; p<0,001), «Домінування негативних емоцій» (T=619; p<0,001), «Небажання емоційно зближуватися» (T=210; p<0,001). Порівняння змін основних показників здатності до спільної управлінської діяльності до та після корекційних заходів наведено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Порівняння змін основних показників здатності до спільної управлінської діяльності до (І зріз) та після (ІІ зріз)**

**формувального експерименту (n=51)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **І зріз** | **ІІ зріз** | **Т** | **p** |
| Колегіальний | 42,67 | 44,34 | 0 | <0,001 |
| Конфліктостійкість | 33,4 | 34,96 | 0 | <0,001 |
| Демократичний | 10,14 | 13,8 | 0 | <0,001 |
| Взаємопізнання | 20,25 | 20,54 | 0 | <0,001 |
| Взаєморозуміння | 16,75 | 20,32 | 0 | <0,001 |
| Соціальна адаптивність | 16,1 | 23,79 | 0 | <0,001 |
| Замкнений - відкритий | 16,1 | 13,17 | 0 | <0,001 |
| Нерозвинене мислення ‑ розвинене | 10,32 | 11,6 | 0 | <0,001 |
| Емоційно нестійкий ‑ стійкий | 10,22 | 11,76 | 0 | <0,001 |
| Серйозний ‑ життєрадісний | 11,16 | 11,85 | 0 | 0,003 |
| Імпульсивний ‑ контролює себе | 10,55 | 11,79 | 0 | <0,001 |
| Інтернальність у сфері невдач | 4,24 | 4,28 | 83 | 0,049 |
| Невміння керувати емоціями | 2,29 | 1,93 | 494 | <0,001 |
| Неадекватний прояв емоцій | 2,14 | 1,93 | 209 | <0,001 |
| Негнучкість, нерозвиненість емоцій | 2,01 | 1,85 | 268 | <0,001 |
| Домінування негативних емоцій | 1,81 | 1,28 | 619 | <0,001 |
| Небажання емоційно зближуватися | 2,09 | 1,8 | 210 | <0,001 |

Констатовано, що у респондентів збільшилися показники колегіальності, конфліктостійкості, демократичного стилю, взаємопізнання, взаєморозуміння, соціальної адаптивності, відкритості, логічності мислення, життєрадісності, самоконтролю, інтернальності у сфері невдач.

Результати формувального експерименту засвідчили, що запропонована соціально-психологічна програма формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення виявила свою ефективність.

**3.2. Взаємозв’язок тривожності, ціннісних орієнтацій і часових децентрацій**

Освітня політика України за останні декілька десятиліть чітко визначила вектор свого подальшого розвитку. Це безпосередньо пов’язано із проєвропейським вибором українського суспільства, про що свідчить ціла низка нормативно-правових документів. Яскравим підтвердженням євроінтеграційних прагнень у сфері освіти і науки є реформи Міністерства освіти і науки України.

Вони покликані покроково утвердити кращі стандарти європейської освітньої і наукової традиції в українському суспільстві. Євроінтеграція освітнього середовища дає змогу вченим (як теоретикам, так і практикам) відчути свою приналежність до європейського наукового товариства.

Це демонструють найближчі заплановані кроки до Європейського дослідницького простору, а саме [35]:

- формування пулу українських експертів і забезпечення їхньої роботи в підгрупах Комітету Ради ЄС із питань Європейського дослідницького простору та інновацій (ERAC);

- запровадження державної політики Відкритої науки; - визначення механізмів приєднання українських дослідницьких інфраструктур до Європейських консорціумів дослідницьких інфраструктур;

- відкриття Координаційного центру та запуск національного порталу «Горизонт Європа»;

- приєднання до програми співробітництва COST, активізація участі в EUREKA, Європейському інституті інновацій і технологій. Tuning Educational Structures in Europe (Гармонізація освітніх структур в Європі) – європейський проєкт, що покликаний запропонувати всебічний підхід до реалізації задач Болонського процесу на рівні університетів і предметних областей.

Мета проєкту – взаємне співвіднесення та узгодження структур (принципів побудови) і змісту освітніх програм. Проєкт «Гармонізація освітніх структур в Європі» започаткований з метою поєднання політичних цілей Лісабонської стратегії та Болонського процесу з потребами сектора вищої освіти.

Відповідно до вимог, що ставляться до сучасного фахівця, зазначених у міжнародному проєкті Європейської комісії «Tuning Educational Structures in Europe», компетентнісний підхід вважається основою розробки нових стандартів вищої освіти в Україні [34], що прийшли на зміну Галузевим стандартам.

У ході реалізації проєкту авторським колективом [31] було запропоновано методологію розробки, перегляду, розвитку, упровадження й оцінювання навчальних програм для кожного з освітніх циклів. Назва «TUNING» підкреслює, що університети прагнуть не до одноманітності програм чи типових навчальних планів, а до узгоджених параметрів, наближення й загального їх розуміння задля збереження багатоманітності (багатовимірності) освітнього процесу.

У методології TUNING особлива увага приділяється двом наборам компетенцій: загальним і предметно-спеціалізованим (фаховим). Фахові компетенції є ключовими для академічної кваліфікації й пов’язані зі специфічним знанням предмета. Важливість загальних компетенцій є зрозумілою для широкого загалу [31].

Базові компетенції майбутніх фахівців визначаються вимогами роботодавців, а також диктуються суспільними очікуваннями. Отже, проблема їх формування є сьогодні пріоритетною у процесі формування особистості випускника вищої школи.

Проєкт TUNING поєднує два аспекти – підходи до складання програм на здобуття ступеня й забезпечення якості в їх розробці й упровадженні. Специфічне завдання проєкту полягає у створенні спільного розуміння й відповідних засобів для університетів щодо розробки, підтримки й упровадження системи забезпечення якості програм вищої освіти в широкому європейському контексті [31].

Розуміючи необхідність і своєчасність формування фахових компетенцій здобувачів вищої освіти, розглянемо більш детально запропоновані компетенції для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Бакалавр повинен [31]:

- демонструвати знання основ та історії основної дисципліни; - логічно інтерпретувати отримані базові знання;

- демонструвати розуміння загальної структури дисципліни та взаємозв’язку між підпорядкованими їй дисциплінами;

- демонструвати розуміння й уміти реалізовувати методи критичного аналізу й розвитку теорій;

- точно реалізовувати методики й технології, що стосуються певної дисципліни;

- демонструвати розуміння якості досліджень, що відносяться до дисципліни;

- демонструвати розуміння експериментальної та емпіричної перевірки наукових теорій.

Інструментальні (базові знання, комунікація рідною мовою, здатність до розв'язання проблем і прийняття рішень)Міжособистінсні (здатність до самокритики, робота в команді, здатність до роботи в міжнародному середовищі, дотримання етичних цінностей) Системні (здатність вчитися, навички самостійної роботи, керування проєктами, ініціативність, турбота про якість, прагнення до успіху).

Магістр повинен [31]:

- володіти високим рівнем знань у спеціалізованій галузі конкретної дисципліни. На практиці це означає знайомство з новітніми теоріями, інтерпретаціями, методами й технологіями;

- уміти практично інтерпретувати новітні явища в теорії і на практиці, бути достатньо компетентним у методах незалежних досліджень, уміти інтерпретувати результати на високому рівні;

- бути здатним зробити оригінальний внесок у канони дисципліни, наприклад, підготувати дисертацію;

- демонструвати оригінальність і творчість у тому, що стосується володіння дисципліною; - володіти розвиненою компетенцією на професійному рівні. Тож, як бачимо, до бакалаврів і магістрів висуваються вимоги, сформовані у фахові компетентності.

Формування та розвиток таких компетентностей і є основним завданням закладу освіти, зокрема вищої.

Спеціальні компетентності здобувачів вищої освіти формуються не лише під час вивчення освітніх компонентів (нормативних або варіативних), а й під час практичної підготовки. На наше переконання, саме практика має вирішальний вплив на формування переважної більшості загальних і спеціальних компетентностей здобувачів освіти.

Студент у ході освітнього процесу має набути важливих компетентностей через застосування знань. Для цього необхідно забезпечити перехід від кваліфікації до компетентності, що дасть змогу знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях.

Володіючи технологією прийняття рішень, свободою вибору, людина стає здатною адаптуватися в умовах постійних змін.

Інтегруючись в Європейський простір, освітня парадигма України передбачає зосередження на положенні про те, що основними результатами діяльності закладу вищої освіти має стати не система знань, умінь і навичок сама по собі, а сформованість компетентностей фахівця в певній професійній сфері, причому дескриптори компетентностей спеціаліста певної галузі визначаються державними класифікаторами професій.

В основу класифікаторів професій покладено галузеві стандарти спеціальностей (характеристика, виробничі функції, типові задачі діяльності, її предмет, знаряддя тощо). Дескриптори компетентностей можуть бути використані як під час проєктування освітніх програм, що дає змогу студентам усвідомлено й індивідуально їх обирати, так і для побудови й реалізації програм і процедур сертифікації спеціаліста [36].

Крім того, на основі сформованих компетентностей випускника можна оцінити результат його університетської підготовки. Звідси виникає необхідність розглядати професійну підготовку здобувачів вищої школи, зокрема майбутніх соціальних педагогів, із позицій сформованих компетентностей, на основі яких визначається рівень їх професійної кваліфікації.

Уведення системи навчання, що орієнтована на студента, передбачає зміщення акцентів із процеса навчання на його результат, зміна ролі викладача та студента, концентрацію уваги на студентах [57].

В умовах різноманітності освітніх контекстів та їх зміни необхідно постійно слідкувати за вимогами суспільства до загальних і професійних компетентностей.

Цим продиктована потреба в постійному перегляді інформації щодо адекватності сформованого переліку компетентностей. За визначенням TUNING, компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних і метакогнітивних умінь, навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових, практичних умінь і навичок, етичних цінностей. Кінцеві результати навчання – це формулювання того, що має знати, робити та бути здатним виконати студент після завершення навчання. Вони формуються як рівень компетентності, якого має досягти студент [57].

Болонського процесу, зокрема, в Довіднику користувача європейської кредитно-трансферної системи. Одним із головних пріоритетів сучасної вищої освіти є підготовка фахівців із чітко визначеним і вимірюваним рівнем професійної компетентності. Цей пріоритет відображено в основних документах із питань.

На цих засадах ґрунтується і новий Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року № 1556-VІІ, у якому під компетентністю розуміється динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (стаття 1) [42].

Тенденція інтеграції та глобалізації світової економіки, необхідність гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти, визначеної Болонським процесом, стали причиною зміни орієнтирів освітньої парадигми на компетентнісний підхід [17].

Звернемося до одного з перших дослідників поняття компетентності, британського психолога Дж. Равена [45]. У своїй праці «Компетентність у сучасному суспільстві» науковцем подано тлумачення компетентності як багатокомпонентного явища, у якому ці компоненти можуть взаємозамінюватися як складові ефективної поведінки.

 Наукове значення досліджень Дж. Равена полягає в тому, що він розглядає компетентність як специфічну здатність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії в певній предметній галузі та містить вузькопредметні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення. Дослідник зауважує, що деякі компоненти компетентності індивіда незалежні один від одного й можуть належати як до когнітивної сфери, так і до емоційної. Науковець уводить у категорійний апарат поняття «вищі компетентності», під якими розуміється наявність високого рівня самореалізації особистості, організаційні здібності, готовність оцінювати наслідки власних соціальних дій. Вищі компетентності, за Дж. Равеном, можуть виявлятися в будь-якій сфері діяльності особистості [44].

Формування професіонала – це не лише створення сприятливих умов діяльності, а виховання професіонала як особистості. Дж. Равен стверджує, що компетентність нерозривно пов’язана з певною системою цінностей. Тому виявлення орієнтацій особистості, розв’язання ціннісних конфліктів й оцінка альтернатив являє собою основу будь-якої програми розвитку компетентності.

Для ефективного виявлення цінностей найбільшого значення набувають такі умови: атмосфера відкритості й чесності; включення людини в діяльність, через яку можна вивчити її основні цінності та пріоритети; розробка вербальних засобів і понять, якими послуговуватимуться люди для обговорення своїх цінностей і того, що з ними пов’язано; інформація про результати, до яких можуть призвести варіанти дій; обговорення у групі, яке допоможе сфокусувати увагу на проблемах [45].

Як результат проведених досліджень автор виявляє та згруповує в окремі категорії труднощів, які виникають на шляху формування компетентності студентів закладів вищої освіти.

Так, Дж. Равеном встановлено, що студенти турбуються про оцінку та схвалення, а викладачі не використовують цей соціологічний чинник для підвищення ефективності навчання; викладачі не завжди вміють чітко описати свої цілі, відчуття, очікування; відсутній словник понять, який допоміг би студентам обдумувати свої цілі та способи їх досягнення в освітньому середовищі; не виносяться на обговорення проблеми навчання, пов’язані з цінностями; у практичних дослідних проєктах не враховуються можливі перепони й не формулюються задачі їх подолання; не беруться до уваги необхідні педагогам види компетентності, включаючи усвідомлення власної значущості та своїх можливостей впливати на більш глобальні соціальні чинники, які обмежують свободу дій в освітніх закладах [44].

Перераховані недоліки набувають особливого значення, якщо звернути увагу на той факт, що власне освітня система гарантує передачу наступним поколінням знання про принципи управління, розуміння важливості інновацій і способів їх застосування, розуміння того, яка роль громадянина та професіонала в цьому суспільстві й, найголовніше, знання про те, що всі ці уявлення на конкретно визначений час недосконалі.

 Висновком його досліджень є розуміння необхідності балансу між людьми та моделями навчання. Ідеться про те, що для системи освіти є найсуттєвішим – створити сприятливі умови для формування людини, якій буде притаманною наявність широкого діапазону різноманітних інтересів і моделей умінь, – мета, що має вирішальне значення для закладів загальної середньої освіти.

Ще одним узагальненням є твердження про здатність розвивати своє власне розуміння устрою та принципів функціонування суспільства, спроможність впливати на нього й, особливо, здатність покращувати його функціонування (тобто громадянська, політична, соціальна компетентності), що виявляються важливими аспектами компетентності особистості в сучасному суспільстві.

Підготовка фахівця європейського рівня на засадах компетентнісного підходу зумовлена низкою вимог, а саме:

- реформуванням вітчизняної системи освіти з урахування європейських норм і стандартів на основі власних культурних і науково-технічних здобутків;

- посиленням культурологічної мовної підготовки фахівця для сприйняття його життєвої мобільності;

- створенням моделі сучасного європейського спеціаліста й умов його розвитку та самореалізації;

- визначенням переліку ключових компетентностей, компетенцій, що є суттєвими для формування фахівця вищої кваліфікації, їх змістового наповнення, розуміння достатнього рівня та показників сформованості на засадах урахування вітчизняного й зарубіжного досвіду [3].

Загальними принципами компетентнісного підходу є зміщення акцентів із накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок для формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

На думку Н. Нагорної, компетентнісний підхід на перше місце висуває вміння розв’язувати проблеми, що виникають в етичній, соціальній, професійній, правовій та особистій сферах взаємовідносин. Отже, компетентнісний підхід не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих ситуацій, виконання ключових функцій, соціальних ролей і компетенцій [33, с. 266].

У колективній монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики» Н. Бібік та інші співавтори наголошують на необхідності переходу в навчанні «з процесу на результат у діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв’язання життєвих потреб, пошуку свого “Я” у професії» [19, с. 47].

За В. Байденко, компетентнісний підхід означає вибір нових стратегій. У цьому сенсі він певною мірою спрямований і на освітній процес. Такий підхід припускає усвідомлення й реалізацію тісного зв’язку освітнього процесу, змісту й результату.

Компетентнісний підхід вимагає «... прийняття рішень із приводу загальної форми методів і технологій, добору й організації інформаційного матеріалу, розробки показників, що піддаються виміру, у світлі обраних методів і змісту» [8, с. 104].

В історії розвитку феномену компетентності та проблеми її формування у студентів визначаються три часові періоди: перший – з 60-х по 90-ті рр. ХХ ст.; другий – 90-ті рр. – кінець ХХ ст.; третій – початок ХХІ ст. – донині [17]. Становлення терміну «компетентність» наприкінці 1960-х рр. у західній науці пов’язується з появою особливого напряму досліджень – компетентнісного.

Різниці між поняттями «компетентність» і «компетенція» не фіксувалося. Науковець наполягав у своїх дослідженнях на потребі бачити різницю між компетенцією як знанням і компетентністю як використанням, застосуванням знань, умінь, навичок.

Сутність поняття «компетентність» розглядається за часів першого періоду в контексті питань цілепокладання й інтегрує основні характеристики певної професійної діяльності.

Соціально-історичними передумовами розвитку досліджень категорії компетентності є зміна соціально-історичного та соціально-професійного контексту життєдіяльності людини в аспекті актуалізації її інтелектуального й особистісного досвіду, спроби теоретичного обґрунтування компетентності спеціаліста.

Другий період розвитку компетентності як наукової категорії характеризується застосуванням у теорії та на практиці категорій компетентність/компетенція.

Наукові дослідження вчених переважно були спрямовані на процес навчання з огляду на формування компетентностей /компетенцій як його кінцевого результату.

Термінологічна проблема, пов’язана з науковою рефлексією сутності поняття «компетентність», розглядається на початку 90-х рр. із позиції розуміння компетенції як сукупності знань, професійного досвіду, здатності діяти й навичок поведінки індивіда.

Так, людина, що не є компетентною, не зможе повною мірою й у соціально значущих аспектах їх реалізувати. Відбувся форум, деякі положення резолюції якого були внесені до Проєкту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»». Саме в цьому документі вперше в Україні було подано визначення компетентності як характеристики особистості, яка є результатом взаємодії знань, умінь, досвіду та поведінкових реакцій спеціаліста [37].

Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення та здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сферах, усвідомлюючи її соціальну значущість та особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення.

У роботах дослідників зустрічається поняття «компетентність» як в однині, так і у множині – «компетентності». Відповідно до граматики української мови абстрактні поняття, які закінчуються на –ість, уживаються в однині. Уживання в однині чи множині може цікавити нас не лише з позиції граматики, але, перш за все, семантики. Практично одним словом називається якість особистості, загальна здатність/готовність, кінцевий результат, компоненти, складові частини компетентності – групи компетентностей.

Дефініція «компетенція» містить двозначність поняття, що розглядається, з одного боку, як правомірність суб’єкта, а з іншого, – як його обізнаність із конкретних питань; відбиває як кількість, так і якість знань і вмінь людини в певній сфері діяльності.

В. Байденко визначає компетенцію як динамічну комбінацію характеристик (що відносяться до знань і їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей й особистісних якостей), що висвітлює результати навчання за освітньою програмою, тобто, що необхідно випускнику ЗВО для ефективної професійної діяльності, соціальної активності й особистого розвитку, які він має засвоїти та продемонструвати [8, с. 104].

Для першого характерним є ототожнення цих понять і навіть їхнє спільне використання у вигляді терміна «компетенції/компетентності» – для позначення здатності робити що-небудь добре або ефективно, відповідати вимогам, що висуваються до фахівця, коли він влаштувується на роботу, а також здатності виконувати особливі трудові функції. Інший підхід вирізняється прагненням до розмежування й навіть протиставленням цих понять [18, с. 36].

Характерною ознакою цього періоду є спроба визначення переліку ключових компетенцій.

Останнім часом мають місце численні дискусії щодо переліку ключових компетенцій, якими має володіти зріла особистість, розробляються переліки компетенцій, що відповідають певному фаховому профілю. Варто зазначити, що єдиного семантичного поля для поняття «ключові компетенції» не існує.

Науковці навіть по-різному називають їх: ключові, базові, універсальні, надпредметні, метапрофесійні, систематичні тощо.

 Самооцінка та рефлексія навчальних результатів в освіті визначається поняттям «ключова компетенція», яка є комбінацією отриманих знань, навичок і ціннісного ставлення. За результатами досліджень і роботи наукових груп визначено вісім ключових компетенцій, які набуваються в межах освіти протягом життя та викладені у відповідних Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС:

- комунікація рідною мовою;

- комунікація іноземною мовою;

- математична та базова науково-технологічна компетенція; - уміння використовувати цифрові технології;

- соціальна та громадянська компетенція;

- уміння вчитися;

- ініціативність і підприємливість;

- культурна свідомість і самовираження [36].

Зарубіжні й вітчизняні науковці наголошують, що ключові компетенції змінні, мають рухливу й перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі. Кількість ключових компетенцій різних авторів коливається від 3 до 140.

Всі компетенції розділено на три групи, об’єднані спільним знаменником – соціальною діяльністю людини:

- компетенції, притаманні людині як особистості, тобто суб’єкту соціальної діяльності;

- компетенції, які забезпечують соціальну взаємодію людини із соціальною сферою;

- компетенції, які безпосередньо стосуються соціальної діяльності [17].

Крім тих ознак ключових компетенцій, які наведено в роботах О. Овчарук та О. Пометун, а саме: надпредметність, багатокомпонентність, поліфункціональність і міжгалузевість, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, – вирізняються ще й такі, що характеризують їх якісну відмінність від узвичаєних.

Ключові компетентності пов’язують воєдино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, унаслідок впливу середовища тощо [19, с. 46].

Н. Бібік зазначає, що у виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення [19, с. 46].

Дослідниця наголошує, що компетентності мають охоплювати такі якості людини, що дають їй змогу інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст, і пропонує перелік таких ключових компетентностей: усвідомлення багатозначності позицій на те чи те явище (визнання факту різноманітності, неоднорідності – означає сформувати установку в учнів на терпимість до інших, виробити різні погляди на світ, різні образи світу); бачення внутрішньої альтернативності рішень, урахування плюсів і мінусів будь-якої діяльності (це потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві перспективи); установка на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність; уміння користуватись інформацією (інформація поширюється дуже швидко) [19].

Спільне обговорення цих понять дало змогу групі вчених визначити спільну позицію щодо понять «компетенція», «компетентність»: - поява цих термінів – тенденція часу, існують класичні прототипи – рівень підготовки випускника, навчальні вміння; - «компетенція» і «компетентність» уже широко використовуються в інших галузях життєдіяльності людини й позначають високу якість її професійної діяльності.

У науці використовуються ці поняття для позначення якості підготовки суб’єктів навчання; - «компетенція» і «компетентність» ширші за поняття «знання», «уміння», «навички» (поняття дещо іншого смислового порядку). Отже, компетентність – характеристика особистості, що забезпечує її самореалізацію, надає можливість індивідуму активно та продуктивно взаємодіяти із соціумом, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, досягнення балансу між власними потребами, очікуваннями, сенсом життя та вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми.

Компетентність фахівця з вищою освітою розглядається як застосування ним на практиці прагнення та здатності (готовності) реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сферах, усвідомлюючи її соціальну значущість й особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення.

Період із початку ХХІ ст. і дотепер співвідносний із тими змінами в галузі освіти, що продиктовані глобальною метою забезпечення входження людини в соціум, її продуктивної адаптації у світі.

Компетентність розглядається як здатність особистості, що самостійно реалізується й заснована на набутих соціальних знаннях, інтелектуальному та життєвому досвіді та цінностях.

У науковій літературі поняття «компетентність» найчастіше зустрічається в поєднанні з такими прикметниками, як «соціальна», «соціально-психологічна», «професійна», І етап

•компетенція = компетентність і розуміється як кінцевий результат освітньої діяльності майбутнього фахівця ІІ етап

•характеристика особистості, яка є результатом взаємодії знань, умінь, досвіду та поведінкових реакцій фахівця ІІІ етап

•здатність особистості, що самостійно реалізується й заснована на набутих знаннях, інтелектуальному та життєвому досвіді та цінностях «комунікативна».

У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на питаннях розуміння сутності професійної компетентності майбутнього соціального педагога в контексті практичної підготовки. Проблема компетентності є міждисциплінарною.

Окрім педагогіки, різні її аспекти вивчаються в межах психології, соціології, філософії, акмеології.

Проаналізуємо сучасні наукові праці здослідження професійної компететності здобувачів вищої освіти. В «Енциклопедії освіти» термін «професійна компетентність» визначається як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності, а також моральну позицію фахівця» [15, с 618].

Поділяємо думку, що формування професійної компетентності майбутнього фахівця здійснюється за такими напрямами:

- формування світоглядної позиції, професійної спрямованості, психологічної готовності до професійної діяльності;

- зростання соціальної зрілості, самосвідомості;

- зміна соціальної ролі й статусу студента: становлення його суб’єктом;

- інтегрування всіх одержаних у навчальному закладі видів знань в цілісну освітню діяльність, що прискорює формування професійних компетенцій майбутнього фахівця із соціальної роботи [37, с. 118–167].

 Аналізуючи праці вчених В. Петрук зазначає, що до складу професійної компетентності входять:

- соціально-правова компетенція (уміння взаємодіяти із суспільними інститутами та людьми);

- спеціальна компетенція (готовність до самостійного виконання професійної діяльності);

- персональна компетенція (здатність до підвищення професійної кваліфікації);

- аутокомпетентність (адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики);

- професійно значимі якості особистості (психологічні якості), що визначають продуктивність діяльності, які є багатофункціональними, але кожна спеціальність має їх власний набір [39, с. 21].

Учені наголошують, що входження України до західноєвропейського освітнього простору супроводжується зростанням вимог до рівня професійних компетентностей майбутніх фахівців як гаранта конкурентоспроможності на ринку праці [52].

Визначальним складником підготовки вчителя є якісний освітній процес.

У рекомендаціях європейського семінару «Структура кваліфікацій у європейській вищій освіті» зазначено, що завданням вищої школи є особистісний розвиток студентів, формування та підтримка високого рівня знань із метою підготовки їх до конкуренції на ринку праці [49].

Безперечно вагомими є всі визначення понять «компетентність» і «професійна компетентність», адже підготувати компетентного фахівця, який здатний працювати в нових соціальних умовах, на практиці застосовувати інноваційні підходи, є першочерговим завданням закладу вищої освіти [22]. Зважаючи на специфіку професійної підготовки соціальних педагогів, яка, перш за все, ґрунтується на формуванні когнітивно-аксіологічних знань у процесі набуття принципово нового досвіду практичної діяльності, професійна компетентність здобувачів освіти, на наше переконання, є полікомпонентною. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у період їхнього навчання в закладі вищої освіти має певні особливості.

Серед них: залежність від ставлення до навчання, якість засвоєння предметних знань і сформованості професійних умінь від мотивації освітньої діяльності; залежність типу взаємин майбутнього фахівця із суб’єктами професійної діяльності від реальних взаємин, що складаються в нього з усіма учасниками освітнього процесу в закладі вищої освіти; залежність процесу управління від розвитку особистості під час навчання, що здійснюється в напрямі від зовнішньої форми до внутрішньої, від якості взаємодії з учасниками освітнього процесу; залежність ефективності навчання від домінуючих психічних станів: урівноважені є фундаментом адекватної, прогнозованої і зваженої поведінки, неврівноважені – основою виникнення психологічних новоутворень особистості [6, с. 2].

У нашому дослідженні на основі аналізу низки наукових робіт провідних учених сьогодення визначено парціальні (часткові) компетентності професійної компетентності, які у своїй сукупності безпосередньо спрямовані на розвиток умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів розв’язувати соціально значущі ситуації задля забезпечення їх соціально-особистісної самореалізації.

В рамках дослідження надамо характеристику кожної з перерахованих вище компетентностей.

Соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти небажаному впливу, так і толерантності, вміння пристосовуватися, і, більш того, ефективно діяти в соціальних умовах, що постійно змінюються; вимагає як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу реально оцінити себе та свої знання, щоб уникнути зайвої ейфорії, змушує ліквідувати прогалини у знаннях і вміннях, що гальмують справу [27].

Соціальна компетентність вимагає вміння рахуватися із соціальними нормами та правами інших людей. Усе це вказує на ситуативний характер прояву соціальної компетентності. За великим рахунком, формування, становлення соціальної компетентності особистості – це є розгортання її життєвого потенціалу [16].

Аналіз наукових робіт із дослідження проблеми соціальної компетентності виявив такі потрактування означеного явища.

У найзагальнішому вигляді соціальна компетентність може бути представлена як розуміння відносин у парадигмі «я» – «суспільство», уміння обирати правильні соціальні орієнтири й організовувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів [9].

Здібності й навички, які складають зміст соціальної компетентності, розвиваючись у ході накопичення життєвого досвіду, стають, своєю чергою, засобами подальшого пізнання соціальної дійсності. Тому науковець визначає соціально-психологічну компетентність як елемент структури соціальної компетентності, поряд з оперативною, комунікативною та ін. [32, c. 4–6].

Соціальна компетентність визначається дослідницею як досконале володіння знаннями, справою; як результат освіти; як творче застосування здобутих знань у проблемних ситуаціях. Компетентність об’єднує в собі складний зміст, який інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові характеристики та передбачає ступінь володіння компетенцією, знаннями, які дають змогу судити про будь-що.

Аналіз наукової літератури з проблеми демонструє різноманітність підходів дослідників до визначення поняття соціальної компетентності, рівня сформованості, критеріїв оцінки, якими виступає ступінь відповідності між готовністю спеціаліста і соціальним замовленням.

Зауважимо, що наведені визначення відображають предметний зміст діяльності й розглядають соціальну компетентність у різних аспектах, як-от:

- психолого-педагогічна характеристика особистості, що забезпечує її самореалізацію, надає можливість людині активно та продуктивно взаємодіяти із соціумом, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, досягнення балансу між власними потребами, очікуваннями, сенсом життя й вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми

- здатність особистості – ефективне застосування набутого соціального досвіду для комунікації, міжособистісних відносин та адаптування до умов суспільства, гнучке орієнтування в мінливих соціальних умовах

- якість особистості – поєднання ціннісного розуміння соціальної дійсності, конкретних якостей особистості та соціальних знань, суб’єктивна готовність до самовизначення, творчого вирішення соціальних задач і виконання соціальних ролей

- рівень соціалізації особистості – поняття, що концептуалізує рівень соціалізації людини, вищий рівень соціальної активності, засвоєння та розвиток соціальної дійсності, що досягається у процесі діяльності, поведінки, спілкування

- складна динамічна інтегральна система, що в поєднанні соціального знання, соціальних мотивів і соціальних здібностей дає змогу особистості адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи.

Отже, соціальна компетентність, на наше переконання, є ключовою для професійної діяльності соціального педагога. Відповідно формування означеної компетентності має відбуватися протягом усього періоду навчання.

 Тож, професійна підготовка магістрів також у повному обсязі забезпечує формування часткових компетентностей. Такі освітні компоненти, як актуальні пробеми освітньої політики, педагогічна та професійна психологія, планування та прогнозування роботи з дітьми та молоддю, на наше переконання, забезпечують формування та розвиток соціальної компетентності магістрів – майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Звернемо увагу на наступну часткову компетентність, що є складовою професійної компетентності майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Дж. Річардз у своїй науковій роботі дає визначення інтерактивної компетентності, що являє собою здатність відповідати правилам і вимогам спілкування на занятті та в реальному житті; здатність взаємодіяти з ровесниками та дорослими під час виконання будь-якого завдання.

Для того, щоб компетентно взаємодіяти, учневі або студентові слід виконувати три основні функції:

1. Розуміти та розшифровувати очікуваний результат від виконання завдання та отримання нової інформації;

2. Брати активну участь у виконанні одного або декількох завдань;

3. Отримувати відповідний відгук згідно з якістю виконаного завдання.

У розумінні інтерактивної компетентності переплітаються декілька конкретних форм ефективної взаємодії, проте найчастіше – це орієнтування на форму спілкування.

Перевірку сформованості інтерактивної компетенції дослідниця пропонує здійснювати через тестування з можливістю оцінити себе за такими показниками: взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив, соціальна автономність, соціальна адаптативність, соціальна активність.

Взаємопізнання виражається в адекватній оцінці особистісних якостей партнерів за взаємодією. Взаєморозуміння визначає вміння зрозуміти позицію іншої людини, взаємовплив – ступінь значущості думки й учинків інших учасників спільної діяльності.

Соціальна автономність характеризується значущістю особистісної участі та позиції в спільних діях, а соціальна адаптативність – благополуччям соціальних взаємовідносин.

Соціальна активність вказує на провідні мотиви взаємодії з оточуючими й ефективність спільної діяльності.

Інтерактивна компетентність – це інтелектуальне новоутворення, система знань і повноважень, які полягають у здатності виправляти певне мовне посилання, отримувати й інтерпретувати його в будьякому контексті, обговорювати значення того чи іншого питання, співпрацювати для досягнення необхідного результату, у вмінні знаходити шляхи взаємодії, які полягають у самій взаємодії [46, с. 118].

У той же час, інтерактивна педагогічна взаємодія є процесом інтенсивної міжсуб’єктної комунікації вчителя й учнів, який характеризується ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною й різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності та взаємодії, що відбулася [41, с. 49].

Отже, ця діяльність має не лише спільну операційну, але й спільну мотиваційно-смислову структуру» [26, с. 398].

Інтерактивна компетентність розглядається як готовність і здатність до ефективної комунікативної взаємодії через сприйняття, розуміння й інтерпретацію соціальних знань. У компетентнісній моделі вищої освіти інтерактивна компетентність розглядається як невід’ємний компонент формування загальнопрофесійної культури студентів будь-якого профілю [23].

Вчені досліджують інтерактивну компетентність сучасного спеціаліста як:

- емоційну стійкість, яка виявляється у здатності встановлювати та підтримувати свої емоційні реакції і відображати динаміку міжособистісної взаємодії;

- гнучкість у спілкуванні – здатність встановлювати і підтримувати взаємодію з оточуючим середовищем, враховувати індивідуальні особливості партнерів, а також відносну здатність змінюватися за об’єктивних обставин, тобто вміння діяти в нових умовах, змінюючи способи діяльності;

- здатність до співробітництва як інтегрована якість, що містить у собі здатність і вміння формулювати власний погляд, врегулювати конфлікт, уміння знаходити рішення за наявності протилежних думок, поглядів [28, с. 143].

Багато авторів говорячи про інтерактивну компетентність, трактують поняття з різних позицій, проте завжди вказують на взаємні зміни обох сторін (взаємопізнання, взаємовплив, взаємодія, взаєморозуміння, взаєморегуляція тощо). Взаємодіяти з інформацією, а саме генерувати ідею, формулювати думку, аргументувати власну позицію людина буде більш ефективно у присутності інших людей.

У нашому дослідженні інтерактивна компетентність визначається наявністю набору знань, умінь і навичок, що дають студенту змогу у процесі активної взаємодії ефективно й якісно виконувати певну навчальну діяльність, використовуючи та набуваючи досвід, удосконалюючи вже наявний комплект знань, умінь і навичок.

Окреслимо освітні компоненти, під час вивчення яких у бакалаврів може бути сформована означена компетентність.

Інтерактивна компетентність, як уже зазначалося, спрямована на встановлення емоційних контактів, пошук взаєморозуміння з іншими людьми.

Навчальним планом підготовки магістрів - майбутніх фахівців з соціального забезпечення передбачено вивчення таких дисциплін, як інноваційні технології навчання та виховання, соціально-молодіжна робота, корпоративна соціальна відповідальність тощо.

Під час вивчення означених освітніх компонентів відбувається формування інтерактивної компетентності через виконання різних завдань, зокрема розробка та презентація проєктів молодіжної роботи, групова робота, створення мультимедійних презентацій тощо.

 Імплементаційна компетентність. Поняття імплементації (англ. іmplementation, від лат. іmpleo – здійснення, упровадження в життя) полягає у фактичній реалізації певних обов’язків. Імплементація – це підготовча стадія реалізації, необхідна для забезпечення своєчасної, повної та всебічної реалізації загальноприйнятих норм [25, с. 134].

Англо-український словник подає визначення implement.

1) знаряддя, прилад, інструмент [2, с. 259]. Уперше термін «імплементація» в царині правознавства почав використовуватись науковцями та практиками з кінця 90-х років, коли постала необхідність вирішення питання щодо реалізації взятих Україною на себе міжнародних зобов’язань. У правовому регулюванні роль тлумачення норм права обмежується правильним розумінням дійсного змісту норми права та його розгорнутим, обґрунтованим роз’ясненням іншим суб’єктам права.

Доцільно застосовувати термін «імплементація» в науковій діяльності, оскільки він об’єднує різні або близькі за змістом поняття. Імплементація є цілісним механізмом реалізації поставленої мети за допомогою визначених технологій активного й інтерактивного навчання.

Зважаючи на це, можемо співвіднести імплементаційну компетентність із технологічною.

Для його здійснення студенту необхідні оперативні знання, які безпосередньо впливають на характер їх активності у професійній діяльності. Функцію оперативних знань виконують знання теоретичного характеру, які існують у професійній свідомості сформованими поняттями, алгоритмами та програмами професійних дій [11].

В. Сидоренко і В. Соловей, розглядаючи технологічну підготовку молоді як інтегральний компонент загальної освіти, акцентують увагу на особливостях технологічного розвитку сучасного суспільства, багатогранності феномену технологічної культури людини.

Варіативне використання активних форм і методів організації навчальної діяльності на заняттях сприяє усвідомленому опануванню студентами теоретичного матеріалу, розвиває критичне ставлення до застосування технологій в освітньому процесі.

Аналізуючи структуру технологічної компетентності, дослідниця виокремлює блок знань (методологічних, інформаційно-змістових, методичних, технологічних, творчих), педагогічну техніку, набір різних методів і прийомів педагогічного впливу та взаємодії, уміння проєктувати і конструювати нові технології, творчі здібності.

Критеріями вимірювання технологічної компетентності дослідниця обирає доцільність (за спрямованістю), творчість (за змістом), технологічність (за рівнем педагогічної техніки), оптимальність (з огляду на вибір ефективних засобів), продуктивність (результат) [13].

Регулятивний вплив технології полягає в тому, що вона спонукає дослідників і практиків у всіх сферах, зокрема і у сфері освіти, знаходити засади результативності діяльності; мобілізувати кращі досягнення науки й досвіду для гарантування потрібних результатів; вибудовувати діяльність на інтенсивних, тобто максимально наукових засадах; приділяти більше уваги прогнозуванню та проєктуванню діяльності для попередження необхідності її коригування у процесі виконання; застосовувати інноваційні інформаційні засоби, максимально автоматизувати рутинні операції тощо.

Науковець зазначає, що технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий рівень ефективності й оптимальності [50].

У нашому дослідженні імплементаційна компетентність розуміється як практичне прагнення та здатність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід у використанні різноманітних технологій навчання) для успішної творчої діяльності в соціальній сфері, усвідомлення значущості особистої відповідальності за результати цієї діяльності та необхідність у її постійному вдосконаленні.

Імплементаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього фахівця формується безпосередньо під час виконання практичних занять, зокрема з таких освітніх компонентів: методика соціально-виховної роботи (6 семестр), інноваційні моделі надання соціальних послуг (6 семестр), соціально-педагогічне проєктування (8 семестр), основи професійної творчості в соціальній сфері та профорієнтаційна робота (8 семестр).

Ключовою, на наше переконання, у формуванні імплементаційної компетентності майбутніх фахівців є корекційно-реабілітаційна практика. Базами для такого виду практики обираються реабілітаційні центри, школи-інтернати тощо.

Практична взаємодія майбутніх майбутніх фахівців з соціального забезпечення із об’єктами діяльності забезпечує закріплення теоретичних знань, розвиток практичних навичок, і, як результат, формування імплементаційної складової професійної компетентності здобувачів освіти.

Зважаючи на те, що магістри, як правило, уже мають певний професійний досвід, то проходження практики дає змогу їм підвищити ефективність імплементаційної компетентності через виконання професійних завдань, зокрема проведення консультацій, організація соціально-виховної роботи з дітьми та молоддю, упровадження інноваційних технологій діяльності тощо.

Ще одна компетентність, без якої, на нашу думку, не може бути ефективного виконання будь-яких професійних обов’язків. Мова саме про рефлексійну компетентність, адже здатність до самоаналізу, до сприйняття критики й уміння самому бути критичним до інших – усе це, беззаперечно, визначає професійну майстерність, зокрема й майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Опишемо згадану компетентність.

Рефлексійна компетентність.

З’явившись на теренах класичної філософії, рефлексія означала процес міркування людини про все те, що відбувається в її свідомості, ототожнювалася зі здатністю індивіда зосереджуватись на змісті власних думок за умови абстрагування від усього зовнішнього, розумілась як специфічне джерело знань і внутрішнього досвіду через особливе спостереження людиною власної діяльності, її способів, власних міркувань щодо зовнішнього світу та себе самої [12, с. 17].

 У працях рефлексія визначається як механізм розвитку миследіяльності, яка реалізується у двох основних організаційних формах – індивідуальній і колективній.

Сучасні дослідження визначають рефлексію як один із елементів компетентності. В. Метаєва зазначає, що, будучи включеною до структури педагогічної взаємодії, рефлексія визначає особистісну спрямованість освіти, сприяє її індивідуалізації й найбільш повному розкриттю особистісного потенціалу учасників освітнього процесу [30].

За визначенням дослідниці, рефлексія – це принцип людського мислення, що спрямовує її на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню будову та специфіку духовного світу людини [30].

Необхідність рефлексії у професійно-педагогічній діяльності та специфіка рефлексійної діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення зумовили виділення в сучасній науці особливого виду рефлексії – осмислення сутності проблеми та нові перспективи її розв’язання [7].

Аналізуючи підходи до проблеми рефлексії зазначають, що наразі існують два підходи до тлумачення рефлексійних процесів: рефлексійний аналіз власної свідомості та діяльності; рефлексія як розуміння суті міжособистісного спілкування.

Показниками сформованості рефлексійної компетентності є:

- уміння здійснювати діяльність рефлексії;

- самоаналіз власної навчальної діяльності й аналіз інших учасників освітнього процесу;

- самоінтерпретація й інтерпретація [55].

 Рефлексійна компетентність складається з поінформованості щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексійних здібностей в осмисленні та подоланні стереотипів мислення й утворення нового інноваційного змісту.

Це важлива професійна якість особистості, що позитивно впливає на процеси індивідуально-професійного розвитку [53].

Порівнюючи рефлексійну компетентність з іншими видами, цю компетентність визначає як метапоняття, тобто метакомпетентність, що за допомогою механізму рефлексії забезпечує своєчасне коректування й адекватний розвиток усіх інших видів компетентності [14, с. 681].

Рефлексійна компетентність – це професійна якість фахівця, що полягає передусім в обізнаності щодо процесів актуалізації особистості, реалізації рефлексійних здібностей в осмисленні й подоланні стереотипів мислення й утворенні нового інноваційного змісту.

Особливо важливу роль відіграє рефлексійна компетентність у переосмисленні особистісного та професійного досвіду, що сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, які стимулюють розвиток.

Рефлексійна компетентність виявляється як здатність до осмислення основ своєї діяльності, у ході якої здійснюється оцінка та переоцінка своїх здібностей, особистих досягнень; свідомий контроль результатів своїх дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій; здатність до самоконтролю, самопізнання, саморозвитку власної особистості.

**ВИСНОВКИ**

1. Спільна діяльність є невід’ємною і вагомою складовою при підготовці майбутніх фахівців з соціального забезпечення в умовах закладів вищої освіти і являє собою системоутворюючий чинник, який сприяє виникненню та розвитку індивідуальних якостей майбутніх фахівців з соціального забезпечення. У спільній діяльності можливе досягнення суспільних потреб, інтересів та цілей, здійснення яких дозволяє існувати й розвиватися будь-якій суспільній системі, в якій живе та існує конкретна людина.

2. Структура спільної діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення базується на принципах функціонування їхньої командної роботи, яка складається з таких компонентів: спільна мета, співпраця, спілкування та згуртованість. Здатність до спільної управлінської діяльності є комплексом індивідуальних якостей особистості майбутніх фахівців з соціального забезпечення, які у своїй сукупності визначають їх професійну ефективність і формуються в процесі навчальної діяльності. Якостями, які забезпечують ефективність спільної управлінської діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення, є: здатність до налагодження продуктивної взаємодії та прояву активності особистості, усвідомленого ставленням до своєї діяльності, конфліктостійкість, міра емоційної та психологічної стійкості, витриманість, комунікативна компетентність. Розроблена теоретична модель формування у майбутніх фахівців з соціального забезпечення здатності до спільної управлінської діяльності, яка має чотирирівневу структуру (макрорівень, мезорівень, мікрорівень та рівень особистості) та спирається на закономірності становлення особистості й професійну специфікацію.

3. Емпірично виокремлено дві групи якостей щодо здатності у спільній управлінській діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення: позитивні, що сприяють спільній управлінській діяльності (соціальна активність, соціальна адаптивність, емоційна чуттєвість, емоційна стійкість, колегіальність, взаємопізнання); негативні, що їй заважають (екстернальність в сфері досягнень, неадекватний прояв емоцій, соціальна автономність, директивність, емоційна нестійкість, ригідність).

Виявлено п’ять провідних незалежних факторів, що лежать в основі формування здатності до спільної управлінської діяльності: колегіальність, адаптивність, відповідальність, емоційна стійкість, соціальна компетентність.

4. Формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення під час навчання у закладі вищої освіти має здійснюватись в процесі оволодіння знаннями про спільну управлінську діяльність; засвоєння майбутніми фахівцями з соціального забезпечення відповідних вмінь та навичок щодо роботи в групі (комунікативні здатності, відповідальність, конструктивні навички поведінки в конфлікті, формування сприятливого соціально-психологічного клімату); визначення та осмислення власних особистісних якостей, що впливають на ефективність спільної управлінської діяльності.

Ефективність розробленої програми формування здатності до спільної управлінської діяльності у майбутніх фахівців з соціального забезпечення доведена підвищенням показників здатності до ефективної взаємодії, прийняття управлінських рішень, відповідальності за кінцевий результат спільної діяльності, комунікативної та соціальної компетентності.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення проблеми. Перспективами подальших наукових розвідок є визначення ролі впливу гендерного чинника та розробки диференційованих програм формування здатності до спільної управлінської діяльності відповідно до специфіки професійної діяльності фахівців з соціального забезпечення.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абрамович Т. Розвиток професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти. 13.00.04 / Міжнародний економікогуманітарний університет імені академіка Степана Демʼянчука. Рівне, 2018. 310 с.
2. Англо-український словник / уклад. Л. Подвезько, М. Балла. Київ : «Радянська школа», 1974. 663 с.
3. Антонова О., Маслак Л. Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. / О. Антонова, Л. Маслак // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–100.
4. Арістова Н. Формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер. : Педагогіка. Психологія. Філософія. Київ, 2014. Вип. 199. Ч. 2. С. 10–16.
5. Архипова С. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності. Вісник Львівського університету. Сер. : Педагогічна. 2009. Вип. 25. Ч 1. С. 99–105.
6. Бєлєнька Г. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 114-119. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\_2012\_4\_25
7. Борбич Н. В. Проблема формування соціальної компетентності майбутнього вчителя у сучасній освітній системі : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (21-23 березня 2012 р.). 2012. С. 37–41.
8. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків : Видавнича група «Основа», 2007. 250 с.
9. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : дис. … канд пед. наук : 13.00.09. Київ, 2013. 198 с.
10. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 618.
11. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. Київ : Контекст, 2000. С. 58–72.
12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. Овчарук. Київ : «К.І.С.». 2004. 112 с.
13. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. URL: http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233
14. Корінна Г. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів в умовах закладів вищої освіти. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Сер. : «Педагогічні науки». URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2601
15. Кубенко І. Що таке компетентність і як її розуміють у світі. Теорія та методика управління освітою. 2010. Вип. 1. URL : http://tme.umo.udu.ua/docs/Dod/1\_2010/kubenko.pdf.
16. Куземко Л. Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Освітологічний дискурс. 2015. № 2 (10). С. 159–169.
17. Куц М. Про особливості тлумачення терміна «імплементація». Часопис Київського університету права. 2010. № 2. С. 133–138.
18. Лєпіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. Вища освіта України. 2004. № 3. С. 4–7.
19. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. Виховання і культура. 2007. № 1–2 (11–12) С. 266–268.
20. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2016 р. № 600. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf
21. Нові програми та можливості, відкрита наука, розвиток дослідницьких інфраструктур : плани МОН у науковій євроінтеграції на 2022 рік. URL : https://cutt.ly/tHpOMQG 36. Освіта для демократичного громадянства і освіта прав людини : хартія ради Європи. URL : [www.academia.edu/2053430](http://www.academia.edu/2053430)
22. Освітня політика та освіта «рівний – рівному»: проект ПРООН. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України. URL : http://www.ime.eduua.net/osv\_pol.html
23. Петрук В. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2011. С. 21.
24. Поліщук В. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. 454 с.
25. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. Рідна школа. 2007. № 5. С. 46–49.
26. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 1 липня 2014 року. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text
27. Радишевська М. Філософсько-педагогічні засади формування інтерактивної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей. Вісник Житомирського державного університету. Сер. : «Педагогічні науки». Вип. 48. 2009. С. 116–119.
28. Родигіна І. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2005. 96 с.
29. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 4. Ч. 2. 2011. С. 188-206.
30. Спіріна Т. Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців – соціальних педагогів. Наукові записки. Сер. : «Педагогічні науки». URL : https://www.researchgate.net/publication/277279753\_Formuvanna\_profesijnih \_kompetentnostej\_majbutnih\_fahivciv\_socialnih\_pedagogiv
31. Ульянич І. В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. Практична психологія та соціальна робота. № 2. 2009. С. 49-51.
32. Tuning, Educational Structures in Europe. Learning outcomes. Competences. Methodology. 2001 – 2009. URL: www. Relintdeusto / Tuning Project.
33. Бех І.Д. Особистість як мета сучасного виховання / І.Д. Бех // Матеріали VІІ Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій: у 2 т. / [упоряд. Назаренко Г.А.]. — Черкаси, 2015. — Т. 1. — С. 9–12.
34. Гончарова-Горянська М.В. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М.В. Гончарова-Горянська // Рідна школа. — 2004. — № 7–8. — С. 34–36.
35. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім’ї: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.05 — соціальна педагогіка / Докторович М.О. — К.: Освіта, 2007. — 20 с.
36. Капська А.Й. Соціальна робота: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / А.Й. Капська; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К.: Центр навч. літ., 2005. — 328 с.
37. Капська А.Й. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. — Київ: Центр навчальної літератури, 2004. — 352 с.
38. Карпенко О.Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки: навч.-метод. посіб. — К.: ДІРСМ, 2007. — 144 с.
39. Рябовол  Л.Т. Навчання правознавства учнів основної та  старшої школи як процес та  система / Л.Т. Рябовол // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. / Херсон. акад. неперерв. освіти, 2011. — Вип. 11. — С. 89–95
40. Спіріна  Т.П. До  питання формування толерантної культури у  майбутніх фахівців соціальної сфери / Т.П. Спіріна // Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка: зб. наук. ст. — Кіровоград: [б. в.], 2014. — С. 101–112.
41. Ткачук  О.В. Соціально-правова компетентність: співвідношення наукових категорій  / О.В. Ткачук // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. — Кам’янець-Подільський, 2010. — Вип. 14, кн. 2. — С. 28–36.
42. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія / за ред. С. Я. Харченко. Дрогобич: Коло, 2007. 374 с.
43. Копилова С. В. Міжвідомча і міжсекторальна співпраця у розв’язанні проблем соціально дезадаптованих категорій населення. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка. 2011. С. 457–465.
44. Молчанова А. О. Соціальне партнерство в діяльності ПТНЗ: Конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації для керівників професійно-технічних навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання. ЦІППО АПН України. Київ: ТОК, 2007. 44 с.
45. Перхайло Н. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до ефективної співпраці суб’єктів соціальної роботи. Матеріали ХVІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД". Переяслав-Хмельницький, 2013. 354 с. С. 183–185.
46. Аветісян Т. В. Особливості професійного становлення фахівців із соціальної роботи. Socioпростір: міждисциплінарний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи. 2011. № 1 (2). С. 142–147.
47. Бучинська Т. В. Сутність та складові професійної компетентності персоналу в умовах конкуренції. Економічний аналіз : зб. наук. праць. Тернопільський національний економічний університет. Тернопіль : Видавничо-поліграфічний центр Тернопільського національного економічного університету «Економічна думка», 2014. Том 15. № 2. С. 228–233.
48. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23–30. URL: https://core.ac.uk/download/ pdf/324272272.pdf
49. 4. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21.06.2001 року. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2558-14
50. 5. Закон України «Про соціальні послуги» від 17 січня 2019 року № 2671-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text
51. Кулик І. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі навчання у ВНЗ. URL: http://lib.pnu.edu.ua:8080/ bitstream/123456789/4711/1/.pdf
52. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 130–136. URL: https://core.ac.uk/download€€/pdf/33689071.pdf
53. Наказ Мінекономіки від 20.06.2020 № 1179 «Про затвердження професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи». URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/88-1179.pdf
54. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Випуску 80 «Соціальні послуги» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників» від 29 березня 2017 р. № 518. URL: https://vk24.ua/regulations\_and\_jurisprudencenakazi/nakaz-ministerstva-socialnoi-politiki-ukraini-prozatverdzenna-vipusku-80-socialni-poslugi-dovidnika
55. Орешета Ю. В. Фахівці із соціальної роботи як ключові суб’єкти сфери соціальної роботи. Грані, 2014. № 11. С. 124–129. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/268618185.pdf
56. Слозанська Г. І. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/445/1. pdf
57. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика [Текст] : навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Київ. Знання, 2008. 574 с.
58. Nikolaiev L. Formation of professional competence of students-psychologists using training methods in the educational process. The Journal of Humanities of the SHEE «PereyaslavKhmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» : collection of scientific works. Pereyaslav-Khmelnytsky, 2015. Еd. 37. Pedagogy. P. 28–35.
59. Шейко Е. П. Соціально-психологічні особливості поведінки особистості в ринкових умовах / Е. П. Шейко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2008. – №2(19). – С. 162-167.
60. Шейко Е. П. Теоретичне підґрунтя дослідження проблеми спільної управлінської діяльності / Е. П. Шейко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2008. – №3(20). – С. 235-242.
61. Шейко Е. П. Психологічні особливості успіху в професійній діяльності менеджера / Е. П. Шейко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : «Логос», 2008. – Т. 7, Вип. 14 – С. 279-283.
62. Шейко Е. П. Професійна підготовка менеджерів як фактор формування здатності до спільної управлінської діяльності / Е. П. Шейко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. – №1(21).– С. 245-251.
63. Літвінова О. В. Вплив колективної управлінської діяльності на формування екологічної культури організації / О. В. Літвінова, Е. П. Шейко // Актуальні проблеми психології: Екологічна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – Т.7. – Вип.20. – Ч.1 – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 255-259.
64. Шейко Е. П. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх менеджерів в умовах вищих навчальних закладів / Е. П. Шейко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – №1(24). – С. 228-233.
65. Шейко Е. П. Відповідальність менеджерів як професійно важлива якість в умовах соціотехнічних ризиків / Е. П. Шейко // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. VII. Вип. 27. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 509-516.
66. Шейко Е. П. Особистість керівника в структурі міжособистісних відносин у колективі / Е. П. Шейко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – №1(27). – С. 214-222.
67. Шейко Е. П. До проблеми спільної управлінської діяльності в науковій літературі / Е. П. Шейко // Матеріали ХІV Міжнар. наук.-практ. конференції «Університет і регіон», 29-30 жовт. 2008 р. / За заг. ред. проф. О. Л. Голубенка. – Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2008. – С.125-126.
68. Шейко Е. П. Особливості формування професійно важливих якостей майбутніх управлінців / Е. П. Шейко // Матеріали ХV Міжнар. наук.-практ. конференції «Університет і регіон: проблеми сучасної освіти», 26-27 лист. 2009 р. / За заг. ред. проф. О.Л. Голубенка. – Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2009. – С.147-149.
69. Шейко Е. П. Психологічні критерії ефективної професійної діяльності менеджерів / Е. П. Шейко // Матеріали ІІ Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-й річниці від дня народження Г. С. Костюка, 19-20 квіт. 2010 р. – Т. ІІІ. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 357-360.
70. Шейко Е. П. Уявлення студентської молоді про стильові характеристики керівника / Е. П. Шейко // Матеріали І Міжнар. наук.-практ. конференції молодих учених, аспірантів і студентів «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальні виміри», 3 квіт. 2012 р. / За заг. ред. проф. Н. Є. Завацької. – Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2012. – С. 68-71.
71. Шейко Е.П. Урахування гендерних особливостей при підготовці майбутніх менеджерів під час навчання у ВНЗ / Е. П. Шейко // Матеріали ІХ Всеукраїнської наук.-практ. конференції «Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства», 29-30 берез. 2012 р. –Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2012. – С. 120-123.
72. Використання методів активного психологічного впливу при організації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів. / Е. П. Шейко // Матеріали І Міжнар. наук.-практ. конференції «Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм» / За заг. ред. проф. Н. Є. Завацької. – Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2012. – С. 253-256.