# РОЗДІЛ 1

# [формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА](#_bookmark1)

## Характеристика наукових підходів до проблеми дослідження

Прийняття чи неприйняття окремого наукового підходу, діагностичної методики чи принципу дослідження визначається науковцем з метою перевірки висунутої гіпотези й зобов’язує до певної послідовності та логіки побудови дослідницького процесу. Цілісність і комплексність обраних наукових підходів забезпечує репрезентативність отриманих наукових результатів, їх відповідність поставленим завданням. Крім того, суголосним до обраної методології має бути й науковий апарат дослідження – його об’єкт, предмет, мета і завдання. Психологічне дослідження повинно відповідати комплексу методологічних вимог – об’єктивності, вірогідності, надійності й доказовості, що в сукупності забезпечують і теоретичну, й експериментальну процедуру його проведення.

Методологія дослідження передбачає встановлення основних наукових підходів, принципів, методів дослідження педагогічних об’єктів і явищ професійної дійсності. При цьому світоглядну інтерпретацію теоретичних розробок у галузі педагогіки та отриманих результатів забезпечує філософський рівень методологіїнаукового пізнання, у межах якого існують найбільш загальні наукові підходи до будь-якої гуманітарної дослідницької проблеми. Щодо більш вузької інтерпретації та аналізу досліджуваної проблеми, то для цього формується загальнотеоретичний, або ж загальнонауковий,рівень методології дослідження, який забезпечує його теоретичну основу. Конкретні методи й форми дослідження знаходяться на третьому – конкретно науковомурівні методології педагогічного дослідження. Сукупність діагностичних методик, що уможливлюють коректне й об’єктивне проведення експериментальної частини дослідження, складає основу четвертого – інструментального (прикладного) рівня дослідницької діяльності.

Виокремлення названих вище чотирьох рівнів дослідження уможливлює поступове наближення його теоретичних засад до практичного вирішення поставленої перед дослідженням проблеми. На загально-філософськомурівні, виходячи з теми дослідження, ми звернули увагу на феномен соціальне як основу й сферу майбутньої професійної діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення. Соціальне часто входить до переліку основних концептів, якими характеризують професійну діяльність, рівень професійної компетентності, кваліфікації майбутніх фахівців з соціального забезпечення та й весь процес професійної підготовки названих фахівців у закладах вищої освіти. З цим концептом тісно пов’язане поняття соціальної сфери. Соціальна сфера як професійна площина діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення (яких часто називають «фахівці соціальної сфери») традиційно визначається як сфера суспільного буття, де реалізуються соціальні інтереси й мотиви особистості/соціальної групи; у межах цієї сфери встановлюються відносини суспільства й особи, забезпечуються певні соціально-правові, соціально-економічні, соціокультурні умови життєдіяльності людини. Такий широкий перелік характеристик соціальної сфери, безперечно, накладає певні вимоги до кваліфікації майбутніх фахівців з соціального забезпечення, що виступають як посередники між особою та суспільством у реалізації названих вище характеристик. При цьому підходи до визначення соціальної сфери детермінуються галуззю знань, яка репрезентує таке визначення; так філософські основи соціальної сфери передбачають взаємозв’язок понять соціальне буття, середовище, особистість, «система» тощо; в площині економічних наук соціальна сфера корелює з поняттями галузь діяльності, економічний ефект, дохід, соціальне забезпечення та ін.; психологічна наука користується для визначення соціальної сфери поняттями відносини, вплив, конструктивний/деструктивний, підтримка та ін.; у соціології соціальна сфера репрезентована поняттями соціальна група, соціальний статус, соціальна роль та ін.

Для соціальної педагогіки питання розвитку соціальної сфери співвідносяться з поняттями соціалізація, соціальний захист, соціальне виховання тощо. Зазначена багатоаспектність соціальної сфери, однак, не виключає можливості обʼєднання її базових характеристик з метою визначення загально-філософських засад дослідження. Складність побудови цілісної методології нашого дослідження викликана його міждисциплінарнимхарактером, необхідністю послуговуватися методологічними основами соціології, філософії, психології. Водночас проблема функціонування соціальної сфери як площини професійної діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення безпосередньо пов’язана з поняттям взаємодії, яке має суто міждисциплінарний зміст, що більш детально обґрунтовано нами в наступному підрозділі дисертації. Тому філософські засади дослідження охоплюють зміст і специфіку соціальної сфери як площини професійної діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення, а також зміст категорії взаємодії як базового виду діяльності названих фахівців, що

передбачено темою роботи.

Загальнотеоретичний рівень методології дослідження передбачає визначення сукупності провідних наукових підходів, що репрезентують цілісність теоретичного пошуку в межах визначеної теми роботи. До основних наукових підходів ми віднесли такі:

Системний– як один з базових наукових підходів у педагогіці, що забезпечує окреслення системного характеру досліджуваних явищ і процесів, як-от: підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення, професійної взаємодії, сукупності фахових дисциплін.

Компетентнісний підхід – як науковий підхід, що визначає сукупність сформованих у процесі професійної підготовки компетенцій, що уможливлюють ефективну педагогічну взаємодію в професійній діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення.

Контекстний– як науковий підхід, що поєднує предметний (професійна взаємодія) і соціальний зміст професійної діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення та визначає переважно комунікативний характер професійної взаємодії цього фахівця з отримувачем соціальних послуг.

Діяльнісний– загальнотеоретичний підхід у педагогічній науці, що визначає в межах нашого дослідження два базові види діяльності – професійну підготовку майбутніх фахівців з соціального забезпечення та педагогічну взаємодію як особливий вид професійної діяльності.

Системні засади підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до взаємодії ґрунтуються на взаємозумовленості досліджуваних нами явищ та на їх окресленні і як самостійних систем, і як підсистем більш високого порядку. Основи системного визначають єдність складників досліджуваних педагогічних процесів; таким чином цілісна тема дослідження стає системним об’єктом, що може бути диференційована за різними критеріями й поділена на елементи, що також можуть розглядатися як системи. Психологічна системаяк різновид загальних систем розглядається вченими як цілісна єдність всіх чинників, що сприяють досягненню поставленої професійної мети. До структурипрофесійної системи найчастіше зараховують такі компоненти:

* інформаційний– сукупність всієї навчальної й виховної інформації, що сприяє функціонуванню професійної системи;
* комунікаційний– комплекс засобів, форм і методів, прийомів професійної комунікації, які забезпечують певний рівень професійної системи та взаємозвʼязок між її компонентами;
* суб’єктний– сукупність всіх суб’єктів професійної дії у їх взаємозвʼязку та взаємозалежності;
* цільовий– що відображає кінцеву мету функціонування професійної системи.

У межах теми нашого дослідження виявлено кілька системних об’єктів, що мають принципове значення для вирішення поставлених дослідницьких завдань, як-от:

* професійна підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення як система;
* професійна взаємодія як системний процес і явище;
* фахові дисципліни як системний об’єкт.

Фахові дисципліни забезпечують розвиток певних професійних компетенцій, що стосуються професійної взаємодії. Задля визначення сутності цих компетенцій ми використали в дослідженні компетентнісний підхідяк основу окреслення рівня сформованості готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії. Цей зв’язок готовності до взаємодії й професійної компетентності ми встановлюємо, покладаючись на ґрунтовні наукові розвідки та ін. Професійна компетентність майбутнього фахівця визначається науковцями по-різному, виходячи з галузі майбутньої професійної діяльності та специфіки досліджуваного феномена:

* загальна здатність і готовність до діяльності, що ґрунтуються на знаннях та досвіді практичної діяльності;
* сукупність знань і вмінь, необхідних для здійснення професійної діяльності;
* базова якість особистості, що визначає якість виконання професійних функцій.

Різнобічність трактування професійної компетентності фахівця, водночас, дозволяє стверджувати про взаємозв’язок професійної компетентності з готовністю до професійної діяльності. Крім того, професійна компетентність у відомих європейських документах про освіту представляється у вигляді сукупності професійних компетенцій, необхідних для здійснення практичної професійної діяльності – у поєднанні здібностей, особистісних рис і комплексу професійних знань.

Серед запропонованих європейськими документами восьми основних компетенцій сім, на нашу думку, мають безпосереднє значення для формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії.

На підставі обґрунтування компетентнісного підходу до проблеми дослідження можемо констатувати, що він ґрунтується на особливому тлумаченні процесу комунікацій, а тому важливе значення для теоретичного аналізу проблеми дослідження має контекстний підхід. Цей підхід став розроблятися у вітчизняній науці, передусім, у зв’язку з пошуком новітніх форм і методів вивчення іноземних та української мов, а також з мовознавчими проблемами у професійній психології. У межах нашого дослідження цей підхід використовується у зв’язку з необхідністю обґрунтувати професійний контекст взаємодії у діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення, а також з можливостями контекстного підходу проєктувати освітній процес в максимальному наближенні до майбутньої професійної діяльності в соціальній сфері.

У площині контекстного підходу найчастіше зустрічається поняття

контекстне навчання, основи якого розробляються у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Контекстне навчання в сучасній практиці підготовки фахівців визначається як процес навчання, за якого відбувається включення змісту навчання в контекст розв’язання життєво важливих завдань професійної діяльності, її предметного та соціального контекстів. У процесі контекстного навчання відбувається трансформація навчальної діяльності у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, учинків і дій, засобів, предмета та результатів на професійні; створюються психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки суб’єктом навчання власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці. Важливими характеристиками контекстного навчання для підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії вважаємо такі:

* ця технологія навчання орієнтована на модель майбутнього фахівця з відповідними кваліфікаційними характеристиками, й вимогами до професійних компетенцій;
* суб’єкт навчання з точки зору контекстного підходу знаходиться в діяльнісній позиції, тобто з суто теоретичної переходить в навчально-професійну площину;
* зміст підготовки фахівця в контекстному навчанні визначається вимогами його практичної професійної діяльності;
* у межах контекстного навчання відбувається поступовий перехід від теоретичного до квазіпрофесійного типу професійної підготовки

 (у вигляді інтерактивних форм навчання), а згодом і до професійної (у вигляді виробничих практик та стажувань);

* важливе значення за контекстного підходу відводиться семіотичним (засвоєння сукупності знакової професійної інформації) та імітаційним (відтворення предметно-соціального змісту діяльності) моделям навчальної діяльності;
* під час вивчення фахових дисциплін на основі контекстного підходу відбувається відтворення реальних ситуацій професійної взаємодії, імітуються реальні професійні відносини майбутнього фахівця з соціального забезпечення, фрагменти його професійної діяльності на основі ефективної професійної взаємодії;
* контекстне навчання передбачає як індивідуально-професійну, так і командну модель квазіпрофесійної та професійної діяльності з відтворення основних правил та змісту професійної взаємодії.

Таким чином, ми вважаємо контекстний підхід значущим для вирішення завдань нашого дослідження; його значущість визначається, передусім, тим, що студенти у процесі підготовки до професійної взаємодії мають можливість:

* навчатися з використанням реальних ситуацій професійної взаємодії в соціальній роботі, реалізованих на заняттях;
* закріплювати свої професійні знання у різноманітних контекстах ситуацій професійної взаємодії;
* вчитися саморегуляції процесу своєї професійної підготовки, контролю за рівнем своєї готовності до професійної взаємодії;
* накопичувати квазіпрофесійний, а згодом професійний досвід професійної взаємодії (ігрові методи, проєктна діяльність, кейс- стаді професійної взаємодії та ін.).

На підставі проведеного аналізу можливостей контекстного підходу до проблеми дослідження нами було встановлено його тісний зв’язок з основами професійної діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення, що потребує

залучення до методологічних основ нашого дослідження діяльнісного наукового підходу. Цей теоретичний конструкт, по суті, об’єднує в своєму змісті всі попередні наукові підходи, оскільки:

* діяльність всіх суб’єктів освітнього процесу, що заангажовані у формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії, є системним процесом, тому може обґрунтовуватися на засадах системного підходу;
* діяльнісний підхід покликаний спрямовувати професійну підготовку майбутніх фахівців з соціального забезпечення на розвиток їхніх ключових компетенцій/компетентностей, що мають відношення до здатності реалізувати педагогічну взаємодію у соціальній сфері. У зв’язку з цим простежується стійкий зв’язок компетентнісного й діяльнісного підходів;
* основи діяльнісного підходу визначають можливість майбутніх фахівців з соціального забезпечення застосовувати отримані знання на практиці – в квазіпрофесійній чи професійній формі, а також професійно самореалізовуватися у процесі створення реальних ситуацій професійної взаємодії у процесі професійної підготовки у ЗВО. Тому діяльнісний і контекстний підходи до проблеми дослідження між собою також тісно пов’язані.

Новий тлумачний словник української мови визначає діяльність як процес застосування своєї праці до чого-небудь, як роботу, заняття, активність; як спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни.

Як свідчать дані дослідників, основними умовами підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної діяльності є їх позитивна мотивація, розширення практичної складової їх підготовки, розробка праксеологічних завдань для студентів, ефективна організація самоосвітньої діяльності студентів.

Аналіз теми і проблеми нашого дослідження дозволяє виділити в ній кілька діяльнісних феноменів.

Професійна підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення як система спеціально організованих видів діяльності, серед яких і діяльність з опанування основ професійної взаємодії. У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення реалізуються такі основні види діяльності: власне навчальна, організаційна,.

Діяльність студентів з вивчення фахових дисциплін. Цей вид діяльності передбачає кілька її підвидів, що мають суб’єктний характер, а саме: викладання (вид діяльності науково-педагогічного персоналу ЗВО, що забезпечує викладання фахових дисциплін), вивчення (навчальна діяльність студентів із засвоєння змісту фахових дисциплін), оцінювання (діяльність викладачів та представників адміністративного персоналу з побудови оптимальної моделі оцінювання рівня знань студентів з фахових дисциплін).

Професійна взаємодія як особливий вид професійної діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення. Цей вид діяльності передбачає суто комунікативну міжособистісну діяльність студентів, квазіпрофесійну взаємодію, професійну взаємодію.

Знання, вміння й навички як основа готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії також тісно пов’язані з їх діяльністю. Так, знання передбачають не лише їх теоретичне засвоєння, але й відтворення в певних видах діяльності. Вміння й навички професійної взаємодії безпосередньо відображаються у здатності здійснювати її у процесі навчальної, квазіпрофесійної, професійної діяльності студентів.

 Діяльнісний підхід включає «навчання добувати потрібну інформацію, виокремлювати проблеми, шукати шляхи їх раціонального вирішення, уміння практично мислити, застосовувати набуті знання для розв’язання нових завдань. Часто діяльнісний підхід науковці поєднують з особистісним і розглядають досліджувані ними проблеми в контексті особистісно-діяльнісногопідходу. Така дослідницька позиція цілком відповідає і нашим науковим завданням, оскільки формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії має суто індивідуальний зміст. Це пояснюється тим, що кожен студент у процесі вивчення фахових дисциплін формує свій власний багаж знань, вмінь і навичок професійної взаємодії, наскільки це дозволяє рівень його вмотивованості на формування названої готовності, рівень засвоєння змісту фахових дисциплін, здатність свідомо оцінювати й рефлексувати свій рівень вмінь і навичок готовності здійснювати таку взаємодію у практичній професійній діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення.

Отже, нами обґрунтовано характеристику провідних наукових підходів до проблеми формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії. Встановлено необхідність загально-філософського (аналіз категорії «соціальне» та поняття соціальної сфери в контексті проблеми дослідження), загальнонаукового (системний, компетентнісний, контекстний та діяльнісний наукові підходи) та конкретнонаукового (сукупність методик і технік дослідження) рівнів методології досліджуваної проблеми. Відзначено міждисциплінарність методології дослідження; з’ясовано провідне значення поняття взаємодії для теоретико-методологічного аналізу проблеми підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії в умовах ЗВО.

Системний характер досліджуваного феномена представлено в підрозділі у зв’язку з поняттям професійної системи в сукупності інформаційного, комунікаційного, суб’єктного та цільового компонентів.

 Сформульовано висновок, що основними суб’єктами формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії є викладачі, інші стейкхолдери, – завдяки взаємодії яких (у межах окремої системи) відбувається процес накопичення знань, вмінь і навичок ефективної професійної взаємодії майбутнього майбутнього фахівця з соціального забезпечення. Виокремлено основні системні об’єкти в межах дослідження проблеми професійної взаємодії – професійна підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення як система; професійна взаємодія як системний процес і явище; фахові дисципліни як системний об’єкт дослідження.

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

Контекстний підхід використано в дослідженні в зв’язку з необхідністю обґрунтувати професійний контекст професійної взаємодії у діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення, а також з можливостями в межах цього підходу проєктувати освітній процес в максимальному наближенні до майбутньої професійної діяльності в соціальній сфері. Значущість контекстного підходу визначена в дослідженні у зв’язку з тим, що майбутні працівники соціальної сфери мають можливість навчатися з використанням реальних ситуацій професійної взаємодії в соціальній роботі, реалізованих на заняттях; закріплювати свої професійні знання у різноманітних контекстах ситуацій професійної взаємодії; накопичувати квазіпрофесійний, а згодом професійний досвід професійної взаємодії (ігрові методи, проєктна діяльність, кейс-стаді професійної взаємодії та ін.).

Діяльнісні засади дослідження обґрунтовано за допомогою кількох основних положень: про професійну підготовку майбутніх фахівців з соціального забезпечення як своєрідний вид діяльності, необхідність діяльнісного змісту вивчення фахових дисциплін, та діяльнісний характер професійної взаємодії.

Сформульовано висновок про цілісний характер методології дослідження та її значення для обґрунтування структури готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії, та проєктування етапів експериментальної роботи з формування означеної готовності.

* 1. **Теоретичний аналіз проблеми формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії**

Формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії знаходиться в прямій залежності від загального процесу професійної підготовки названих фахівців, від особливостей його змісту, реалізованих засобів, форм і методів підготовки тощо. Враховуючи, що досвід підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення в Україні налічує всього три десятиліття, важливо зʼясувати як теоретичні засади, так і специфіку практики підготовки означених фахівців, виходячи з прийнятного зарубіжного досвіду та накопиченого в Україні потенціалу професійної підготовки фахівців для соціальної сфери.

Проблема різних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення викликає неабиякий інтерес науковців, тому й погляди на цей процес з боку різних дослідників відрізняються за предметом наукового аналізу, оцінками й прогнозами розвитку цієї професії.

Загальновідомо, що підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення в Україні розпочалася у 1991 році, причому одразу на рівні закладів вищої освіти. Складність побудови вітчизняних моделей підготовки фахівців соціальної сфери полягала (і досі полягає, на нашу думку) у тому, що одночасно з практикою підготовки цих фахівців повинна була розвинутися й теорія та методологія самої науки – соціальної роботи. Після введення професії соціальний працівник до Класифікатора професій цей напрям підготовки став досить популярним у ЗВО. Нині в зазначеному Класифікаторі (ДК 003:2010) знаходиться кілька професій, що відносяться до загальної назви «Фахівці соціальної сфери».

Зазначимо принагідно, що професія фактично ніяк не відображена в переліку напрямів підготовки у сучасних ЗВО; майбутніх фахівців з соціального забезпечення як допоміжний персонал готують у системі професійно-технічної освіти; натомість професія «соціальний педагог», на жаль, вилучена з переліку напрямів підготовки з 2016 року, і як самостійний напрям професійної підготовки фахівців соціальної сфери на сьогодні не існує. Тому заклади вищої освіти зосередилися на підготовці майбутніх фахівців з соціального забезпечення як провідному напрямі професійної освіти для фахівців соціальної сфери; щоправда, названа підготовка здійснювалася то в межах напряму «Соціологія», то «Соціальне забезпечення». Виділяють три періоди розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення в Україні:

* кінець ХХ століття (з початку заснування професії у 1991 році до 2000 року) – як період створення певних організаційно-правових умов функціонування професії та проєктування перших зразків змісту фахових дисциплін; дослідниця окреслила цей період як пропедевтичний;
* початок ХХІ століття – до 2010 року: період становлення професії майбутнього фахівця з соціального забезпечення в межах напряму підготовки «Соціальне забезпечення» та поступовий рух до європейських стандартів підготовки означених фахівців на рівні закладів вищої освіти; цей період названо інтегративним;
* з 2011 року дотепер – як період остаточного закріплення спеціальності «Соціальний працівник» у межах напряму підготовки

 «Соціальна робота» в галузі «Соціологія» та розробка інноваційних засад змісту та технологій професійної підготовки фахівців соціальної сфери; третій період інноваційний.

Зауважимо, що не зовсім поділяємо точку зору дослідниці на таку періодизацію професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення, оскільки вважаємо, що кожен з періодів існування цієї професії можна вважати інноваційним з огляду на специфіку соціальної ситуації в країні, соціально- економічний стан та соціокультурні реалії життєдіяльності людей; а також з огляду на структуру соціально незахищених груп населення та відповідні пріоритети соціального захисту, що визначали, у свою чергу, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення та вимоги до їх компетенцій та компетентностей. З іншого боку, цілком підтримуємо дослідницькі висновки стосовно основних тенденцій професійної підготовки фахівців соціальної сфери в останні три десятиліття, а саме:

* глобалізація соціальних проблем та реформування системи соціального забезпечення у після радянський період;
* інтеграція до європейського освітнього й соціального простору;
* впровадження ринку соціальних послуг в Україні;
* розширення переліку функцій майбутнього фахівця з соціального забезпечення та переліку груп отримувачів соціальних послуг;
* стандартизація процедури надання соціальних послуг.

Основні принципи побудови змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення в університетах України, відносячи до них: міжпредметність, послідовність, наступність, гнучкість та варіативність, поєднання теорії і практики, орієнтацію на потреби ринку праці, індивідуалізації та спеціалізації. На нашу думку, до сукупності названих принципів має ще бути доданий принцип науковості, як основоположний для системи вищої освіти.

Аналізуючи специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення в Україні, не можемо не зважати на значний методологічний, методичний і практичний досвід, накопичений у різних країнах світу в цьому відношенні. Попри спільність окремих загальноєвропейських тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення, кожна з країн Європи має свій власний, неповторний досвід названої підготовки, і власну специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення, зважаючи на пріоритетні соціальні проблеми в суспільстві. Ми зосередили увагу на кількох країнах Європи, що впроваджують інноваційні технології практичної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення, керуючись критерієм накопиченого в цих зарубіжних країнах досвіду підготовки фахівців професії соціальний працівник/соціальний педагог. Тому до цього переліку ввійшли, насамперед, Німеччина, Польща, Британія, Франція, та скандинавські країни, де, на нашу думку, найбільш успішно впроваджуються не лише інноваційні моделі соціальної роботи, а й новітні форми й методи професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення. При цьому ми не використовували критерій належності європейських країн до першої чи наступних хвиль створення Європейського Союзу, враховуючи певну плинність самого поняття «ЄС» та невизначені прогнози його існування на майбутнє; ці прогнози формують сукупність соціальних проблем країн європейського співтовариства, а відтак – комплекс вимог до професійної кваліфікації соціальних працівників/педагогів.

Зазначимо, що результатом такого порівняльного аналізу вважаємо загальну оцінку ефективності підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії; припускаємо, однак, що в наявній науковій літературі навряд чи існують системні дослідження проблеми підготовки студентів до професійної взаємодії у зарубіжних країнах. Гіпотетично припускаємо натомість, що в практиці професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення у різних країнах студенти отримують необхідний комплекс знань, вмінь і навичок для реалізації взаємодії в різних її організаційних та змістових аспектах (насамперед, з різними суб’єктами соціального захисту), натомість психологічний зміст такої взаємодії спеціально не виокремлюється.

Першими соціальними працівниками в Європі були благодійники та благодійні організації, а також філантропи, християнські служителі та різні релігійні організації. Завдяки давній історії їх діяльності та накопиченому досвіду й нині функціонують численні загальноєвропейські організації соціального спрямування, що виступають як потужні стейкхолдери професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до різноманітних видів діяльності, в тому числі й взаємодії з іншими суб’єктами соціального захисту.

Підготовка соціальних працівників/педагогів у Німеччинівизначається сферами їх професійної діяльності, до яких належать, передовсім, сфера освіти (організація вільного часу учнів, сприяння участі молоді в національно-патріотичному русі, молодіжні організації), сфера соціальної опіки (притулки, дитячі будинки, будинки для людей похилого віку, хоспіси та ін.), сфера життєдіяльності сімʼї (сімейні консультації, ведення випадку в межах сімʼї, співпраця з середовищем клієнта та ін.), сфера ресоціалізації (ювенальна соціальна робота, ресоціалізація засуджених, соціальна допомога узалежненим тощо), сфера недержавних організацій (громадські організації у сфері соціального захисту, PR-діяльність та ін.).

Як і в інших країнах Європи, становлення професії майбутнього фахівця з соціального забезпечення відносять до початку ХХ століття і пов’язують з появою перших шкіл соціальної освіти. Спочатку учнівський склад цих шкіл представляли переважно жінки; гендерний паритет у закладах середньої та вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців з соціального забезпечення, не встановився й до цього часу (власне, у всіх країнах Європи соціальна робота вважається переважно жіночою професією).

 Основні здобутки системи підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення у Німеччині, а саме:

* варіативність навчальних програм та орієнтацію на індивідуалізацію професійної підготовки фахівців соціальної сфери;
* широке коло спеціалізацій з урахуванням усіх наявних у німецькому суспільстві соціальних проблем, що потребують втручання майбутніх фахівців з соціального забезпечення;
* єдність теоретичної і практичної підготовки студентів. Німецьку систему підготовки соціальних працівників, крім того, вирізняє суттєва практична спрямованість, що наближує досвід цієї країни до досліджуваної нами проблеми, адже формування необхідних для взаємодії професійних компетенцій (вмінь і навичок) здійснюється саме у процесі практичної підготовки фахівців соціальної сфери. Теоретична підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення до здійснення взаємодії з різними суб’єктами й об’єктами соціального захисту здійснюється фактично на вищому (четвертому в ієрархії) рівні – рівні університетської освіти. Загалом же названа система підготовки має чотири ступені:
1. допрофесійний, який можна вважати неформальним, оскільки ця підготовка здійснюється на базі благодійних організацій, таких як Червоний Хрест та ін.;
2. ступінь професійних училищ (4-6 семестрів), де здійснюється підготовка фахівців для системи соціальної опіки; важливо, що значне місце у змісті цієї підготовки посідає формування вмінь і навичок ефективного спілкування майбутніх фахівців з соціального забезпечення з дітьми з соціально незахищених груп, що можна вважати компонентом готовності до професійної взаємодії;
3. середній спеціальний (6-8 семестрів), що передбачає підготовку (переважно практичну) працівників дошкільних навчальних закладів, різного роду молодіжних центрів і соціальної опіки над дітьми в домашніх умовах; зміст такої підготовки також спрямований на формування комунікативних

компетенцій студентів та їх здатності побудувати ефективну взаємодію з дітьми та підлітками на кожному етапі їх соціалізації;

1. ступінь закладів вищої освіти (8-12 семестрів), які фактично здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери до викладацької діяльності та наукових досліджень, як кадрового потенціалу для попередніх трьох ступенів та сфери науки.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення та соціальних педагогів у Німеччині досить різнобічний та залежить від конкретної спеціалізації, яку обрав той чи інший студент. Серед навчальних дисциплін превалюючу позицію займають предмети практичного характеру, як-от: основи охорони здоров’я, основи домашнього господарства, основи харчування, практика соціального догляду, догляд за помешканням, музика, художні та ремісничі заняття тощо. Як бачимо, спеціальних навчальних дисциплін, які б передбачали формування вмінь і навичок ефективної професійної взаємодії, в змісті підготовки немає; водночас спрямованість змісту практичних занять може бути охарактеризована як така, що має забезпечити означені вміння й навички, у поєднанні з певними теоретичними знаннями про взаємодію як різновид діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення. На рівні вищої освіти натомість велике значення приділяється вивченню психології, педагогіки, соціології, естетики та комунікації, PR-технологій, а на практичних заняттях реалізуються методи дискусії, рольових ігор, роботи в малих групах, бесіди, – що дозволяє розвивати в студентів здатність взаємодіяти з іншими суб’єктами освітнього процесу та формувати навички ефективної комунікації в соціальній сфері.

Важливим вважаємо той факт, що в німецьких навчальних закладах, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців з соціального забезпечення, поступово скорочується кількість теоретичних (лекційних) занять, натомість зростає кількість часу на практичну підготовку та вивчення студентами дисциплін за вибором – відповідно до обраної спеціалізації. Ще однією важливою тенденцію прагнення студентів поєднувати кілька спеціалізацій для досягнення більш високої ваги своєї професійної підготовки на ринку праці.

Система професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення у Польщі викликає значний інтерес вітчизняних дослідників – і з огляду на територіальну близькість, і з причини спільності багатьох соціальних проблем в наших країнах (частково подоланих у Польщі й існуючих ще в Україні), і внаслідок ментальної схожості та соціокультурної близькості наших народів.

Великий інтерес проблема професійної підготовки до практичної діяльності в соціальній сфері (в тому числі й до ефективної взаємодії в

професійній діяльності) викликає і в польських учених: М. Бенько, Т. Каміньського, А. Каніос, Е. Кантовіч, А. Корлак-Лукашевіч, Ю. Супіньської, Я. Пекарського та ін. Польська система професійної підготовки фахівців соціальної сфери має значний історично укладений досвід здійснення (від першої в країні школи соціальної роботи, заснованої Хеленою Радлінською). Окремі науковці (наприклад, Е. Кантовіч) відзначають, що професійні знання майбутнього фахівця з соціального забезпечення складаються зі знань з досвіду і знань, наданих закладом освіти у процесі навчання. Водночас до проблем професійної підготовки в Польщі дослідниця відносить низький статус бакалавра соціальної роботи порівняно з іншими професіями типу

«Людина-Людина» – педагога, психолога, соціолога. У Польщі було зроблено спробу уніфікувати професійні компетентності майбутніх фахівців з соціального забезпечення, яких вони мають набути у процесі професійної підготовки:

* методологічні, соціальні вміння;
* вміння й навички, пов’язані з використанням знань польського права;
* вміння залучати компетентні соціальні інституції до вирішення проблем отримувача соціальних послуг;
* управлінські вміння та здатність приймати рішення;
* вміння реалізувати дослідницькі методики й техніки, використовувати фахову літературу.

Існує необхідність заснування спеціального навчального предмета для майбутніх фахівців з соціального забезпечення, який би уможливив створення системи теоретичних категорій і понять, методології і концепції досліджень – науки соціальної роботи (Social Work Science). До основних напрямів соціальної роботи, що мають бути відображені в цій дисципліні, науковець віднесла опіку, виховання, ресоціалізацію, анімацію, терапію. Зважаючи на значення ефективної взаємодії в професійній діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення, дослідниця вважає, що педагогічний сенс такої взаємодії можна осягнути взявши до уваги педагогічні цінності, за яких соціальна робота – що є реакцією суспільства на негативні явища соціального виключення осіб і груп – ініціює позитивні зміни та підтримку, що уможливлює розвиток.

Практичні фахівці соціальної сфери відзначають завелику кількість клієнтів, з якими неможливо організувати ефективну взаємодію, та значний обсяг часу на роботу з документами, що йде не на користь безпосередньому спілкуванню та консультуванню клієнтів. Також серед труднощів фахівці називають проблеми у співпраці з іншими соціальними установами та закладами, іншими службами та осередками соціального захисту, що також свідчить про не досить ефективну взаємодію цих інституцій з вирішення соціальних проблем клієнтів. Взаємодія з клієнтами, на думку фахівців соціальної сфери, утруднена негативним ставленням до чиновників з боку більшості суспільства, емоційною інфантильністю частини фахівців, їх швидким професійним вигоранням.

Зауважимо, що спеціальних навчальних дисциплін, які сприяють формуванню у майбутніх фахівців з соціального забезпечення готовності до професійної взаємодії, у Польщі немає. Традиційно студенти вивчають: історію й методику соціальної роботи, аксіологію соціальної роботи, вступ до соціології, соціальну педагогіку, соціальну політику, психологію, право, соціальну медицину, основи управління, відомості про громадянське суспільство, етапи розвитку людини, актуальні проблеми соціальної сфери. Щоправда, у багатьох університетах до дисциплін за вибором студента (частка яких складає близько 50% від загального часу на академічну підготовку) долучаються такі навчальні дисципліни, як «Комунікація і суб’єктність у соціальній роботі», «Професійна комунікація соціального працівника» тощо, які, без сумніву, позитивно впливають на формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та їхню здатність до ефективної взаємодії в професійному середовищі.

Підсумовуючи, можемо сформулювати висновок про таке: підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення у закладах вищої освіти в Польщі знаходиться у постійному стані реформування, починаючи з 20-х рр. ХХ століття.

Як тенденція спостерігається фрагментарний характер підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до реалізації різних форм взаємодії у професійній діяльності.

Важливе значення для формування готовності до цього виду діяльності мають дисципліни за вибором студента, серед яких є прямо чи опосередковано орієнтовані на формування відповідних комунікативних навичок та навичок ефективної взаємодії.

Британськийдосвід професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення свідчить про схожі з іншими країнами тенденції в побудові змісту освіти на різних її рівнях та досліджується численними вченими: О. Бартош, Дж. Блуветт, Дж. Льюіс, Дж. Танстіл, І. Фергюсон, Р. Вудвард та ін. У Великобританії підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення здійснюється в коледжах та університетах. Однак суттєвою відмінністю можна вважати вимогу до вступників на бакалаврат у наявності в них практики соціальної роботи чи соціально-професійної діяльності (наприклад, по догляду за хворими чи особами з інвалідністю, у волонтерській діяльності). Для вступу ж до магістратури з соціальної роботи потрібен дворічний практичний досвід у сфері соціальної роботи.

Студенти бакалаврату вивчають низку теоретичних дисциплін (переважно у 1-2 семестрі), фахові дисципліни (у 3-4 семестрах), та отримують потужну практичну підготовку до обраної спеціалізації у 5-6 семестрі. Особливе місце серед форм і методів навчання відіграють студентські соціальні проєкти та кейси, і також ігрові форми роботи та експериментальні семінари. Проте уже в 4 семестрі студенти виконують значну практичну соціальну роботу, спрямовану, крім інших вмінь і навичок, на здатність реалізувати ефективну комунікативну взаємодію – вони працюють з сім’ями та окремими соціальними групами, виконують обов’язки помічників майбутніх фахівців з соціального забезпечення у різних денних центрах, у ювенальній юстиції, а також за місцем проживання дітей та молоді.

Соціальні працівники у Британії повинні мати високий рівень готовності до виконання функцій, що стосуються ефективної взаємодії, а саме:

* оцінювати стан отримувача соціальних послуг та сутність його проблеми, яка потребує втручання майбутнього фахівця з соціального забезпечення;
* проведення відповідних діагностичних методик із сімʼями, особами, соціальними групами стосовно сутності їхніх соціальних проблем;
* надання необхідної консультативної підтримки та вчасне інформування отримувачів соціальних послуг;
* спрямування отримувача/отримувачів соціальних послуг до інших фахівців та соціальних установ;
* участь у діяльності міждисциплінарних груп з вирішення соціальних проблем отримувача соціальних послуг тощо.

Французька модель професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення стала об’єктом дослідження численних вітчизняних учених).

Так, в цілісній системі означеної підготовки виокремлено кілька провідних принципів професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення (почерговості, трансверсальності, знання соціальної діяльності, модульної організації навчання, свідомості й активності), які безпосередньо впливають на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери у Франції, як і в будь-якій іншій країні. Зазначимо, однак, що названі принципи мають різнорядний зміст, стосуються різних сфер професійної підготовки фахівців. Найближчими до проблеми нашого дослідження можемо вважати принцип трансверсальності та принцип знання соціальної діяльності. За принципом трансверсальності у французьких навчальних закладах здійснюється підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення за суміжними спеціальностями, а вивчення основ загальнонаукових дисциплін та дисциплін загальної фахової підготовки сприяє накопиченню професійних знань з різної тематики, у тому числі й з проблем взаємодії у соціальному середовищі. Принцип знання соціальної діяльностідозволяє враховувати попередній досвід діяльності в соціальній сфері кожного зі студентів, адже обов’язковою умовою прийому на бакалаврат із соціальної роботи переважної більшості університетів є попередня участь у соціальних проєктах, волонтерська діяльність, досвід соціальної опіки й допомоги соціально виключеним особам і групам.

Майбутні соціальні працівники у ЗВО Франції мають бути підготовлені до професійної діяльності й взаємодії у різних сферах життєдіяльності: сфері освіти, на виробництві, у системі охорони здоров’я, у центрах зайнятості, спеціалізованих виховних закладах, недержавних організаціях, за місцем проживання осіб різного віку тощо. Тому проблема взаємодії в системі соціального захисту не може не розглядатися у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

 У складі професійної компетентності майбутнього фахівця з соціального забезпечення найчастіше виділяють три основні компоненти: гуманістичне спрямування особистості, компетенції у сфері соціальної роботи та суміжних сферах діяльності, здатність до ефективної взаємодії та побудови доцільних професійних відносин у всіх напрямах діяльності. Підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення, як і в інших країнах Європи, здійснюється на допрофесійному, початковому, середньому та вищому рівні, причому особливого значення набувають практично орієнтовані форми навчання, що сприяють формуванню готовності до взаємодії у соціальній сфері – робота в групах аналізу, ігрові форми роботи, проєктне навчання тощо.

Скандинавські країнинакопичили чи не найбільш ефективні моделі надання соціальних послуг, тому в певному сенсі підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення у цих країнах вважається найбільш оптимальною.

У Швеції практика підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення на рівні бакалаврату займає 8 семестрів. У перший рік навчання студенти опановують теоретичні засади соціальної роботи, у 3-4 семестрі – основи права, психології, соціальної політики, а також методику й технології соціальної роботи. Наступний семестр передбачає проходження практики соціальної роботи безпосередньо в соціальних закладах та установах соціального захисту. Провідне місце в практичній підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності належить наставникам виробничих практик, які по їх завершенню мають оцінити рівень сформованості практичних вмінь і навичок майбутніх фахівців соціальної сфери. Після проходження 20- тижневої практики студенти впродовж наступних трьох семестрів закріплюють отримані знання відповідно до обраної спеціалізації. Спеціалізація безпосередньо впливає й на вибір місця проходження практики.

Випускники спеціальності «Соціальна робота» чи «Соціальна педагогіка» у Швеції можуть працювати в кризових центрах, молодіжних центрах, закладах освіти й охорони здоров’я, притулках, будинках для людей похилого віку тощо. Проте основна увага в ході професійної підготовки приділяється формуванню компетенцій студентів у здійсненні превентивної соціально-консультативної допомоги, що, водночас, потребує сформованої готовності до ефективної взаємодії з усіма суб’єктами соціального захисту.

У Нідерландахпрофесійна підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення здійснюється як у середніх спеціальних, так і вищих навчальних закладах. Голландські студенти обирають для вивчення цілий комплекс креативних навчальних дисциплін, що стимулює розвиток їхніх професійних компетенцій; навчання відбувається переважно в малих групах, і студенти мають можливість в ігровій формі вирішувати практичні завдання професійної діяльності; зрозуміло, що ці завдання (переважно запозичені з реальної практики соціальної роботи) прямо чи опосередковано стосуються формування навичок ефективної взаємодії майбутнього фахівця з соціального забезпечення і отримувача соціальних послуг. Досвід Нідерландів значущий для вітчизняної системи підготовки фахівців соціальної сфери ще й потужною участю стейкхолдерів у проєктуванні змісту професійної підготовки названих фахівців (різні види виробничої практики займають близько половини навчального часу).

Підготовка фахівців соціальної сфери у Фінляндіївідрізняється від практики сусідніх країн наявністю широкого неформального сектора професійної освіти в соціальній сфері. Оскільки альтернативний рівень навчання соціальній роботі передбачає позауніверситетські форми освіти, де майбутні (або реальні) фахівці соціальної сфери мають можливість отримати навички професійної діяльності, значущі для їх безпосередньої спеціалізації. Натомість у системі університетської освіти основний акцент зроблено на зростання академізму й наукової складової професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення. Зниження практичного компонента в підготовці майбутніх фахівців з соціального забезпечення не сприяє засвоєнню ґрунтовних знань про поведінку особистості, специфіку взаємодії з отримувачами соціальних послуг, індивідуальний підхід до кожного випадку тощо.

Таким чином, нами проаналізовано окремі аспекти теорії і практики підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення в Україні та інших європейських країнах у контексті формування в них готовності до ефективної взаємодії у різних сферах професійної діяльності. Встановлено, що внаслідок короткого часу існування спеціальності 231 «Соціальна робота» у ЗВО України та її підпорядкованості різним напрямам підготовки фахівців (галузі «Соціологія» та «Освітні, педагогічні науки») на початку існування зміст професійної підготовки цих фахівців характеризувався нестабільністю, невідповідністю стандартам професійної освіти, орієнтацією на короткотермінові запити тієї чи іншої галузі знання. Натомість у 10-х рр. XXI століття відбулася певна уніфікація змісту професійної підготовки названих фахівців; зміст їх підготовки дедалі більше орієнтується на запити ринку праці та європейські стандарти соціальної освіти; професійна підготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення ґрунтується на принципах міждисциплінарності, науковості, гнучкості та варіативності, поєднання теорії і практики.

Обґрунтовано роль і значення позитивного зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців у європейських країнах – Німеччині, Франції, Польщі, Британії, скандинавських країнах. Відзначено, що, попри спільність окремих загальноєвропейських тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення, кожна з країн Європи має власний, неповторний досвід названої підготовки, і власну специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення, зважаючи на пріоритетні соціальні проблеми в суспільстві. Встановлено основні пріоритети професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення у європейських країнах, що сприяють формуванню готовності студентів до ефективної взаємодії у професійній сфері: варіативність навчальних програм, широке коло спеціалізацій, широкий перелік форм і методів навчання практичного спрямування, великий обсяг навчального часу на виробничі практики та ін. Відзначено, що важливе значення для професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення має практика допрофесійної соціальної роботи на рівні волонтерства, участі в окремих соціальних проєктах тощо, що є обов’язковою умовою до вступу на спеціальність 231 «Соціальна робота» в багатьох країнах Європи.

Сформульовано висновок, що в практиці професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення у різних країнах студенти отримують необхідний комплекс знань, вмінь і навичок для реалізації взаємодії в різних її організаційних та змістових аспектах (насамперед, з різними суб’єктами соціального захисту), натомість педагогічнийзміст такої взаємодії спеціально не виокремлюється.

**РОЗДІЛ 2**

 [НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ](#_bookmark6) формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії

 2.1. [Характеристика змісту](#_bookmark7) формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії

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

Напрям підготовки «Соціальна робота» зовсім по-новому поставив питання про зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери; вимоги до змісту їх освіти визначалися не лише потребами ринку праці, а й дедалі більш широким переліком професійних функцій та компетенцій майбутнього фахівця з соціального забезпечення.

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

Для глибинного аналізу змісту професійної освіти названих фахівців важливо з’ясувати спочатку сутність поняття «зміст навчання» та «зміст освіти».

У дослідженні В. Поліщук представлено основні компоненти змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення; дослідниця вважає, що зазначений зміст повинен відображати аналіз та надавати об’єктивну оцінку сучасного соціального розвитку українського суспільства, пропонувати альтернативні та інноваційні варіанти розвитку сфери соціального захисту. У змісті професійної освіти фахівців соціальної сфери мають бути відображені теорії, концепції, моделі, технології соціальної роботи. О. Андрусь виділяє в змісті професійної підготовки фахівців соціально-економічний, організаційно-змістовий та компетентнісний аспекти.

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

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

С. Харченко, аналізуючи сутність змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, визначив основні принципи його проєктування: науковість та гуманістичність; відповідність цілям навчання; міжпредметність; відповідність змісту реальним навчальним можливостям майбутніх фахівців соціальної сфери; зв’язок змісту підготовки з теорією соціальної роботи та практикою професійної діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення; єдність компонентів змісту підготовки; відкритість та незавершеність.

Зазначимо, що серед основних проблем проєктування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення можна назвати:

* недостатню узгодженість змісту професійної підготовки з практикою соціальної роботи, що постійно змінюється відповідно до соціальних проблем, які виникають у різних груп клієнтів;
* складність урахування в змісті професійної підготовки специфіки діяльності різних соціальних інститутів, що визначають соціальну політику держави;
* відсутність у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення неформального компонента як офіційно прийнятого й легалізованого в державних ЗВО;
* недостатнє врахування в змісті підготовки позитивного зарубіжного досвіду, з одного боку, та звичайне його копіювання – з іншого;
* низький рівень орієнтації змісту підготовки на сучасні інтерактивні форми й методи навчальної діяльності – кейс-стаді, інтерактивні методи, метод проєктів тощо.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення визначається освітніми програмами закладів вищої освіти, що узгоджуються зі стандартами вищої освіти за спеціальністю 232 «Соціальне забезпечення». У процесі аналізу змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення ми виходили із сукупності закладів вищої освіти, що брали участь в нашому експерименті, з формування готовності до професійної взаємодії, а саме:

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

Університети, що брали участь у констатувальному етапі експерименту і представляють зазначену спеціальність на освітньому ступені

«Бакалавр» та освітньому ступені «Магістр»:

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

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення передбачає опанування студентами кількох блоків навчальних дисциплін – загальної, спеціальної підготовки та інших дисциплін. До другого блоку, що представляє фахові дисципліни, належать і ті, що прямо чи опосередковано пов’язані з формуванням у студентів готовності до професійної взаємодії, а саме:

* на рівні підготовки бакалавра: «Арт-терапія в соціально- педагогічній роботі з дітьми з вадами розвитку», «Педагогіка сімейного виховання», «Соціально-педагогічне консультування»,

«Соціально-професійна робота в закладах освіти» та деякі інші;

* на рівні підготовки магістра: «Інноваційні моделі надання соціальних послуг», «Соціальний захист осіб з особливими потребами», «Соціальний супровід клієнта», «Соціальна робота з

мігрантами», «Соціально-професійна робота з дітьми-сиротами» та деякі інші.

Як бачимо, з переліку фахових навчальних дисциплін, навчальний план підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення у Дрогобицькому державному педагогічному університеті має виражений педагогічний характер, тому й питання професійної взаємодії в діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення, на нашу думку, розглядаються в суто педагогічному контексті.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення представлений двома основними компонентами: обов’язкові компоненти освітньої програми та вибіркові компоненти. Обов’язковий компонент представлений навчальними дисциплінами, що тією чи іншою мірою пов’язані з формуванням готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії, а саме:

У межах підготовки бакалаврів соціальної роботи:

«Основи професійної комунікації»;

«Ресоціалізація та соціальна корекція»;

«Соціальна педагогіка»;

«Соціальне консультування»;

«Соціальний супровід»;

«Соціокультурна анімація»;

«Основи медіаторства»;

«Соціальна психологія»;

«Соціально-виховна робота з дітьми і молоддю»;

«Тренінгові технології у соціальній роботі».

У межах підготовки магістрів соціальної роботи:

«Соціальне партнерство»;

«Профілактика поведінкових девіацій»;

«Сучасні стратегії надання соціальних послуг у громаді»;

«Соціальне посередництво і фасилітація» та деякі інші.

Університети здійснюють підготовку майбутніх фахівців з соціального забезпечення, починаючи з 1998 року – спочатку за спеціальністю «Соціальний педагог», згодом – за спеціальністю 231 «Соціальна робота» як на рівні бакалаврату, так і магістратури. Випускники – бакалавриза цим напрямом, згідно з освітньою програмою їх підготовки, можуть виконувати низку професійних робіт, як-от: соціальний працівник, інспектор із соціальної допомоги, державний соціальний інспектор, фахівець із соціальної допомоги вдома, фахівець із соціальної роботи, фахівець-організатор соціально-побутового обслуговування. Зміст професійної підготовки бакалаврів соціальної роботи вміщує цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки, а також практику та атестацію на здобуття відповідного рівня кваліфікації. Фахові дисципліни, що безпосередньо стосуються здійснюваного нами дослідження, внесені до другого циклу змісту професійної підготовки. Серед усього переліку цих дисциплін звертають на себе увагу найбільш функціонально близькі до формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії, а саме:

«Соціальний супровід та ведення індивідуального випадку»;

«Соціальне консультування»;

«Соціальна медіація та посередництво»;

«Соціальні комунікації».

Проаналізуємо зміст зазначених вище навчальних дисциплін з огляду на сприяння формуванню готовності студентів до професійної взаємодії в професійній діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення. Так, у робочій програмі

навчальної дисципліни «Соціальне консультування» передбачено вивчення студентами тем, що безпосередньо стосуються проблеми формування готовності до взаємодії з отримувачами соціальних послуг.

У змісті професійної підготовки магістрів соціальної роботи передбачено 10 фахових навчальних дисциплін, які підлягають нашому аналізу з точки зору їх співвіднесення з формуванням у студентів готовності до професійної взаємодії. До дисциплін, що, на нашу думку, найбільш наближені до процесу формування названої готовності, ми віднесли предмети: «Супервізія у соціальній роботі», «Кейс-технології в соціальній роботі», «Адресна соціальна допомога та послуги різним групам клієнтів». З переліку вибіркових дисциплін особливої уваги, на нашу думку, заслуговують такі дисципліни, як: «Соціальна психологія», «Соціальна робота з вразливими сім’ями та дітьми», «Арт-терапевтичні методи в соціально-педагогічній діяльності». Зокрема, у процесі вивчення курсу «Супервізія в соціальній роботі» студенти вивчають супервізорські відносини та взаємодію супервізора, специфіку командної діяльності в супервізії, ролі майбутнього фахівця з соціального забезпечення у відповідних видах взаємодії в супервізії тощо. Курс «Кейс- технології в соціальній роботі» передбачає знайомство майбутніх фахівців з соціального забезпечення з методами аналізу конкретних ситуацій взаємодії в соціальній роботі (ілюстративних, навчальних, прикладних). При вивченні дисципліни «Адресна соціальна допомога та послуги різним групам населення» студентам пропонується для опрацювання тема «Співробітництво під час надання соціальних послуг», а одним із програмних результатів навчання передбачено «самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок».

Як засвідчив аналіз змісту робочих програм навчальних дисциплін для підготовки за ОС «Бакалавр» та ОС «Магістр» студенти мають можливість отримати базові знання з проблеми професійної взаємодії, а також окремі вміння й навички здійснювати названу взаємодію у професійній діяльності. Водночас проведений аналіз дозволяє стверджувати наразі про фрагментарний характер означених знань, вмінь і навичок у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

У Національному університеті біоресурсів і природокористування Українипідготовка майбутніх фахівців з соціального забезпечення здійснюється на гуманітарно-педагогічному факультеті на ОС «Бакалавр» та ОС «Магістр». Концепцією підготовки названих фахівців передбачено, що вона «зумовлена потребою держави у фахівцях, які здійснюють роботу з соціально-педагогічної допомоги, підтримки, захисту та реабілітації всіх категорій дітей і молоді у сільській місцевості. Професійна діяльність такого фахівця передбачає вирішення виробничих питань у напрямах вивчення соціально-педагогічних проблем із соціалізації підопічних дітей та молоді, організації їх громадського захисту, здійснення консультування з соціально-педагогічних питань, організації дозвіллєвої діяльності, надання допомоги у процесі виховання особам, які мають до цього безпосереднє відношення». Навчальними планами підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи передбачено кілька видів практик, які здійснюються на паспортизованих базах, а саме: у центрах соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді; у відділах по роботі з дітьми вулиці; у дитячих оздоровчих закладах, територіальних центрах обслуговування одиноких непрацездатних громадян, закладах освіти різного рівня; центрах соціально-психологічної реабілітації різних груп соціально виключених та соціально незахищених осіб.

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

Цикл загальної підготовки, який передбачає 11 обов’язкових для вивчення студентами навчальних дисциплін («Загальна та соціальна психологія», «Сучасні інформаційні системи», «Дослідницький практикум», «Соціальна екологія», «Валеологія і вікова фізіологія», «Історія української державності», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Латинська мова», «Філософія та релігієзнавство», «Фізичне виховання», «Іноземна мова»). Цикл спеціальної (фахової) підготовки, що вміщує 16 *обов’язкових* («Вступ до соціальної роботи», «Соціальне лідерство та командоутворення», «Основи загальної і соціальної педагогіки», «Організація дозвіллєвої діяльності», «Історія соціального виховання та соціальної роботи», «Ведення професійних документів», «Соціальна робота з сім’ями, дітьми та молоддю», «Теорія соціальної роботи», «Основи приватних відносин», «Соціалізація особистості», «Етика та міжнародні стандарти соціальної роботи», «Інноваційні моделі надання соціальних послуг», «Основи сценарної роботи та арт-терапії», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Технології соціальної роботи», «Соціальне проектування», «Система організації та управління соціальними службами») та 18 вибіркових(«Тренінг групової згуртованості», «Тренінг комунікативності та асертивності», «Корекційна педагогіка», «Основи дефектології та патопсихології», «Соціальна діагностика», «Психологія особистості», «Підготовка та організація волонтерів», «Соціальна робота в територіальній громаді», «Основи консультування», «Соціальна відповідальність та підприємництво», «Соціальна робота в установах пенітенціарної системи», «Соціальна профілактика», «Соціальна геронтологія», «Міжнародні організації соціальної сфери», «Соціальне страхування та пенсійне забезпечення», «Соціально-психологічна робота з військовослужбовцями та членами їх сімей», «Цифрові комунікації», «Основи соціальної реклами») навчальних дисциплін.

Інші види навчання, що вміщують усі види передбачених змістом підготовки виробничих практик (ознайомча з фаху практика; ознайомчо- волонтерська практика; соціально-професійна практика; виробнича практика; проектна практика), а також військову підготовку, три види курсових робіт та державну атестацію фахівців-бакалаврів.

Усього на вивчення названих вище дисциплін загальної та спеціальної підготовки відводиться 240 кредитів ЄКТС.

Щодо професійної підготовки магістрів соціальної роботи, то вона розрахована на 1,5 роки і вміщує відповідно 90 кредитів ЄКТС. Як свідчить «Каталог навчальних планів і програм підготовки магістрів», випускники за напрямом підготовки 231 «Соціальна робота» (магістр) можуть працювати «у різних функціональних соціальних організаціях усіх форм власності, а також в освітніх, культурних, наукових, консультаційних організаціях та установах; у підрозділах органів державного та муніципального управління у справах сім’ї та молоді на посадах: інспектор виплати пенсій; науковий співробітник (соціальний захист населення, соціальна сфера); вихователь-методист; викладач вищого навчального закладу; науковий співробітник (в інших галузях навчання); лектор; державний інспектор; керівник центрів, об’єднань, клубів; директор соціальних служб і центрів; консультант спеціалізованих служб, центрів; аналітик» . Увесь обсяг навчального часу поділений так само на три компоненти – загальної, спеціальної та інших видів професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення і містить відповідну кількість навчальних дисциплін:

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

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

Інші види навчанняпредставлені практичною підготовкою магістрів та підготовкою і захистом магістерської кваліфікаційної роботи.

Виходячи з того, що темою нашої дисертаційної роботи передбачено формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення ними фахових дисциплін, на особливу увагу заслуговує детальний аналіз саме другого компонента змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення – спеціальної (фахової) підготовки.

У процесі дослідження ми здійснили контент-аналіз робочих програм навчальних дисциплін, що входять до переліку фахових (на рівні ОС «Бакалавр та ОС «Магістр»). Цей аналіз дозволив співвіднести проблему нашого дослідження зі змістом фахових дисциплін, що вивчаються майбутніми соціальними працівниками. У ході контент-аналізу ми використали кілька критеріїв, що уможливили поділ всіх навчальних дисциплін на три групи: безпосередньо стосується формування готовності студентів до професійної взаємодії; частково стосується; не стосується. Такими критеріями нами було обрано:

* критерій спільного тезаурусу, тобто наявність у змісті (назвах тем, анотації, змісті практичних завдань) понять «соціальна взаємодія», «педагогічна взаємодія», «комунікація», «спілкування», «інтеракція»;
* цільовий критерій, тобто спрямованість навчальної дисципліни на формування знань, вмінь і навичок, що сприяють формуванню готовності майбутнього майбутнього фахівця з соціального забезпечення до професійної взаємодії;
* функціональний критерій, тобто спрямованість змісту навчальної дисципліни на формування певного компонента готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до професійної взаємодії.

Таким чином, нами було проаналізовано робочі й навчальні програми 45 навчальних дисциплін,що представляють цикл спеціальної (фахової) підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення на рівні бакалаврату та магістратури. Серед цих дисциплін визнано такими, що:

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

Опосередковано відображають проблему формування готовності до професійної взаємодії – 30 навчальних дисциплін, зміст яких фрагментарно відображає проблему формування готовності студентів до різних видів взаємодії – комунікативної, психологічної, соціальної, міжособистісної (на рівні сформованості окремих елементів знань, вмінь та навичок різних типів взаємодії в діяльності соціального працівника). До цієї групи належать такі дисципліни, як-от: «Основи загальної та соціальної педагогіки», «Соціальна робота з сім’ями, дітьми та молоддю», «Цифрові комунікації. Основи соціальної реклами», «Соціальна робота в Україні» та ін.

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

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

Переважна більшість навчальних дисциплін циклу спеціальної (фахової) підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення безпосередньо чи опосередковано відображає проблему формування готовності названих фахівців до різних видів взаємодії – соціальної, психологічної, комунікативної, педагогічної, міжособистісної (86,6%).

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

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

Отже, обґрунтовано характеристику провідних наукових підходів до проблеми формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії. Встановлено необхідність загально-філософського (аналіз категорії «соціальне» та поняття соціальної сфери в контексті проблеми дослідження), загальнонаукового (системний, компетентнісний, контекстний та діяльнісний наукові підходи) та конкретнонаукового (сукупність методик і технік дослідження) рівнів методології досліджуваної проблеми. Відзначено міждисциплінарність методології дослідження; з’ясовано провідне значення поняття взаємодії для теоретико-методологічного аналізу проблеми підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії в умовах ЗВО.

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

Компетентнісний підхід до проблеми дослідження використано на основі встановлення зв’язку між процесами формування готовності й компетентності до певних видів професійної діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення. Сформульовано висновок, що переважна більшість визначених у європейських документах про освіту життєвих компетенцій (спілкування рідною та іноземними мовами, навички роботи з цифровими носіями, навчання заради здобуття знань, соціальні та громадянські навички, ініціативність і практичність, обізнаність та самовираження у культурі) мають відношення до поняття взаємодії, тому можуть бути використані в теоретичному аналізі проблеми дослідження. Контекстний підхід використано в дослідженні в зв’язку з необхідністю обґрунтувати професійний контекст професійної взаємодії у діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення, а також з можливостями в межах цього підходу проєктувати освітній процес в максимальному наближенні до майбутньої професійної діяльності в соціальній сфері. Значущість контекстного підходу визначена в дослідженні у зв’язку з тим, що майбутні працівники соціальної сфери мають можливість навчатися з використанням реальних ситуацій професійної взаємодії в соціальній роботі, реалізованих на заняттях; закріплювати свої професійні знання в різноманітних контекстах ситуацій професійної взаємодії; накопичувати квазіпрофесійний, а згодом професійний досвід професійної взаємодії (ігрові методи, проєктна діяльність, кейс-стаді професійної взаємодії та ін.). Діяльнісні засади дослідження обґрунтовано за допомогою кількох основних положень: про професійну підготовку майбутніх фахівців з соціального забезпечення як своєрідний вид діяльності, необхідність діяльнісного змісту вивчення фахових дисциплін, та діяльнісний характер професійної взаємодії. Сформульовано висновок про цілісний характер методології дослідження та її значення для обґрунтування структури готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії, та проєктування етапів експериментальної роботи з формування означеної готовності.

Отже, у процесі аналізу змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення під час вивчення ними фахових дисциплін було з’ясовано специфіку змісту названої підготовки у всіх закладах вищої освіти, що брали участь в експериментальній роботі.

Вивчення змісту фахових дисциплін, здійснене за вимогами до проведення контент-аналізу, передбачало виокремлення трьох критеріїв зазначеного аналізу – критерію тезаурусу, функціонального та цільового критеріїв. Відповідно до цих критеріїв було визначено основні проблеми проєктування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення (недостатня узгодженість змісту професійної підготовки з практикою соціальної роботи, що постійно змінюється відповідно до соціальних проблем, які виникають у різних груп отримувачів соціальних послуг; складність урахування в змісті професійної підготовки специфіки діяльності різних соціальних інститутів, що визначають соціальну політику держави; відсутність у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення неформального компонента як офіційно прийнятого й легалізованого в державних ЗВО; недостатнє врахування в змісті підготовки позитивного зарубіжного досвіду, з одного боку, та просте його копіювання – з іншого; низький рівень орієнтації змісту підготовки на сучасні інтерактивні форми й методи навчальної діяльності – кейс-стаді, інтерактивні методи, метод проєктів тощо).

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

 2.2. [Структура формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії](#_bookmark8)   [у процесі вивчення фахових дисциплін](#_bookmark8)

Українське суспільство сьогодні, як ніколи, потребує вирішення проблеми налагодження позитивних стосунків між людьми, вирішення складних соціальних проблем окремих осіб та цілих соціально незахищених груп, профілактики конфліктів у соціальному середовищі, комунікативної й соціальної культури відносин між людьми та ін. Для вирішення цих завдань потрібна значна професійна група відповідно підготовлених майбутніх фахівців з соціального забезпечення, що мають сформовані знання, вміння й навички здійснювати ефективну взаємодію різних видів (у тому числі й педагогічну) у професійній діяльності. Ці знання, вміння й навички мають бути доповнені відповідними особистісними характеристиками майбутнього фахівця з соціального забезпечення, що уможливлюють ефективне виконання ним своїх професійних функцій, серед яких і професійна взаємодія з отримувачем соціальних послуг.

У сукупності знань, вмінь, навичок та особистісних характеристик майбутнього фахівця соціальної сфери формується його готовність до професійної взаємодії як одного з важливих складників професійної готовності до здійснення всіх видів діяльності у своїй професії. Готовність до професійної діяльності об’єднує у своєму трактуванні особистісно-мотиваційне ствердження майбутнього фахівця, здатність виконувати професійні обов’язки, самоосвічуватися, уміння долати перешкоди в професійному зростанні, досягати успіху та ін.

У більшості наукових праць наголошується на тому, що готовність до професійної діяльності – це складне динамічне особистісне новоутворення, яке відображає активний стан особистості майбутнього фахівця, що розвивається під впливом сформованого комплексу професійних знань, умінь і навичок.

Найбільш суттєвим сегментом усіх, проаналізованих нами наукових джерел є ті, що відображають проблему формування готовності до діяльності майбутніх фахівців.

У процесі аналізу змісту наукових праць, що відображають проблеми формування готовності до професійної діяльності, ми виділили кілька груп науковців, керуючись критерієм співвіднесення цього поняття з іншими – «процес і результат», «сукупність/система», «особистісне новоутворення», «психічний стан особистості».

По завершенню аналізу змісту наукових публікацій ми дійшли висновку, що найчастіше поняття готовності визначається через поняття «особистісне новоутворення» (близько 70% проаналізованих праць), рідше – як своєрідний психічний стан особистості (близько 20% досліджених публікацій), як процес і результат підготовки та як сукупності/системи професійних знань, вмінь, навичок, впливів та особистісних якостей у близько 10% джерел.

У науковій літературі активно досліджуються питання рівнів сформованості готовності та її структури. У категоріально-понятійному відношенні поняття готовності часто співвідносять з поняттями «кваліфікація», «компетенція», «компетентність», «підготовленість», оскільки:

* усі ці поняття становлять сукупність професійних знань, вмінь і навичок;
* у кожному з цих понять відображено певний комплекс особистісних якостей майбутнього фахівця;
* кожне з названих понять відображає процес професійного розвитку в його динаміці, системності, складних нелінійних зв’язках між компонентами тощо.

Водночас поняття готовності має й свою специфіку відносно наведених суміжних понять: готовність – це своєрідна межова характеристикапрофесійної кваліфікації, компетентності; після проходження цієї межі випускник ЗВО може систематично нарощувати свої професійні компетенції, поглиблювати свою кваліфікацію, однак необхідність постановки питання про готовність виникне знову в тому випадку, коли з’явиться нове завдання, нова вершина для професійних досягнень. Представлений висновок став основою для аналізу поняття готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії та обґрунтування її структури.

Як і щодо самого поняття готовності до професійної діяльності, так і стосовно структури цього феномена, у науковців існують різні позиції, обумовлені галуззю їхніх наукових пошуків, досвідом практичної підготовки фахівців у системі вищої освіти, завданнями дослідницького процесу та ін.

Детальний аналіз різнобічних підходів науковців щодо структурування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності подано у вигляді спеціально розробленої матриці структури готовності.

На нашу думку, це лише посилює актуальність обраної для дослідження проблеми; щодо структури готовності названих фахівців.

Матриця структурування готовності до різних видів діяльності майбутніх фахівців засвідчила про переважання мотиваційного (мотиваційно-ціннісного, мотиваційно-цільового) компонента названої готовності (47 виборів), когнітивного й операційного (діяльнісного, праксеологічного) – по 42 вибори, оцінного (оцінно-рефлексивного, рефлексивного) – 22 вибори, особистісного – 18 виборів.

На підставі розробленої нами матриці структурування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та проаналізованих наукових праць з проблеми готовності до діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення, ми представляємо структуру готовності названих фахівців до педагогічно взаємодії у вигляді сукупності таких компонентів – мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного.

У зазначеній структурі важливе місце посідає мотиваціястудента – майбутнього фахівця з соціального забезпечення – до різних типів взаємодії з отримувачем соціальних послуг та в професійному середовищі загалом, зокрема, професійної взаємодії. На підставі аналізу численних наукових праць з проблеми мотивації до професійної діяльності діяльність людини завжди є полімотивованою; означені мотиви мають свою ієрархію, вони змінюються залежно від професійних інтересів, установок та здатності особистості до професійного зростання.

Виділяють чотири групи мотивів, що впливають на професійну мотивацію студента у процесі професійної підготовки:

* матеріально-утилітарні (базові), що визначають усвідомлення студентом свого матеріального статусу та його відповідність обраній професійній діяльності;
* пізнавальні;
* соціальні;
* професійно-результативні.

Основні чинники, що впливають на розвиток мотивації фахівця: професійна компетентність, особливості психіки, умови діяльності та професійні вимоги.

Мотивація щодо сформованості готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії безпосередньо впливає на рівень сформованості знань, вмінь і навичок реалізації названої взаємодії у професійній діяльності. Тому другим компонентом готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії ми визначили когнітивно-змістовий**,** який відображає рівень сформованості знань про педагогічну взаємодію в професійній діяльності, умінь і навичок її здійснювати в безпосередній професійній діяльності.

У межах когнітивно-змістового компонента ми вбачаємо зв’язок між пізнавальними процесами студентів та змістом навчальних дисциплін, що пропонуються їм для вивчення, а також змістом тої неформальної частини змісту освіти, яку їм вдається опанувати у процесі професійної підготовки. Як свідчить вище проведений нами аналіз навчальних планів ЗВО – учасників експерименту, жоден з них не містить навчальних дисциплін, що безпосередньо стосуються формування готовності студентів до професійної взаємодії у професійній діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення; тому з метою проведення ефективної експериментальної роботи варто концентрувати увагу на введенні змістових інновацій у навчальні дисципліни, що безпосередньо чи опосередковано стосуються формування названої готовності, а також спиратися на можливості неформальної освіти майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Погоджуємося з думкою стосовно того, що центральним актом когнітивного (пізнавального) процесу (переробки інформації та психічної регуляції) є ухвалення рішення, вирішення оригінальних завдань. Такі рішення стосуються вирішення конкретних соціальних проблем отримувача соціальних послуг, а інструментом і провідним чинником, що спонукає до їх вирішення, виступає професійна взаємодія.

Професійні знання майбутнього майбутнього фахівця з соціального забезпечення, що стосуються професійної взаємодії, повинні містити:

* знання про категорію взаємодії в широкому та вузькопрофесійному значенні;
* знання про види й типи взаємодії у живій природі та соціальній сфері;
* знання про поняття професійної взаємодії;
* обізнаність з теоретичними засадами професійної взаємодії – її метою, завданнями, принципами здійснення;
* обізнаність з основними видами професійної взаємодії, суб’єктами цієї взаємодії в соціальній сфері;
* знання про вимоги до міжособистісної взаємодії та її зв’язок із педагогічною взаємодією;
* знання про особливості здійснення професійної взаємодії у процесі соціального консультування, посередництва, медіації тощо;
* знання про методики й техніки професійної взаємодії у діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення;
* знання про основні проблеми й ризики впровадження професійної взаємодії у професійній діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення.

На підставі аналізу змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення у ЗВО можемо дійти висновку, що наявні на сьогодні навчальні плани та робочі програми навчальних дисциплін фрагментарно забезпечують знання про педагогічну взаємодію як основу формування готовності студентів до її здійснення; натомість цілісної й системної підготовки до професійної взаємодії майбутніх фахівців з соціального забезпечення ЗВО – учасники експерименту не здійснюють. Такий висновок вимагає побудови авторської технології формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі навчання в закладі вищої освіти.

Знання студентів про педагогічну взаємодію не завершують процесу підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до її здійснення. Тому важливо врахувати ті види діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення, які можуть бути реалізовані у процесі професійної підготовки з метою формування готовності до названої взаємодії. Для цього до структури готовності нами було введено операційно- діяльнісний компонент сутність якого полягає в наявності спеціальних вмінь і навичок здійснення професійної взаємодії в практиці діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення. Означені вміння й навички розвиваються як у процесі аудиторної, так і позааудиторної діяльності студентів, а також у процесі їх неформальної освіти. Отож, у ході формування готовності до професійної взаємодії майбутній соціальний працівник повинен вміти:

Формулювати мету, завдання професійної взаємодії;

* визначати специфіку професійної взаємодії залежно від конкретної соціальної ситуації отримувача соціальних послуг, його віку та соціального стану;
* використовувати набуті знання про педагогічну взаємодію в практиці квазіпрофесійної та професійної діяльності;
* встановлювати ефективні комунікативні відносини з отримувачем соціальних послуг;
* здійснювати педагогічну взаємодію у ході квазіпрофесійної та професійної діяльності під час виробничих практик;
* здійснювати аналіз, узагальнення результатів професійної взаємодії;
* дотримуватися етичних норм та принципів у педагогічній взаємодії з отримувачем соціальних послуг.

З метою реалізації цього компонента готовності може бути використана система практичних завдань для майбутніх фахівців з соціального забезпечення, реалізованих у ході вивчення ними дисциплін, позначених нами як «безпосередньо пов’язані з формуванням готовності до професійної взаємодії», а саме: «Соціальне лідерство та командоутворення», «Основи сценарної роботи та арт-терапії», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Технології соціальної роботи», «Тренінг комунікативності та асертивності», «Основи консультування», «Психолого-професійна терапія», «Соціальний супровід сім’ї».

Рівень сформованості знань, умінь і навичок здійснення професійної взаємодії у студентів – майбутніх фахівців з соціального забезпечення – має підлягати певній рефлексії з боку самих студентів, та оцінці – з боку інших суб’єктів освітнього процесу. Тому четвертим компонентом готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії ми обрали рефлексивно-оцінний. Рефлексія відображає стан особистості студента та його спрямованість на усвідомлення сформованості готовності до професійної взаємодії.

Адекватна самооцінка та рефлексія стану сформованості готовності до взаємодії сприяє зростанню професіоналізму майбутніх фахівців з соціального забезпечення, забезпечує власне самовдосконалення, використовуючи самоаналіз, саморегуляцію, самоконтроль.

Належний рівень сформованості цього компонента можливий за умови активності самих студентів, оскільки тут ідеться про важливі самопроцеси. Крім того, ефективна рефлексія – це тривалий процес, що потребує глибинної роботи майбутніх фахівців над собою, своєю майбутньою професією, її статусом в українському суспільстві та ін. Студенти рефлексують не лише свою підготовленість на рівні знань та вмінь здійснювати педагогічну взаємодію, але й себе як суб’єктів означеної взаємодії.

Ефективним механізмом розвитку оцінно-рефлексивного компонента готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії є створення в освітньому просторі ЗВО рефлексивного середовища з відповідними механізмами, що уможливлюють адекватну оцінку студентами і себе, і своєї діяльності з формування готовності до взаємодії. Відповідно до проблеми нашого дослідження, можуть бути викладені в такій інтерпретації.

* створення професійних ситуацій професійної взаємодії в навчальному процесі під час вивчення фахових дисциплін;
* розвиток командної роботи студентів, формування вмінь і навичок колективної діяльності;
* розвиток діалогічних, тренінгових, дискусійних, ігрових форм навчальної діяльності студентів під час вивчення фахових дисциплін;
* можливість ефективного обміну досвідом здійснення професійної взаємодії у квазіпрофесійній та професійній діяльності.

Наукові дослідження свідчать, що зазвичай рівень рефлексії студентів є

достатньо низьким, що підтверджується нездатністю значної частини майбутніх фахівців висловлюватися стосовно рівня своїх знань, умінь і навичок, оцінювати свій рівень готовності здійснювати той чи інший вид діяльності. На нашу думку, саме у розвитку рефлексивно-оцінного компонента велике значення мають неформальні методи й форми навчання студентів– як допоміжні до вивчення фахових дисциплін. Таке місце неформальної освіти ми вбачаємо в тому, що вона оптимізує різноманітні самопроцеси майбутніх фахівців, адже рішення про участь у тренінгах, курсах, додаткових заняттях, гуртках студенти мають прийняти самостійно – отже, це вияв їх прагнення до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення.

Таким чином, нами обґрунтовано зміст та структуру готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Відзначено недостатню дослідженість проблеми структурування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної діяльності в різноманітних напрямах; виділено основні групи науковців, що досліджують проблеми формування готовності до професійної діяльності загалом – як процесу й результату підготовки; як сукупності знань, умінь, навичок, впливів та особистісних якостей; як складного динамічного особистісного новоутворення; як своєрідного психічного стану особистості. Установлено, що в категоріально-понятійному відношенні поняття готовності часто співвідносять з поняттями «кваліфікація», «компетенція», «компетентність», «підготовленість», що впливає і на структурування цього феномена. Сформульовано висновок, що готовність – це своєрідна межова характеристикапрофесійної кваліфікації, компетентності; після проходження цієї межі випускник ЗВО може систематично нарощувати свої професійні компетенції, поглиблювати свою кваліфікацію, однак необхідність постановки питання про готовність виникне знову в тому випадку, коли з’явиться нове завдання, нова вершина для професійних досягнень.

Спроєктовано матрицю структурування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, що засвідчила домінацію мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів готовності. На підставі аналізу численних наукових праць готовність майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії подано в сукупності мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінногокомпонентів. Представлено основні групи мотивів, що впливають на формування готовності студентів до професійної взаємодії, – матеріально-утилітарні, пізнавальні, соціальні та професійно-результативні. У рамках когнітивного компонента готовності сформульовано висновок, що для ефективного формування означеної готовності варто концентрувати увагу на введенні змістових інновацій у навчальні дисципліни, що безпосередньо чи опосередковано стосуються формування названої готовності, а також спиратися на можливості неформальної освіти майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Доведено, що наявні на сьогодні навчальні плани та робочі програми навчальних дисциплін фрагментарно забезпечують знання про педагогічну взаємодію як основу формування готовності студентів до її здійснення; натомість цілісної й системної підготовки до професійної взаємодії майбутніх фахівців з соціального забезпечення ЗВО – учасники експерименту не здійснюють. Такий висновок вимагає побудови авторської технології формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі навчання в закладі вищої освіти.

З’ясовано перелік основних вмінь та навичок майбутніх фахівців з соціального забезпечення, що забезпечують результативність операційно-діяльнісного компонента та сукупність самопроцесів у структурі рефлексивно-оцінного компонента готовності (рефлексія здатності до професійної взаємодії, до саморегуляції й самоконтролю, до самоаналізу, а також професійна самооцінка рівня сформованості готовності до професійної взаємодії).

 2.3. [Критерії, показники та рівні формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії](#_bookmark10)   [у процесі вивчення фахових дисциплін](#_bookmark10)

Для побудови програми педагогічного експерименту та його реалізації ми потребуємо визначення системи критеріїв і показників як інструментів накопичення, оцінки та аналізу емпіричних даних. Вивчення ступеня вираження досліджуваної характеристики рівня сформованості готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії можливе за допомогою критеріально-показникової системи, що дозволятиме забезпечувати наукову обґрунтованість результатів дослідження, їх зв’язок із результатами теоретичного обґрунтування проблеми дослідження та станом наявного досвіду.

Ми розглядаємо критерій готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії як ознаку, на підставі якої здійснюватиметься оцінювання стану сформованості досліджуваної характеристики через висвітлення кількісних і якісних емпіричних даних. Критерій відображає основні системні властивості досліджуваної характеристики, істотні ознаки предмету дослідження, уявлення дослідника про очікуваний результат процесу перетворень. Конкретизація критерію здійснюється через опис його показників, які становлять ідеальні моделі (еталони), виявлення відхилень, вид яких свідчить про відповідність певному рівню сформованості готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії. Рівень сформованості готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії визначається нами як стійкий, дискретний результат цілеспрямованого педагогічного впливу у процесі вивчення фахових дисциплін. Таке бачення сутності понять критерій, показник і рівень відповідає сучасним доробкам з методики організації експериментальної роботи.

Нами було здійснено аналіз емпіричних досліджень критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до певних напрямів або видів професійної діяльності з метою виокремлення основних тенденцій формування критеріально-показникових систем. Виявлено, що у процесі організації дослідження вчені послуговуються двома підходами до виділення критеріїв, показників і рівнів вимірювання досліджуваної характеристики: діяльнісно-структурним і результативно-структурним (класифікація наша).

Діяльнісно-структурний підхідреалізується формулюванням системи критеріїв і показників з урахуванням структури професійної діяльності, що вивчається.

 Результативно-структурний підхідхарактеризується визначенням критеріїв і відповідних їм показників та рівнів готовності на основі аналізу змісту та структури очікуваного результату. Готовність розглядається як інтегративне утворення особистості, яке характеризується єдністю таких складових: стійке бажання, спеціальні знання, уміння та компетенції.

Окремим різновидом результативно-структурного підходу до визначення критеріально-показникової системи дослідження слугує опис дослідниками конкретизованих складових: критеріями мотиваційно-ціннісного компоненту визначає сукупність мотивів, установок, цінностей; когнітивно-пізнавального компоненту, перелік фахових знань; операційно-діяльнісного, професійних умінь.

Таким чином, можна сформулювати висновок, що у процесі проєктування критеріїв і показників дослідження вчені послуговуюються теоретично обґрунтованою структурою досліджуваного процесу (діяльнісно- структурний підхід) або результату (результативно-структурний підхід) залежно від наукових інтересів і предмету пізнання.

Таким чином, представлена методика кількісного оцінювання готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії дозволяє виділити чотири рівні: високий (R становить від 4,25 до 5 балів), достатній (від 3,5 до 4,24 балів), середній (від 2,75 до 3,49), низький (від 1 до 2,74).

Високий рівень готовності характеризується високим рівнем прояву усіх показників: у майбутніх фахівців з соціального забезпечення наявний високий рівень сформованості професійної мотивації; розвинені професійно-значущі якості особистості, зокрема емпатійність, толерантність, комунікабельність; простежується стійкий і свідомий інтерес до організації професійної взаємодії у майбутній професійній діяльності; у процесі вивчення фахових дисциплін студент демонструє високий рівень знань про педагогічну взаємодію у професійній діяльності, про особливості здійснення професійної взаємодії у процесі соціального консультування, посередництва, медіації, про методики й техніки професійної взаємодії в діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення; досліджуваному притаманні вміння встановлювати ефективні комунікативні відносини з отримувачами соціальних послуг, здійснювати педагогічну взаємодію у професійній діяльності, відповідність поведінки майбутніх фахівців з соціального забезпечення у ситуації взаємодії етичним вимогам професії; притаманне усвідомлення рівня власної готовності до професійної взаємодії у професійній діяльності; високий рівень здатності до саморегуляції, самооцінки та самоконтролю в ситуаціях взаємодії; відчувається постійне прагнення до саморозвитку та самовдосконалення в професії.

Достатній і середній рівні готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії відображають нерівномірний характер прояву окремих критеріїв у загальній структурі готовності. А саме: наприклад, при наявності високого рівня професійних знань студенту притаманний низький рівень сформованості умінь їх застосовувати в педагогічній взаємодії або неадекватність самооцінки рівня власної готовності. Або при яскраво вираженій мотивації до професійної взаємодії у студента відсутній достатній рівень теоретичних знань про особливості, техніки та методики професійної взаємодії в професійній діяльності.

Низький рівень готовності відповідає недостатньому рівню сформованості більшості показників: у студентів з низьким рівнем готовності відсутня професійна мотивація та інтерес до професійної взаємодії; професійно значущі якості особистості носять невиражений характер; їм притаманний низький рівень знань як про педагогічну взаємодію в професійній діяльності загалом, так і методики, техніки та особливості її здійснення у процесі соціального консультування, посередництва, медіації тощо; діяльнісно-комунікативний критерій готовності не виражений, тобто досліджуваний не володіє уміннями встановлювати комунікативні відносини з отримувачами соціальних послуг, здійснювати педагогічну взаємодію у професійній діяльності; його поведінка не відповідає етичним вимогам професії «Соціальний працівник»; навіть за наявності усвідомлення низького рівня готовності до професійної взаємодії у професійній діяльності в майбутнього фахівця з соціального забезпечення відсутнє прагнення до саморозвитку та самовдосконалення в професії.

Таким чином, нами спроєктована система критеріїв, показників, рівнів вимірювання результативності процесу підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії та визначено шкалу для подальшої емпіричної роботи. Результатом досліджуваного процесу обрано готовність майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Відповідно до структури готовності нами охарактеризовано особистісно- мотиваційний, змістово-когнітивний, діяльнісно-комунікативний, оцінно-рефлексивний критерії дослідження та відповідні показники. Описано методику оцінювання рівня сформованості як окремих структурних компонентів готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії, так і загальний рівень готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Охарактеризовано високий, середній та низький рівні готовності.

# РОЗДІЛ 3

[ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ](#_bookmark12) формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії

##  3.1. Програма та організація експериментальної роботи

Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін вимагає розробки програми педагогічного експерименту, скерованого на перевірку ефективності впливу запропонованої технології на рівень готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії. Застосування експериментальної роботи дозволить діагностувати наявний рівень готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії, визначити кількісні результати якісних педагогічних перетворень з упровадження технології.

У літературі з методології організації та проведення експериментальних досліджень характеризуються основні структурні елементи програми педагогічного експерименту: мета, гіпотеза, завдання, етапи, методи та методики, експериментальна база, генеральна й вибіркова сукупності.

Застосування експерименту як методу наукового пізнання дозволяє вивчати предмет дослідження в динаміці, не просто фіксуючи окремі наявні стани, але й простежуючи динаміку впливу педагогічних упроваджень, наявність зв’язку між упровадженими змінами та ефективністю процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення. Значущість застосування експерименту в педагогічній науці визначається можливістю зміни предмету пізнання у наперед визначених умовах; емпіричною перевіркою сформульованих теоретично висновків; оцінкою ефективності впроваджених інновацій.

Відповідно, перед нами стоїть завдання побудови програми педагогічного експерименту з перевірки ефективності авторської технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Це визначає мету експериментальної роботи: дослідження ефективності впливу технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін на рівень готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії.

Гіпотеза експериментальної роботи: упровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін дозволить підвищити рівень готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії за особистісно- мотиваційним, змістово-когнітивним, діяльнісно-комунікативним, оцінно- рефлексивним критеріями.

Загальна гіпотеза експериментальної роботи втілюється в часткових гіпотезах:

* використання системного, компетентнісного, контекстного, діяльнісного підходів щодо проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії надасть авторській технології системності, цілеспрямованості, зв’язку теорії та практики, навчання та діяльності;
* вивчення теорії й практики підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної діяльності в Україні та інших європейських країнах сприятиме залученню кращих практик і досвіду до проєктування й апробації технології;
* обґрунтування та врахування структури готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії (мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний компоненти) забезпечить врахування різних факторів ефективності професійної підготовки студентів.

Підготовчий етапмав на меті узагальнення результатів теоретичної роботи над проблемою дослідження в побудові програми педагогічного експерименту. Завдання підготовчого етапу:відповідно до результатів теоретичного аналізу літератури та вивчення практики професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення спроєктувати програму експериментальної роботи, визначити її мету та гіпотезу, спроєктувати систему критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії, підібрати методики для емпіричного дослідження; сформувати експериментальну базу та вибіркову сукупність дослідження. Методи підготовчого етапу: аналіз наукових підходів, теоретичних засад проблеми дослідження й досвіду професійної підготовки; проєктування критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін; аналіз документів освітніх програм і навчальних планів.

Констатувальний етап був спрямований на діагностику наявного стану підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Завдання констатувального етапу: проведення емпіричного дослідження рівня готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін; аналіз сильних і слабких сторін професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення у контексті проблеми дослідження; моделювання методів підготовки до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Методи констатувального етапу: опитування, анкетування, тестування, оцінка й самооцінка, психологічна діагностика учасників експериментальної роботи відповідно до обраних критеріїв і показників; аналіз, порівняння та математична обробка емпіричних даних першого діагностичного зрізу.

Формувальний етапвідображає діяльність експериментальної групи з упровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Завдання формувального етапу: упровадження в процес професійної підготовки експериментальних груп технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін; Методи формувального етапу: проєктування технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін; моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення експериментальних груп до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін; дослідницько-пошуковий метод для апробації, оцінки та узагальнення методів й етапів, представлених в авторській технології.

Узагальнюючий етапскерований на повторну діагностику рівня готовності учасників експерименту до професійної взаємодії після впровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Завдання узагальнюючого етапу: повторне емпіричне дослідження рівня готовності до професійної взаємодії учасників контрольної та експериментальної груп, а також подальше порівняння їх результатів; статистичне підтвердження експериментальної гіпотези; формулювання висновків експериментальної роботи. Методи узагальнюючого етапу: порівняльний аналіз результатів рівнів готовності учасників експерименту до і після впровадження технології; методи математичної статистики для визначення валідності отриманих емпіричних даних, узагальнення результатів експерименту.

Генеральна сукупність дослідженняхарактеризує множину осіб, на яку поширюються результати дослідження через наявність спільних характеристик і визначених територіально-часових меж. До генеральної сукупності нашого дослідження належать майбутні соціальні працівники, які навчаються в українських закладах вищої освіти.

Вибіркова сукупність дослідженнявизначається як частина генеральної сукупності, яка виступає безпосереднім об’єктом впливу у процесі експериментальної роботи. Базовими умовами вибіркової сукупності є її репрезентативність як здатність відображати основні характеристики генеральної сукупності та обсяг, необхідний для забезпечення репрезентативності. Під час обрахунку необхідного обсягу вибіркової сукупності ми послуговувалися методикою крос-табуляції.

Відповідно до рівнів підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін (високий, середній, низький) та потреби формування двох груп учасників експерименту (контрольної та експериментальної) обраховується мінімально необхідний обсяг вибіркової сукупності: 3 рівні \* 2 групи = 6 експериментальних підгруп. Статистично значуща кількість учасників кожної експериментальної підгрупи повинна складати 25-100 осіб. Відповідно, 6 підгруп \* 25 осіб = 150 учасників; 6 підгруп \* 100 осіб = 600 учасників.

Таким чином, участь в експериментальній роботі взяли 78 майбутніх фахівців з соціального забезпечення студенти ОС «Бакалавр», які здобувають вищу освіту в закладах, представлених в експериментальній базі дослідження (II-IV курси). Поділ учасників експерименту на контрольну та експериментальну групу здійснювався із забезпеченням умови рівності частоти розподілу досліджуваної ознаки (рівня готовності до професійної взаємодії). У процесі вивчення фахових дисциплін учасників експериментальної групи на формувальному етапі було впроваджено технологію підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії; професійна підготовка учасників контрольної групи здійснювалася без спеціально створених умов.

Отже, побудована програма експерименту, описано його мету, гіпотезу, етапи (завдання і методи) та діагностичні методики дослідження, визначено експериментальну базу, генеральну та вибіркову сукупності.

 3.2. [Експериментальна перевірка технології формування готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії](#_bookmark15)   [у процесі вивчення фахових](#_bookmark15) [дисциплін та аналіз її результатів](#_bookmark15)

Після формувального етапу експерименту з упровадження технології підготовки соціальних працівників до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін нами було проведено повторну діагностику рівня готовності учасників експерименту з метою виявлення якості впливу запропонованої технології та підтвердження експериментальної гіпотези. Повторна діагностика, згідно з програмою експериментальної роботи, проводилася за допомогою тих самих методів і методик у середовищі експериментальної та контрольної груп. Порівняємо результати обох груп до і після проведення формувального етапу експерименту для формулювання висновків.

Особистісно-мотиваційний критерійдосліджувався нами з метою охарактеризувати особливості професійної мотивації майбутніх фахівців у контексті проблеми дослідження. Для його діагностики нами застосовувалися дві емпіричні методики: Опитувальник внутрішньої мотивації при виконанні студентами професійних завдань.

Оцінка сформованості професійної мотивації майбутніх фахівців з соціального забезпечення здійснювалася за шкалами «Задоволення від діяльності», «Докладені зусилля», «Почуття компетентності», «Почуття самореалізації». Нами було запропоновано студентам вирішення практико-орієнованих завдань з організації професійної взаємодії, після чого було проведено тестування рівня вмотивованості студентів до виконання завдань.

Після формувального етапу експерименту змінився характер розподілу студентів експериментальної групи за рівнями професійної мотивації. Зокрема, високий рівень сформованості професійної мотивації після упровадження технології підготовки до професійної взаємодії в експериментальній групі виріс з 8,82% до 24,26% опитаних (у контрольній групі з 9,86% до 10,56% учасників). Низький рівень професійної мотивації у студентів експериментальної групи відповідно знизився до 17,65% проти 40,14% досліджуваних контрольної групи.

На констатувальному етапі експерименту було встановлено, що найнижчі результати оцінки професійної мотивації студентів отримано за шкалами «Почуття самореалізації» та «Задоволення від діяльності». Повторне опитування студентів свідчить, що в експериментальній групі, у процесі вивчення фахових дисциплін якої впроваджувалася авторська технологія, значно збільшилася кількість студентів із високим рівнем почуття самореалізації при виконанні практико- орієнтованих завдань на організацію професійної взаємодії (з 6,62% до 24,26% учасників експериментальної групи, у контрольній групі після формувального етапу показник значно менший і становить 9,15%). Зростання почуття реалізованості, компетентності при виконанні фахових навчальних завдань дозволяє підвищити рівень задоволення студентів у процесі вивчення фахових дисциплін в експериментальній групі означений показник виріс до 26,47% після формувального етапу (у контрольній групі становить 9,86%). Схожа тенденція до зростання кількості студентів з високим рівнем прояву досліджуваних мотивів спостерігається за усіма діагностованими шкалами.

Таким чином, запропонована й упроваджена технологія дозволяє впливати на розвиток професійної мотивації майбутніх фахівців з соціального забезпечення та змінювати її провідні характеристики. Свідома професійна мотивація студентів до професійної взаємодії, побудована на задоволенні від процесу, розумінні власної обізнаності та компетентності, зв’язку з подальшою побудовою кар’єри, дозволяє змінити ставлення студентів до процесу вивчення фахових дисциплін, наповнити його ситуаціями успіху, взаємодії, досягнення. Це, у свою чергу, дозволяє підвищити рівень пізнавальних інтересів студентів, їх активність у вивченні фахових дисциплін.

Таким чином, в експериментальній групі після формувального етапу експерименту кількість досліджуваних з високим рівнем розвитку внутрішніх мотивів до професійної взаємодії зросла з 19,12% до 28,68% досліджуваних. У контрольній групі відповідні дані змінилися з 17,61% до 16,20%. Отримані результати дослідження свідчать, що у процесі організованої науково-професійної підготовки до взаємодії в майбутніх фахівців з соціального забезпечення підвищується масова частка мотивів, пов’язаних з усвідомленням важливості професійної взаємодії, корисності та суспільної затребуваності професійної діяльності в соціальній сфері, прагнення до спілкування та передачі досвіду тощо. Натомість, відсутність відповідної діяльності поступово призводить до зниження інтересу студентів до оволодіння готовністю до професійної взаємодії, мотивація носить більш ситуативний та залежний від зовнішніх обставин характер.

Високий рівень прояву зовнішніх мотивів професійної взаємодії в експериментальній групі також дещо збільшився: з 13,97% на констатувальному етапі до 17,65% після формувального етапу (у контрольній групі з 11,97% до 14,79% учасників). Таким чином, процес вивчення фахових дисциплін дозволяє поступово впливати на зовнішню позитивну оцінку студентами професійної діяльності та професійної взаємодії, їх інтерес до наукової, викладацької діяльності. Однак, саме впровадження технології підготовки до професійної взаємодії дозволяє впливати на внутрішню мотивацію студентства. Узагальнення даних обох груп свідчить, що сформованість мотивації до професійної діяльності в експериментальній групі зросла: на високому рівні - з 16,91% до 23,53%; на середньому рівні - з 55,88% до 61,03%. У свою чергу, позитивним ефектом упровадженої технології є зменшення кількості студентів з низьким рівнем мотивації до професійної діяльності - з 27,21% до 15,44% учасників експериментальної групи. У контрольній групі досліджувані показники також змінюються, однак інтенсивність цих змін носить менш виражений характер. Так, наприклад, низький рівень мотивації в контрольній групі зменшився з 27,46% до 23,94% учасників.

Таким чином, упровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін дозволило знизити кількість студентів експериментальної групи із низьким рівнем прояву особистісно-мотиваційного критерію удвічі: з 35,29% на констатувальному етапі до 16,18% після формувального етапу. Натомість, у контрольній групі кількість студентів з низьким рівнем мотивації зменшується у процесі вивчення фахових дисциплін значно повільніше: з 35,21% до 31,69% учасників до і після формувального етапу експерименту. В експериментальній групі відбувається зростання кількості студентської молоді з високим і середнім рівнями діагностики особистісно-мотиваційного критерію готовності до професійної взаємодії.

Одержані дані дозволяють стверджувати про ефективність запропонованих педагогічних змін та їх позивний характер впливу на розвиток професійної й професійної вмотивованості майбутніх фахівців з соціального забезпечення, зростання інтересу до виконання практико-орієнтованих завдань, розуміння ролі професійної взаємодії в професійній діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення.

Оцінювання змістово-когнітивного критеріюготовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії відбувалося через дослідження рівня знань студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Після формувального етапу експерименту кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем знань про педагогічну взаємодію зросла з 19,85% до 27,21%; із середнім рівнем з 54,41% до 68,38% досліджуваних. У контрольній групі така динаміка зміни рівня обізнаності студентів відсутня, після формувального етапу експерименту кількість молоді з низьким рівнем знань у цій групі становить 24,65% (для порівняння – у контрольній групі 4,41%). Таким чином, упровадження в зміст вивчення фахових дисциплін тем і методів, спрямованих на підготовку до професійної взаємодії, дозволяє розширити знання студентів про інструменти професійної діяльності та сприяє усвідомленню ними сутності й змісту професійної взаємодії в діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення.

На констатувальному етапі експерименту нами було відзначено значне відставання рівня готовності студентів обох груп до реалізації фасилітативної, терапевтичної, медіаторської та анімаційної функцій. Після впровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін результати самооцінки студентів експериментальної групи за означеними показниками продемонстрували виражену динаміку до зростання кількості молоді з високим і середнім рівнями. Зокрема, кількість учасників експериментальної групи з високим рівнем готовності до реалізації фасилітативної функції зросла до 18,38% (у контрольній групі цей показник становить 9,15%); терапевтичної функції до 24,26% (у контрольній групі 11,97%); медіаторської 19,85% (проти 14,08% у контрольній групі); анімаційної 21,32% (для порівняння дані контрольної групи становлять 16,90%). Таким чином, упровадження технології в процес вивчення фахових дисциплін експериментальної групи дозволило компенсувати прогалини професійної підготовки через уведення завдань, спрямованих на набуття студентами досвіду професійної взаємодії у різних професійних сферах, у тому числі, медіації конфліктів, соціальній терапії, соціокультурній діяльності тощо.

Одночасно в експериментальній групі зросли емпіричні дані високого рівня прояву готовності до виконання інших професійних функцій: консультативної до 30,15% опитаних, патронажної до 30,88% досліджуваних.

Можна сформулювати висновок про системність впливу технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення на всі професійні функції. Відповідно, загальний високий рівень готовності студентів до виконання професійних функцій в експериментальній групі зріс з 15,44% до 23,53%; середній рівень з 49,26% до 65,44%.

У контрольній групі також зафіксовано зростання показників готовності досліджуваних, але менш виражене: високий рівень готовності до реалізації професійних функцій виріс з 15,49% до 16,90%; середній з 48,59% до 50,00%. Тобто, процес професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення характеризується тенденцією до поступового оволодіння студентами готовності виконувати професійні функції; тенденцію можна посилити через упровадження технології підготовки до професійної взаємодії, насиченої практичними завданнями з набуття студентами досвіду виконання професійних функцій.

Важливим елементом готовності до професійної взаємодії є знання конкретних методик і технік її організації для сприяння застосуванню отриманих знань про педагогічну взаємодію у практиці соціальної діяльності.

Як видно з порівняння отриманих даних, в експериментальній групі високий рівень знань студентів про методики й техніки професійної взаємодії в професійній діяльності майбутнього фахівця з соціального забезпечення після формувального етапу експерименту виріс удвічі: з 10,29% до 21,32% респондентів. У контрольній групі він виріс з 10,56% до 11,27% студентів. Середній рівень знань інструментів професійної взаємодії в експериментальній групі виріс до 63,24%, натомість у контрольній групі до 48,59%. Одержані дані перерозподілу студентів за рівнями знань про методики й техніки комунікативної взаємодії свідчить про ефективність проведеної на формувальному етапі експерименту професійної роботи, необхідність опанування студентами інструментів комунікативної взаємодії у фаховій діяльності.

З отриманих даних самооцінки студентів видно, що в експериментальній групі зросла за окремими шкалами до 4,68 балів (біфрендинг), 4,62 бали (методика активного слухання). Середні дані зміни самооцінки студентів за рівнем обізнаності з окремими техніками і методиками професійної взаємодії розподілилися таким чином: на констатувальному етапі в експериментальній групі 2,221, контрольній групі 2,236%; після формувального етапу в експериментальній групі 3,65; у контрольній групі 2,377 бали за 5-ти бальною шкалою оцінювання.

Це дає нам підставити стверджувати про цілевідповідність застосованої технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії, її професійно та практико-орієнтований характер.

Аналіз отриманих емпіричних даних свідчить, що після формувального етапу високий і середній рівень знань студентів про педагогічну взаємодію, її місце у виконанні професійних функцій майбутнього фахівця з соціального забезпечення, методики й техніки її організації та реалізації в експериментальній групі значно виросли – до 24,26% і 65,44% учасників відповідно (у контрольній групі ці показники становлять 16,90% і 50,70% опитаних). Тобто, упровадження в процес вивчення фахових дисциплін студентів експериментальної групи технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії дозволяє забезпечити формування в студентів глибоких і міцних знань про педагогічну взаємодію, а також досвіду її організації в професійній діяльності. Кількість молоді з низьким рівнем знань і вмінь у контексті проблеми дослідження в експериментальній групі становить 10,29% учасників, у той час як у контрольній групі 32,39%. Це підтверджує ефективність застосування авторської технології для підвищення рівня знань та вмінь студентів, а також набуття ними досвіду організації професійної взаємодії при виконанні професійних функцій майбутніх фахівців з соціального забезпечення.

Діяльнісно-комунікативний критерійготовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення презентувався нами через сукупність умінь і навичок студентів щодо організації професійної взаємодії та сформованість професійно значущих рис особистості майбутніх фахівців.

Уміння налагоджувати педагогічну взаємодію, яке оцінювалося у процесі діагностики, відображає систему комунікативних умінь і характерологічних особливостей взаємодії: чуйність, людяність, здатність до співробітництва, повага, перцептивні навички тощо. Після формувального етапу експерименту в студентів експериментальної групи високий рівень умінь професійної взаємодії зростає на 10% з 13,97% до 23,53% досліджуваних. У студентів контрольної групи високий рівень сформованості умінь професійної взаємодії також зріс з 15,49% до 19,01% учасників.

Таким чином, процес вивчення фахових дисциплін сприяє поступовому оволодінню студентами уміннями налагоджувати педагогічну взаємодію, але в контрольованих умовах упровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії цей процес набуває більш вираженого та стрімкого характеру; засвоєння вмінь відбувається більш ефективно. Відповідно, у молоді експериментальної групи зменшується кількість учасників з низьким рівнем прояву вмінь: з 36,76% учасників на констатувальному етапі до 16,91% після формувального етапу. У контрольній групі кількість молоді з низьким рівнем досліджуваних умінь залишилася без значних змін (з 35,92% до 35,21%). Отримані дані повторної діагностики разом з порівнянням результатів контрольної й експериментальної груп свідчать про ефективність запропонованих в авторській технології форм і методів підготовки майбутніх працівників.

Професійно значущі риси особистості студентської молоді визначають стратегії поведінки при виконанні професійних ролей і функцій. Відповідно, їх діагностика та аналіз дозволяють формулювати висновки щодо готовності студентів до професійної взаємодії.

Під час першого діагностичного зрізу на констатувальному етапі експерименту було встановлено, що найнижчі результати прояву професійно важливих якостей пов’язані зі шкалами «Конкретність», «Безпосередність», «Ініціативність» дані низького рівня за означеними показниками перевищували межу у 25%. На формувальному етапі експерименту нам вдалося покращити означену ситуацію в середовищі експериментальної групи. Так, після впровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін в експериментальній групі учасників знизилася кількість молоді з низьким рівнем: за шкалою «Конкретність» з 34,56% до 15,44%; за шкалою «Безпосередність» з 39,71 до 27,21%; за шкалою «Ініціативність» з 25,74% до 14,71%. У контрольній групі дані повторної діагностики за цими шкалами не мають таких видимих змін: за шкалою «Конкретність» 30,99% студентів з низьким рівнем; за шкалою «Безпосередність» 40,85% досліджуваних; за шкалою «Ініціативність» 24,65%. Тобто, розроблена й упроваджена технологія дозволяє впливати на прогалини у формуванні професійно значущих рис особистості досліджуваних, що, в свою чергу, визначає поведінку майбутніх фахівців з соціального забезпечення у ситуації професійної та фахової взаємодії.

Ефективність застосованої на формувальному етапі технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії також підтверджується зростанням даних високого і середнього рівня за всіма шкалами. Про це свідчить узагальнення результатів діагностики професійно значущих якостей студентства: кількість молоді експериментальної групи з високим рівнем зросла з 18,38% до 22,79% учасників (у контрольній групі з 18,31% до 19,01% досліджуваних); з середнім рівнем з 56,62% до 63,97% (у контрольній групі з 56,34% до 57,75%). Оволодіння професійно значущими якостями особистості відбувається у процесі вивчення фахових дисциплін через усвідомлення та інтеріоризацію студентами цінностей соціальної роботи; наявність полілогічної, відкритої, дружньої атмосфери навчання; застосування тренінгових методик розвитку умінь і навичок професійної комунікації, асертивної поведінки, спілкування у ситуації конфлікту тощо. Насичення змісту фахових дисциплін відповідними темами й методами сприяє пришвидшенню засвоєння студентами професійних, етичних, ділових стандартів поведінки та сприяє розвитку професійно значущих рис особистості.

В експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем сформованості операційно-діяльнісного компоненту готовності до професійної взаємодії зросла з 16,18% на констатувальному етапі до 23,53% після впровадження технології. Середній рівень комунікативних умінь, професійно значущих якостей та готовності до виконання професійних функцій виріс з 52,94% до 61,76% учасників експериментальної групи. Відповідно, кількість майбутніх фахівців з соціального забезпечення з низьким рівнем результатів діагностики діяльнісно-комунікативного критерію в експериментальній групі знизилася до 14,71% досліджуваних проти 30,88% студентів на констатувальному етапі.

У контрольній групі повторна діагностика не виявила значних змін у рівні прояву діяльнісно-комунікативного критерію після формувального етапу експерименту. Низький рівень сформованості операційно-діяльнісного компоненту готовності до професійної взаємодії після формувального етапу зменшився лише на 1,41% і становить 28,87%. Тобто, відсутність спеціально створеного освітнього середовища вивчення фахових дисциплін, орієнтованого на підготовку майбутніх фахівців до професійної взаємодії, не дозволяє досягати очікуваних результатів готовності студентів.

Оцінно-рефлексивний критерійготовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії є результатом оцінювання досліджуваними своєї соціально-професійної компетентності та здатності до подальшого професійного розвитку. Цей критерій співвідноситься нами з рефлексивно- оцінним компонентом готовності як важливою передумовою свідомого ставлення студентів до процесу та результатів професійної підготовки.

Соціально-професійна компетентність у структурі рефлексивно- оцінного компоненту відповідає системі умінь і здатностей майбутніх фахівців з соціального забезпечення, скерованих на організацію професійної взаємодії з отримувачами соціальних послуг.

Високий рівень володіння студентами соціально-педагогічною компетентністю після формувального етапу в експериментальній групі зріс до 25,74% досліджуваних, у контрольній групі відповідний показник становить 20,42% респондентів. Середній рівень досліджуваної якості в експериментальній групі при повторному діагностичному зрізі виріс з 44,85% до 56,62%; у контрольній групі з 44,37 до 47,18%. Таким чином, у процесі реалізації технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії спостерігається зростання рівня соціально-професійної компетентності учасників, що є особливо важливим в умовах професійної діяльності майбутніх фахівців з соціального забезпечення у системі освіти.

Загалом, в експериментальній групі спостерігається зростання умінь учасників до організації соціальної роботи у сфері освіти, здатності виконувати роль посередника між учнями та соціальним середовищем.

Кількість студентів експериментальної групи з низьким рівнем здатності до саморозвитку в професії після формувального етапу знизилася до 10,29% (у контрольній групі відповідний показник становить 19,72%). Таким чином, застосування технології дозволяє змотивувати молодь до рефлексії рівня власної готовності та відповідно побудови плану її підвищення через читання літератури, участі в додатковій неформальній освітній діяльності, віру у власні можливості та професійні перспективи. Такі зміни є важливими не лише при формуванні готовності до професійної взаємодії, але й для загального професійного розвитку майбутніх фахівців з соціального забезпечення, оскільки дозволяють зробити процес вивчення фахових дисциплін ціннісним для студентів, із усвідомленими результатами, цілепокладанням та баченням себе.

Загальний рівень оцінки студентами своєї готовності до професійної взаємодії в професійній діяльності, представлений результатами діагностики оцінно-рефлексивного критерію, характеризується позитивною динамікою зростання кількості молоді з високим і середніми рівнями. В експериментальній групі ці дані становлять: для високого рівня – з 22,06% до 27,21%; для середнього рівня – з 49,26% до 58,72%. Як видно з даних табл. 3.29, це призводить до спадання кількості молоді з низьким рівнем оцінки власної готовності до 13,97% після формувального етапу експерименту. У контрольній групі відповідний показник становить 19,72%.

Високий рівень готовності досліджуваних експериментальної групи виріс з 16,91% на констатувальному етапі до 25,00% після формувального етапу (у контрольній групі відповідні дані зросли з 16,91% до 19,01% учасників). Середній рівень готовності до професійної взаємодії в експериментальній групі виріс з 50,74% до 61,03%; у контрольній групі з 50,70% до 52,82%. Кількість студентів з низьким рівнем готовності до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін в експериментальній групі знизилася з 32,35% до 13,97%; у контрольній групі з 32,39% до 28,17%.

Емпіричні дані експериментальної роботи з упровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії свідчать, що зростання готовності студентів до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін відбувається в обох групах студентів. Однак, упровадження технології дозволяє підвищити результативність досліджуваного процесу, забезпечити його цілевідповідність, системність і практико-орієнтованість. Динаміка змін в експериментальній групі є більш вираженою й дозволяє значно зменшити кількість студентської молоді з низьким рівнем готовності (13,97% студентів в експериментальній групі проти 28,17% у контрольній групі).

За аналогією з констатувальним етапом експерименту, розрахуємо . Позитивну динаміку проведеного формувального етапу експерименту демонструє зростання кількості студентів з високим і середнім рівнями готовності до професійної взаємодії. Відповідні статистичні гіпотези аналогічні констатувальному етапу: нульова гіпотеза Но говорить про відсутність статистично значущих відмінностей, Н1 – про їх наявність і, відповідно, ефективність проведеної роботи.

Отже, представлено програму та результати педагогічного експерименту, скерованого на перевірку гіпотези про те, що: упровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін дозволить підвищити рівень готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії за особистісно- мотиваційним, змістово-когнітивним, діяльнісно-комунікативним, оцінно- рефлексивним критеріями.

Спроєктовано програму педагогічного експерименту, описано його мету, гіпотезу, етапи, завдання, експериментальну базу, генеральну та вибіркову сукупності дослідження. Висвітлено методичний інструментарій експериментальної роботи з визначення рівня готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії та його зв’язок зі структурою готовності.

Відповідно до програми експериментальної роботи на констатувальному етапі сформульовано висновки щодо наявного рівня готовності майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін. Установлено, що високий рівень готовності притаманний 16,9% досліджуваних обох груп; середній рівень 50,7% учасників експерименту, низький рівень 32,4% студентів. Отримані дані охарактеризовано як такі, що свідчать про недостатній рівень спрямованості процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення на формування їх готовності до професійної взаємодії як важливої умови професійної діяльності. Кожний третій досліджуваний студент володіє низьким рівнем готовності, що характеризується як відсутність їх особистісної спрямованості до професійної взаємодії, так і недостатність сформованості фахових умінь і компетенцій, необхідних для конструктивної взаємодії з отримувачами соціальних послуг у системі формальної й неформальної освіти. Найнижчі результати діагностики отримано за особистісно-мотиваційним і змістово- когнітивним критеріями, що може свідчити як про загальну неготовність студентів до професійного навчання, відсутність мотивації до самореалізації в професії, так і про низький рівень обізнаності студентів щодо ролі професійної взаємодії в професії майбутнього фахівця з соціального забезпечення. Це вимагає введення у зміст вивчення фахових дисциплін тем і методів, які дозволяють у подальшому впливати на рівень вмотивованості студентів до оволодіння готовністю до професійної взаємодії; застосування форм, методів, технологій навчання, скерованих на набуття студентами знань, умінь професійної взаємодії, розвиток професійно-значущих рис особистості та здатності рефлексувати готовність до професійної діяльності загалом та професійної взаємодії зокрема.

Після формувального етапу експерименту з упровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін було проведено повторну діагностику рівня готовності учасників експерименту з метою виявлення якості впливу запропонованої технології та підтвердження експериментальної гіпотези. Повторна діагностика, згідно з програмою експериментальної роботи, проводилася за допомогою тих самих методів і методик у середовищі експериментальної та контрольної груп. Емпіричні дані експериментальної роботи з упровадження технології підготовки майбутніх фахівців з соціального забезпечення до професійної взаємодії свідчать, що зростання готовності студентів до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін відбувається в обох групах студентів. Однак, упровадження технології дозволяє підвищити результативність досліджуваного процесу, забезпечити його цілевідповідність, системність і практико-орієнтованість. Динаміка змін в експериментальній групі є більш вираженою й дозволяє значно зменшити кількість студентської молоді з низьким рівнем готовності (13,97% студентів в експериментальній групі проти 28,17% у контрольній групі). Високий рівень готовності досліджуваних експериментальної групи виріс з 16,91% на констатувальному етапі до 25,00% після формувального етапу (у контрольній групі відповідні дані зросли з 16,91% до 19,01% учасників). Середній рівень готовності до професійної взаємодії в експериментальній групі виріс з 50,74% до 61,03%; у контрольній групі з 50,70% до 52,82%. Кількість студентів з низьким рівнем готовності до професійної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін в експериментальній групі знизилася з 32,35% до 13,97%; у контрольній групі  з 32,39% до 28,17%.

Статистична перевірка результатів дослідження здійснювалася на констатувальному та формувальному етапах експерименту за допомогою критерію кутового перетворення Фішера.