

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

#### **2.1. Діагностика рівнів сформованості професійної компетентності як показника якості підготовки майбутніх соціальних педагогів**

На підставі визначення сутності професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, конкретизовано компоненти структури професійної компетентності (див. п.п. 1.4), що дало змогу провести діагностичну роботу та визначити критерії, показники та рівні сформованості означеної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Під діагностичною діяльністю розуміють процес, у ході якого (з використанням методів діагностики) дослідник отримує необхідні наукові критерії, спостерігає за даним явищем або фактом з метою пояснення мотивів поведінки або можливості спрогнозувати подальший розвиток дій [132].

Ми поділяємо думку А. Найна [116] і Н. Кузьміної [194], щодо сутності педагогічної діагностики. Так, А. Найн [116] зазначає, що педагогічна діагностика повинна: по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання (самонавчання, самоосвіти); по-друге, забезпечити в інтересах суспільства точне визначення результатів навчання (самоосвіти); по-третє, керуватися прийнятими критеріями та призвести до мінімальних помилок у процесі вирішення проблем управління. На думку Н. Кузьміної [194], для досягнення мети у процесі діагностичних процедур, з одного боку, необхідно встановити передумови для навчання, що є в окремих індивідуумів у цілому, а з іншого – визначити умови, які необхідні для організації процесу навчання.

Перш ніж визначити критерії та їх показники (ознаки), необхідно визначитись із трактуванням поняття „критерій”. Критерій (у перекладі з

грецької – засіб судження, переконання, мірило) – це мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [188]; підстава для оцінки чогось [189]. У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики, а тому підлягають оцінці [87]. У загальному вигляді критерій – це важлива і визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність. Показник (ознака) становить собою кількісну характеристику явищ, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці [188].

Для нашого дослідження важливими є позиції З. Курлянд [91] та С. Савченко [153] щодо сутності поняття „критерій”. Зокрема, З. Курлянд [91] визначає критерій як мірило оцінки, судження; як необхідну та достатню умову прояву або існування явища чи процесу; вважає, що розгляд будь-якої досліджувальної величини повинен включати в себе не лише її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі. С. Савченко [153], характеризує критерій, як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось; судження, оцінки якогось явища, а під показниками – ступінь її прояву, за яким можна судити про її сформованість і розвиток.

Резюмуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що критерій – це поняття ширше, ніж показник, а отже, можлива ситуація, коли при одному критерії існує ціла система показників. Разом з тим, критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно і об'єктивно характеризує прийнятий критерій. У психодіагностиці, психології та педагогіці використовують суб'єктивні критерії. До числа таких критеріїв належать оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, які зроблені експертом. Для більшої об'єктивізації такої оцінки одержані результати усереднюються шляхом знаходження середнього арифметичного [89].

Розробляючи критерії та показники, ми усвідомлювали, що виокремили лише деякі з можливих, акцентуючи увагу на найбільш вагомих.

Експериментальна робота проводилася серед студентів третього, четвертого та п'ятого курсів Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського (МДУ) за спеціальністю „Соціальна педагогіка” в кількості 67 студентів та студентів третього, четвертого та п'ятого курсів Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (ПДПУ) за спеціальністю „Соціальна педагогіка” в кількості 53 студента. Загалом експериментом було охоплено 120 студентів. Сукупність генеральної вибірки пояснюється тим, що на кожному курсі в обох університетах за названою спеціальністю була лише одна академічна група.

Для діагностики рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, відповідно до компонентів (когнітивний, діяльнісний, особистісний – див. п.п. 1.4., С. 73) та специфічних функцій соціального педагога (див. п.п. 1.4., С. 64), було конкретизовано ознаки специфічних функцій за допомогою методики Н. Ключєєвої [76] „Дослідження взаємостосунків адміністрації і педагогічного колективу”, яка призначена для виявлення особливостей основних складових управлінської діяльності керівника (з точки зору педагогічного колективу). Названа методика була модифікована щодо ознак специфічних функцій соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю (див. дод. Б), сутність якої полягає у тому, що на основі структури відповідності компонентів, функцій та ознак (див. дод. В) було визначено сукупність ознак специфічних функцій та компонентів.

Ознаками соціально-захисної функції є:

- 1) знання нормативно-правових документів щодо соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю;
- 2) знання форм, методів і технологій організації соціально-педагогічного супроводу;

- 3) уміння застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу;
- 4) уміння нестандартно підходити до вирішення питань соціальної підтримки та захисту;
- 5) позитивне ставлення до соціально-виховного середовища ВНЗ;
- 6) розуміння сучасних тенденцій розвитку та становлення особистості студента.

Ознаками професійно-розвивальної функції є:

- 7) знання теорії профорієнтаційної роботи зі студентською молоддю;
- 8) знання системи заходів щодо розвитку професійних можливостей студентів;
- 9) уміння проводити діагностику здібностей і профпридатності студентів;
- 10) уміння організовувати творчу діяльність студентів з метою розкриття професійних можливостей;
- 11) наявність власних психолого-педагогічних якостей (комунікабельність, зовнішня привабливість, уміння навіювати та переконувати, оптимізм);
- 12) бажання розвитку здібностей та розкриття можливостей через корекцію соціальних цінностей.

Ознаками професійно-мотиваційної функції є:

- 13) знання теорії мотивації та професійного становлення студентів;
- 14) знання форм і методів організації практичної діяльності студентів;
- 15) сприяння мотивації студентів на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві;
- 16) застосування мотивації для професійного становлення;
- 17) підвищення мотивації студентів з метою саморозвитку;
- 18) усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності.

Ознаками соціально-адаптивної функції є:

- 19) знання теорії соціалізації і адаптації студентської молоді;
- 20) знання системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги;
- 21) уміння сприяти соціалізації та адаптації студентів;

- 22) сприяння в організації та участь у діяльності студентської соціальної служби;
- 23) власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція та установка);
- 24) наявність соціально-значущих якостей соціального педагога (гуманність, компетентність, відповідальність, толерантність).

Ознаками проблемно-орієнтованої функції є:

- 25) знання теорії коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем студентів;
- 26) знання сучасних способів активізації навчання та знаходження життєвого балансу (гра, дискусія, тренінг);
- 27) уміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи зі студентами;
- 28) сприяння студентам у вирішенні проблемних ситуацій з метою навчити приймати власне рішення;
- 29) спільна комунікація зі студентами щодо знаходження життєвого балансу;
- 30) прагнення до самостійного вирішення проблемних ситуацій.

Ознаками функції „Сприяння саморозвитку, самопізнанню, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації” є:

- 31) знання теорії пізнання та саморозвитку особистості;
- 32) знання і використання методик самодіагностики і самооцінки;
- 33) уміння саморегуляції соціальної поведінки методами інтерактивного навчання;
- 34) уміння організовувати гуртки та клуби за інтересами з метою реалізації творчих можливостей студентів;
- 35) бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації;
- 36) стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення.

Функціонально (за компонентами) ознаки конкретизовано таким чином:

Когнітивний компонент професійної компетентності характеризується такими ознаками: 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 31, 32:

- 1) знання нормативно-правових документів щодо соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю;
- 2) знання форм, методів і технологій організації соціально-педагогічного супроводу;
- 7) знання теорії профорієнтаційної роботи зі студентською молоддю;
- 8) знання системи заходів щодо розвитку професійних можливостей студентів;
- 13) знання теорії мотивації та професійного становлення студентів;
- 14) знання форм і методів організації практичної діяльності студентів;
- 19) знання теорії соціалізації і адаптації студентської молоді;
- 20) знання системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги;
- 25) знання теорії коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем студентів;
- 26) знання сучасних способів активізації навчання та знаходження життєвого балансу (гра, дискусія, тренінг);
- 31) знання теорії пізнання та саморозвитку особистості;
- 32) знання і використання методик самодіагностики і самооцінки.

Діяльнісний компонент компетентності характеризується такими ознаками: 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28, 33, 34:

- 3) уміння застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу;
- 4) уміння нестандартно підходити до вирішення питань соціальної підтримки та захисту;
- 9) уміння проводити діагностику здібностей і профпридатності студентів;
- 10) уміння організовувати творчу діяльність студентів з метою розкриття професійних можливостей;
- 15) сприяння мотивації студентів на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві;
- 16) застосування мотивації для професійного становлення;
- 21) уміння сприяти соціалізації та адаптації студентів;

- 22) сприяння в організації та участь у діяльності студентської соціальної служби;
- 27) уміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи зі студентами;
- 28) сприяння студентам у вирішенні проблемних ситуацій з метою навчити приймати власне рішення;
- 33) уміння саморегуляції соціальної поведінки методами інтерактивного навчання;
- 34) уміння організовувати гуртки та клуби за інтересами з метою реалізації творчих можливостей студентів.

Особистісний компонент компетентності характеризується такими ознаками: 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30, 35, 36:

- 5) позитивне ставлення до соціально-виховного середовища ВНЗ;
- 6) розуміння сучасних тенденцій розвитку та становлення особистості студента;
- 11) наявність власних психолого-педагогічних якостей (комунікабельність, зовнішня привабливість, уміння навіювати та переконувати, оптимізм);
- 12) бажання розвитку здібностей та розкриття можливостей через корекцію соціальних цінностей;
- 17) підвищення мотивації студентів з метою саморозвитку;
- 18) усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності;
- 23) власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція та установка);
- 24) наявність соціально-значущих якостей соціального педагога (гуманність, компетентність, відповідальність, толерантність);
- 29) спільна комунікація зі студентами щодо знаходження життєвого балансу;
- 30) прагнення до самостійного вирішення проблемних ситуацій;
- 35) бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації;
- 36) стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення.

Виходячи з того, що показником якості підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю визначено професійну

компетентність (див. п.п. 1.4.), структуру якої складають теоретичні знання, професійні уміння, навички та особистісно-професійні якості, було виокремлено критерії. Так, критеріями сформованості означеної компетентності обрано когнітивний (психологічні, соціально-педагогічні знання), діяльнісний (соціально-педагогічні вміння та навички), особистісний (особистісно-професійні якості) компоненти. Показниками критеріїв виступили ознаки специфічних функцій соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, а саме ступінь їх прояву за такою шкалою: 0 балів – ознака не виявлялася; 2 бали – ознака виявлялася не явно, могла змінюватись; 4 бали – ознака виявлялася чітко.

Результати відповідей студентів за модифікованою методикою, в залежності від суми одержаних балів за наведеною таблицею (див. дод. Б), дали змогу визначити рівні сформованості професійної компетентності соціальних педагогів відповідно до поданої шкали: від 55 до 72 балів – стратегічний рівень; від 37 до 54 балів – тактичний рівень; від 19 до 36 балів – оперативний рівень; від 16 до 18 балів – початковий рівень.

Охарактеризуємо ці рівні. Стратегічний рівень (від 55 до 72 балів) сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю характеризувався сильною мотивацією, підвищеним інтересом до соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю, усвідомленням цінності соціально-педагогічної діяльності для суспільства на рівні морально-етичних відчуттів. Активність, усталеність та ініціативність у процесі цієї діяльності проявлялися незалежно від зовнішніх обставин її виконання. Студенти (майбутні соціальні педагоги) генерували нові ідеї та гіпотези, вміло застосовували інновації у своїй професійній діяльності, використовували набуті знання, уміння і навички під час виконання професійних функцій соціального педагога під час проходження соціально-педагогічної практики, вирішували нестандартні навчальні завдання, розробляли програми самовдосконалення тощо. Практична діяльність мала інноваційно-творчий характер, з високою пізнавальною активністю. Майбутні



соціальні педагоги вирішували проблеми стратегічного характеру, значущі для всебічного розвитку індивідуальності студента, розробляли плани для досягнення стратегічних цілей студента тощо.

Тактичний рівень (від 37 до 54 балів) сформованості професійної компетентності характеризував студентів переважно з позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, осмисленням мотивів, цілей, потреб соціально-педагогічної роботи. Для студентів на цьому рівні було властивим усвідомлення необхідності використання сучасних технологій, позитивний прояв інтересу та бажання впроваджувати нові методики роботи зі студентською молоддю. На цьому рівні соціально-педагогічна діяльність зумовлена як внутрішніми так і зовнішніми мотивами, задовольняла потребу студентів у саморозвитку і самовдосконаленні та відповідала їхнім особистісним потребам. При цьому, нові нестандартні ситуації викликали у них деякі ускладнення. Діяльність студентів відбувалася на підставі позитивної спрямованості на результат. У студентів виявлялись уміння встановлювати довірливі відносини, які необхідні соціальному педагогу для роботи зі студентською молоддю. Майбутні соціальні педагоги вирішували локальні завдання тактичного характеру з метою досягнення власних цілей студентів.

Оперативний рівень (від 19 до 36 балів) сформованості професійної компетентності характеризував студентів з позитивно-пасивним ставленням до майбутньої соціально-педагогічної діяльності. Такі студенти майже не проявляли ініціатив під час навчання і проходження практики, вони могли виконувати завдання лише за зразком або за аналогією, знали прийоми проте не вміли їх ефективно використовувати залежно від зміни соціально-педагогічної ситуації. Їхні знання щодо сутності та специфіки професійної діяльності були поверховими, навички не відпрацьованими. У разі їхнього залучення до самостійної або індивідуальної роботи спостерігалися хвилювання та невпевненість у діях. Професійна мотивація була низькою. Для студентів цього рівня характерним є оволодіння окремих елементів соціально-педагогічної

діяльності. Вони могли вирішувати лише деякі поточні завдання оперативного характеру і повсякденні проблеми життєдіяльності студентів.

Початковий рівень (від 16 до 18 балів) сформованості професійної компетентності характеризувався наявністю лише деяких сформованих ознак професійної компетентності та відсутністю прагнення до професійного вдосконалення і вивчення специфіки роботи соціального педагога. Вони не виявляли ініціатив і не підтримували нововведень. Активність у процесі соціально-педагогічної діяльності залежала від зовнішніх обставин її виконання, тому у разі ускладнень вони ухилялися від неї, орієнтуючись на оцінку оточення. На цьому рівні студенти мали фрагментарні соціально-педагогічні знання та вміння, консервативні погляди, вони недостатньо володіли професійними функціями соціального педагога, проявляли байдужість. Прагнення до професійного саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації у них були на низькому рівні. Отже, професійна компетентність була недостатньо сформованою.

Відповідно до виокремлених компонентів (див. п.п. 1.4.) професійної компетентності соціальних педагогів (когнітивний, діяльнісний, особистісний), які визначені критеріями, у математичному вигляді обчислення рівнів, було проведено за формулою:

$$P = \sum_{i=1}^3 P_i(KK_i + DK_i + OK_i), \quad (2.1)$$

де **P** – загальний рівень за трьома компонентами (всіма ознаками);

**KK** – сума балів за ознаками когнітивного компонента (ознаки 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 31, 32);

**DK** – сума балів за ознаками діяльнісного компонента (ознаки 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28, 33, 34);

**OK** – сума балів за ознаками особистісного компонента (ознаки 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30, 35, 36).

За кожною ознакою підраховувалась кількість балів (визначався середній бал за результатами самодіагностики студентів). Результати діагностики рівнів

сформованості професійної компетентності соціальних педагогів за модифікованою методикою на констатувальному етапі експерименту наведено для кожної з груп МДУ і ПДПУ окремо. Окрім того, за результатами даних кожної таблиці побудовано графіки, які наочно демонструють міру вираженості кожного компонента професійної компетентності соціальних педагогів за модифікованою методикою (див. дод. Д).

Узагальнені результати сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою на констатувальному етапі подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Зведені результати сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою на констатувальному етапі**

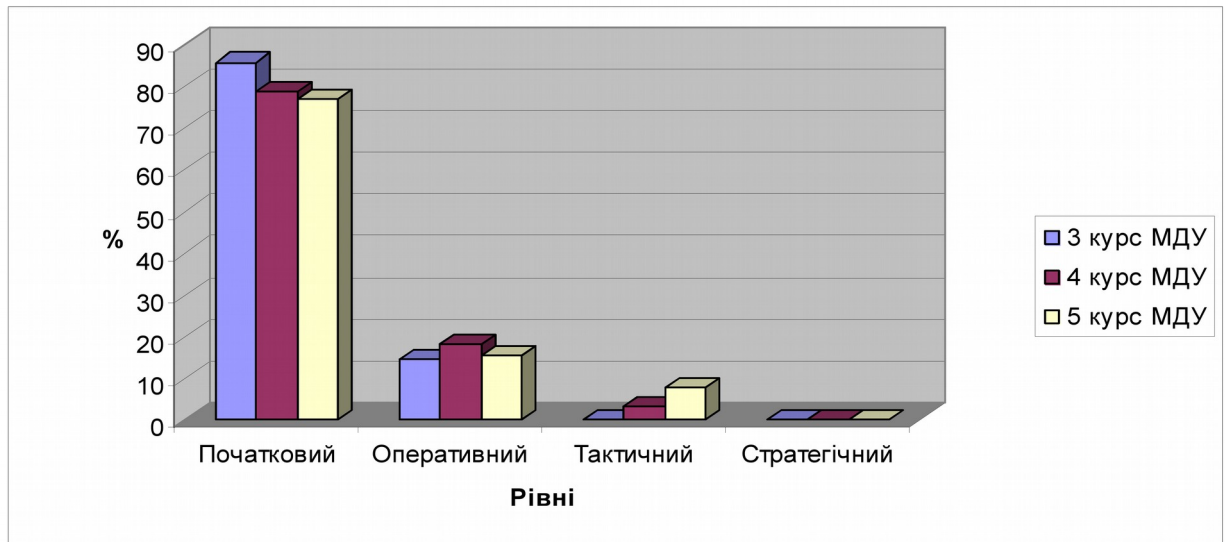
Г Р У П И	студентів Кількість	Р І В Н І							
		початковий		оперативний		тактичний		стратегічн	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
3 курс МДУ	21	18	85,71	3	14,29	-	-	-	-
4 курс МДУ	33	26	78,79	6	18,18	1	3,03	-	-
5 курс МДУ	13	10	76,92	2	15,39	1	7,69	-	-
<b>Всього МДУ</b>	<b>67</b>	<b>54</b>	<b>80,60</b>	<b>11</b>	<b>16,42</b>	<b>2</b>	<b>2,98</b>	-	-
3 курс ПДПУ	17	14	82,35	3	17,65	-	-	-	-
4 курс ПДПУ	21	16	76,19	4	19,05	1	4,76	-	-
5 курс ПДПУ	15	12	80,00	2	13,33	1	6,67	-	-
<b>Всього ПДПУ</b>	<b>53</b>	<b>42</b>	<b>79,25</b>	<b>9</b>	<b>16,98</b>	<b>2</b>	<b>3,77</b>	-	-
<b>Загалом</b>	<b>120</b>	<b>96</b>	<b>80,00</b>	<b>20</b>	<b>16,67</b>	<b>4</b>	<b>3,33</b>	-	-

Як свідчать дані діагностики, наведені в табл. 2.1, у 18 студентів (85,71%) третього курсу, 26 студентів (78,79%), четвертого курсу та 10 студентів (76,92%) п'ятого курсу МДУ, професійна компетентність соціальних педагогів

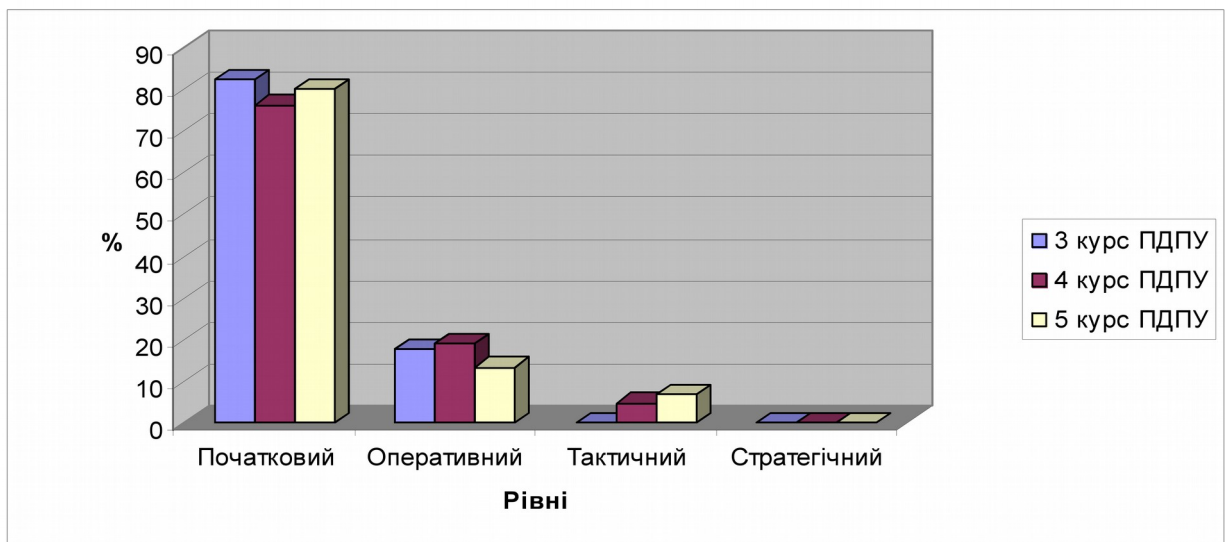
ще не сформована, за винятком деяких ознак, тобто знаходиться на початковому етапі формування. Оперативний рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів МДУ діагностовано: 3 студенти (14,29%) третього курсу, 6 студентів (18,18%) четвертого курсу та 2 студенти (15,39%) п'ятого курсу. Це означає, що вони можуть вирішувати лише деякі поточні питання оперативного характеру і повсякденні проблеми життєдіяльності студентів. Тактичний рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів МДУ характерний для студентів переважно з позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, але означену компетентність діагностовано на цьому рівні лише в 1 студента (3,03%) на четвертому та в 1 студента (7,69%) на п'ятому курсах. На стратегічному рівні сформованості професійної компетентності соціальних педагогів МДУ не було виявлено жодного студента.

Також прокоментуємо результати констатувального експерименту за модифікованою методикою майбутніх соціальних педагогів ПДПУ. Дані свідчать, що на початковому рівні формування професійної компетентності соціальних педагогів було виявлено 14 студентів (82,35%) третього курсу, 16 студентів (76,19%) четвертого і 12 студентів (80,00%) п'ятого курсів. У 3 студентів (17,65%) третього, 4 студентів (19,05%) четвертого та 2 студентів (13,33%) п'ятого курсів прояв професійної компетентності було діагностовано на оперативному рівні. На тактичному рівні прояву професійної компетентності діагностовано 1 студента (4,76%) на четвертому та 1 студента (6,67%) на п'ятому курсах. На стратегічному рівні прояву професійної компетентності соціальних педагогів не було виявлено жодного студента.

Для більшої наочності, за даними таблиці 2.1, побудовано гістограми сформованості рівнів професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, на констатувальному етапі, за модифікованою методикою (див. рис. 2.1. – студенти МДУ, рис. 2.2. – студенти ПДПУ).



**Рис. 2.1. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою у студентів МДУ**



**Рис. 2.2. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою у студентів ПДПУ**

Для обчислення рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю за компонентами, було складено додаткову ключ-таблицю до модифікованої методики (див. дод. Б, табл. Б.2). За результатами підсумкових даних кожної таблиці (див. дод. Д, табл. Д.1, Д.2, Д.3, Д.4, Д.5, Д.6) було складено зведену таблицю результатів за компонентами (див. табл. 2.2).

*Таблиця 2.2*

**Зведена таблиця результатів констатувального етапу експерименту**

## за компонентами професійної компетентності

Групи	Компоненти (критерії)						Всього	
	Діяльнісний		Когнітивний		Особистісний			
	Σбал	%	Σбал	%	Σбал	%	Σбал	%
3 курс	138	34,33	192	47,76	72	17,91	402	100
4 курс	247	35,54	328	47,19	120	17,27	695	100
5 курс	118	39,73	145	48,82	34	11,45	297	100
<b>Всього МДУ</b>	<b>503</b>	<b>36,09</b>	<b>665</b>	<b>47,70</b>	<b>226</b>	<b>16,21</b>	<b>1394</b>	<b>100</b>
3 курс	123	37,39	153	46,50	53	16,11	329	100
4 курс	181	39,43	194	42,27	84	18,30	459	100
5 курс	128	38,55	141	42,47	63	18,98	332	100
<b>Всього ПДПУ</b>	<b>432</b>	<b>38,57</b>	<b>488</b>	<b>43,57</b>	<b>200</b>	<b>17,86</b>	<b>1120</b>	<b>100</b>
<b>Загалом</b>	<b>935</b>	<b>37,19</b>	<b>1153</b>	<b>45,86</b>	<b>426</b>	<b>16,95</b>	<b>2514</b>	<b>100</b>

Дані, наведені в табл. 2.2, засвідчили наявний стан сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів за її компонентами (критеріями) на констатувальному етапі експерименту за даними модифікованої методики. У студентів МДУ та ПДПУ відносні показники за компонентами майже не відрізнялися. Так, соціально-педагогічна спрямованість вмінь та навичок (діяльнісний компонент), у майбутніх соціальних педагогів ПДПУ становив 38,57%, тоді як у студентів МДУ – 36,09%. Соціально-педагогічні, соціально-психологічні та інші професійні знання (когнітивний компонент) засвідчили 43,57% опитуваних ПДПУ, тоді як у студентів МДУ цей показник становив 47,70%. Особистісно-професійні (психолого-педагогічні, психоаналітичні, морально-етичні) якості, які склали особистісний компонент, було зафіксовано на рівні 17,86% у студентів ПДПУ і 16,21% – у студентів МДУ. Підсумовуючи відзначимо, що загалом сформованість професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів склали: теоретичні знання – 45,86%, професійні уміння і навички – 37,19% та особистісні якості – 16,95%.

Для доказовості об'єктивності виміру за модифікованою методикою, спираючись на методику О. Козловської, А. Романюк, В. Урунського [80] „Чи

здатні Ви стати керівником?”, яка призначена для виявлення деяких потенційних показників орієнтації керівника на гуманізацію управління організацією (орієнтацію управлінської діяльності керівника на спільну діяльність з працівниками, її спрямованість не лише на виконання професійних завдань, а й на врахування потреб, інтересів кожного працівника та колективу в цілому), було розроблено анкету, що враховувала специфіку функцій соціального педагога, який готується до роботи зі студентською молоддю – „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?” (див. дод. Ж). Ключ-таблиця для підрахунку балів за анкету, застосовуючи методи кваліметричного перерахунку, складено за наступною шкалою: 0 балів – ознака не виявляється; 2 бали – ознака виявляється не явно, може змінюватись; 4 бали – ознака виявляється чітко.

За результатами відповідей студентів, у залежності від суми одержаних балів, ми визначали рівні професійної компетентності відповідно до поданої шкали: від 55 до 72 балів – стратегічний, від 37 до 54 балів – тактичний, від 19 до 36 балів – оперативний, а від 16 до 18 балів – початковий рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів.

Результати діагностики рівнів сформованості професійної компетентності за анкету „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?” наведено для кожної з груп окремо (див. дод. Ж.1). Окрім того, за результатами даних кожної таблиці побудовано графіки, які наочно демонструють міру вираженості кожного компонента професійної компетентності соціальних педагогів за анкету (див. дод. Ж.1). Узагальнені результати подано в табл. 2.3.

*Таблиця 2.3*

**Зведені результати сформованості рівнів професійної компетентності за анкету „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?”**

ГРУПИ		РІВНІ
-------	--	-------

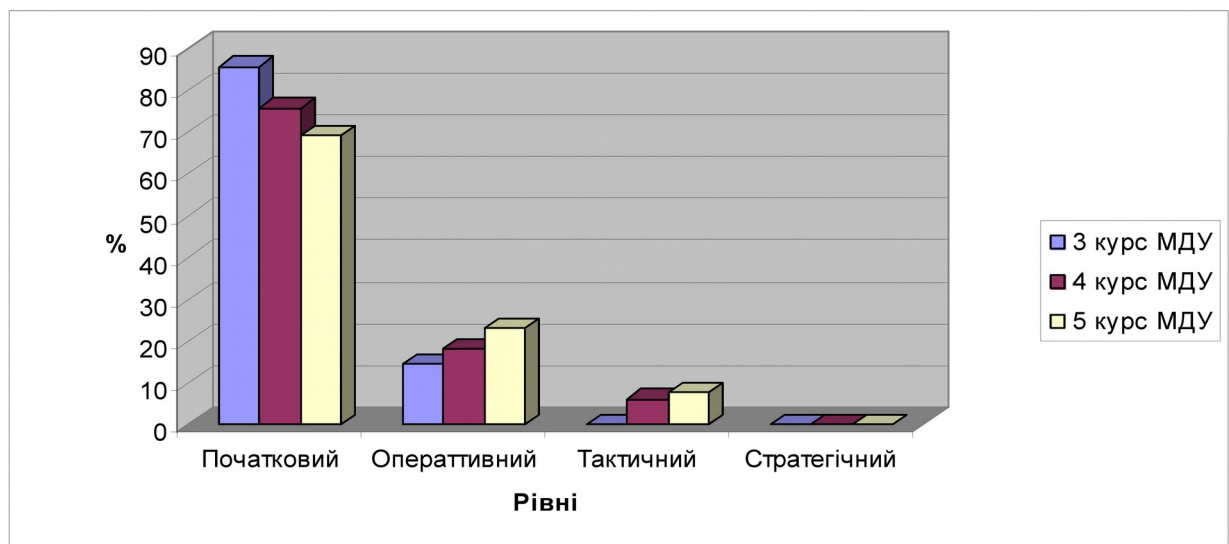
	студентів Кількість	початковий		оперативний		тактичний		стратегічн	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
3 курс МДУ	21	18	85,71	3	14,29	-	-	-	-
4 курс МДУ	33	25	75,76	6	18,18	2	6,06	-	-
5 курс МДУ	13	9	69,23	3	23,08	1	7,69	-	-
<b>Всього МДУ</b>	<b>67</b>	<b>52</b>	<b>77,61</b>	<b>12</b>	<b>17,91</b>	<b>3</b>	<b>4,48</b>	-	-
3 курс ПДПУ	17	14	82,35	3	17,65	-	-	-	-
4 курс ПДПУ	21	15	71,43	5	23,81	1	4,76	-	-
5 курс ПДПУ	15	11	73,33	3	20,00	1	6,67	-	-
<b>Всього ПДПУ</b>	<b>53</b>	<b>40</b>	<b>75,47</b>	<b>11</b>	<b>20,76</b>	<b>2</b>	<b>3,77</b>	-	-
<b>Загалом</b>	<b>120</b>	<b>92</b>	<b>76,67</b>	<b>23</b>	<b>19,17</b>	<b>5</b>	<b>4,16</b>	-	-

Дані анкетування студентів МДУ, наведені в табл. 2.3, за анкетною „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?“, на констатувальному етапі експерименту свідчать, що у 18 студентів (85,71%) третього, 25 студентів (75,76%) четвертого та 9 студентів (69,23%) п'ятого курсів МДУ, професійна компетентність соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю ще не сформована, за винятком деяких ознак, тобто, знаходиться на початковому етапі формування. Кількість студентів, у яких професійна компетентність соціальних педагогів діагностовано на оперативному рівні у МДУ така: 3 студенти (14,29%) третього, 6 студентів (18,18%) четвертого та 3 студенти (23,08%) п'ятого курсів. Тактичний рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, що характерний для студентів переважно з позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, виявлено лише у 2 студентів (6,06%) на четвертому та 1 студента (7,69%) на п'ятому курсах. На стратегічному рівні прояву професійної компетентності соціальних педагогів не було виявлено жодного студента.

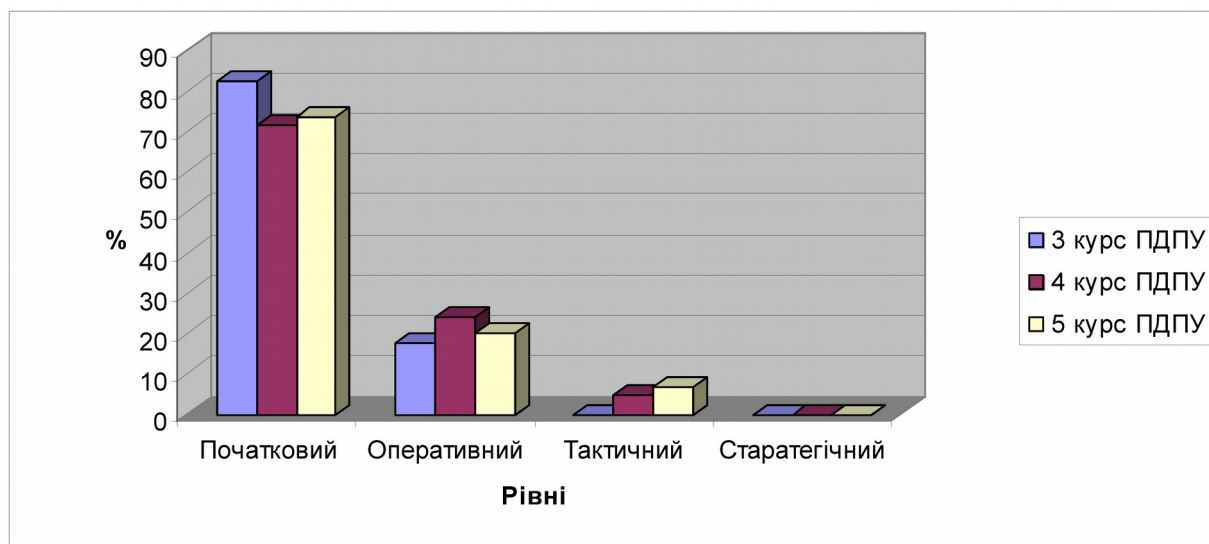


Прокоментуємо дані анкетування студентів ПДПУ, наведені в табл. 2.3, за анкетною „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?“, які свідчать, що на початковому етапі формування професійної компетентності соціальних педагогів було діагностовано 14 студентів (82,35%) третього курсу, 15 студентів (71,43%) четвертого курсу і 11 студентів (73,33%) п'ятого курсу. У 3 студентів (17,65%) третього курсу, 5 студентів (23,81%) четвертого курсу і 3 студентів (20,00%) п'ятого курсу було діагностовано прояв професійної компетентності на оперативному рівні сформованості. На тактичному рівні сформованості професійної компетентності соціальних педагогів визначено 1 студента (4,76%) на четвертому курсі та 1 студента (6,67%) на п'ятому курсі. На стратегічному рівні професійної компетентності соціальних педагогів при діагностиці не було виявлено нікого серед студентів цього університету.

Для більшої наочності, за даними таблиці 2.3, побудовано гістограми сформованості рівнів професійної компетентності соціальних педагогів (див. рис. 2.3. – студенти МДУ, рис. 2.4. – студенти ПДПУ).



**Рис. 2.3. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за результатами анкетування студентів МДУ**



**Рис. 2.4. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за результатами анкетування студентів ПДПУ**

Для обчислення рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів за компонентами, було складено до анкети додаткову ключ-таблицю (див. дод. Ж, табл. Ж.2). За результатами підсумкових даних кожної таблиці (див. дод. Ж.1, табл. Ж.1.1, Ж.1.2, Ж.1.3, Ж.1.4, Ж.1.5, Ж.1.6) було складено зведену таблицю результатів за компонентами (див. табл. 2.4).

Наведені дані в табл. 2.4, засвідчили реальний стан сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів за її компонентами (критеріями) на констатувальному етапі експерименту за даними анкети. Відносні показники за компонентами у студентів МДУ та ПДПУ суттєво не відрізнялися. Так, соціально-педагогічна спрямованість умінь і навичок (діяльнісний компонент), у майбутніх соціальних педагогів ПДПУ становив 38,26%, тоді як у студентів МДУ – 35,70% (відповідно за модифікованою методикою 38,57% і 36,09%). Соціально-педагогічні, соціально-психологічні та інші професійні знання (когнітивний компонент) засвідчили 44,66% опитуваних ПДПУ, тоді як у студентів МДУ цей показник становив 48,04% (відповідно за модифікованою методикою 43,57% і 47,70%). Особистісно-професійні (психолого-педагогічні, психоаналітичні, морально-етичні) якості, які склали особистісний компонент, було зафіксовано на рівні 17,08% у студентів ПДПУ і 16,26% – у студентів МДУ (відповідно за модифікованою

методикою 17,86% і 16,21%). Підсумовуючи відзначимо, що загалом сформованість професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів складала: теоретичні знання – 46,53%, професійні вміння і навички – 36,84% та особистісні якості – 16,63 (відповідно за модифікованою методикою 45,86%, 37,19% та 16,95%).

Таблиця 2.4

**Зведена таблиця результатів констатувального етапу експерименту за компонентами професійної компетентності**

Групи	Компоненти (критерії)						Всього	
	Діяльнісний		Когнітивний		Особистісний			
	Σбал	%	Σбал	%	Σбал	%	Σбал	%
3 курс	140	34,31	196	48,04	72	17,65	408	100
4 курс	262	35,55	349	47,35	126	17,10	737	100
5 курс	116	37,91	152	49,67	38	12,42	306	100
<b>Всього МДУ</b>	<b>518</b>	<b>35,70</b>	<b>697</b>	<b>48,04</b>	<b>236</b>	<b>16,26</b>	<b>1451</b>	<b>100</b>
3 курс	129	37,61	161	46,94	53	15,45	343	100
4 курс	188	38,92	211	43,69	84	17,39	483	100
5 курс	131	37,97	151	43,77	63	18,26	345	100
<b>Всього ЦДПУ</b>	<b>448</b>	<b>38,26</b>	<b>523</b>	<b>44,66</b>	<b>200</b>	<b>17,08</b>	<b>1171</b>	<b>100</b>
<b>Загалом</b>	<b>966</b>	<b>36,84</b>	<b>1220</b>	<b>46,53</b>	<b>436</b>	<b>16,63</b>	<b>2622</b>	<b>100</b>

З метою встановлення тотожності діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю за модифікованою методикою Н. Ключєвої (див. дод. Б) та анкетною „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?” (див. дод. Ж) та визначення їх кореляції між собою (як зміст однієї із них змінюється у залежності від змісту іншої) проводилось за допомогою критерію  $\lambda$  Колмогорова-Смірнова [157], який призначено для співвідношення двох емпіричних розподілів (див. дод. З). Відповідно до цієї методики, було проведено кореляційний аналіз у такій послідовності:

1. Вносили до таблиці найменування розрядів і відповідні їм емпіричні частоти, отримані при розподілі 1 (перша) і при розподілі 2 (друга) колонки.

2. Підраховували емпіричні частоти за кожним розрядом для розподілу 1 за формулою 3.1, а для розподілу 2 – за формулою 3.2. Вносили емпіричні частоти розподілу 1 в третю колонку, а емпіричні частоти розподілу 2 в четверту колонку таблиці 2.5.

3. Підраховували здобуті емпіричні частоти для розподілу 1 і для розподілу 2 по формулі 3.3. Отримані результати для розподілу 1 записували в п'яту колонку, а для розподілу 2 в шосту колонку таблиці 2.5.

4. Підраховували різницю між накопиченими частотами за кожним розрядом. Записували в сьому колонку абсолютні величини різниці, без їх знаку та позначали їх як  $d$ . Визначали по сьомій колонці найбільшу абсолютну величину різниці –  $d_{\max}$ .

5. Підраховували значення критерію  $\lambda$  за формулою 3.4. За таблицею XI Додатку 11 [211] визначали, якому рівню статистичної значущості відповідає отримане значення  $\lambda$ . Якщо  $\lambda_{\text{емп}} \geq 1,36$ , то розбіжності між розподілами достовірні (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Обчислення критерію при порівнянні розподілу рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою і анкетною**

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\sum f_2^* - \sum f_1^*$
	$f_1$	$f_2$	$f_1^*$	$f_2^*$	$\sum f_1^*$	$\sum f_2^*$	
1	96	92	0,800	0,767	0,800	0,767	0,033
2	20	23	0,167	0,192	0,967	0,959	0,008
3	4	5	0,033	0,041	1,000	1,000	0
4	0	0	-	-	-	-	0
Сума	120	120	1,000	1,000			

Значення  $\lambda_{\text{емп}}$  попадає у зону незначущості (див. рис. 2.5), це говорить про те, що результати, отримані за модифікованою методикою і анкетною „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?” – співпадають.

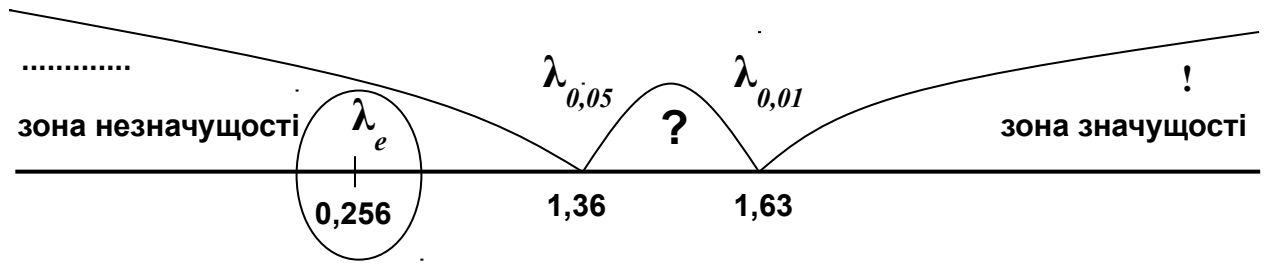


Рис. 2.5. Вісь значущості

На осі вказані критичні значення  $\lambda$ , які відповідають прийнятним рівням значущості:  $\lambda_{0,05} = 1,36$ ,  $\lambda_{0,01} = 1,63$ . Зона значущості простягається вправо від 1,63 і далі, а зона незначущості – вліво від 1,36 і далі до менших значень.

Результати обчислення критерію  $\lambda$  Колмогорова-Смірнова ( $\lambda_{емт} = 0,256$ ) (див. дод. 3) доказово свідчать, що результати діагностики рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю за модифікованою методикою та анкетною „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?“, є тотожними, адже  $\lambda_{емт} \in < \lambda_{кр}$  ( $0,256 < 1,36$ ), що відповідає зоні незначущості.

З метою доведення, що розподіл на контрольні та експериментальні групи був статистично-рівнозначущим, проведено обчислення  $H$ -критерію Крускала-Уолліса, який призначається для оцінки розбіжностей між вибірками за рівнями показника [157]. Для підрахунку було обрано порівняння за результатами діагностики сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю за модифікованою методикою між групами студентів МДУ та ПДПУ (див. дод. 3.1).

Розподіл студентів на контрольні та експериментальні групи, відповідно до методики обчислення  $H$ -критерію Крускала-Уолліса, було проведено в такій послідовності:

1. Перенесли всі показники балів студентів на індивідуальні картки.
2. Виокремили картки студентів груп МДУ червоним, а картки студентів груп ПДПУ – синім кольором.

3. Розкладали всі картки у єдиний ряд за ступенем збільшення ознаки, не враховуючи те, до якої з груп відносяться картки, начебто працювали з однією об'єднаною вибіркою.

4. Проранжували значення на картках, надаючи меншому значенню менший ранг. Підписали на кожній картці її ранг. Загальна кількість рангів дорівнювала кількості студентів об'єднаної вибірки у відповідності до правил ранжування (див. дод. 3.2).

5. Повторно розкладали картки за групами, орієнтуючись на кольорові позначення.

6. Підраховували суми рангів окремо за кожною групою (див. дод. 3.2, табл. 3.2.1 і 3.2.2). Проводили розрахунки у відповідності до п. 2 Правил ранжування. Підраховували загальну суму рангів у відповідності до п. 3 Правил ранжування за формулами 3.2.2 та 3.2.3 (див. дод. 3.2, табл. 3.2.3). Перевіряли співпадіння загальної суми рангів з розрахунковою.

7. Підраховували значення  $H$ -критерію за формулою 3.1.1 (див. дод. 3.1).

8. При кількості груп  $c=3$ ,  $(n_1, n_2, n_3)$ , визначали критичні позначки і відповідний їм рівень значущості (за табл. IV Додатку 1 [157]). Якщо  $H_{емп}$  дорівнювало або перевищувало критичну позначку  $H_{0,05}$ , то  $H_0$  відчувалося.

Результати обчислення  $H$ -критерію Крускала-Уолліса ( $H_{емп} = 13,897$ ), були визначені за таблицею критичних значень,  $\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 11,070 (\rho \leq 0,05) \\ 15,086 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$  (див. дод. 3.2.). Побудуємо вісь значущості (див. рис. 2.6):

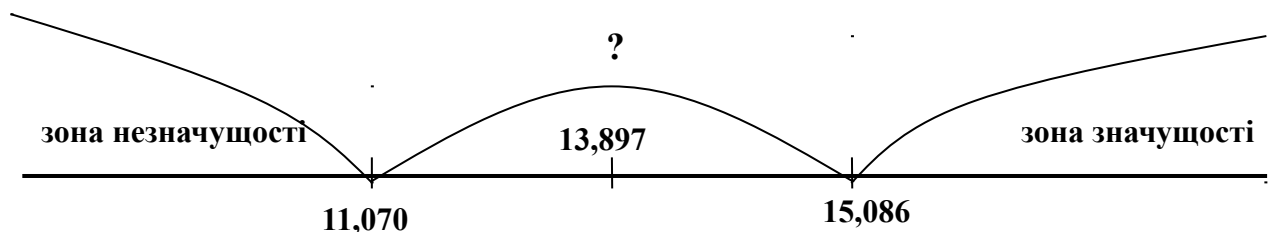


Рис. 2.6. Вісь значущості

Таким чином  $H_{емп}$  знаходиться у зоні невизначеності, тому згідно алгоритму вибору критерію оцінки достименності розбіжностей між незалежними вибірками за рівнем ознаки [157], якщо розбіжності не

виявляються, постає необхідність використати кутове перетворення Фішера (див. дод. 3.3) з попарним співставленням груп, тобто відповідно і попарно порівнювались результати сформованості професійної компетентності у студентів: 3 курсу ПДПУ з 3 курсом МДУ; 4 курсу ПДПУ з 4 курсом МДУ; 5 курсу ПДПУ з 5 курсом МДУ. Відповідно до методики, розрахунки критерію Фішера  $\varphi^*$  здійснювалися у такій послідовності:

1. Спочатку визначали ті значення ознаки, які були критерієм для розподілу досліджуваних на тих, у кого „є ефект” і тих, у кого „немає ефекту”. Якщо ознака вимірювалася кількісно, то використовували критерій  $\lambda$  для пошуку оптимальної точки розподілу.

2. Креслили таблицю, яка складалася з двох колонок і двох рядків, де перша колонка – „є ефект”; друга колонка – „немає ефекту”; перший рядок зверху – перша вибірка; другий рядок – друга вибірка.

3. Підраховували кількість досліджуваних у першій вибірці у яких „є ефект”, і заносили це число у ліву верхню клітинку таблиці, а у першій вибірці, у яких „немає ефекту” і заносили це число у праву верхню клітинку таблиці.

4. Підраховували суму за двома верхніми клітинками. Вона співпадала з кількістю досліджуваних у першій вибірці.

5. Підраховували кількість досліджуваних у другій вибірці, у яких „є ефект” і заносили це число у ліву нижню клітинку таблиці. Підраховували кількість досліджуваних у другій вибірці, у яких „немає ефекту” і заносили це число у праву нижню клітинку таблиці.

6. Підраховували суму за двома нижніми клітинками. Вона збігалася з кількістю досліджуваних у другій вибірці.

7. Визначали відсоткове співвідношення досліджуваних, у яких „є ефект”, шляхом відношення їх кількості до загальної кількості досліджуваних у даній вибірці. Записували одержане відсоткове співвідношення відповідно у лівій верхній і лівій нижній клітинці таблиці у дужках, щоб не переплутати їх з абсолютними значеннями.

8. Перевіряли чи не дорівнює одна із співставлених відсоткових часток нулю. Якщо так, то пробували це змінити, пересунувши точку розподілу вибірок у ту чи іншу сторону. Якщо було неможливо, то відмовлялись від критерію  $\varphi^*$  і використовували критерій  $\chi^2$ .

9. Визначали по Табл. XII Додатку 1 [157] величини кутів  $\varphi$  для кожної із співставлених відсоткових часток. Підраховували емпіричне значення  $\varphi^*$  за формулою 3.3.1. Співставляли одержані значення  $\varphi^*$  з критичними значеннями: якщо  $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$ , то  $H_0$  відчужується.

$$\varphi^* \leq 1,64(p \leq 0,05). \text{та } \varphi^* \leq 2,31(p \leq 0,01)$$

Результати обчислення критерію Фішера [211] (див. дод. 3.3) відповідно до порівняння груп 3 курсів  $\varphi^*_{емп} = 0,334$ , груп 4 курсів  $\varphi^*_{емп} = 0,17$  та груп 5 курсів  $\varphi^*_{емп} = 0,193$ , стало можливим зробити висновок, що приймається  $H_0$  гіпотеза. Це доказово свідчить, що розподіл є статистично-рівнозначущим. Такий висновок дозволив нам обрати групи студентів 3, 4, 5 курсів ПДПУ як експериментальні (ЕГ) для проведення формувального експерименту, а групи студентів 3, 4, 5 курсів МДУ як контрольні (КГ).

Отже, результати діагностики студентів на констатувальному етапі експерименту дали можливість дійти висновку про актуальність і необхідність формування та підвищення рівня професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у процесі професійної підготовки, шляхом теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки педагогічних умов. Окрім того, результати діагностики зумовили внесення змін у зміст, методи і форми соціально-педагогічних дисциплін, організацію соціально-педагогічної практики на засадах принципів активізації та впровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю.

## **2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю та методика їх реалізації**

Перед сучасною вищою освітою стоїть актуальне завдання: підвищити рівень соціально-педагогічної роботи та створити такі педагогічні умови, які б



сприяли розвитку компетентної особистості майбутнього фахівця на основі максимального врахування індивідуальних особливостей, задатків і здібностей [54]. Вивчення теоретичних засад підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, визначення їх специфічних функцій, сутності професійної компетентності та виокремлення компонентів у її структурі (див. п.п. 1.4.), стало підґрунтям для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів, реалізація яких відбувалася в експериментальних групах під час формувального етапу експерименту.

Для визначення педагогічних умов було використано здобуті в педагогічній практиці варіанти виокремлення умов у різних аспектах вирішення проблем навчання особистості та проблем професійної підготовки, зокрема: управління освітнім процесом (І. Бех [11], Л. Карамушка [70], Н. Коломінський [81], В. Симонов [158] та інші); підвищення якості навчання та виховання (В. Андрущенко [3], Ю. Бабанський [5], Е. Карпова [71], О. Пометун [138], М. Поташник [140] та інші); підвищення ефективності підготовки студентів педагогічних спеціальностей у ВНЗ (І. Богданова [14], А. Ліненко [97], Л. Міщик [108] та інші).

Перед тим, як визначити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, вважаємо за необхідне розглянути визначення понять „умова” та „педагогічна умова” у психолого-педагогічній літературі.

Філософи визначають умову як категорію, що відображає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може [193]. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умова як відносно зовнішня його розмаїтість об'єктивного світу. На відміну від причини, яка безпосередньо породжує те або інше явище чи процес, умова складає те середовище, те оточення, в якому вона виникає, існує і розвивається. Впливаючи на явища і процеси, умови самі підлягають їх впливу, тобто явище, яке виникло за відповідних умов, в подальшому змінює ці умови. Умова є необхідною обставиною, яка дає можливість здійснення, створення і утворення чого-небудь

або сприяє чомусь. Її особливістю є те, що вона сама, без діяльності людини, не може стати визначально-продуктивною [193].

Тлумачний словник С. Ожегова [125] визначає умову як вимогу, що ставить одна із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про щонебудь; як правила, які встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що. За М. Конюховим [162], умова – це сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища, до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей.

З. Курлянд [90] підкреслює, що коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим чи іншими явищами у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою.

Дослідження свідчать про відсутність єдності думок щодо поняття „педагогічна умова”. Вживаються такі тлумачення цього поняття: необхідна обставина, шлях, уявний результат, напрям, спонукання тощо [120]. За визначенням В. Стасюк [178], педагогічні умови – це обставини, від яких залежить та завдяки яким відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості або групою людей.

Підсумовуючи вище зазначене, ми дійшли висновку, що педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю – це сукупність обставин і заходів, які необхідно організувати та засобів, які необхідно впровадити, з метою активізації процесу професійної підготовки, результатом якого буде продуктивне формування професійної компетентності.

У вищих навчальних закладах педагогічні умови створюють сприятливі можливості для студентів у здобутті знань, формуванні вмінь і розвитку навичок та особистісно-професійних якостей. Сучасна орієнтація освіти на формування компетенцій, як готовності і здатності людини до діяльності та спілкування, передбачає створення педагогічних умов, за яких кожен студент зможе проявити

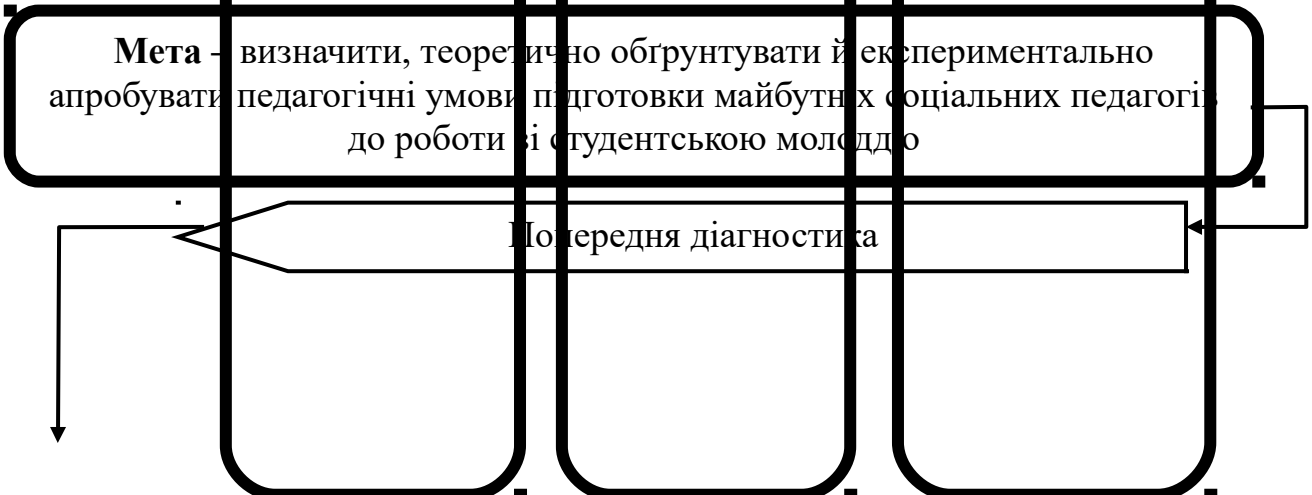
не лише інтелектуальну і пізнавальну активність, але й особистісну соціальну позицію, свою індивідуальність, показати себе як суб'єкта навчання [129].

Відтак, за гіпотезою дослідження: підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю буде продуктивною, якщо у навчальному процесі будуть реалізовані такі педагогічні умови:

- 1) соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів;
- 2) упровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю;
- 3) занурення майбутніх соціальних педагогів в активну соціально-педагогічну діяльність із студентською молоддю.

Процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю є складним, діалектичним і динамічним процесом, який здійснювався між взаємодією особистості студента (суб'єктивного) і професії (об'єктивного). Його цілісність передбачала таку організацію навчально-виховного процесу, за якої відбувалась активізація усіх складових професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у їх єдності, що позитивно сприяло її формуванню.

Стратегія реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю представлена на рис. 2.7. Її логіка полягає у тому, що через визначені специфічні функції, під впливом педагогічних умов відбувалось формування компонентів професійної компетентності соціальних педагогів. Розглянемо сутність та обґрунтуємо методіку реалізації визначених педагогічних умов, впровадження яких відбувалась в експериментальних групах під час професійної підготовки.



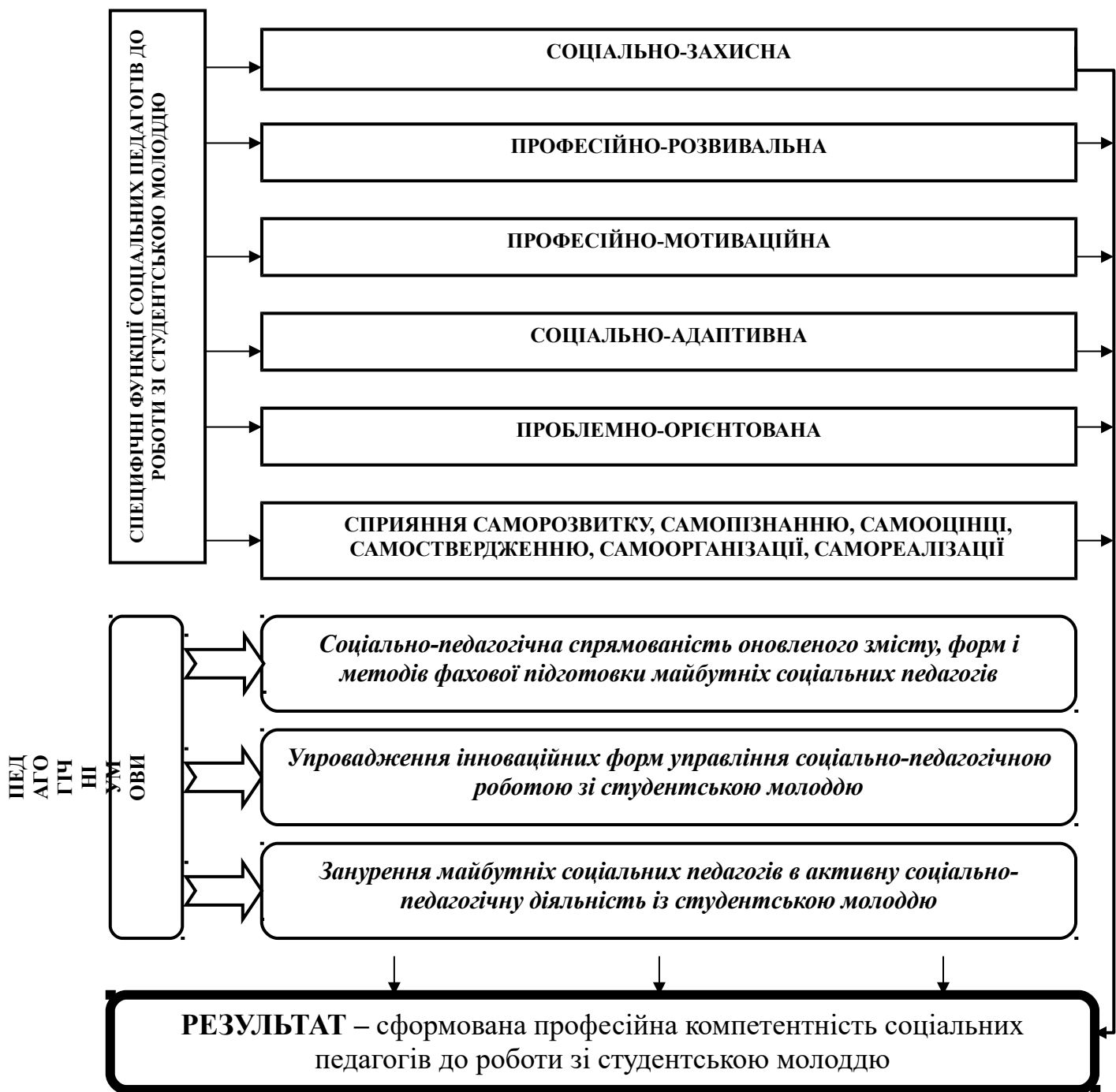


Рис. 2.7. Стратегія реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю

### 2.2.1. Соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів

Важливим для продуктивного формування професійної компетентності як показника якості підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі

студентською молоддю, на нашу думку, є прагнення особистості до пізнання як процесу осмисленої життєдіяльності людини, яке в педагогічній теорії і практиці називається „пізнавальним інтересом”. Через наявність пізнавального інтересу забезпечувалася реалізація значущих завдань навчального процесу у ВНЗ: досягався належний рівень загальної підготовки, сформованість студента як професійно-компетентного фахівця з активною життєвою позицією тощо.

Соціально-психологічним особливостям поведінки особистості, формуванню і прояву інтересів приділяли увагу такі науковці як: В. Казміренко [67], О. Леонтьєв [96], С. Рубінштейн [151] та інші. Ученими доведено, що пізнавальний інтерес підвищує продуктивність засвоєння знань, умінь та навичок, надає пізнавальній діяльності цілеспрямованого характеру. Знання, які засвоєні з інтересом, підвищують життєвий тонус, мають більшу міцність і поглибленість, спонукають до самостійності та творчого підходу у роботі. Звідси є логічним, що у сферу пізнавальних інтересів можуть включатися не лише знання, але й процес оволодіння знаннями, навичками, що дає можливість засвоювати необхідні способи пізнання і сприяє постійному вдосконаленню особистості майбутнього фахівця. Пізнавальний інтерес – це вибіркове ставлення до спеціальних дисциплін і професійно-навчальної діяльності, що проявляється в активному, цілеспрямованому прагненні студентів до надбання нових знань, які пов’язані з цікавою для них галуззю діяльності [96].

У ВНЗ об’єктом пізнавальних інтересів студентів є зміст професійно-орієнтованої, гуманітарної, соціально-педагогічної, природничо-наукової та практичної підготовки, оволодіння якими складає основне призначення навчання. Нововведенням, у межах нашого дослідження, є те, що у змісті професійно-орієнтованих дисциплін, під час професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, студентство представлено як особлива соціальна група, яка потребує спеціально-організованої професійної підтримки та допомоги, а вивчення спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” конкретизувало,

оновило і доповнило його новим теоретичним змістом, дало можливість на практиці виявити нові форми та методи роботи зі студентською молоддю.

За нашим переконанням, пізнавальний інтерес стимулює розумову діяльність, підвищує інтенсивність розумової праці, мобілізує увагу, знімає втому, а все це в кінцевому результаті призводить до покращення якості засвоєння знань, їх оновлення та поглиблення. З психологічного погляду пізнавальний інтерес зумовлює стан задоволення навчальною діяльністю, спонукає до творчості, активного засвоєння навчального матеріалу тощо [151].

Розробка та впровадження у навчальний процес підготовки майбутніх соціальних педагогів спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” було логічним продовженням розвитку пізнавального інтересу під час вивчення дисциплін соціально-педагогічного спрямування та необхідною потребою, що сприяла оновленню та поповненню змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю. Аргументуємо цю тезу.

У загальних положеннях Закону України „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” [56] визначено, що соціальний супровід – це соціальна робота, яка спрямована на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально-незахищених категорій сімей, дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення соціального статусу.

За визначенням у малій енциклопедії з соціальної педагогіки, соціальний супровід (соціальне супроводження) – це вид соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає впродовж певного терміну надання конкретній особі чи сім’ї комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг соціальним працівником, а також у разі потреби, спільно з іншими фахівцями (психологами, педагогами, юристами, медичними працівниками тощо) з різних установ та організацій, метою якого є поліпшення життєвої ситуації, мінімізація негативних наслідків або повне розв’язання проблем клієнта. Соціальний супровід та соціальне супроводження – тотожні за

змістом терміни, які знайшли своє відображення у відповідних нормативних документах [176, 255].

Виходячи з вище визначеного, соціально-педагогічний супровід – це соціальна робота, яка спрямована на здійснення довготривалої соціально-педагогічної підтримки та допомоги різним категоріям студентів з метою: подолання життєвих труднощів; збереження і підвищення соціального статусу; формування здатності самостійно вирішувати особистісні, професійні, соціальні проблеми, реалізуючи власний потенціал; покращення і корекції стосунків та зв'язків у сім'ї, студентській групі, з оточуючими людьми.

Впровадження спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” було аргументоване тим, що знання специфіки і особливостей студентської молоді, сутності і структури професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю дали можливість реалізувати основні ідеї і принципи інтерактивного навчання в інноваційній формі – модерації.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен суб'єкт навчання відчуває свою успішність, інтелектуальну компетентність [100]. На нашу думку, оволодіння студентами інтерактивними методами є корисним не лише під час навчальних занять, але і безпосередньо у практичній професійній діяльності. Адже під час використання інтерактивних методів, що спираються на навчання через взаємодію, відтворюються ситуації, взаємовідносини і завдання, які характерні для повсякденної діяльності фахівців, які працюють з людьми. Такі прийоми інтерактивних методів, як: техніки вирішення проблем, робота в малих групах, моделювання ситуацій, можна використовувати під час проведення ділової наради, засідання кафедри, зборів працівників установи, методичного об'єднання, активізуючи цим діяльність учасників до творчих підходів у роботі і підвищуючи їх відповідальність за виконання прийнятих рішень.

Характерною особливістю підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю було викладання професійно-орієнтованих дисциплін та спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” у формі інтегрованих лекційно-практичних занять. Інтегроване заняття органічно поєднувало в собі як виклад теоретичних положень у вигляді структурованого огляду, так і різні види практичних методів навчання, які безпосередньо після пояснення теоретичного матеріалу виконувалися студентами з метою закріплення теоретичних знань на практиці безпосередньо в аудиторії під час роботи у малій групі або індивідуально.

Інтегроване лекційно-практичне заняття було специфічною формою організації навчання, у рамках якого викладання теорії поєднувалося з груповою та індивідуальною роботою студентів, спрямованою на виконання конкретних завдань. Ці завдання сприяли усвідомленню студентами цінностей соціальної роботи і особливостей перебігу процесу запланованої зміни, засвоєнню алгоритму професійних дій та формуванню умінь і навичок професійного втручання у конкретній ситуації. Цей вид заняття проводився в умовах поділу академічної групи на малі підгрупи (чисельністю до 10 чоловік) з метою наближення навчального процесу до умов практичної роботи фахівця і моделювання конкретних ситуацій. Під час проведення інтегрованих лекційно-практичних занять максимально активно використовувалися різноманітні технічні засоби навчання, спеціальне обладнання.

Під час роботи в аудиторії, виконанні індивідуальних та групових завдань усіляко заохочувалися процеси інтеграції навчального матеріалу та формування незалежного критичного мислення, які перебували в центрі уваги викладача, тобто застосовувався так званий „підхід, сконцентрований на студентові”. Навчальну діяльність студентів урізноманітнювали такі форми організації занять, як екскурсії у заклади соціальних служб, участь у волонтерських акціях, навчальних конференціях, перегляд відеороликів на соціально-виховні теми. Серед методів та прийомів навчання провідне місце відводилося активним та інтерактивним методам навчання, а саме: самонавчанню та взаємному



навчанню у малих групах; дидактичним ситуативним та рольовим іграм, інтелектуальному штурму, творчим дискусіям та бесідам, тренінгам, методу індивідуальних завдань тощо. У практиці професійного навчання елементи інтерактивних методик включалися у різні форми занять. Наприклад, лекції і семінари доповнювалися дискусіями, дебатами, ігровими методами, тренінговими вправами тощо.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів вимагала матеріального та навчально-методичного забезпечення. Для цього навчальний процес забезпечувався різними дидактичними і технічними засобами навчання: комп'ютерами з відповідним програмним забезпеченням, копіювальною технікою, проекційною апаратурою, відео установкою, роздатковими дидактичними матеріалами тощо. На базі кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій Південноукраїнського державного педагогічного університету, яка здійснювала підготовку соціальних педагогів, було започатковано діяльність Студентської соціальної служби, забезпечено доступ до глобальної інформаційної мережі Інтернет, укомплектовано науково-методичною літературою, періодичними виданнями тощо.

Методи та прийоми навчання, які застосовувались у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, розглянемо докладніше. Самонавчання – мало велике значення під час підготовки студентів до навчальних занять. Передбачалося, що напередодні кожного заняття, студенти опрацьовували визначений обсяг спеціальної літератури, який було рекомендовано. Домашні завдання включали також роботу у Студентській соціальній службі, пошук нової інформації у мережі Інтернет, виконання індивідуальних письмових завдань, підготовку рефератів, доповідей, повідомлень тощо. Студенти в письмовій формі аналізували навчальний досвід, практичні ситуації, що опрацьовувалися в аудиторії або мали місце на практиці та намагалися дати їм пояснення з точки зору відповідної теорії у сфері роботи зі студентською молоддю.

Виклад теоретичного матеріалу під час лекційних занять відбувався в інтерактивній формі із залученням студентів до дискусії, коментарів, шляхом постановки запитань, наведення власних прикладів, доповнення до прикладів, проілюстрованих викладачем або іншими студентами. Закріплення теоретичних знань відбувалося на практиці як у великих, так і у малих групах. Співробітництво і взаємодія студентів у малих і великих групах, стимулювання пізнавальних інтересів, можливість працювати в міру своїх здібностей, формування досвіду діалогічності спілкування, координація і розподіл дій на основі взаємоконтролю і взаємооцінки самих студентів, практичне відпрацювання в аудиторних умовах типових професійних ситуацій – активізували професійне становлення майбутніх соціальних педагогів. Водночас з цим мали місце труднощі злагодженої координації роботи малих груп та організаційні труднощі.

Активно використовувалися дидактичні рольові ігри. Рольова гра створювала можливість простежити перебіг процесу спілкування, комунікації у груповій взаємодії та дозволяла вивчити на практиці особливості цього процесу на всіх його етапах. Застосовувалися як демонстраційні, так і навчальні рольові ігри. У першому випадку викладач, виконуючи роль соціального педагога, демонстрував виконання його професійних функцій.

Демонстраційна рольова гра докладно аналізувалася та обговорювалася у великій групі (всією аудиторією) студентів, а потім, по черзі, кожен висловлював свою точку зору. Резюмуючи висловлені точки зору, приймалося колективне погоджене рішення. Навчальні рольові ігри застосовувались у малих групах. При цьому викладач, переходячи з однієї групи в іншу, уважно спостерігав за процесом перебігу навчальної рольової гри і за виконанням завдань, давав рекомендації, консультував, а також допомагав студентам, у яких завдання викликали труднощі, додатково відповідав на їхні запитання. Застосування ситуативних ігор дозволяло на основі конкретної ситуації, а також шляхом відтворення ситуації, відпрацьовувати специфічні вміння, які продемонстрував викладач. Наприклад, уміння ефективного спілкування, як-от:

уміння правильно та ефективно ставити запитання, проводити перефразування наведених висловлювань, бути спроможним до переосмислення тощо.

Слід зазначити, що великий обсяг навчального матеріалу опрацьовувався саме в малих групах. Досвід роботи в малій групі створював можливість залучити всіх без винятку студентів до виконання практичних завдань та процесу взаємодії, тому взаємне навчання у малих групах мало практичне значення. Закріплення теоретичних знань відбувалося шляхом виконання вправ, проведення рольових ігор, взаємодії між учасниками рольової гри, аналізу досвіду участі в ній шляхом рефлексії.

Саме в малих групах відпрацьовувалися емоційні реакції учасників процесу соціально-педагогічного супроводу, виконувалися завдання стратегічного професійного втручання з метою уникнення небажаних ситуацій. Організація роботи в малих групах створювала оптимальні можливості для опрацювання стратегій оцінювання розподілу рівноваги формування умінь, відпрацьовувалися уміння ефективного спілкування, а також практичні вміння оформлення необхідної документації, наприклад, тексту угоди для роботи зі студентами, які мали в цьому необхідність тощо.

Інтелектуальний штурм активно застосовувався як під час представлення нового навчального матеріалу, так і у процесі його опрацювання. Шляхом застосування інтелектуального штурму, під час вивчення спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” на початку кожного заняття, визначалися очікування студентів щодо цілей та змісту теми заняття спеціального курсу. Інтелектуальний штурм також використовувався для підведення підсумків заняття окремих тем спеціального курсу.

Проведення творчих дискусій та бесід характеризувало перебіг усього навчального процесу, починаючи з представлення нового навчального матеріалу до підведення підсумків. Так, на початку теми заняття викладач наголошував на нових поняттях до теми, як таких, що ілюструють важливі моменти у розумінні сутності процесів або явищ, які були предметом розгляду саме цієї теми. Дискусія, що розгорталася на основі осмислення цих понять,

допомагала провести паралелі між інформацією, яка була відома студентам до цього та інформацією, яка стала предметом розгляду цієї теми. Особливо активно творчі дискусії та бесіди розгорталися під час обговорення перспектив та особливостей впровадження нових технологій навчання, досвіду соціальної роботи зі студентською молоддю тощо. Значна увага приділялася інтеграції теорії і практики, емоційним чинникам, процесам рефлексії та взаємодії у процесі навчання, розвитку умінь ефективного спілкування тощо.

Резюмуючи вищезазначене, акцентуємо увагу, що викладання спеціального курсу здійснювалося шляхом організації та проведення лекційних та семінарських занять на основі інтерактивних методів, що сприяли інтенсивній пізнавальній активності, для якої було характерним компетентне ставлення до самостійного опанування знань, до праці у спільній, напруженій розумовій та практичній діяльності.

Модерація, як новий метод групової роботи і педагогічної технології, задовольняв вимоги соціальної роботи зі студентською молоддю в аспекті забезпечення комфортності співпраці у групі, практичної організації спільної діяльності студентів для вирішення соціально-педагогічних проблем, сприяння у прийнятті особистої відповідальності кожного за знайдені варіанти вирішення проблеми і втілення їх у життя.

Вивчення запропонованого спеціального курсу на принципах модерації забезпечувало: по-перше, оновлення та поповнення теоретичного змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів; по-друге, комунікацію і співробітництво у групі, надавали можливість реалізувати основні ідеї та принципи інтерактивного навчання; по-третє, необхідність проведення навчання у формі модерації, тому що досвід, почуття і атмосфера тренінгів не залишали нікого байдужими.

Для розробки спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” на принципах модерації, необхідним було звернення до визначень понять „модерація”, „модератор” та „принципи модерації”. Слово „модерація” похідне від латинського „*moderatio*” – регулювання, управління, а

„модератор” – від „*moderator*” – наставник, керівник. На початку 70-х років ХХ століття термін „модерація” вперше з’явився у Німеччині, у зв’язку з діяльністю Консультативної ради підприємців, метою якої було впровадження нововведень з управління і співробітництва у сфері політики і економіки на демократичній основі із залученням до прийняття рішень зацікавлених сторін. Модерація розповсюджена у європейських країнах і використовується у системі підвищення кваліфікації та практиці освітніх установ, управлінській діяльності керівників освітніх закладів тощо [50].

Модерація є об’єктом наукових досліджень. Поняття „модерація”, „модератор” розглядаються у публікаціях як новий метод групової роботи і нової педагогічної технології. На думку Т. Паніної та Л. Вавілової [129], поняття „модерація” використовується у декількох значеннях: 1) як форма підвищення кваліфікації; 2) як сукупність методів для організації роботи зі слухачами; 3) як технологія навчання; 4) як дидактичний метод. Підґрунтям для розробки цілей, змісту і методів модерації є педагогічні, психологічні і соціологічні аспекти, які спрямовані на забезпечення комфортності у групі, на організацію спільної діяльності учасників під час вирішення проблем і досягнення результатів. З педагогічного погляду [181], модерацію можна розглядати як управління навчальним процесом групи і допомогу учасникам у досягненні мети, які засновані на вивченні ціннісно-сміслових орієнтацій студентів, діагностиці їх інтересів, потреб, спільному цілепокладанні, визначенні сенсу майбутньої діяльності. При цьому акцентується увага слухачів на необхідності взаєморозуміння, взаємоповаги та співробітництва.

Модерація – це складна форма організації навчання студентів, що забезпечує навчання на трьох рівнях: 1) предметний (змістовий) рівень; 2) рівень переживання (досвід, почуття, бажання); 3) рівень взаємодії (комунікація і співробітництво в групі). Модерація представляє собою комплекс взаємопов’язаних методів і прийомів організації спільної діяльності студентів, що дозволяє залучати учасників до процесу виявлення, осмислення і аналізу ускладнень у професійній діяльності, пошуку шляхів їх вирішення, а також

взаємне навчання на основі знань і досвіду всіх учасників. Модерація розвиває: уміння самостійно вирішувати проблеми, здатність до ведення дискусії і переговорів, відповідальність за прийняття і втілення рішень. Сенс модерації полягає у тому, що кожен учасник вносить свої знання, уміння, досвід у групове навчання, а отримує від нього стільки, скільки зможе [168]. Найбільш суттєвими рисами модерації були:

1. Керівна і фасілітаторська роль модератора (викладача) (від англійського *facilitate* – полегшувати, допомагати, просувати, сприяти; *facilitator* – посередник, ведучий, той хто допомагає групі в організації роботи), який сприяв та здійснював підтримку і організацію активної роботи слухачів.

2. Велике значення надавалося візуалізації змісту, напрямам і способам діяльності. Візуалізація – це забезпечення і довгострокове використання наглядних матеріалів, для того, щоб всі питання, процеси і результати завжди знаходились перед очима слухачів і постійно супроводжували навчання.

3. Здійснення навчальної діяльності на основі спільного планування зі студентами семінарських, практичних і лекційних занять.

4. Процес навчання був структурованим і передбачав зміну організаційних форм: індивідуальна, парна, групова, колективна робота.

5. Обов'язкова презентація напрацювань груп (візуальна і словесна).

6. Здійснення зворотного зв'язку, наскрізної рефлексії (зміст, методи, атмосфера), контроль за самопочуттям, оцінювання досягнутих результатів.

7. Доброзичлива атмосфера у групі, що сприяла активній участі кожного у навчальному процесі (проводяться вправи для емоційної розрядки, релаксації, фізкультхвилинки тощо) [50].

У межах дослідження, модерація зацікавила нас тому, що саме її принципи прийнятні для використання у методах і формах організації навчання під час підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю. Модерація є подібною до тренінгів, організаційних ігор, але проводиться у більш мобільному режимі з використанням наочних матеріалів. Виокремлюють п'ять фаз модерації:

- входження у тему (розвиток сенситивності: учасники у розважальній формі настроюються на зміст проблеми, її вирішення);
- презентація результатів напрацювань мікрогруп, дискусія, узагальнення і конкретизація результатів роботи;
- підбір тематики (погодження у групі формулювання проблем);
- вивчення і обговорення теми у малих групах, пошук шляхів вирішення;
- підведення підсумків спільної роботи і обмін враженнями [129].

Зміст діяльності модератора (викладача) полягав у тому, що він був більш досвідченим партнером студентів у їхньому спільному навчанні, який пропонував свої знання і досвід під час організації процесу групового навчання. Виконуючи свої функціональні обов'язки, модератор (викладач) виконував різні професійні ролі. Так, під час передавання (актуалізації) змісту нового матеріалу – модератор виступав у ролі референта; для підтримки і стимулювання навчальної активності учасників, для сприяння у продукуванні нових ідей – модератор виконував функції фасілітатора; у випадку необхідності зміни відносин між учасниками групи, під час додаткових пояснень деяких положень – модератор виступав у ролі консультанта; а для впорядкування, організації і управління процесами підвищення кваліфікації, модератор виконував обов'язки керівника групи підвищення кваліфікації.

Робота викладача (модератора), який проводив спеціальний курс „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді”, з метою формування професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю здійснювався за відповідними принципами модерації, як от:

- принцип планування змісту діяльності (за фазами модерації) і організації модераційного семінару (підготовка аудиторії, необхідних методичних матеріалів, технічних засобів навчання тощо);
- принцип створення неформальної робочої атмосфери, завоювання довіри групи, використання відповідних підходів;
- принцип додержання правил і робочих технік, застосування методик;

- принцип сприяння у прийнятті особистої відповідальності кожного за знайдені рішення і втілення їх у життя;
- принцип управління груповими і робочими процесами: зміна форм роботи, здійснення рефлексії, організація комунікативної діяльності у групах, що забезпечувало включення кожного учасника у пошук і вибір рішення. Допомога групі під час самостійної роботи в умінні формулювати і ставити запитання, в умінні керувати дискусією, в умінні висловлювати свої думки;
- принцип проведення розминок, оскільки під час модерації учасники продукували багато ідей, проводили аналіз, тобто інтенсивно були зайняті розумовою працею, тому протягом модераційного семінару були необхідні рухливі розминки для стимуляції діяльності та хорошого емоційного настрою;
- принцип мобілізації знань та інтеракції учасників [50].

Успішність процесу професійного становлення майбутніх соціальних педагогів у великій мірі залежав від рівня організації соціальної роботи у студентському середовищі. Спроба вирішення цих питань і була започаткована у спеціальному курсі „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді”, який сприяв саморозвитку студентської молоді, реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків, активізації зусиль на вирішення власних проблем.

Мета спеціального курсу полягала: у підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю; у створенні відповідних можливостей студентам в оволодінні необхідними знаннями з основ соціально-педагогічного супроводу студентської молоді та формуванні професійної компетентності до виконання специфічних функцій соціально-педагогічного супроводу і навичок його реалізації на практиці на стратегічному і тактичному рівнях шляхом реалізації відповідних педагогічних умов.

Провідними завданнями спеціального курсу були: реалізація визначених педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю з метою формування професійної компетентності; формування у них професійного світогляду з метою соціального становлення та самореалізації; розкриття теоретичних положень щодо особливостей



студентської молоді, сучасного стану соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ; обґрунтування змісту соціально-педагогічного супроводу як соціальної опіки та допомоги студентській молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення їх соціального статусу тощо.

Предметом спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” виступило формування когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю. Наукову основу спецкурсу склали концептуальні положення про взаємозв'язок та взаємообумовленість педагогічних явищ і процесів; сучасні психолого-педагогічні та комунікаційні технології; положення теорії пізнання про системно-організаційну професійну діяльність; сутність професійної підготовки соціальних педагогів тощо.

Після вивчення спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” майбутні соціальні педагоги повинні знати: теоретичні засади проблеми підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, її особливості; теоретичні та практичні засади інтерактивних методів навчання; сутність і структуру професійної компетентності соціальних педагогів. Майбутні соціальні педагоги повинні уміти: усвідомлювати педагогічні умови підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю з метою формування професійної компетентності; співпрацювати у тренінговій групі; застосовувати окремі форми сучасних технологій на практиці. Вони повинні бути ознайомленими: із засадами підготовки та проведення семінарського заняття або тренінгу; з формами управління соціальною роботою студентів тощо.

Спеціальний курс „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” передбачав міжпредметні зв'язки з такими дисциплінами як: педагогіка, соціальна педагогіка, педагогічна психологія, педагогічна соціологія, економіка, менеджмент, етика, право тощо. Робоча програма спеціального курсу (див. дод. К) мала такі розділи: 1) Концепція викладання дисципліни; 2) Оцінювання самостійної роботи студента; 3) Тематичний план

курсу; 4) Тематичний план лекційних занять за модулями; 5) Тематичний план семінарських занять за модулями; 6) Питання до заліку; 7) Список рекомендованої літератури до спецкурсу. Спецкурс було побудовано на основі модульно-рейтингової системи викладання та перевірки знань. Програма спецкурсу розрахована на 54 год., із них лекційний курс становив 12 год., семінарські заняття – 24 год., самостійна робота студентів – 16 год., залік – 2 год. Контроль за роботою студентів здійснювався шляхом виконання самостійних завдань та здачі заліку. Самостійна робота студентів оцінювалася у відповідності до шкали (див. дод. К).

Програма курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” складалася з двох змістових модулів (див. дод. К). Кожен модуль містив три теми, за якими було конкретизовано теоретичний матеріал для аудиторного вивчення та завдання для семінарських занять. Зокрема розглядалися: особливості студентської молоді, її прагнення до професійної самореалізації; соціальні проблеми студентської молоді та сучасний стан їх вирішення на державному та університетському рівнях; сутність професійної компетентності як одного із показників якості підготовки соціальних педагогів та педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів, які готуються до роботи зі студентською молоддю та інші. Такі знання студенти могли отримати лише із запровадженого спеціального курсу, оскільки інші курси програми підготовки соціальних педагогів цих питань не розглядали.

Структура кожного заняття складалась із трьох фаз: фази актуалізації (передбачення), фази побудови знань (конструювання) та фази консолідації (підведення підсумку заняття) [183]. Кожне заняття починалось із фази актуалізації (передбачення), під час якої викладач (модератор) спрямовував увагу студентів на те, щоб вони розмірковували над темою, яку починали вивчати і ставили (записували) запитання, про які б вони хотіли дізнатись відповідно до теми лекції. Фаза актуалізації мала на меті: актуалізувати (оживити) у пам’яті студентів уже наявні знання; неформальним шляхом оцінити те, що вони вже знали (у тому числі їх помилкові уявлення чи ідеї);

встановити мету навчання; зосередити увагу студентів на темі; представити контекст для того, щоб вони могли порівняти і зрозуміли нові ідеї та їх смисл.

Після такого початку заняття, починалась друга фаза – побудова знань – коли викладач (модератор) спонукав студентів: до формулювання нових запитань, пошуку, осмислення матеріалу; до прагнення відповісти на попередні запитання і визначити нові ідеї. Фаза побудови знань мала на меті: ознайомити студентів з планом теоретичного матеріалу для аудиторного вивчення; дати структурований огляд, у якому представити ключові поняття та підготувати студентів до засвоєння матеріалу; провести порівняння очікуваних студентами результатів із тим, що вивчалось, після чого переглядалися очікування та висловлювалися нові ідеї; виявлялись ключові моменти за темою заняття; відстежувались процеси мислення, їх послідовна логіка; поєднувався зміст заняття з особистим досвідом студентів; формулювалися висновки і узагальнювався вивчений матеріал; були роздані завдання для самостійної роботи студентів до семінарських занять. Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення подавався викладачем (модератором) у вигляді структурованого огляду. Структурований огляд – це коротка лекція, повідомлення або пояснення, яке давалося на початку заняття, щоб розбудити у студентів зацікавленість даною темою, представити ключові поняття, чим підготувати студентів до засвоєння нового матеріалу. Лекція у формі структурованого огляду передбачала обов'язковий зворотній зв'язок зі студентами, які мали порівнювати зміст заняття з особистим досвідом, аналізувався перебіг їхніх думок і висловлювань стосовно теми заняття тощо.

Третя фаза – консолідація – полягала в тому, що коли студенти зрозуміли ідею заняття, до того як заняття буде закінчено, переходили до цієї фази. Для цього викладач (модератор) спонукав студентів відрефлексувати те, про що студенти дізналися на занятті та запитати себе, що це означає для них, як це змінює їх попередні уявлення, де і як вони ці знання зможуть використовувати у практичній роботі. Для з'ясування цих питань викладачем (модератором) організовувалась бесіда, дискусія або бліц-аналіз у залежності від теми заняття.

Фаза консолідації мала на меті: узагальнити основні ідеї; інтерпретувати визначені ідеї; обмінятися думками; виявити особисте ставлення кожного студента; апробувати ці ідеї; оцінити як відбувається процес навчання.

За такою структурою проводилося кожне лекційне і семінарське заняття. До лекцій як ефективного та емоційно-насиченого способу передавання знань висувалася низка вимог. Серед них такі: обов'язкове розкриття понятійного апарату за темою заняття і міжпредметних зв'язків; поєднання логічності та доступності викладу матеріалу з науково-проблемним характером; діалогічна структура лекції і доброзичливе створення творчої, емоційно позитивної атмосфери, стимулювання пізнавальних інтересів студентів; систематичне повторення навчального матеріалу в різних формах, який вивчали на попередніх заняттях; домінування професійної спрямованості (робився акцент на професійній важливості, можливості та конкретній ілюстрації застосування знань); подання інформації для конспекту у вигляді таблиць, наочних схем, зручних для сприймання і запам'ятовування.

У ході семінарських занять відпрацьовувалися варіанти застосування теоретичних положень на практиці (доведення і спростування різних позицій, виділення і співставлення різних ракурсів проблеми, розгорнута аргументація доводів, публічне відстоювання власної позиції), здійснювався аналіз соціально-педагогічних ситуацій, формувалися педагогічні вміння студентів. Під час семінарських занять студенти застосовували наявні теоретичні знання для розв'язання практичних завдань, закріплювали і відпрацьовували елементи технології реалізації провідних функцій соціально-педагогічної діяльності (аналітико-діагностичної, прогностичної, організаційно-комунікативної, корекційно-реабілітаційної, охоронно-захисної, соціально-профілактичної).

Самостійна робота студентів, завдання для якої добиралися з урахуванням рівня інтелектуальної активності студентів та актуальних соціально-педагогічних проблем, органічно поєднувалася з лекційними, семінарськими заняттями та позанавчальною роботою у межах вивчення циклу педагогічних дисциплін, а також безпосередньо під час проходження

соціально-педагогічної практики. Завдання для самостійної роботи були спрямовані на засвоєння студентами системи знань (понять, законів, закономірностей, сутності явищ і процесів соціально-педагогічної дійсності); на стимулювання творчого пошуку, здобуття знань шляхом аналізу соціально-педагогічних явищ, ситуацій, процесів, їх застосування до нових умов і ситуацій; формування професійних умінь і навичок; встановлення зв'язків і взаємозалежностей; висування нових ідей і гіпотез.

Особливість запропонованої методики полягала в підході до предметного змісту не як до статичного знання, а як до способів пізнання. Застосовуючи способи пізнання, розмірковуючи в межах навчального спецкурсу означало: мати у своєму розпорядженні набір понять і методів для того, щоб ставити запитання та конструювати нові знання. Міркувати, виходячи за межі спецкурсу, тобто міжпредметно, міждисциплінарно, означало: виявляти проблеми, ставити коректні запитання, застосовувати потрібні у певній ситуації знання, знаходити правильні рішення та адекватні критерії для оцінки досягнутого успіху. Вищезазначене аргументує побудову спецкурсу саме за такими фазами.

Відзначимо, що основні ознаки пізнавальних інтересів стосовно вивчення професійно-орієнтованих дисциплін і спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” було умовно поділено на три групи. До першої групи показників інтересу до спеціальних навчальних дисциплін і спецкурсу належали прояви в поведінці студентів на аудиторних заняттях, серед яких слід виокремити: зосередженість на матеріалі, який стосувався безпосередньо студентської молоді та фахової спрямованості; наявність уваги та відсутність відволікань під час таких занять; участь в обговоренні проблем, які пропонував викладач (модератор), наприклад, змодельювати ситуацію та запропонувати свої ідеї або варіанти вирішення проблеми; прагнення студентів знайти відповіді на поставлені викладачем запитання, зацікавленість у вивченні додаткової літератури, особливо тієї, що стосувалася студентської молоді та досвіду соціальної роботи з молоддю,

ініціативи студентів щодо вивчення і запровадження досвіду роботи Студентської соціальної служби в інших ВНЗ, які висвітлювалися у фахових періодичних виданнях. Студенти самостійно опрацьовували новий матеріал з досвіду роботи, оприлюднювали його на заняттях та пропонували теми для обговорення, спрямованість яких полягала у тому, як можна використати практичний досвід інших ВНЗ у роботі Студентської соціальної служби університету, причому конкретно моделювали кожен ситуацію: як це можна зробити, що для цього потрібно, як і коли організувати, у яких випадках застосовувати тощо.

До другої групи відносилися показники інтересу після закінчення аудиторних занять, тобто після лекції зацікавлені предметом вивчення студенти не розходилися, а задавали запитання викладачу або висловлювали свої думки щодо тієї чи іншої ситуації, організовували дискусію між собою. Діалог і дискусія були можливістю для студентів висловити власну думку, прислухатись до думки інших студентів, з'ясувати істину, а також спонукали до подальшої співпраці за тематикою спеціальності, розвивали професійний інтерес. Такі дискусії спонукали до організації круглих столів, конференцій для обговорення нагальних проблем. Студенти самостійно домовлялися: хто буде готувати і на яку тему доповідь для вказаних заходів, а хто брати участь в обговоренні. При цьому мали на увазі додаткові теми, що стосувалися поглибленого вивчення, окрім тих, які передбачено програмою спецкурсу.

Третю групу складали ознаки пізнавального інтересу, які були пов'язані з організацією способу життя студентів. Свій вільний час вони присвячували предмету, який їх цікавить, самостійно опрацьовували навчальну та додаткову літературу, вели інформаційний пошук матеріалів у бібліотеці та Інтернеті. Водночас з цим, студенти намагалися знайти роботу з неповним робочим днем за своєю майбутньою спеціальністю для того, щоб на практиці застосовувати набуті знання, вдосконалювати вміння і навички та займатися роботою, яка їх цікавить. Студенти, які працювали за спеціальністю, часто наводили приклади з практики роботи, розказували про те, як організуються різні соціально-

педагогічні заходи, акції, а також про їх результати і наслідки. Звісно, така інформація була для інших студентів, досить цікавою, викликала інтерес, багато запитань до своїх однокурсників, спонукала більш свідомо відноситись до майбутньої роботи, надавала впевненості у самореалізації та стимулювала інших студентів теж шукати роботу за спеціальністю.

Резюмуючи викладене, логічним буде зазначити, що пізнавальний інтерес був основою формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Звідси, на нашу думку, доцільним буде таке визначення пізнавального інтересу – це форма пізнавальної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, яка була підґрунтям для формування професійної компетентності, що проявлялася під час навчання у зосередженні уваги, активізації інтелектуальних і психічних процесів, які супроводжувалися позитивними емоціями, результативністю в оволодінні знаннями, спонукали студентів до ініціативності та творчого пошуку під час лекційних і семінарських занять, тренінгів, ділових ігор, дискусій, проходження соціально-педагогічної практики, участі в роботі Студентської соціальної служби тощо.

Враховуючи розглянуті особливості розвитку професійно-пізнавального інтересу, було визначено послідовність його формування: організація навчально-професійної діяльності студентів, яка стимулювала їхню активність, самостійність, ініціативність та творчий пошук; закріплення професійно-пізнавальної спрямованості студентів за допомогою переживання ними емоційного стану задоволення та успіху від результатів виконаної навчально-професійної роботи; відбір кращих рефератів, докладів, тез конференцій за результатами навчально-дослідницької роботи майбутніх соціальних педагогів та надання їм рекомендацій щодо продовження навчання у магістратурі та аспірантурі, що додатково стимулювало і сприяло заохоченню студентів до розширення пізнавального інтересу.

З огляду на зазначене, ми дійшли висновку, що результатом успішної організації професійно-пізнавальних інтересів, як підґрунтя для формування високого рівня професійної компетентності соціальних педагогів, була:

сукупність знань з професійно-орієнтованих дисциплін, покращення якості їх засвоєння, наявність умінь і навичок соціально-педагогічної діяльності та міжособистісного спілкування; усвідомлення студентами необхідності, важливості та доцільності засвоєння знань зі спеціальних дисциплін і свідоме формування особистісно-професійних якостей та одночасне застосування набутих умінь, навичок під час навчальних занять і проходження соціально-педагогічної практики у Студентській соціальній службі та інших соціальних установах тощо.

Методику проведення спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” який було апробовано в експериментальних групах студентів ПДПУ, розглянемо детальніше.

### **Методика проведення спеціального курсу**

### **„Соціально-педагогічний супровід студентської молоді”**

#### **Змістовий модуль 1**

***Лекція 1. Соціалізація, соціальна адаптація студентів та підвищення мотивації до професійного становлення.***

Фаза актуалізації: Викладач (модератор) зачитав студентам цікаве повідомлення з молодіжного журналу на тему адаптації до студентського життя; акцентував увагу студентів на необхідності пригадати матеріал, щодо основних понять соціальної педагогіки: соціалізації, соціального виховання, соціального середовища, соціальної адаптації. Спільно зі студентами було з'ясовано сутність понять: діяльність, мотивація, адаптація, професійне становлення тощо. На життєвих прикладах обґрунтовувалась необхідність, в умовах сьогодення, сприяти соціальній адаптації студентів. Так, студентка Наталія Р., підтвердила тезу про те, що дійсно соціальна адаптація має важливе значення для студентів. Вона пригадала, що на початку першого курсу всі студенти групи погано орієнтувалися у середовищі ВНЗ, не знали до кого необхідно звертатись при виникненні тієї або іншої життєвої ситуації. Після проведення кураторських годин та організації колективного відвідування бібліотеки, з метою ознайомлення з правилами користування каталогами та



порядком відвідування абонементу і читального залу, вони стали почувати себе більш упевнено, що і стало початком адаптації до умов середовища ВНЗ. Тетяна Р., теж навела приклад своєї адаптації до умов проживання у студентському гуртожитку. Ця тема викликала емоційне обговорення у групі, оскільки більшість студентів на першому курсі проживали у гуртожитку, де умови проживання не зовсім відповідали вимогам. Вони висловлювали свої рекомендації та побажання щодо поліпшення умов проживання у гуртожитку. Студентам було запропоновано заповнити таблицю „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”, яка має три колонки: у першій колонці необхідно було записати про те, що вони знають про соціальну адаптацію та професійне становлення, в другій – записати ті запитання про що хочуть дізнатися, а в третій – записували наприкінці заняття те, про що дізнались під час цього заняття. Студенти заповнювали перші дві колонки цієї таблиці з метою спрямування творчого пошуку для кращого розуміння цієї теми.

*Вправа для емоційної розрядки.*

*Фаза побудови знань. Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:*

1. Теорія соціалізації та адаптації студентської молоді.
2. Соціальне середовище ВНЗ як необхідна умова соціалізації та адаптації студентської молоді.
3. Мотивація студентів до професійного становлення та самореалізації.

*Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду, у якому викладач (модератор) звертав увагу студентів на освітнє середовище ВНЗ, визначаючи його як соціальний простір, у якому здійснюється їхня навчальна діяльність, вербальне та невербальне спілкування з оточуючими, взаємодія та рефлексія, відбувається соціалізація і адаптація студентів, їхнє професійне становлення та самореалізація. У процесі соціалізації особистості формується мотивація, яка виражає та уособлює спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, які визначають її майбутню професійну діяльність. Студенти доводили, що їхня мотивація до професійного становлення та самореалізації є домінуючою у процесі навчальної діяльності. Наприклад,*

Олена К., аргументувала це тим, що студенти педагогічного університету, під час проходження педагогічної практики у їхній школі, проводили з ними заняття з профорієнтаційної роботи та розповіли про нову спеціальність „Соціальний педагог”, після чого вона вирішила стати соціальним педагогом і працювати у навчальних закладах освіти з учнями або студентами.

*Вправа для емоційної розрядки.*

Фаза консолідації. Студенти обмірковували те, про що вони дізналися на цьому занятті, пропонували свої ідеї та переосмислювали те, що вони знали до цього заняття, у контексті того, що вивчили. Консолідація здійснювалась в ході завершення заповнення таблиці „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”. Для з’ясування цих питань викладачем (модератором) організовувався бліц-аналіз, у ході якого кожен студент аналізував і коментував свої запитання про що він хотів дізнатись, співставляв з тим, що він дізнався на цьому занятті, оцінював як відбувається процес навчання у групі. Наприклад, Людмила З., аналізуючи заповнену таблицю відзначила, що її очікування від цієї лекції були виправданими, оскільки все, про що вона хотіла дізнатись, було розкрито.

**Лекція 2. Соціально-педагогічна підтримка життєдіяльності студентів.**

Фаза актуалізації: Викладач (модератор) розказав повчальну історію із студентського життя; звернув увагу на особливості студентської молоді, на сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ, чим сприяв актуалізації у пам’яті майбутніх соціальних педагогів наявних знань про соціальні, молодіжні та особистісні проблеми студентів. Вероніка Д., звернула увагу групи, що соціальну допомогу отримують лише деяка частина студентів (сироти, інваліди, діти чорнобильців тощо), а решта студентів, незважаючи на фінансові труднощі та соціальні проблеми, не отримують ніякої допомоги, окрім стипендії та лише в тому випадку, якщо вчаться за державним замовленням. У таблиці „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися” студенти заповнювали перші дві колонки з метою спрямування пошуку для кращого

розуміння цієї теми, щодо підтримки та допомоги студентам та визначали запитання про що вони хотіли дізнатись.

*Вправа для емоційної розрядки.*

Фаза побудови знань. Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:

1. Сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ.
2. Особливості сучасного соціального становлення студентської молоді.
3. Соціально-педагогічна підтримка та допомога у різних видах життєдіяльності студентів.

*Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду,* у якому викладач (модератор) проаналізував сучасний стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ, спільно із студентами було визначено державні установи та внутрішні університетські структури, які надають допомогу у вирішенні соціальних проблем студентів. Далі модератор приділив увагу особливостям соціального становлення студентської молоді у сучасних умовах. Розгляд соціально-педагогічної підтримки та допомоги у різних видах життєдіяльності студентів викликав жваве обговорення. Наприклад, Ольга К., дійшла висновку про те, що стан соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ бажає бути кращим, вона внесла пропозицію надавати соціальну допомогу не лише студентам, які навчаються за державним замовленням, але й тим, які навчаються за контрактом, під час виникнення нещасних випадків, непередбачуваних ситуацій, створивши для цього фонд допомоги, за рахунок благодійних внесків та коштів спонсорів. Це питання викликало жваве обговорення у групі, воно мало підтримку студентів і було слухним.

*Вправа для емоційної розрядки.*

Фаза консолідації. Зрозумівши суть соціально-педагогічної підтримки та допомоги в різних видах життєдіяльності студентів, майбутні соціальні педагоги аналізували, узагальнювали та інтерпретували визначені основні ідеї; обмінювалися думками; оцінювали, як відбувається процес навчання. Консолідація здійснювалась у ході завершення заповнення таблиці „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”. Так, Тетяна М., повідомила про те, що

перебуваючи в лікарні на лікуванні, її відвідали одногрупники і староста, проявивши турботу вони оформили матеріальну допомогу, яка на той час для неї була нагально-необхідною. Інші студенти теж наводили власні приклади. Їм було приємно пригадувати подібні ситуації та факти із студентського життя, коли у складний для них час знайшлися люди, які проявили турботу. Всі одноставно висловлювали побажання розповідати про це на заняттях, під час проведення консультацій та занять у студентській соціальній службі, для того щоб більше студентів знали про благодійність, про підтримку і самі теж при нагоді надавали допомогу та підтримку іншим студентам.

### ***Лекція 3. Розвиток потенційно-професійних здібностей студентів.***

Фаза актуалізації: Викладач (модератор) наводив студентам приклади про випускників педагогічного університету, які досягли значних успіхів у професії завдяки розкриттю професійних можливостей. У ході обговорення відбулась актуалізація наявних знань студентів щодо розвитку здібностей та задатків особистості, їхнє розуміння професійних можливостей, як вони їх оцінюють, чи є необхідність розвитку професійних здібностей, що їх спонукало до такої думки. Назва теми лекції не викликала у групі особливого інтересу, вони не могли пояснити для чого необхідне розкриття професійних можливостей. Тоді модератор (викладач) навів загальновідомий факт щодо можливостей людини: Валентин Дікуль, маючи перелом хребта, був приречений постійно лежати. Він зміг зцілити себе і повернутися до виступів на арені цирку, демонструючи при цьому такі вправи: кидав кулі вагою 80 кг, витримував вагу автомобіля та інші навантаження. Після цього прикладу Алла С., дійшла такого висновку, що можливості людини практично необмежені, якщо є воля і бажання людини до розвитку власних можливостей. Відбувалось заповнення таблиці „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися” з метою спрямування пошуку для кращого розуміння цієї теми.

*Вправа для емоційної розрядки.*

Фаза побудови знань. *Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:*

1. Задатки, здібності та професійна придатність як передумови формування професійної компетентності соціальних педагогів до професійної діяльності.
2. Організація заходів щодо розвитку професійних здібностей методами інтерактивного навчання.
3. Сутність інтерактивного навчання.

*Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду,* у якому викладач (модератор) акцентував увагу на тому, що задатки, здібності та професійна придатність є підґрунтям для формування професійної компетентності соціальних педагогів до професійної діяльності. Актуальним був розгляд сутності інтерактивного навчання, як сучасного напрямку активізації пізнавальної діяльності. Розглядалась практична організація заходів щодо розвитку професійних здібностей методами інтерактивного навчання. Так, модератор методом „Спрямованого обміркування” запропонував студентам визначити та аргументувати сутність ключових понять теми. Після цього Катерина П. зазначила, що вивчення понять за допомогою такого методу сприяє кращому запам'ятовуванню вивченого матеріалу. При цьому студенти відзначали, що аргументація сутності понять мала більш свідоме відтворення.

*Вправа для емоційної розрядки.*

Фаза консолідації. Студенти обмірковували та узагальнювали основні ідеї; інтерпретували та обґрунтовували визначені ідеї; обмінювались думками; виявляли особисте ставлення; оцінювали як відбувається процес формування професійної компетентності соціальних педагогів до виконання професійних функцій під час роботи зі студентською молоддю завдяки розвитку задатків та здібностей. При цьому використовувався інтерактивний метод роботи „Павутинка дискусії”, який навчав студентів відігравати активну роль у обговоренні, займати чітку позицію щодо проблем, які дебатуються, аргументувати свою позицію. Модератор (викладач), поділивши групу на дві підгрупи, поставив таке запитання: „Чи впливає інтерактивне навчання на розвиток професійних можливостей?” Одна група повинна була аргументувати доводи на це запитання позитивного впливу, інша – повинна була

аргументувати доводи негативного впливу. Коли у групах було досягнуто колективної згоди, то Оксана Н., доводила аргументи від першої підгрупи на підтримку використання інтеракції з метою розвитку професійних можливостей. Протилежну точку зору від другої підгрупи захищала Ганна С. Консолідація здійснювалась у ході дискусії та завершенні заповнення таблиці „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”.

## Змістовий модуль 2

*Лекція 4. Коучінг-технологія як засіб вирішення життєвих проблем студентів.*

Фаза актуалізації: Викладач (модератор) зробив структурований огляд історії коучінгу, як нової високоефективної технології. Ця тема зацікавила студентів новизною термінології, специфікою функцій коучінгу, його можливостями. Студентка Юлія Д. звернулась до модератора з проханням про те, щоб надати спеціальну додаткову літературу, або адресу сайту в Інтернеті, для кращого ознайомлення з темою. Після чого студентам було запропоновано заповнити таблицю „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися” з метою спрямування пошуку для кращого розуміння цієї теми.

*Вправа для емоційної розрядки.*

Фаза побудови знань. Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:

1. Історія і теорія коучінгу.
2. Коучінг як нова технологія, елементи якої необхідно використовувати під час підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.
3. Дискусія, ділові та рольові ігри як методи інтерактивного навчання.

*Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду,* у якому викладач (модератор) привернув увагу студентів до питань теорії коучінгу, його основних понять та функцій, більш детально зупинився на запитаннях, які зацікавили студентів. Теза про те, що коучінг повинен сприяти розвитку, а не бути засобом для кардинальних змін – викликала жваве обговорення і зацікавленість студентів. Завдяки коучінгу студенти мають можливість виявити свої сильні та слабкі сторони, які не обов’язково викликані

необхідністю в корекції. Актуальним було розкриття сутності коучінгу як функціонально-обумовленої необхідності підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю. Розглядалися також методи інтерактивного навчання такі як дискусія, ділові та рольові ігри тощо. По ходу лекції студентка Катерина Б. запропонувала провести ділову гру на семінарському занятті з теорії коучінгу, а група підтримала її пропозицію.

*Вправа для емоційної розрядки.*

Фаза консолідації. Для того, щоб узагальнити основні ідеї та інтерпретувати визначені ідеї коучінгу, студенти обмінялися думками. Студентка Світлана Г. висловила особисте ставлення щодо апробації функцій коучінгу та оцінила заняття як дуже цікаве у зв'язку з використанням методик інтерактивного навчання. Консолідація здійснювалась у ході обговорення за темою заняття та заповненні таблиці „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”.

**Лекція 5. Соціально-педагогічний супровід та соціальна підтримка студентів.**

Фаза актуалізації: Викладач (модератор) запропонував студентам визначити суть поняття „потреба” та пригадати з вивченого раніше матеріалу сутність функцій та професійних ролей соціальних педагогів, пояснити значення словосполучень: соціальні гарантії, соціальний захист, соціальна підтримка, соціальний супровід. Студентка Юлія Ш. висловила думку про те, що колективна рефлексія вивченого матеріалу з різних дисциплін (соціальна педагогіка, соціальна робота, нормативна база соціальної роботи та інших) та невимушена доброзичлива атмосфера на занятті, сприяє кращому засвоєнню знань, стимулює кожного до групової комунікації та прояву активності. Студенти розпочали заповнення перших двох колонок таблиці „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”.

*Вправа для емоційної розрядки.*

Фаза побудови знань. Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:

1. Сутність та структура професійної компетентності соціальних педагогів до виконання професійних функцій під час роботи зі студентською молоддю.

2. Функції коучінгу.

3. Методи і технології організації соціального супроводу студентів.

*Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду,* де актуальним було розкриття сутності та структури професійної компетентності та компетенцій соціальних педагогів до виконання професійних функцій. На прикладах пояснювалась різниця у поняттях „метод” і „технологія”. Було обґрунтовано сутність поняття „соціально-педагогічний супровід”. Зокрема визначено, що соціально-педагогічний супровід – це соціальна робота, яка спрямована на здійснення довготривалої соціально-педагогічної підтримки та допомоги різним категоріям студентів з метою: подолання життєвих труднощів; збереження і підвищення соціального статусу; формування здатності самостійно вирішувати особистісні, професійні, соціальні проблеми, реалізуючи власний потенціал; покращення і корекції стосунків та зв'язків у сім'ї, студентській групі, з оточуючими людьми. Світлана Т. слушно підмітила, що функції коучінгу мають багато спільного з професійними функціями соціального педагога, тому можуть бути використані під час соціально-педагогічної роботи.

*Фаза консолідації.* Обмін думками за темою лекції дав змогу виявити особисте ставлення кожного до соціально-педагогічного супроводу студентської молоді та апробації цієї ідеї на практиці, оцінити як відбувається процес навчання. Зокрема, студентка Людмила З. зауважила, що соціально-педагогічний супровід є однією із актуальних можливостей соціального та професійного становлення студентської молоді, для студентів важливим є те, що вони знають до кого можна звернутись у разі необхідності або у складній ситуації з метою подолання життєвих труднощів. Консолідація здійснювалась у ході жвавого обговорення функцій коучінгу та завершенні заповнення таблиці „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”.

**Лекція 6. Шляхи і засоби саморозвитку, самопізнання, самооцінки, самоствердження, самоорганізації, самореалізації студентів.**



Фаза актуалізації: модератор (викладач) у неформальній атмосфері оцінював те, що вже знають студенти, давав можливість зосередити увагу на темі та пропонував обміркувати і пояснити сутність і значення кожного слова теми з одночасним формулюванням запитань до теми заняття за схемою таблиці „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися” з метою спрямування пошуку для кращого розуміння цієї теми. Модератор (викладач) запропонував, а студенти погодились, щоб семінарське заняття за даною темою провести методом „Взаємне навчання”. Як відомо, найкращий спосіб чогось навчитись – це навчити цього інших. У цьому сутність методу взаємного навчання. Для цього група була розподілена на три підгрупи, кожна отримала завдання: з’ясувати сутність двох понять з теми, розповісти про методи, завдяки яким відбувалося формування цих якостей особистості, привести приклади з життя.

*Вправа для емоційної розрядки.*

Фаза побудови знань. *Теоретичний матеріал для аудиторного вивчення:*

1. Теорія пізнання та саморозвитку особистості.
2. Студентське життя як мотивація саморозвитку, самопізнання, самоствердження, самореалізації.
3. Сучасні тенденції розвитку особистості студента.

*Короткий виклад основного матеріалу у вигляді структурованого огляду*, у якому модератор (викладач) привернув увагу студентів до розгляду теорії пізнання та саморозвитку особистості, викликав жваве обговорення студентського життя як мотивації до саморозвитку, самопізнання, самореалізації. Студентка Ольга Н. виявила бажання розповісти про сучасні тенденції розвитку особистості студента. На її думку, функція самоконтролю є важливою, оскільки вона супроводжує хід досягнення мети, результати власних дій, самоактуалізацію і самореалізацію. Вона акцентувала увагу на тому, що самоконтроль дозволяє своєчасно позбутись зайвих помилок, закріпити прийнятні способи життєдіяльності, усуває невпевненість, викликає прагнення удосконалити свою поведінку. Студенти групи із задоволенням її слухали, ставили запитання, намагалися на них відповідати, наводили приклади тощо.

*Вправа для емоційної розрядки.*

Фаза консолідації. Після продуктивної актуалізації та прийняття участі студентів у структурованому огляді, настав час узагальнення основних ідей, інтерпретації та обґрунтування визначених ідей; обміну думками; виявлення особистого ставлення; апробації цих ідей; оцінювання як відбувається процес навчання. Консолідація здійснювалася у ході зацікавленого обговорення за темою заняття, у завершенні заповнення таблиці „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися” та коментарями студентів щодо її результатів.

Враховуючи вищезазначене, впроваджений спецкурс „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” дав змогу сформувати професійну компетентність соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, за ознаками когнітивного компонента, таких як: знання нормативно-правових документів щодо соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю; знання форм, методів і технологій організації соціально-педагогічного супроводу; знання теорії профорієнтаційної роботи зі студентською молоддю; знання системи заходів щодо розвитку професійних можливостей студентів; знання теорії мотивації та професійного становлення студентів; знання форм і методів організації практичної діяльності студентів; знання теорії соціалізації і адаптації студентської молоді; знання системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги; знання теорії коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем студентів; знання сучасних способів активізації навчання та знаходження життєвого балансу (гра, дискусія, тренінг); знання теорії пізнання та саморозвитку особистості; знання і використання методик самодіагностики і самооцінки. Отже, тематика спеціального курсу спрямована на формування ознак когнітивного компонента професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, дійсно є обґрунтовано-необхідною педагогічною умовою підготовки соціальних педагогів, без її реалізації когнітивний компонент не міг бути сформованим.

Резюмуючи викладене, ми дійшли висновку, що розвиток професійно-пізнавальних інтересів майбутніх соціальних педагогів стосовно вивчення

професійно-орієнтованих дисциплін та спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” під час професійної підготовки, сприяв активності студентів, надавав їм можливості відчутти стан емоційного задоволення результатами навчально-професійної діяльності, що у кінцевому результаті позитивно позначилось на продуктивному формуванні професійної компетентності та стало провідним засобом реалізації даної педагогічної умови „Соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів”.

### **2.2.2. Упровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю**

Сучасна орієнтація вищої освіти передбачає створення відповідних умов, за яких студент може проявити не лише інтелектуальну і професійну активність, але й особистісну соціальну позицію, власну індивідуальність, самовиражаючись через навчання і практичну діяльність [129].

Вивчаючи спеціальну та наукову літературу, ми дійшли висновку, що однією із інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою та професійною допомогою людині в досягненні нею особистісних і професійних цілей – є коучінг. Коучінг – це високоефективна технологія, яка надає можливості людям, які не заспокоюються на досягнутому та постійно шукають відповіді на запитання: „Що для мене важливо в цьому житті?”, „Чого я хочу?”, „Як мені потрапити туди, куди для мене важливо?” та інші [186].

До недавнього часу єдиними фахівцями, до яких можна було звернутися за допомогою з метою „розібратись у собі”, „вийти із складної ситуації”, „подолати проблему” тощо, були психологи або психотерапевти. Коучінг, увібравши у себе все найефективніше та передове із психології, педагогіки, соціології, менеджменту та багатьох інших наук про людину і суспільство, ставить перед собою завдання створити умови, за яких людина самостійно

навчається: знаходити відповіді на свої запитання; усвідомлювати те, що для неї важливо; обирати найбільш ефективні шляхи досягнення своїх цілей; будувати своє життя зі смыслом; задовольняти власні потреби самостійно.

Дж. Уйтмор [186] зазначає, що коучінг – це технологія, яка професійно допомагає людині знайти власні шляхи і способи досягнення мети, розвинути необхідні навички та вміння, з'ясувати істинні цінності та наміри, створити для себе бачення майбутнього і розробити план дій для досягнення своєї мети.

У перекладі з англійської мови „*coach*” – означає „тренувати, надихати, заохочувати” [219]. Раніше це слово, у прямому сенсі, було пов'язане зі спортивною тренерською діяльністю. Нового значення воно набуло наприкінці ХХ століття завдяки американцю Томасу Леонарду, який увів це поняття в обіг і став першим коучем, тобто персональним тренером для людей, які не звикли зупинятись на досягнутому і прагнули постійно досягати більшого. Він створив перший Університет коучінгу і Вищу школу коучінгу, де студенти навчаються принципово-новій професії – коуча. Коучі покликані допомагати людині розкривати себе, для того, щоб покращити власне життя у будь-якій сфері діяльності, сім'ї, роботі тощо [219].

Дж. Уйтмор [186] одним із перших визначив коучінг, як новий стиль менеджменту і управління персоналом. У роботі Е. Парслоу і М. Рея [130], розглянуто практичні застосування методик і технік коучінгу у навчанні. Дж. Харіс [196], висвітлює питання стосовно особистісного росту і досягнення успіху завдяки застосуванню коучінг методик. У роботах М. Дауні [41], Дж. Уйтмора [186] та М. Лансберга [94] визначаються підходи щодо підвищення ефективності коучінгу, через стилі менеджменту і розвиток особистості, освіти і тренування коучів, підвищення мотивів і розвиток їх інтуїтивних здібностей. Р. Харгроув та М. Рено [195] пропонують допомогу у вирішенні складних проблем та конкретні варіанти із безвихідних ситуацій щодо питань управління, бізнесу і кар'єри. Д. Іоффе та М. Квек [65] пропонують як зробити силу конкурентів власною перевагою та інші. У Росії термін „коучінг” з'явився приблизно десять років тому, а у сферу освіти

увійшов лише у 2001 році. Зокрема В. Максимов [102] розглядає історичні передумови виникнення коучінгу, нові підходи та перспективи його розвитку. С. Довбня [44] акцентує увагу на запитанні „Кому потрібний коучінг?”. Як один із стилів коучінгу, А. Огнєв [124] розглядає організаційне консультування. С. Рогачов [146], Н. Самоукіна [154] і Н. Туркулець [154], визначають можливості застосування коучінгу в бізнес-сфері. Технології досягнення життєвих цілей, технології PR-коучінгу приводить у своїй роботі А. Кічаєв [72]. А. Сорокоумов [171] приділяє увагу розгляду стратегії успіху та пропонує для цього свої ідеї. Доробки І. Рибкіна [152] стосуються коучінгу розвитку особистості та соціального успіху.

А. Марусов [86] виокремлює такі види коучінгу, як: персональний коучінг – сприяння розкриттю потенціалу клієнта для досягнення поставленої мети у будь-якій сфері життя; бізнес-коучінг – спільна робота для досягнення особистої і професійної мети клієнта у контексті його навчання або бізнесу; корпоративний коучінг – досягнення значних успіхів у навчанні, виховання перспективних працівників компанії для вирішення складних завдань.

В. Смірнов [164] на підставі аналізу різних видів коучінгу, розглядає його класифікацію за предметною сутністю та поділяє на:

- коучінг у професійній діяльності (освіта, культура, бізнес, спорт тощо);
- коучінг у непрофесійній сфері (сєнс життя, шлюб, родина тощо).

За кількістю клієнтів коучінг може бути: індивідуальний (персональний, особистий) і груповий (командний, корпоративний).

За рівнем значущості проблем, які вирішує коучінг, він поділяється на:

- стратегічний коучінг, який вирішує проблеми стратегічного характеру, найбільш значущі для розвитку індивідуального або корпоративного клієнта, що включають постановку мети, розробку стратегії і завдань по їх досягненню;
- тактичний коучінг – вирішення локальних завдань або завдань тактичного характеру по досягненню стратегічних цілей клієнта;
- оперативний коучінг – оперативне вирішення поточних питань і проблем життєдіяльності клієнта.

Класифікація коучінгу за рівнем значущості проблем має важливе методологічне значення, оскільки клієнти не завжди усвідомлюють необхідність стратегічного коучінгу і ставлять перед коучем тактичні та оперативні завдання, але не вирішивши загальних стратегічних завдань, вони не можуть вирішити частково-конкретні.

Також можлива класифікація коучінгу за такими підставами [165]:

- за терміном часу: довгостроковий, короткостроковий, поточний;
- за способом проведення – очний (живий), заочний (дистанційний);
- за відношенням до організації – зовнішній і внутрішній;
- за використанням технічних засобів – інтернет, телефон, інші засоби;
- за віком – дитячий, юнацький, дорослий, люди похилого віку;
- за статтю – жіночий, чоловічий, змішаний.

Визначимо співвідношення понять: коучінг, коучер та коуч. Засновник коучінгу Дж. Уїтмор [185] визначає коучінг, як професійну допомогу людині у визначенні та досягненні нею особистісних цілей. На його думку, коучінг – це процес та особлива технологія організації професійних відносин партнерів, що сприяє досягненню високих результатів у житті, у кар'єрі тощо. На відміну від звичайного традиційного навчання, коучінг не вивчає історію досліджуваного питання, не висуває і не аналізує розповсюджені точки зору, не консультує з метою спонукання клієнта до відповідного передбачуваного результату тощо.

Коучінг є високоефективною технологією, яка базується на розумінні сенсу і повноти життя клієнта, який потребує допомоги; на відчутті власних внутрішніх сил і усвідомленні своєї мудрості [43]. За допомогою коучінгу вирішується широкий спектр завдань і проблем у різних галузях життя і діяльності людини. Практично всі вони мають одну основу – максимальне використання внутрішнього потенціалу людини, який необхідно правильно спрямувати та навчити людину використовувати його для свого блага. На сучасному етапі існує багато видів запропонованих коуч-послуг: від класичного персонального коучінгу до коучінгу „гарного тону”, які з успіхом використовуються у різних сферах життєдіяльності.

Коуч – це фахівець, який організовує та здійснює роботу за коучінг-технологією; це цілеспрямовано підготовлений спеціаліст, який не навчає як і що треба робити. Мета і сенс його діяльності полягає у наданні можливостей клієнту зробити самостійно, аналізуючи свій досвід і бачення ситуації. Коуч зобов'язаний бути експертом у розкритті потенціалу людини, тому що саме потенціал є необхідним для досягнення бажаних результатів [219].

Коучер – це тренер, методист, який розкриває сутність проблеми клієнта і пропонує коучу практичні методи для її вирішення [185]. Коучер фактично виконує функції коуч-менеджера, який керує роботою коучінг-центру, організує навчання коучів на тренінгових курсах, реалізуючи при цьому коучінг-програми, де теоретично розкриваються сутнісні проблеми клієнтів і пропонуються практичні методи для їх вирішення.

За нашим переконанням, поняття „наставник”, „консультант” та „посередник”, які використовуються у практиці роботи зі студентською молоддю, не є тотожними поняттю „коуч”. Поняття „наставник” у довідковій літературі трактується по-різному: як той, хто дає поради, навчає [119]; як особа, що здійснює індивідуальне чи групове професійне навчання безпосередньо на робочому місці [169]; як людина, що поряд із навчанням професії, вводить нового працівника у сферу соціально-психологічних стосунків, через які відбувається реалізація професійної ролі працівника [39].

Розглядаючи сутність поняття „наставник”, Т. Осипова [127] зазначає, що неабияку роль у цьому процесі відіграє особистість наставника, який повинен бути людиною гуманною, у якої на вищому рівні розвинена любов до людей, толерантність, повага до іншої особистості, м'яккість і чутливість у людських відносинах та інші риси характеру.

О. Безпалько [8], визначаючи професійні ролі соціального педагога, звертає увагу на те, що соціальний педагог може бути посередником під час розв'язання проблемних ситуацій між дитиною та групою однолітків, дитиною та батьками чи іншими дорослими, а також державними службами чи

громадськими організаціями; як консультант соціальний педагог може давати клієнту інформацію стосовно окремих питань, пояснювати йому причини проблемної ситуації та пропонувати варіанти виходу з неї.

Виокремлюючи професійні ролі соціального педагога, І. Зимняя [62] акцентує увагу на тому, що консультант – проводить консультації з метою допомоги клієнту у вирішенні проблем, а посередник – допомагає людині або групі людей подолати конфлікт та продуктивно співпрацювати разом.

Метод роботи консультанта полягає у тому, що він спочатку проводить оцінку та визначає, що для клієнта є самим оптимальним зараз, потім ставить клієнту запитання у такій формі, у якій підсвідомо підказує свій варіант вирішення проблеми. Виклик і підтримка зі сторони консультанта спрямовують клієнта у той бік, який консультант вважає правильним для клієнта.

Наведені визначення понять „наставник”, „консультант” та „посередник” свідчать про те, що вони не є тотожними поняттям „коуч”, який не буде вчити, давати поради, але буде ставити багато запитань для того, щоб надати клієнту безліч варіантів та аналогічних ситуацій для аналізу та самостійного вибору правильного варіанту вирішення своєї проблеми. Мета коуча полягає у наданні можливості клієнту із запропонованої множини ситуацій самостійно знайти вихід, аналізуючи свій досвід і своє бачення ситуації. Коуч не повинен бути спеціалістом конкретної галузі знань, але повинен бути експертом у розкритті потенціалу людини, необхідного для досягнення нею бажаних результатів.

Незалежно від обставин, коуч буде разом з клієнтом весь час під час вирішення проблеми. Він не буде підганяти, а буде допомагати робити самостійні кроки у знаходженні тих рішень, які підходять до цієї ситуації; розкривати потенціал клієнта, з максимальною ефективністю використовувати ті навички, які ви вже маєте та виробити такі, яких вам бракує. Він буде тією людиною, яка дійсно зацікавлена у тому, щоб ви, долаючи труднощі, досягли того, чого хотіли досягти. При цьому не має значення буде це нова робота, відкриття свого бізнесу, проведення важливих перемов, чи проблеми навчання



у ВНЗ тощо. Важливим є те, що якими б нездоланими не здавались перешкоди, завжди є спосіб їх подолання та досягнення мети [146].

В умовах ринкової економіки недостатньо мати професійні знання та надію, що ці знання тебе прогодують. Зараз у багатих країнах, а тим більше у бідних, ні держава, ні корпорації, ні пенсійні фонди, ніякі інші інститути не здатні у достатній мірі потурбуватись про кожного. Ніхто нікому не гарантує надійну роботу, гідну зарплату і пенсію, якщо не потурбуватись про це самому.

Для досягнення успіху у нових умовах, більшості людей прийдеться із спеціалістів перетворитись у бізнесменів, або змінити свою спеціальність, а для цього необхідно змінити власне мислення, цінності, відношення до життя. Навчитись цьому, з книг та семінарів, зможе не кожен. Багатьом людям потрібна підтримка на цьому шляху, тому велику роль може зіграти коуч – людина, яка професійно вміє прокладати дорогу у невідоме. Отже, коучінг дає навички виживання у нестабільному світі [102].

У нових умовах суспільства постійні зміни стають нормою, а це означає, що для того, щоб вижити, необхідно постійно вчитись. Необхідні знання і навички прийдеться здобувати безпосередньо у житті, вчитись на власному досвіді, тому найкращу допомогу у цьому може надати коучінг як технологія навчання та розвитку навичок на власному досвіді. Тобто, коучінг надає можливість повірити у себе, швидко навчатись, щоб змінитись та стати переможцем у реальному житті та навчанні [44]. Ринкова економіка надає людям більше можливостей бути тими, ким вони прагнуть бути, самим планувати своє життя, обирати ту роботу і тих людей, з якими вони б хотіли працювати, самим заробляти стільки, наскільки вони гідні того. Використати ці можливості, організувати власне життя у відповідності до своєї мети, цінностей і бажань – це ще одне із завдань, які допомагає вирішувати коучінг. Це означає, що коучінг дозволяє розумному стати багатим, найманому працівнику – бізнесменом, а бізнесмену – ефективним менеджером [86].

На відміну від більшості спеціалістів, які займаються питаннями розвитку людини, коуч повинен бути професіоналом всіх професіоналів, уміти

застосовувати коучінг, у першу чергу, до самого себе, для того, щоб надавати кваліфіковану допомогу іншим. Тобто, процес коучінгу спрямований як на зміни у свідомості, так і на зміни у житті, він розкручує спіраль розвитку, запускає цей процес та надає йому прискорення [72]. Можливість ефективного проведення коучінгу залежить не лише від навичок та особистісних якостей коуча, але й від того, у яких умовах це відбувається. А. Сорокоумов [171] визначає ключові вимоги у відносинах „клієнт – коуч” та умови їх співпраці. Він підкреслює, що на початку роботи у письмовій формі оформляється угода, у якій повинні бути чітко прописані всі правила роботи, взаємодії та відповідальність сторін, причому таку угоду необхідно складати завжди, навіть якщо оплата не передбачається.

При проведенні коучінгу необхідно розподілити відповідальність. Коуч несе відповідальність за якісний процес. Клієнт несе відповідальність за результат. Всі дії проводяться тільки руками клієнта. Це означає, що у випадку незадоволення клієнта тим, як проходить процес та як з ним працює коуч, він має право припинити роботу з коучем, так як якісний процес – це відповідальність коуча. Якщо клієнт не робить те, що заплановано, якщо він не співпрацює з коучем, то за це він несе відповідальність сам. У цьому випадку ініціатором припинення роботи з клієнтом може бути коуч. Навіть тоді, коли оплату за коучінг співробітника платить компанія, коуч не стане працювати з клієнтом, який не бажає цього. Крім того, коуч не може обіцяти компанії-заказчику ніяких результатів. Його робота – допомога клієнту в досягненні тих цілей, яких сам клієнт хоче досягти, причому за результат відповідає сам клієнт. У цьому випадку передбачається трьохстороння угода: клієнт несе відповідальність перед компанією за ті завдання, які він перед собою ставить, компанія несе відповідальність за надання необхідних умов для роботи, а коуч – за якісне проведення сесій коучінгу [171].

У наявності повинно бути достатньо часу та інших ресурсів. Коучінг не може відбуватись у „пожежному” режимі. Для серйозних змін необхідний час, причому передбачити кінцевий результат коучінгу можна лише приблизно.

Коуч і клієнт добре працюють тоді, коли довіряють один одному. Коучінг – це невимушене середовище для розвитку, не пов'язане з вимогами, результатами, часом, обов'язками тощо, тому чим швидше учасники налагодять відкриті та довірливі відносини, тим краще піде процес. Мета коуча полягає у тому, щоб зробити так, аби клієнту не прийшлося змушувати себе виконувати прийняте рішення, щоб він робив це із задоволенням. Якщо клієнт не виконує завдань, то не треба робити показові покарання. Необхідно проаналізувати ситуацію, знайти причину та виконати завдання разом [152].

Між коучем та клієнтом не повинно бути навіть думки про конкурентні відносини – це основна причина того, чому керівник-менеджер ніколи не зможе бути для своїх підлеглих хорошим коучем. Як тільки з'являються конкурентні відносини (хто кращий, хто головніший, хто розумніший) розпочинається гра один проти одного і коучінг не має сенсу, тому що коучінг – це гра на одній стороні, а не на протилежних. Для цього необхідно домовитись про стиль взаємодії, тобто, якого стилю краще дотримуватись, щоб клієнту було комфортно та про те, щоб клієнт відразу повідомив, якщо заданий спочатку стиль для нього не прийнятний і йому потрібний інший стиль: більш м'який або, навпаки, більш вимогливий [171].

Томас Леонард [219] з колегами склали детальний перелік всіх навичок коуча з описом того, як вони виглядають, звідки беруться та як цим навичкам можна навчитись. Розглянемо тільки мінімальні вимоги, тобто навички якими повинен володіти коуч:

– повне прийняття клієнта з усіма позитивами і негативами. Без прийняття того, де і у якому стані клієнт знаходиться, неможливо допомогти йому зробити наступний крок. У цьому помилка багатьох консультантів. Замість того, щоб зрозуміти і прийняти те, ким клієнт є тепер, вони повчають: „Ти повинен бути смілим, уважним, терплячим тощо”. Це означає, хороший коуч, як і хороший психолог, у житті повинен зрозуміти як мінімум одну людину – себе.

– уміння бачити досконалість навіть у помилках, тобто уміння повністю розуміти картину світу клієнта. Замість того, щоб оцінювати побачене і почуте, хороший коуч бачить ідеальність картини світу клієнта та розуміє, чому вона для нього вірна, цілісна і єдино можлива. Без повного розуміння коуч не зможе і повністю сприйняти клієнта, адже незрозуміле завжди відштовхує. А для розвитку цих навичок необхідними є зацікавленість, терпіння та презумпція правоти, тобто коучу необхідно погодитись з тим, що клієнт завжди діє правильно (навіть коли допускає помилки) і тоді, озброївшись цікавістю, терпінням та великою кількістю запитань, він може зробити спробу цю правоту відшукати. Саме тоді, коли він її відшукає, то зможе за допомогою декількох запитань розширити картину світу клієнта та допомогти йому побачити те, що він раніше не бачив і тому допустив помилку [219].

– дії в інтересах клієнта, а не так, як би поступив коуч у певній ситуації. Коуч допомагає клієнту робити його кроки в тому напрямі, у якому клієнт хоче рухатись і так, як клієнт може на цей момент. Завдання коуча – не досягати результатів, а допомагати клієнту самому одержати результат. Клієнт – у першу чергу, а результати – у другу. Якщо спочатку провести оцінку та визначити, що для клієнта є самим оптимальним зараз – це метод роботи консультанта, тому, якщо ви з такою установкою розпочнете працювати як коуч, то всі технології – „правильна постановка запитань”, „виклик та підтримка” та інші – будуть слугувати одній меті: ви будете ставити клієнту запитання, тайком підказуючи йому власний варіант вирішення проблеми; виклик і підтримка з вашої сторони будуть спрямовувати клієнта у ту сторону, яку ви вважаєте правильною для клієнта тощо. Потрібно пам’ятати, що клієнт знає свою ситуацію значно краще, ніж ви, клієнт знає всі особливості своєї ситуації, тому треба допомагати клієнту шукати і здійснювати вирішення проблеми його руками [219].

Отже, три стартові умови, або важливі базові навички: зрозуміти, сприйняти та допомогти клієнту самому вирішити свою проблему – є однозначними та необхідними при цьому.

Коучінг – це незвичайна сфера діяльності, це стиль і сенс життя та взаємовідносин з оточуючими. Якщо такий стиль життя приносить вам задоволення, то коучінг може стати для вас успішним. Багато спеціалістів, як від консалтінгу, так і від практичної психології, на жаль, думають, що коучінг – це тільки ще одне модне слово, під яким розуміються ті речі, якими вони займаються давно. У деякій мірі у них є підстави так говорити – резюмує І. Рибкін [152]. Але коучінг – це дещо більше, ніж простий набір психологічних, тренерських або консалтингових прийомів. Передусім – це інший світогляд. Якщо у коуча не буде цього світогляду, то набір прийомів залишиться тільки набором прийомів. Для того, щоб тренер, консультант, психолог або соціальний педагог міг стати коучем, за переконанням Томаса Леонардо [219], необхідно виробити у собі навички коучінгу та цілісність особистості. Іншими словами це можна виразити такою формулою: ”коуч = навички коучінгу + життєвий досвід + цілісність особистості”.

Коучінг-технологія відрізняється від інших технологій тим, що має п'ятиелементну систему коучінгу („Коучінгова система Коучвілля”), яку коучі використовують, адаптуючи її до власного стилю, отримуючи при цьому високі результати. Завдяки цій системі час, необхідний для того, щоб оволодіти знаннями коучінг-технології, скорочується майже на 90%, це означає, що раніше це вимагало роки для навчання і тренування, а зараз займає тільки декілька місяців – переконує Томас Леонардо [219].

Приведемо перелік п'ятиелементної системи коучінгу з короткими коментарями А.Сорокоумова:

1. 15 питань для виявлення того, про що говорить клієнт (щоб зрозуміти, що дійсно чує коуч) (Додаток Л).

2. 15 цінностей, які коуч пропонує клієнту під час роботи (результати, які одержує клієнт від цих цінностей можуть відрізнитись) (Додаток Л.1).

3. 15 життєвих позицій (рамок), виходячи із яких коуч і клієнт, організують своє мислення, поведінку та відносини до завдань або проблем. Від цих рамок у великій мірі залежить успіх та швидкість одержання результатів (Додаток Л.2).

4. 15 стилів комунікації коуча – це ті стилі, які коуч використовує у своїй комунікації з клієнтом та які допомагають йому прискорити процес коучінгу (Додаток Л.3).

5. 15 професійних навичок коуча – тобто все те, яким чином коуч працює та складає цінність для клієнта (Додаток Л.4) [171].

На нашу думку, саме для студентської молоді така технологія є найбільш прийнятною. Коучінг сприяє розширенню кругозору студентів та всебічному їх розвитку; надає можливість вирішувати власні проблеми самостійно, забезпечуючи підтримку і соціально-педагогічний супровід; навчає досвіду у вирішенні особистісних, психологічних та інших проблем з тим, щоб після закінчення ВНЗ, кожен студент міг вирішувати свої проблеми без сторонньої допомоги тощо. Коучінг професійно допомагає студентам: знайти шляхи і способи досягнення мети, розвинути необхідні життєві навички та уміння, з'ясувати власні цінності та наміри, зрозуміти сенс життя, підґрунтям яких є максимальне використання їх внутрішнього потенціалу.

Враховуючи психологічні та вікові особливості студентів, їх малий життєвий досвід, важливим є те, що коуч не буде підганяти студентів під час вирішення своєї проблеми, а буде допомагати студенту робити самостійні кроки у знаходженні тих рішень, які підходять до їх ситуації, шляхом розкриття свого потенціалу, навчати використовувати ті навички, які вони вже мають та виробляти ті, яких їм бракує. При цьому студенти не будуть відчувати себе покинутими та безпорадними, в них є надійні помічники – соціальні коучі (соціальні педагоги). Підхід до вирішення кожної проблеми індивідуальний, враховуючи психологічні характеристики віку, важливість проблеми та інші конкретні особливості студента. Коучінг надає впевненості студентам у тому, що завжди є спосіб подолання проблем і перешкод, є можливість досягнення

мети, є сенс повірити у себе як особистість та професіонала. Коучінг вчить продуктивно навчатись, а для студентів це дуже важливо і потрібно.

Отже, під коучінг-технологією до роботи зі студентською молоддю ми розуміємо процес партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин, який сприяє розвитку та розкриттю можливостей, досягненню особистісної і професійної мети студентів, надає змогу і навчає вирішувати власні проблеми самостійно, шляхом максимального використання внутрішнього потенціалу, забезпечуючи при цьому соціальну підтримку та соціально-педагогічний супровід.

Практична реалізація коучінг-технології відбувалась за допомогою використання її елементів. У тому випадку, якщо студент прагнув досягти змін у житті або конкретній ситуації (неважливо буде це корекція або поліпшення) ефективним засобом було застосування АВС-техніки, стратегія якої працювала при дотриманні двох критеріїв: перший – студент дійсно прагне щось змінити, тобто у нього з'являється мотивація; другий – студент очікує, що знову може опинитись у подібній ситуації. Під час використання АВС-техніки, позитивним було те, що студентам необов'язково описувати ситуацію в деталях, називати імена – головне, що вони розуміють, що відбувається і хочуть щось покращити. Мета цієї техніки – допомогти студенту зрозуміти чого він бажає і як цього досягти. Навіть у тому випадку, коли студент не знає чого він бажає, або знає лише те чого не бажає, ця техніка працюватиме незалежно від цього. Її сутність полягає у тому, що складається із запитань, на які необхідно дати відповідь (усно або письмово обирає студент). Послідовність побудови запитань за цією технікою запускає мислинневий процес, що призводить до знаходження рішень. Наводимо запитання АВС-техніки.

#### **Крок А. Розуміння ситуації.**

- A1. Про що Ви думали в тій ситуації?
- A2. Що Ви відчували в тій ситуації?
- A3. У чому Ви мали потребу, чого Вам бракувало або не було надано?
- A4. Яку роль Ви відігравали?
- A5. У чому Ви вбачали істину?

А6. Яку назву Ви дали б цій ситуації, яка відобразила б її сутність?

*У деяких випадках можуть знадобитися додаткові уточнюючі запитання:*

А7. Чого Ви боялися? Що Вас турбувало?

А8. На що Ви сподівалися? Які були Ваші надії?

А9. Що суперечило Вашим цінностям і переконанням?

А10. Що для Вас було важливим?

А11. Що було важкого? Які виникали труднощі?

А12. Яких навичок Вам бракувало?

А13. У якій інформації Ви мали потребу? Про що Ви хотіли б дізнатися?

А14. Що було неправильним в „де”, „коли”, „хто” ще був поблизу, не був поблизу?

А15. Що було доброго, якщо Ви цього навіть не помічали? Що ще було доброго?

*Після цього повторювали запитання з А1 по А6 з метою уточнення відповідей студента.*

### **Крок В. Розуміння того, що могло бути краще.**

В1. Яка ідея краще за все допомогла б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

В2. Яке почуття краще за все допомогло б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

В3. Яка роль краще за все допомогла б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

В4. Що саме з того, що Ви вбачаєте за істину, краще за все допомогло б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

В5. Отже, яку назву цій ситуації Ви дали б зараз?

### **Крок С. Розуміння того, як зробити краще.**

С1. Що конкретно Ви хотіли або могли б зробити для того, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

С2. Що конкретно Ви хотіли або могли б сказати собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?

С3. Які питання Ви хотіли або могли б поставити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?



- C4. Що конкретно Ви хотіли або могли б перестати робити, щоб досягти бажаного в цій ситуації?
- C5. Що конкретно Ви хотіли або могли б перестати говорити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?
- C6. Як питання Ви хотіли або могли б перестати ставити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?
- C7. Що ще повинно статися для того, щоб Ви могли досягти бажаного в цій ситуації?

Для наочної ілюстрації доступності застосування АВС-техніки наведемо такі приклади за цією методикою, яку ми використовували під час роботи зі студентами у Студентській соціальній службі.

**Приклад 1.** Студентка п'ятого курсу Людмила І. звернулась до Студентської соціальної служби з такою проблемою „Я хочу змінити свою поведінку”. Ситуація була такою. Успішна студентка отримала запрошення на посаду соціального педагога від благодійного фонду. Вона приступила до роботи, але колеги не сприймали її серйозно, а однокурсники заздрили. Відчуваючи невпевненість у собі, вона звернулась за порадою. Прокоментуємо цю ситуацію відповідно до запитань АВС-техніки.

#### **Крок А. Розуміння ситуації.**

A1. Про що Ви думали у тій ситуації?

- *(Пауза. Тихим голосом.)* Я знаходжусь у важкій ситуації.
- Всі вважають, що мені щастить, але це лише завдяки вдачі.
- Мене зневажають мої друзі, однокурсники, оскільки заздрять.
- Оточуючі намагаються знайти у будь-яких моїх діях помилку.

A2. Що Ви відчували в тій ситуації?

- *(Тривалі паузи між відповідями).* Почувала себе погано.
- Відчувалася напруга всього тіла.
- Тремтіння, спазми шлунку.

A3. У чому Ви мали потребу, чого Вам бракувало або не було надано?

- Важко відповісти.

- Зворотного зв'язку, ніхто не цікавився про те, як мені на новому місці.
- Не вистачало сміливості спитати у колег, чи справляюся я з роботою.
- Не приймати до серця їхню думку, у разі негативного ставлення.
- Перестати себе жаліти.
- Займатися справами, а не хвилюватись про те, що казатимуть друзі або колеги.

A4. Яку роль Ви відігравали?

- *(Довга пауза, обмірковує, сміється).* Я вважаю, що Міс нерішучість.

A5. У чому Ви вбачали істину? *(Важливе запитання, перераховує на пальцях).*

- Я не варта того, щоб про мене турбувались.
- З мене немає ніякої користі.
- Я безпорадна.
- Мене зробили жертвою.
- Я і є жертва року.

A6. Яку назву Ви дали б цій ситуації, яка відобразила б її сутність?

- Жертва року.

**Крок В. Розуміння того, що могло бути кращим.**

B1. Яка ідея краще за все допомогла б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

- Просто: я можу це зробити.

B2. Яке почуття краще за все допомогло б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

- Спокійно, тільки спокійно.

B3. Яку роль краще за все допомогла б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

- Кваліфікований соціальний педагог.

B4. Що саме з того, що Ви вбачаєте за істину, краще за все допомогло б Вам досягти бажаного в цій ситуації?

- Так, я тепер кваліфікований соціальний педагог *(посмішка).*

B5. Отже, яку назву цій ситуації Ви дали б зараз?

- **Я управлінець.** *(Поміркувавши додає)* Від мене залежить управління соціально-педагогічною роботою благодійного фонду.

### Крок С. Розуміння того, як зробити краще.

- C1. Що конкретно Ви хотіли або могли б зробити для того, щоб досягти бажаного в цій ситуації?
- Я маю намір розпочати регулярні зустрічі з колегами та однокурсниками з метою порозуміння.
  - Я прагну досягти успіхів на новій посаді.
- C2. Що конкретно Ви хотіли або могли б сказати собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?
- Собі? Я кваліфікований соціальний педагог-управлінець.
  - Іншим людям? Тепер я буду говорити те, про що хочу сказати, замість того, щоб уникати цього.
- C3. Які питання Ви хотіли або могли б поставити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?
- Я буду просити інших людей говорити мені про те, що вони хочуть сказати, нічого не приховуючи.
  - Я буду просити пояснювати мені кожний момент, який для мене незрозумілий, замість того, щоб показувати повне розуміння.
  - Я спитаю їх чи справляюся я з роботою.
- C4. Що конкретно Ви хотіли або могли б перестати робити, щоб досягти бажаного в цій ситуації?
- Я переборю свою нерішучість. **Ось так!**
- C5. Що конкретно Ви хотіли або могли б перестати говорити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?
- Собі самій? Я відповідаю своїй посаді!
  - Іншим? Я перестану говорити патетично „Якщо ви хочете зробити по своєму, жодних проблем”.
- C6. Як питання Ви хотіли або могли б перестати ставити собі та іншим людям, щоб досягти бажаного в цій ситуації?
- Я не буду запитувати після кожного свого вислову „Це Вас не обтяжить”.

С7. Що ще повинно статися для того, щоб Ви могли досягти бажаного в цій ситуації?

- **Я куплю собі новий діловий костюм, поміняю зачіску і макіяж.**

**Приклад 2.** Студентка п'ятого курсу Олена К. звернулася до Студентської соціальної служби з такою проблемою „Я хочу досягти конкретної мети, використовуючи свої сильні сторони”. Ситуація була такою. Студентка мала бажання досягти конкретної мети – стати консультантом у психологічному центрі. Звернулася у Службу з метою виявити свої сильні сторони. Оскільки у цьому випадку техніка має розвиваючу, а не корегуючу функцію, студентка не відчувала ніяких негативних емоцій відносно минулого, тому можна використовувати теперішній час за кроком А. Прокоментуємо цю ситуацію у відповідності до АВС-техніки.

#### **Крок А. Розуміння ситуації.**

A1. Про що Ви думали у тій ситуації?

- Я вважаю, у мене добре виходить налагоджувати стосунки з іншими людьми, тому я б хотіла стати консультантом у психологічному центрі.

A2. Що Ви відчували в тій ситуації?

- Нічого особливого, думаю про те, що варто спробувати.

A3. У чому Ви мали потребу, чого Вам бракувало або не було надано?

- Може хорошого тренінгу, або курсу з позитивної психотерапії.
- Оцінки того, зможу я це чи ні.

A4. Яку роль Ви відігравали?

- Я знаходжусь у ролі німої, оскільки ніхто не знає про моє бажання.

A5. У чому Ви вбачали істину?

- Насправді, я переконана, що мені тепер уже не потрібні запитання. Дякую. Я сама з'ясую, що мені необхідно робити. *(У подібних випадках розуміння часто приходить так само швидко, як у цьому випадку).*

Враховуючи вище зазначене, використання потенціалу коучінг-технології, зокрема АВС-техніка, дала змогу сформувати професійну компетентність соціальних педагогів за ознаками особистісного компонента, якими виступили:

позитивне ставлення до соціально-виховного середовища ВНЗ; розуміння сучасних тенденцій розвитку та становлення особистості студента; наявність власних психолого-педагогічних якостей (комунікабельність, зовнішня привабливість, уміння навіювати та переконувати, оптимізм); бажання розвитку здібностей та розкриття можливостей через корекцію соціальних цінностей; підвищення мотивації студентів з метою саморозвитку; усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності; власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція та установка); наявність соціально-значущих якостей соціального педагога (гуманність, компетентність, відповідальність, толерантність); спільна комунікація зі студентами щодо знаходження життєвого балансу; прагнення до самостійного вирішення проблемних ситуацій; бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації; стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення.

Отже, коучінг-технологія обумовлена новими потребами студентської молоді в соціальній підтримці та соціально-педагогічному супроводі, що дозволяє адаптувати означену технологію до роботи зі студентською молоддю.

Підсумовуючи вищевикладене, ми дійшли висновку, що технологія коучінгу, зокрема АВС-техніка була провідним засобом реалізації педагогічної умови „Впровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю”, яка дійсно є обґрунтовано-необхідною для формування професійної компетентності соціальних педагогів.

### **2.2.3. Занурення майбутніх соціальних педагогів в активну соціально-педагогічну діяльність зі студентською молоддю**

Професійно-пізнавальний інтерес, на активізацію якого зверталась особлива увага під час теоретичного вивчення дисциплін соціально-педагогічного спрямування та спеціального курсу, не обмежувався активним засвоєнням знань професійно-орієнтованих дисциплін, а й поширювався на

використання потенціалу та вдосконалення змісту практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю: студенти продукували багато ідей, виявляли неабиякий інтерес до нових форм та методів соціально-педагогічної діяльності під час проходження виробничої практики, приймали активну участь у роботі Студентської соціальної служби на базі університету тощо. Практична підготовка була обов'язковою складовою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Поєднання теоретичних знань та практичних умінь, здобутих в аудиторії, з реаліями практичної діяльності соціальної служби, стало одним із основних та необхідних компонентів підготовки соціального педагога до роботи зі студентською молоддю на високому професійному рівні. Відповідно до програми підготовки, соціальні педагоги проходять: ознайомчу, навчально-педагогічну, соціально-педагогічну, дослідницьку, переддипломну практики.

Ознайомча практика – передбачала детальне ознайомлення студентів з мережею соціальних закладів та специфікою їх роботи, спостереження за процесом діяльності фахівців бази практики, аналіз складових цього процесу.

Навчально-педагогічна практика – це ознайомлення з конкретною майбутньою спеціальністю, практиканти були в ролі помічників фахівця, виконуючи певні обов'язки, поточну роботу, спостерігали за діяльністю спеціаліста на робочому місці та виконували роботу під контролем наставника.

Соціально-педагогічна практика – надавала можливість студентам виконувати обов'язки фахівців безпосередньо на робочому місці, здійснювати весь цикл обов'язків за своєю спеціальністю, усвідомлювати механізми дій установи, у якій проводилась практика та загальну картину об'єкта практики.

Дослідницька практика – була невід'ємною складовою частиною освітньо-професійної програми підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем „спеціаліст” і мала на меті закріплення теоретичних знань, які були отримані студентами під час вивчення дисциплін: „Методика досліджень у соціальній сфері”, „Прогнозування та проектування у соціальній сфері”, „Актуальні проблеми соціальної педагогіки”, „Інновації у соціальній

роботі” та інших, а також з метою формування професійних умінь та практичних навичок, набуття фахового досвіду діяльності.

Переддипломна практика – була завершальною ланкою практичної підготовки, вона проводилася на робочому місці спеціаліста з виконанням усіх функціональних обов’язків майбутніми фахівцями. Під час цієї практики поглиблювались, закріплювались та усвідомлювались теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, проходив процес збору матеріалу для написання дипломного проекту або для складання державних іспитів.

Виходячи із сутності видів практик, ми дійшли висновку, що практика студентів – це процес оволодіння практичними вміннями та навичками в різних видах соціально-педагогічної діяльності, коли студентам надаються можливості для випробування себе в різних професійних ролях за спеціальністю.

Різні види практики були під керівництвом відповідних кафедр. До керівництва практикою студентів залучалися досвідчені викладачі кафедр, які здійснювали консультування, інструктаж, а також контролювали діяльність студентів щодо виконання завдань практик. У процесі керівництва практичною діяльністю студентів певна роль відводилася багатьом учасникам, оскільки успішне керівництво навчальною практикою студентів здійснювалося завдяки об’єднанню зусиль закладів соціальної служби (державних чи громадських) та університету. Заклади соціальних служб створювали відповідне навчальне середовище для студентів і були суттєвим ресурсом для проходження соціально-педагогічної практики, використання її потенціалу та вдосконалення змісту. Цьому сприяли чітке окреслення ролей у процесі керівництва навчальною практикою студентів і постійна взаємодія між координаторами практики та викладачами, які контролювали проходження практик та керівником практики від закладу соціальної служби та практикантом.

Перед початком практики проводилась настановча конференція, де відповідальний за практику викладач та представники кафедри докладно роз’яснювали студентам завдання, організаційні аспекти щодо практики, її графік, об’єкти, пояснювали вимоги до оформлення документації тощо. Після

закінчення практики, наприкінці першого тижня аудиторних занять, проводилась підсумкова конференція, під час якої відбувався захист звітів щодо проходження практики та виставлялась диференційована оцінка.

Метою соціально-педагогічної практики, в аспекті нашого дослідження, було формування професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю: закріплення та поглиблення професійно-теоретичних знань, що були опановані студентами під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін і спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді” з метою отримання достатнього обсягу практичних умінь та навичок відповідно до кваліфікаційного рівня „спеціаліст”; оволодіння студентами сучасними методами і формами організації соціально-педагогічної діяльності в різних соціальних структурах, у тому числі на базі ВНЗ зі студентською молоддю.

Завданнями соціально-педагогічної практики під час підготовки студентів до професійної діяльності виступили: закріплення, поглиблення і збагачення теоретичних знань під час проходження практики; формування і розвиток соціально-педагогічних умінь і навичок, особистісно-професійних якостей, гуманістичної спрямованості спеціаліста; оволодіння специфічними функціями соціально-педагогічної діяльності, розвиток науково-дослідницького підходу щодо розв’язання соціально-педагогічних завдань і творчого підходу до виконання професійних обов’язків; практична реалізація технологій соціально-педагогічної діяльності тощо. У процесі планування та організації практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів були визначені вимоги до організації та проведення соціально-педагогічної практики студентів:

- обов’язкове вивчення спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді”;

- зміст і форми проведення соціально-педагогічної практики повинні постійно поповнюватись і удосконалюватись у відповідності до вимог часу;



- соціально-педагогічна практика повинна носити дослідницький характер (давати можливість студентам досліджувати різноманітні соціально-педагогічні та соціально-психологічні проблеми та апробувати власні ідеї та гіпотези);
- соціально-педагогічна практика повинна проводитись під керівництвом досвідченого викладача-наставника;
- соціально-педагогічна практика повинна давати студентам можливість не лише використовувати одержані знання, але й проявляти себе, впроваджуючи інноваційні технології соціально-педагогічної діяльності на базах практики;
- до соціально-педагогічної практики допускаються студенти, які успішно пройшли підсумковий контроль, склали заліки та іспити з дисциплін соціально-педагогічного спрямування, що передбачені навчальним планом;
- соціально-педагогічна практика студентів повинна проводитись на базах практики, які відповідають вимогам навчальних програм і укладено договори про взаємодію та співпрацю;
- після проходження практики (не пізніше п'яти днів) студенти повинні подати на кафедру всю необхідну документацію (звіт з додатками, щоденник, характеристику та направлення з оцінкою бази практики).

Структура соціально-педагогічної практики складалася з підготовчого, основного та завершального етапів. Підготовчий етап – передував практиці та складався з таких організаційних заходів: ознайомлення студентів з Положенням про практику, програмою соціально-педагогічної практики та індивідуальними завданнями; активізації знань, набутих у процесі вивчення дисциплін соціально-педагогічного спрямування та спеціального курсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді”, необхідних для виконання завдань практики; ознайомлення із нормативно-правовими документами щодо соціально-педагогічної діяльності з різними соціальними групами; підготовка методик діагностики, проектів інтерв'ю та анкет для опитувань, які використовувалися під час практики відповідно до індивідуальних завдань; підготовка документів, заповнення яких вимагало завдання практики. Про місце проходження практики студенти дізнавалися із

направлення, яке отримували за два тижні до початку практики разом з іншими необхідними документами.

Основний етап – це період безпосереднього проходження практики. Цей час використовувався студентами у наступній послідовності: прибуття студентів та ознайомлення з базою практики; складання плану роботи на основі індивідуального завдання; практична діяльність на базі практики щодо виконання індивідуальних завдань практики; проведення діагностики за підготовленими методиками, інтерв'ю та анкетування серед спеціалістів та клієнтів бази практики, які були необхідною умовою для виконання індивідуальних завдань; ведення щоденника практики, у якому віддзеркалювалась динаміка формування професійної компетентності соціального педагога; збір інформації та підготовка документації до звіту щодо проходження практики.

Завершальний етап – це період після проходження практики, який передбачав: аналіз документації, зібраної під час проходження практики, опис характеристики бази практики; узагальнення результатів практики та індивідуальної роботи студентів; написання звіту, в якому студенти розкривали механізми реалізації діяльнісного та особистісного компонентів формування професійної компетентності соціального педагога через соціально-педагогічний супровід студентів. Звіт виносився на захист, у ньому зазначались пропозиції щодо вдосконалення соціально-педагогічної практики. У контексті нашого дослідження, організація соціально-педагогічної практики відбувалась на принципах активізації професійно-навчальної діяльності, тому обов'язковим було подання розробленого і проведеного під час практики педагогічного тренінгу. Один із таких педагогічних тренінгів „Я прагну до майстерності” наводиться у додатку (див. дод. М).

Індивідуальні завдання були включені до програми практики з метою більш ефективного оволодіння професійними вміннями і навичками самостійного розв'язання соціально-педагогічних та організаційних завдань. Матеріали, які використовувались студентами під час виконання

індивідуальних завдань, у подальшому використовували для виконання курсових і дипломних робіт.

Завдання соціально-педагогічної практики були упорядковані та викладені у п'яти розділах. Розділ 1 – умови його виконання були спільними для всіх завдань і передбачали розкриття специфіки роботи соціального закладу – бази практики, куди студент був направлений для проходження соціально-педагогічної практики. У цьому розділі висвітлювалась характеристика установи, де проходила практика: наводилась повна назва установи, визначались всі рівні її підпорядкованості (на рівні держави, області, району), описувалася її структура. При описанні у звіті законодавчої та нормативної бази, спочатку вказувались нормативні документи, на підставі яких була створена і працювала дана установа, потім перелічувались основні законодавчі та нормативні документи, якими керувалися працівники установи під час роботи з клієнтами. Виходячи з цього, позитивне ставлення до соціального середовища бази практики, усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності, сприяли активізації професійної діяльності під час проходження даної практики.

Розділ 2 – був спрямований на вивчення виробничого процесу в установі. У цьому розділі давались роз'яснення щодо методики виконання кожного із завдань та методів для опрацювання інформації, яка повинна бути занесена до звіту. При цьому виконувались завдання, щодо розкриття професійних можливостей через організацію різних заходів соціально-педагогічного спрямування, які сприяли активізації професійно-навчальної діяльності студентів та формуванню професійної компетентності соціальних педагогів.

Розділ 3 – передбачав роботу з клієнтами та ступінь самостійності практиканта, тобто якщо у процесі ознайомчої практики студент спостерігав за роботою фахівця з конкретним клієнтом, а під час навчальної практики працював над вирішенням проблем клієнта під наглядом фахівця, то під час соціально-педагогічної практики – студент працював з клієнтом самостійно. У контексті нашого дослідження, якщо клієнтом був студент, то наявність

соціально-значущих якостей у практиканта, допомагала спільній комунікації щодо знаходження життєвого балансу, а вміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи із студентами сприяли соціальній адаптації та корекції соціальних цінностей студентів.

Розділ 4 – це колективна робота всіх студентів, які проходили практику в одній установі. Результатом такої роботи було пред'явлення наступних документів: соціальний паспорт установи; технологія або методика роботи з клієнтами в цій установі; пропозиції щодо вдосконалення роботи та залучення додаткових ресурсів, виходячи з наявних можливостей установи, де студенти проходили практику; рекомендації щодо шляхів розв'язання проблем, які, на погляд практикантів, були важливими і актуальними, але на той час не вирішеними. Включення даного розділу до завдань соціально-педагогічної практики було продиктовано необхідністю відпрацювання у студентів-практикантів навичок роботи у групі та навичок ефективного пошуку інформації для виконання групового завдання. У контексті групової роботи була можливість організації і проведення соціально-педагогічних та соціально-просвітницьких тренінгів і семінарів, які сприяли активізації професійно-навчальної діяльності. Програма та план проведення тренінгів і семінарів додавались до звіту про проходження практики.

Розділ 5 – передбачав письмовий звіт студента в довільній формі про спостереження і враження від практики та внесення пропозицій щодо вдосконалення соціально-педагогічної практики. Така робота виконувалась на заключному етапі, тобто після практики, на стадії написання звіту, який оформлювався у вигляді додатку до звіту. Ця частина завдання була творчою, яка відображала ступінь поглиблення та ступінь емоційного включення студента у проблематику завдання практики, його здатність критично оцінювати ситуації, що виникали у процесі практики і міру ідентифікації себе зі своєю майбутньою професією. Виконання цього завдання було спрямоване на стимуляцію пошукової активності студентів.

У ракурсі діяльнісного підходу психологічною основою навчання є активна діяльність студента, яка призводила до формування умінь творчо мислити, використовуючи накопичені знання, придбані вміння і навички [6].

За нашим переконанням, з метою поліпшення організації та результативного проходження соціально-педагогічної практики студентів, для розвитку самостійності та їхньої професійної самореалізації, необхідним було використання сучасних способів активізації професійно-навчальної діяльності.

Проблема активізації професійно-навчальної діяльності є однією із актуальних задач педагогіки. Студент включається у процес професійно-навчальної діяльності з різним ступенем активності, особливо під час проходження соціально-педагогічної практики. Г. Щукіна [216] виокремлює репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавчий і творчий ступені активності студентів, які відповідають одній із класифікацій методів навчання. Т. Шамова [211] також виокремлює три види такої активності: відтворювальний, інтерпретаційний і творчий, беручи за основу образ дії. Перший вид активності, відтворювальний, характеризується прагненням студента зрозуміти, запам'ятати, відтворити одержані знання, оволодіти способами виконання дій за зразком. Інтерпретаційний вид активності передбачає бажання студента осягнути сенс вивченого, застосувати знання і опановані способи діяльності у нових навчальних умовах. Творчий вид активності передбачає здатність студентів до теоретичного осмислення знань, до розуміння зв'язків між предметами та явищами, до самостійного пошуку вирішення проблем тощо.

Джерело активності більшість теоретиків і практиків шукають у самій людині, її мотивах і потребах; активність визначається як особистісна властивість, що здобувається, закріплюється і розвивається у процесі пізнання, з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей студентів [85]. Деякі дослідники шукають джерела активності у природному середовищі, яке оточує людину і розглядають фактори, що стимулюють її активність. До таких факторів вони відносять: пізнавальний і професійний інтерес; творчий характер

навчально-пізнавальної діяльності; конкурентний характер занять; ігровий характер проведення занять; емоційний вплив вище названих факторів [9].

Науковці інколи пов'язують джерела активності з особистістю викладача і способами його роботи. У якості способів активізації навчання вони виокремлюють такі як: проблемність, взаємонавчання, індивідуалізацію і самонавчання, дослідження, механізм самоконтролю і саморегуляції [166]; оволодіння новими ефективними засобами для реалізації власних установок на активне оволодіння видами діяльності, знаннями і вміннями; інтенсифікація розумової діяльності студента за рахунок більш раціонального використання часу навчального заняття, інтенсифікація спілкування студента з викладачем і студентів між собою [163].

Ми погоджуємося з висновками дослідників В. Гаргай [36], Є. Коротаєвої [85], М. Кларіна [74] та інших, які вбачають джерело активності у формах взаємовідносин і взаємодії викладача і студента та передбачають, що розвиток активності студентів, їх потреби в самоосвіті та практичній діяльності вирішуються у межах інтерактивного навчання.

Виходячи з цього, логічним було те, що під час організації соціально-педагогічної практики на принципах активізації професійно-навчальної діяльності та активному навчанні студент у більшій мірі ставав суб'єктом професійно-навчальної діяльності; вступав у діалог з викладачами та іншими студентами; активно приймав участь у професійно-навчальній діяльності, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання, що поліпшувало взаємодію студентів один з одним і продуктивно впливало на виконання завдань.

Практика, з одного боку, була можливістю перевірки теоретичних знань, отриманих при вивченні дисциплін соціально-педагогічного спрямування та спецкурсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді”, з іншого – на практиці відбувалося безпосереднє осмислення проблем, вирішення яких було пов'язане зі специфікою соціальної установи, оволодінням студентами сучасними методами і формами організації соціально-педагогічної діяльності тощо. Спрямованість діяльності викладача (методиста) і студентів-практикантів

під час проходження соціально-педагогічної практики з позиції взаємодії подано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Порівняння мети соціально-педагогічної практики  
для студентів і викладачів**

<b>Мета соціально-педагогічної практики полягає:</b>	
<b>для викладача</b>	<b>для студента</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
– надання студентам можливості поєднати їхні теоретичні знання про соціальні проблеми студентської молоді та форми їх вирішення;	– оволодіння навичками ведення професійної документації та уміннями оформлення ділових паперів;
– акцентувати увагу студентів на вивченні нормативно-правової бази соціально-педагогічної роботи;	– досвід взаємодії з керівництвом та працівниками бази практики, оволодіння навичками професійного спілкування з колегами та клієнтами;
– сприяння використанню методів соціально-педагогічної роботи у поєднанні з практичним досвідом;	– формування власного професійного іміджу через розкриття професійних можливостей;

1	2
– сприяння розвитку самостійності та прояву творчості студентів під час практики;	– набуття досвіду у вирішенні проблемних та нестандартних ситуацій у практичній діяльності;
– надання студентам можливості під час практики самостійно приймати та ухвалювати рішення у конкретній соціальній ситуації;	– уміння планувати і організовувати соціально-педагогічну діяльність відповідно до обставин життєдіяльності студентів;
– активізація взаємодії зі студентами-практикантами, доброзичливе ставлення, консультування у разі необхідності.	– написання звіту, в якому студенти повинні розкрити механізми реалізації компонентів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю.

Доцільно зазначити, що соціально-педагогічна практика була особливою формою навчальної діяльності як для викладачів, так і для студентів, оскільки вони були рівноправними суб'єктами цієї діяльності.

Резюмуючи вищезазначене з урахуванням мети соціально-педагогічної практики для студентів і викладачів, було сформульовано принципи активізації соціально-педагогічної практики, які спрямовані на формування діяльнісного і особистісного компонентів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю такі як: підвищення мотивації студентів до оволодіння уміннями і навичками соціально-педагогічної діяльності; врахування індивідуальних можливостей і запитів студентів; диференціація індивідуальних завдань, які виконують студенти-практиканти та їх поступове ускладнення; зв'язок практичних завдань з діяльністю установи – бази практики; поєднання практичних навичок з теоретичними знаннями, які студенти отримали під час навчання; використання результатів практики в подальшому навчанні і науково-дослідній діяльності; уміння використовувати інтерактивні методи і засоби активізації соціально-педагогічної діяльності.



Отже, під активізацією професійно-навчальної діяльності студентів, під час проходження соціально-педагогічної практики, ми розуміємо комплекс дій викладача кафедри та керівника-наставника бази практики, які контролюють діяльність студента-практиканта, спрямовують його на стимуляцію пошукової активності та інтенсифікацію процесу проходження практики за рахунок урізноманітнення пошукових навчальних завдань.

Позитивно оцінюючи використання потенціалу та організацію соціально-педагогічної практики на принципах активізації професійно-навчальної діяльності, при університеті було створено Студентську соціальну службу, яка стала для майбутніх соціальних педагогів постійно-діючою базою для вдосконалення практичної підготовки, надавала їм додаткову можливість для розвитку професійних і особистісних якостей, умінь та навичок професійної рефлексії, оволодіння сучасними технологіями, методами та формами соціально-педагогічної роботи.

В умовах сьогодення в освітянських колах особливо актуальним є вивчення питань: про міру відповідності між рівнями соціалізації та професійного становлення студентської молоді та сучасними вимогами суспільства до фахівців; про необхідність надання соціально-педагогічної допомоги студентам для забезпечення оптимальних умов підготовки кваліфікованих спеціалістів, які здатні успішно адаптуватися не лише на українському, але й на європейському ринку праці.

Питанням соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю приділяється недостатня увага із-за: відсутності обов'язкових вимог і стандартів щодо соціальної роботи у студентському середовищі; законодавчо не визначених штатних посад соціальних педагогів у вищій школі; через відсутність дієвих механізмів відповідальності за стан соціально-педагогічної роботи у ВНЗ тощо. Водночас зміни обставин суспільного життя спричиняють: подальше зростання гостроти і актуальності питань соціально-педагогічної та просвітницької роботи у студентському середовищі; необхідність створення соціально-педагогічних умов для самореалізації, саморозвитку, змістовного

проведення вільного часу; необхідність організації систематичної інформаційно-профілактичної роботи щодо негативних явищ; пріоритетність пропагування здорового способу життя серед студентів; посилення соціально-педагогічного супроводу і соціально-психологічної підтримки тієї частини студентства, яка цього потребує. Ми поділяємо позицію А. Капської [175], яка вважає, що фактичне вирішення означених проблем не відповідає їх масштабам і сучасним досягненням теорії і практики соціальної роботи.

Мотивація необхідності створення і діяльності студентської соціальної служби пояснювалася наступними причинами: зростанням ролі студентської молоді як об'єкту навчально-виховного процесу і основного замовника освітніх послуг; необхідністю поліпшення соціально-педагогічної роботи з профілактики негативних явищ у студентському середовищі; необхідністю формування здорового способу життя студентської молоді; наявністю соціально-психолого-педагогічного потенціалу та можливостей Студентської соціальної служби у наданні соціально-педагогічної підтримки, допомоги та соціально-педагогічного супроводу; відсутністю умінь студентів доцільно і змістовно організовувати дозвілля та використовувати вільний час тощо.

Наукові дослідження останнього часу дають підстави припускати, що значна частина тих, хто сьогодні навчається у ВНЗ, виявляються недостатньо підготовленими до виконання соціальної ролі студента. Таке припущення ґрунтується не лише на свідченнях щодо існування суб'єктивного фактора недостатньої соціалізації значної частини студентської молоді, але й у зв'язку з ігноруванням соціально-виховної роботи у багатьох ВНЗ України.

Про ефективність механізмів соціально-педагогічного впливу саме у плані управління процесом соціального становлення студентської молоді можна говорити лише тоді, коли він здійснюється системно, послідовно та професійно. Водночас це вимагає ретельного систематичного оцінювання реальних дій з метою визначення оптимальних форм і методів роботи зі студентами; ефективних шляхів вирішення соціально-педагогічних проблем у студентському середовищі; перспективних заходів та акцій, спрямованих на

соціальну підтримку молоді. Практика показує, що успішно здійснювати такі дії можна за умови функціонування студентської соціальної служби, яка має працювати на базі ВНЗ [148].

З вересня місяця 2005 року на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського започаткована діяльність Студентської соціальної служби. Соціальний проект „Створення студентської соціальної служби” передбачав три етапи: підготовчий, основний, інформаційно-методичний. На першому підготовчому етапі було визначено нормативно-правове забезпечення, завдання і напрями діяльності служби, затверджено Положення про організаційні основи діяльності Студентської соціальної служби (див. дод. Н) та план роботи (див. дод. Н.1), укладено договори про спільну діяльність, розроблено посадові інструкції.

Основний етап передбачав реалізацію соціальних програм, проведення соціально-педагогічного супроводу та підтримки студентської молоді. Відтак, було узгоджено план-структуру реалізації соціального проекту „Створення студентської соціальної служби”, яким було передбачено чотири напрями роботи. Провідними завданнями першого напрямку роботи – „Соціальне становлення студентів” були: сприяння соціальній адаптації першокурсників; соціально-педагогічний супровід студентів; інтеграція студентів у соціальне середовище ВНЗ. Основними завданнями другого напрямку роботи – „Формування здорового способу життя” було передбачено організацію і проведення молодіжних акцій, тренінгів-семінарів, відео лекторіїв з профілактики негативних явищ; здійснювалась програма „Здоровий спосіб життя”. Третій напрям „Сприяння самореалізації” передбачав створення клубів за інтересами (фітнес, східні танці тощо); започаткування діяльності групи самодопомоги; реалізацію програми „Студентська сім'я”. Четвертий напрям „Школа волонтерів” мав на меті реалізацію соціальних програм „Волонтер – добровільний помічник” та „Школа волонтерів” (див. дод. Н.2).

Інформаційно-методичний етап передбачав створення інформаційно-методичного відділу, консультаційного кабінету, проведення соціального

моніторингу. На початковому етапі проводилося вивчення студентського середовища, визначався рівень зацікавленості студентів та управлінських структур університету у функціонуванні такої структури як студентська соціальна служба. У результаті цієї роботи було визначено, що з боку, як адміністративних структур ВНЗ, так і студентів, була зацікавленість у проведенні соціальних програм, які спрямовані на профілактику негативних явищ у студентському середовищі, популяризацію здорового способу життя серед студентів, проведення соціально-просвітницької роботи тощо.

Для більш ґрунтовного вивчення було проведено спеціальне дослідження методом анкетування студентів старших курсів Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського, Херсонського державного університету та Ізмаїльського державного гуманітарного університету. У дослідженні брали участь 264 студенти лише зі спеціальностей соціальна педагогіка та соціальна робота. Наводимо деякі найбільш показові відповіді на запитання анкети. Так, на запитання „Які види соціально-педагогічної діяльності, на Вашу думку, спрямовані на створення сприятливих умов для навчання в університеті?” Відповіді були такими: „Соціалізація, адаптація і всебічний розвиток особистості” – 76,0%; „Надання комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги” – 46,2%; „Задоволення духовних і культурних потреб студентів” – 18,2%. Показовою була відповідь на запитання „Які форми соціально-педагогічної діяльності, на Вашу думку, є пріоритетними?” Перше місце по рейтингу відповідей посідає „Сприяння у працевлаштуванні” (у тому числі вторинна зайнятість студентів) – 65,5%, на другій позиції пріоритетів студенти визначили „Сприяння соціальній адаптації до навчання в університеті” – 51,1%, третю позицію займає „Організація психолого-педагогічного консультування” 31,1%. Для визначення точки зору про необхідність проведення соціальної роботи в університеті, у 2006 році проводилось інтерв'ю серед студентів, результати якого свідчать: 73,0% опитаних знають про діяльність Студентської соціальної служби в університеті;

48,0% опитаних студентів відвідували лекційно-просвітницькі заняття з профілактики негативних явищ (тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія та інші), брали участь у тренінгах та відеолекторіях по формуванню здорового способу життя (ВІЛ-СНІД, туберкульоз та інші) і тренінгах на морально-етичні теми (толерантність та інші). Отже, відповіді студентів були доказом того, що організація діяльності студентської соціальної служби є необхідною умовою у розв'язанні проблем студентської молоді.

На підготовчому етапі створення студентської соціальної служби було укладено угоду про спільну діяльність між Одеським обласним центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та угоду про співпрацю з Миколаївським благодійним фондом „Благодійність”. На даний час діяльність Студентської соціальної служби відбувається на добровільних засадах, інформаційно-просвітницьку роботу та тренінги проводять студенти-волонтери 4-5 курсів спеціальності „Соціальна педагогіка” під керівництвом викладачів кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій.

Університет виконував по відношенню до Студентської соціальної служби координаційну та методичну функцію, забезпечував приміщенням, обладнанням, оргтехнікою, необхідними матеріалами та канцтоварами.

З метою організації діяльності Студентської соціальної служби було враховано специфіку студентського середовища педагогічного університету і ті спеціальні знання, які необхідні для ефективного виконання посадових обов'язків спеціалістів служби. Для цього були розроблені посадові інструкції керівника служби та соціального педагога, в яких визначені кваліфікаційні вимоги, необхідний рівень знань, обов'язки та права спеціалістів служби. Створення єдиної команди, яка здатна успішно реалізувати студентські соціальні проекти та програми, а також проводити підготовку людей до роботи було наступним пунктом у діяльності Студентської соціальної служби. До цієї роботи залучали викладачів кафедри та кураторів груп, які надавали допомогу в організації благодійних заходів, під час підготовки до інформаційно-методичних семінарів, на яких розглядалися конкретні програми; для

проведення тренінгів для тренерів, які у подальшому ці тренери самі проводили навчання волонтерів та студентів – майбутніх соціальних педагогів, які виявили бажання брати участь у роботі Студентської соціальної служби.

За нашим переконанням, Студентська соціальна служба стала для майбутніх соціальних педагогів постійно-діючою базою для вдосконалення практичної підготовки, тому що надавала їм додаткову можливість для розвитку професійних і особистісних якостей, умінь та навичок професійної рефлексії, оволодіння сучасними технологіями, методами та формами соціально-педагогічної роботи. Зокрема, під час проходження соціально-педагогічної практики на базі Студентської соціальної служби університету, майбутні соціальні педагоги самостійно складали проекти заходів за конкретною тематикою (див. дод. Н.3) та здійснювали ці проекти на практиці, використовуючи сучасні методи активізації роботи такі як: тренінг, ділові та рольові ігри тощо. При цьому спостерігалось позитивне сприйняття своєї професійної діяльності, бажання та прагнення проявити себе в ній, що сприяло пошуку нестандартних шляхів вирішення проблем студентів при позитивній мотиваційній настанові майбутніх соціальних педагогів на досягнення успіхів у соціально-педагогічній роботі зі студентами.

Саме соціально-педагогічна практика сприяла формуванню професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, характеристиками якої були: впевненість у собі як фахівцеві, яка формувалась під впливом оцінок тих, хто оточував та адекватної самооцінки. Впевненість у своїх силах проявлялась і у тому, що практика породжувала задоволеність своєю професією, що спонукало до вдосконалення своєї професійної майстерності; усвідомлення мотивів і потреб проходження соціально-педагогічної практики.

Студенти-практиканти надавали соціально-педагогічну і соціально-психологічну підтримку першокурсникам шляхом довірливого спілкування, проведення з ними тренінгів, консультацій, бесід, приймали участь у підготовці першокурсників до посвячення в студенти, організовували для них ознайомчі екскурсії по місту. Зокрема, тренінги проводились за такою тематикою:

профілактика туберкульозу, гепатиту; шкідливий вплив тютюну на здоров'я молоді, профілактика захворювань, пов'язаних з йодною недостатністю та інші. Тренінгові методики забезпечували ефективне формування у студентів свідомих мотивацій, ставлення, умінь та навичок, корисних життєво необхідних компетенцій, оскільки на тренінгу немає правильних або неправильних відповідей, кожен має право на особисту думку і саме вона є цінною, адже відображає особистість в усіх аспектах. Для задоволення потреб студентів у неформальному спілкуванні було створено клуби за інтересами, гуртки з фітнесу та східних танців.

З метою пропаганди здорового способу життя, як важливого компонента фізичної, психічної, духовної та соціальної складових здоров'я студентів, практиканти надавали студентам інформацію про негативний вплив на здоров'я наркотиків, тютюну, алкоголю тощо, шляхом розповсюдження інформаційних буклетів та рекламних листівок. Одним із напрямів соціально-педагогічної практики було залучення студентів до волонтерської діяльності. Студенти-волонтери проводили просвітницькі лекції щодо розкриття принципів роботи волонтера та організували відеолекторії з метою популяризації здорового способу життя. Робота волонтерів була спрямована не лише на студентів ВНЗ, а й на відвідування викладачів-ветеранів.

Враховуючи вище зазначене, використання потенціалу та вдосконалення змісту практичної підготовки соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, дало змогу сформувати професійну компетентність соціальних педагогів за ознаками діяльнісного компоненту, якими були: уміння застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу; уміння нестандартно підходити до вирішення питань соціальної підтримки та захисту; уміння проводити діагностику здібностей і профпридатності студентів; уміння організувати творчу діяльність студентів з метою розкриття професійних можливостей; сприяння мотивації студентів на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві; застосування мотивації для професійного становлення; уміння сприяти соціалізації та

адаптації студентів; сприяння в організації та участі у діяльності студентської соціальної служби; уміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи зі студентами; сприяння студентам у вирішенні проблемних ситуацій з метою навчити приймати власне рішення; уміння саморегуляції соціальної поведінки методами інтерактивного навчання; уміння організовувати гуртки та клуби за інтересами з метою реалізації творчих можливостей студентів.

Резюмуючи викладене, соціально-педагогічна практика – це діяльнісна форма професійного самовираження і самоствердження майбутніх соціальних педагогів як фахівців, які були залучені до виконання специфічних функцій, що надавали можливість розвитку особистісно-професійних якостей, умінь та навичок професійної рефлексії; оволодінню сучасними технологіями та методами соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю.

Підсумовуючи вищевикладене, ми дійшли висновку, що організація соціально-педагогічної практики студентів на принципах активізації професійно-навчальної діяльності була провідним засобом реалізації педагогічної умови „Занурення майбутніх соціальних педагогів в активну соціально-педагогічну діяльність зі студентською молоддю”, яка дійсно стала обґрунтовано-необхідною для формування професійної компетентності соціальних педагогів.

### **2.3. Результати експериментального дослідження та їх аналіз**

Результати проведеної експериментальної роботи були визначені за модифікованою методикою професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю та за анкетною „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?” і дали змогу констатувати факт необхідності реалізації педагогічних умов з метою формування професійної компетентності. Сукупність засобів реалізації визначених педагогічних умов позитивно позначились на продуктивності



формування професійної компетентності як показника якості професійної підготовки фахівців.

Для порівняння результатів сформованості рівнів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів ЕГ та КГ за модифікованою методикою була проведена діагностика на прикінцевому етапі формувального експерименту, дані якої наведено для кожної групи окремо (див. дод. П). Зведені результати сформованості рівнів означеної компетентності подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Зведені результати сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою на формувальному етапі (ЕГ та КГ)**

Г Р У П И		студент.Кількість	Р І В Н І							
			Початковий		Оперативний		Тактичний		Стратегічний	
			абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
3 к. МДУ	<b>КГ1</b>	21	17	80,95	3	14,29	1	4,76	-	-
4 к. МДУ	<b>КГ2</b>	33	25	75,76	5	15,15	3	9,09	-	-
5 к. МДУ	<b>КГ3</b>	13	9	69,24	2	15,38	2	15,38	-	-
<b>Всього МДУ</b>		<b>67</b>	<b>51</b>	<b>76,12</b>	<b>10</b>	<b>14,92</b>	<b>6</b>	<b>8,96</b>	-	-
3 к. ПДПУ	<b>ЕГ1</b>	17	3	17,65	4	23,53	6	35,29	4	23,53
4 к. ПДПУ	<b>ЕГ2</b>	21	2	9,52	5	23,81	8	38,10	6	28,57
5 к. ПДПУ	<b>ЕГ3</b>	15	1	6,67	1	6,67	6	40,00	7	46,66
<b>Всього ПДПУ</b>		<b>53</b>	<b>6</b>	<b>11,32</b>	<b>10</b>	<b>18,87</b>	<b>20</b>	<b>37,74</b>	<b>17</b>	<b>32,07</b>
<b>Загалом</b>		<b>120</b>	<b>57</b>	<b>47,50</b>	<b>20</b>	<b>16,67</b>	<b>26</b>	<b>21,67</b>	<b>17</b>	<b>14,16</b>

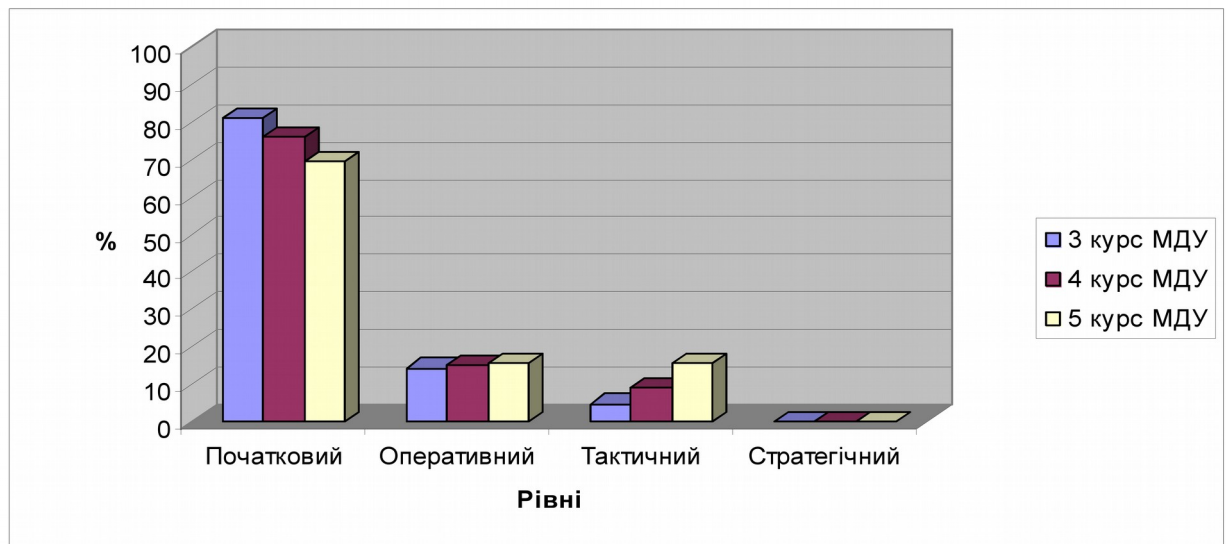
Як свідчать дані, наведені в таблиці 2.7, у студентів контрольних груп МДУ відбулися незначні зміни рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, а саме: у 17 студентів КГ1 (80,95%), 25 студентів КГ2 (75,76%) та у 9 студентів КГ3 (69,24%) МДУ, професійна компетентність знаходилася на початковому рівні. Для підвищення початкового рівня була необхідна цілеспрямована робота

зі студентами з: формування означеної компетентності, підвищення їх мотивації до професійного вдосконалення, сприяння прояву ініціативи і підтримки нововведень у професійно-навчальній діяльності.

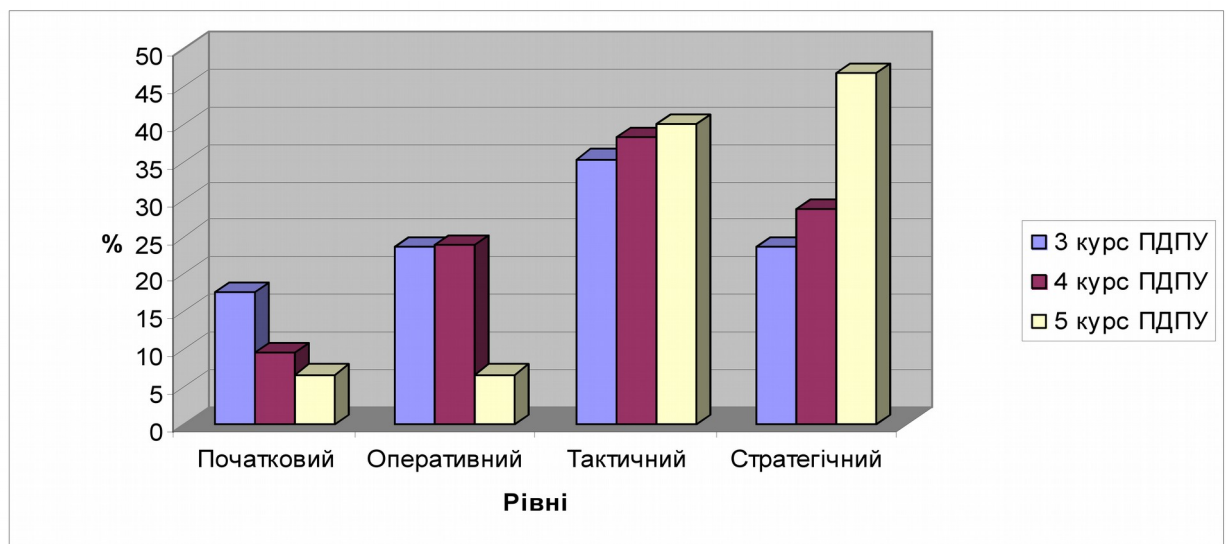
Оперативний рівень сформованості професійної компетентності в контрольних групах МДУ зафіксовано у: 3 студентів КГ1 (14,29%), 5 студентів КГ2 (15,15%) та 2 студентів КГ3 (15,38%). Студенти, які відповідали цьому рівню, могли вирішувати деякі поточні питання оперативного характеру та повсякденні проблеми життєдіяльності студентів. Вони були спроможні виконувати завдання лише за зразком або аналогією, навички практичної роботи були не завжди відпрацьовані, спостерігалася невпевненість та нерішучість у діях, хвилювання під час виконання завдань.

Тактичний рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, діагностовано в 1 студента КГ1 (4,76%), у 3 студентів КГ2 (9,09%) та у 2 студентів КГ3 (15,38%). Цей рівень був характерним для студентів з відповідальним ставленням до професійної діяльності, які усвідомлювали необхідність використання сучасних технологій у майбутній роботі та мали позитивну спрямованість на результат. Вони були здатні вирішувати локальні задачі або завдання тактичного характеру по досягненню цілей студентів. На стратегічному рівні сформованості професійної компетентності у контрольних групах не було виявлено жодного студента.

Для більшої наочності, за даними таблиці 2.7, було побудовано гістограми сформованості рівнів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю на формувальному етапі за модифікованою методикою (див. рис. 2.8. – студенти КГ МДУ, рис. 2.9. – студенти ЕГ ПДПУ).



**Рис. 2.8. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою за результатами формувального експерименту (КГ МДУ)**



**Рис. 2.9. Гістограма сформованості рівнів професійної компетентності за модифікованою методикою за результатами формувального експерименту (ЕГ ПДПУ)**

Розглянемо дані результатів сформованості рівнів професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів експериментальних груп ПДПУ. Дані, наведені в таблиці 2.7 свідчать, що на початковому рівні формування професійної компетентності залишилось 3 студенти в ЕГ1 (17,65%), 2 студенти в ЕГ2 (9,52%) та 1 студент в ЕГ3 (6,67%).

На оперативному рівні сформованості професійної компетентності було визначено 4 студенти в ЕГ1 (23,53%), 5 студентів в ЕГ2 (23,81%) та 1 студент в ЕГ3 (6,67%).

На тактичному рівні сформованості професійної компетентності було зафіксовано 6 студентів ЕГ1 (35,29%), 8 студентів ЕГ2 (38,10%) та 6 студентів ЕГ3 (40,00%).

На стратегічному рівні сформованості професійної компетентності було виявлено 4 студента в ЕГ1 (23,53%), 6 студентів в ЕГ2 (28,57%) та 7 студентів в ЕГ3 (46,66%).

Отже, значне підвищення рівня сформованості професійної компетентності у студентів експериментальних груп на тактичному та стратегічному рівнях пояснюється проведеною експериментальною роботою, тобто цілеспрямованим втручанням у традиційний навчально-виховний процес (лише експериментальних груп) з метою створення сприятливого середовища для реалізації визначених педагогічних умов.

Для аналізу результатів констатувального і формувального етапів експерименту за модифікованою методикою у студентів ЕГ ПДПУ і КГ МДУ з метою визначення зміни суми балів була складена порівняльна характеристика (див. табл. 2.8).

Дані, наведені в таблиці 2.8 засвідчили, що загальна сума балів у контрольних групах на прикінцевому етапі експерименту збільшилась на 150 одиниць у порівнянні із сумою балів на констатувальному етапі, відповідно середній бал збільшився на 2,24.

Загальна сума балів в експериментальних групах на прикінцевому етапі експерименту збільшилась на 1500 балів у порівнянні із сумою балів на констатувальному етапі, відповідно середній бал збільшився на 28,30. Це означає, що кількісні показники балів були доказом об'єктивності виміру за модифікованою методикою професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

**Порівняльна характеристика результатів констатувального та формувального експериментів за модифікованою методикою у студентів ЕГ ПДПУ та КГ МДУ**

Групи	Кількість студентів	Σ балів констатувальн. експерименту		Σ балів формувального експерименту		Зміна Σ балів (+,-)	
		Σ балів	Середн. бал	Σ балів	Середн. бал	Σ балів	Середн. бал
<b>КГ1</b>	21	402	19,14	443	21,10	<b>+41</b>	<b>+1,96</b>
<b>КГ2</b>	33	695	21,06	768	23,27	<b>+73</b>	<b>+2,21</b>
<b>КГ3</b>	13	297	22,85	333	25,61	<b>+36</b>	<b>+2,76</b>
<b>Всього по КГ</b>	<b>67</b>	<b>1394</b>	<b>20,80</b>	<b>1544</b>	<b>23,04</b>	<b>+150</b>	<b>+2,24</b>
<b>ЕГ1</b>	17	329	19,36	748	44,00	<b>+419</b>	<b>+24,64</b>
<b>ЕГ2</b>	21	459	21,86	1024	48,76	<b>+565</b>	<b>+26,90</b>
<b>ЕГ3</b>	15	332	22,13	848	56,53	<b>+516</b>	<b>+34,40</b>
<b>Всього по ЕГ</b>	<b>53</b>	<b>1120</b>	<b>21,13</b>	<b>2620</b>	<b>49,43</b>	<b>+1500</b>	<b>+28,30</b>
<b>Загалом</b>	<b>120</b>	<b>2514</b>	<b>20,95</b>	<b>4164</b>	<b>34,70</b>	<b>+1650</b>	<b>+13,75</b>

У ході експериментальної роботи, з метою підтвердження гіпотези дослідження, перевірявся вплив педагогічних умов на формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Для визначення суттєвості впливу педагогічних умов, було проведено порівняльний аналіз розподілу відносних величин рівнів професійної компетентності у ЕГ ПДПУ та КГ МДУ на констатувальному і прикінцевому етапах формування професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю (див. табл. 2.9).

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у КГ та ЕГ**

Групи	Етапи	Рівні професійної компетентності			
		Початко-вий	Оператив-ний	% Тактич-ний	% Стратегіч-ний
<b>Миколаївський державний університет</b>					
КГ1	Констатувальний	85,71	14,29	-	-
	Прикінцевий	80,95	14,29	4,76	-
КГ2	Констатувальний	78,79	18,18	3,03	-
	Прикінцевий	75,76	15,15	9,09	-
КГ3	Констатувальний	76,92	15,39	7,69	-
	Прикінцевий	69,24	15,38	15,38	-
<b>Всього</b>	<b>Констатувальний</b>	<b>80,60</b>	<b>16,42</b>	<b>2,98</b>	-
<b>МДУ</b>	<b>Прикінцевий</b>	<b>76,12</b>	<b>14,92</b>	<b>8,96</b>	-
<b>Південноукраїнський державний педагогічний університет</b>					
ЕГ1	Констатувальний	82,35	17,65	-	-
	Прикінцевий	17,65	23,53	35,29	23,53
ЕГ2	Констатувальний	76,19	19,05	4,76	-
	Прикінцевий	9,52	23,81	38,10	28,57
ЕГ3	Констатувальний	80,00	13,33	6,67	-
	Прикінцевий	6,67	6,67	40,00	46,66
<b>Всього</b>	<b>Констатувальний</b>	<b>79,25</b>	<b>16,98</b>	<b>3,77</b>	-
<b>ПДПУ</b>	<b>Прикінцевий</b>	<b>11,32</b>	<b>18,87</b>	<b>37,74</b>	<b>32,07</b>

Дані порівняльного аналізу, наведені в таблиці 2.9, свідчать, що у 80,60% студентів від загальної кількості у трьох контрольних групах, на констатувальному етапі експерименту, сформованість професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю відповідає початковому рівню, а у трьох експериментальних групах – 79,25% від загальної кількості студентів у цих групах. На прикінцевому етапі в експериментальних групах студентів з початковим рівнем сформованості професійної компетентності було діагностовано 11,32%, тоді як у контрольних групах – 76,12% від загальної кількості студентів у цих групах.

На оперативному рівні сформованість професійної компетентності у студентів контрольних груп на констатувальному етапі було виявлено 16,42% від загальної кількості студентів у цих групах, а в експериментальних – 16,98%. На прикінцевому етапі в контрольних групах на оперативному рівні професійної компетентності було зафіксовано 14,92% від загальної кількості студентів у контрольних групах, тоді як у експериментальних групах – 18,87%.

Тактичний рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів у контрольних групах на констатувальному етапі експерименту було діагностовано у 2,98% студентів від загальної кількості у контрольних групах, тоді як у експериментальних групах – 3,77%. На прикінцевому етапі це відношення значно змінилося відповідно: 8,96% – студентів у контрольних групах та 37,79% у експериментальних групах.

Стратегічний рівень сформованості професійної компетентності було діагностовано лише в експериментальних групах на прикінцевому етапі експерименту і становило 32,07% від загальної кількості студентів у експериментальних групах. У контрольних групах не було виявлено жодного студента на цьому рівні.

Для обчислення рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів за компонентами, на прикінцевому етапі формувального експерименту, підсумкові показники кожної таблиці (див. дод. П, табл. П.1, П.2, П.3, П.4, П.5, П.6) було складено зведену таблицю результатів за компонентами (див. табл. 2.10).

*Таблиця 2.10*

**Зведена таблиця результатів формувального етапу експерименту  
за компонентами професійної компетентності**

Групи	Компоненти (критерії)			Всього
	Діяльнісний	Когнітивний	Особистісний	

	∑бал	%	∑бал	%	∑бал	%	∑бал	%
<b>КГ1</b>	151	34,09	194	43,79	98	22,12	443	100
<b>КГ2</b>	280	36,46	307	39,97	181	23,57	768	100
<b>КГ3</b>	122	36,64	149	44,74	62	18,62	333	100
<b>Всього МДУ</b>	<b>553</b>	<b>35,82</b>	<b>650</b>	<b>42,10</b>	<b>341</b>	<b>22,08</b>	<b>1544</b>	<b>100</b>
<b>ЕГ1</b>	322	43,05	253	33,82	173	23,13	748	100
<b>ЕГ2</b>	433	42,28	338	33,01	253	24,71	1024	100
<b>ЕГ2</b>	336	39,62	308	36,32	204	24,06	848	100
<b>Всього ПДПУ</b>	<b>1091</b>	<b>41,64</b>	<b>899</b>	<b>34,31</b>	<b>630</b>	<b>24,05</b>	<b>2620</b>	<b>100</b>
<b>Загалом</b>	<b>1644</b>	<b>39,48</b>	<b>1549</b>	<b>37,20</b>	<b>971</b>	<b>23,32</b>	<b>4164</b>	<b>100</b>

Дані, наведені в табл. 2.10, засвідчили реальний стан сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів за її компонентами (критеріями) на формувальному етапі експерименту за даними модифікованої методики. КГ МДУ відносні показники за компонентами майже не відрізнялися. Так, у майбутніх соціальних педагогів ЕГ ПДПУ соціально-педагогічна спрямованість вмінь та навичок (діяльнісний компонент), становив 41,64%, тоді як у студентів МДУ – 35,82%. Соціально-педагогічні, соціально-психологічні та інші професійні знання (когнітивний компонент) засвідчили 34,31% опитуваних ПДПУ, тоді як у студентів МДУ цей показник становив 42,10%. Особистісно-професійні (психолого-педагогічні, психоаналітичні, морально-етичні) якості, які склали особистісний компонент, було зафіксовано на рівні 24,05% у студентів ПДПУ і 22,08% – у студентів МДУ. Підсумовуючи відзначимо, що загалом сформованість професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів склали: теоретичні знання – 39,48%, професійні уміння і навички – 37,20% та особистісні якості – 32,32%.

Обчислення значущості рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю було проведено так: середнє арифметичне рівнів сформованої професійної компетентності обчислювали за формулою:

$$CP = \sum_{k=1}^v x_k \frac{n_k}{N}, \quad (2.2)$$

де:  $CP$  – середнє арифметичне рівня професійної компетентності,



$v$  – кількість рівнів,

$n_k$  – значення  $k$ -го рівня,

$x_k$  – кількість студентів на рівні  $k$ ,

$N$  – загальна кількість студентів, які брали участь у експерименті.

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ1 МДУ на початок експерименту:

$$\text{CP КГ1}_{\text{поч}} = \frac{18 \cdot 1 + 3 \cdot 2 + 0 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{21} = \frac{24}{21} = 1,14.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ1 МДУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$\text{CP КГ1}_{\text{кін}} = \frac{17 \cdot 1 + 3 \cdot 2 + 1 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{21} = \frac{26}{21} = 1,24.$$

Отже, наведені розрахунки за формулою 2.2 дали змогу зробити висновок, що середній рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів контрольних груп МДУ змінився, а саме: у КГ1 на прикінцевому етапі експерименту середній рівень складав 1,24 бали, тоді як на стадії констатувального експерименту він був 1,14 балів, тобто відбулось збільшення на 0,1 бала.

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ2 МДУ на початок експерименту:

$$\text{CP КГ2}_{\text{поч}} = \frac{26 \cdot 1 + 6 \cdot 2 + 1 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{33} = \frac{41}{33} = 1,24.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ2 МДУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$CP_{\text{КГ2}}^{\text{кін}} = \frac{25 \cdot 1 + 5 \cdot 2 + 3 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{33} = \frac{44}{33} = 1,33.$$

Відповідно, у КГ2 на прикінцевому етапі було 1,33 бали, тоді як на стадії констатувального експерименту він був 1,24 бали, тобто збільшення відбулось на 0,09 бали.

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ3 МДУ на початок експерименту:

$$CP_{\text{КГ3}}^{\text{поч}} = \frac{10 \cdot 1 + 2 \cdot 2 + 1 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{13} = \frac{17}{13} = 1,31.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів КГ3 МДУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$CP_{\text{КГ3}}^{\text{кін}} = \frac{9 \cdot 1 + 2 \cdot 2 + 2 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{13} = \frac{19}{13} = 1,46.$$

У КГ3 на прикінцевому етапі було 1.46 балів, тоді як на стадії констатувального експерименту він був 1,31 бали, тобто збільшення відбулось на 0,15 бала.

Значущість цього збільшення було обчислено як відношення відсотків математичного очікування. Відносну зміну рівнів сформованості професійної компетентності у студентів контрольних груп МДУ було знайдено за формулою:

$$\Delta = \frac{CP_2 - CP_1}{CP_1} \cdot 100\%; \quad (2.3)$$

$$\Delta_{\text{КГ1}} = \frac{CP_{\text{КГ1кін}} - CP_{\text{КГ1поч}}}{CP_{\text{КГ1поч}}} \cdot 100\% = \frac{1,24 - 1,14}{1,14} \cdot 100\% = 8,77\%.$$

$$\Delta_{\text{КГ2}} = \frac{CP_{\text{КГ2кін}} - CP_{\text{КГ2поч}}}{CP_{\text{КГ2поч}}} \cdot 100\% = \frac{1,33 - 1,24}{1,24} \cdot 100\% = 7,26\%.$$

$$\Delta_{\text{КГЗ}} = \frac{\text{СР}_{\text{КГЗкін}} - \text{СР}_{\text{КГЗпоч}}}{\text{СР}_{\text{КГЗпоч}}} \cdot 100\% = \frac{1,46 - 1,31}{1,31} \cdot 100\% = 11,45\%.$$

Наведені розрахунки за формулою 2.3 свідчать про незначне підвищення рівня сформованості професійної компетентності у студентів контрольних груп МДУ. Так, у студентів КГ1 приріст на прикінцевому етапі експерименту склав 8,77%, у студентів КГ2 – 7,26%, а у студентів КГ3 – 11,45%.

Обчислення значущості рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів експериментальних груп ПДПУ було проведено аналогічно за формулою 2.2.

Так, середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів ЕГ1 ПДПУ на початок експерименту:

$$\text{СР}_{\text{ЕГ1}_{\text{поч}}} = \frac{14 \cdot 1 + 3 \cdot 2 + 0 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{17} = \frac{20}{17} = 1,18.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів ЕГ1 ПДПУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$\text{СР}_{\text{ЕГ1}_{\text{кін}}} = \frac{3 \cdot 1 + 4 \cdot 2 + 6 \cdot 3 + 4 \cdot 4}{17} = \frac{45}{17} = 2,65.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів ЕГ2 ПДПУ на початок експерименту:

$$\text{СР}_{\text{ЕГ2}_{\text{поч}}} = \frac{16 \cdot 1 + 4 \cdot 2 + 1 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{21} = \frac{27}{21} = 1,29.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів ЕГ2 ПДПУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$CP_{EG2_{кін}} = \frac{2 \cdot 1 + 5 \cdot 2 + 8 \cdot 3 + 6 \cdot 4}{21} = \frac{60}{21} = 2,86.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів EG3 ПДПУ на початок експерименту:

$$CP_{EG3_{поч}} = \frac{12 \cdot 1 + 2 \cdot 2 + 1 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{15} = \frac{19}{15} = 1,27.$$

Середній рівень сформованості професійної компетентності у студентів EG3 ПДПУ на прикінцевому етапі експерименту:

$$CP_{EG3_{кін}} = \frac{1 \cdot 1 + 1 \cdot 2 + 6 \cdot 3 + 7 \cdot 4}{15} = \frac{49}{15} = 3,27.$$

Наведені розрахунки за формулою 2.2 засвідчили, що середній рівень сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів експериментальних груп ПДПУ значно змінився, а саме: у EG1 на прикінцевому етапі експерименту середній рівень склав 2,65 бали, тоді як на етапі констатувального експерименту він був 1,18 бали, тобто відбулось збільшення на 1,47 бали; у EG2 на прикінцевому етапі експерименту середній рівень склав 2,86 бали, тоді як на етапі констатувального експерименту він був 1,29 бали, тобто відбулось збільшення на 1,57 бали; у EG3 аналогічно – 3,27, а був 1,27, збільшення на 2,0 бали.

Значущість цього збільшення було обчислено як відношення відсотків математичного очікування. Відносну зміну рівнів сформованості професійної компетентності у студентів експериментальних груп ПДПУ було знайдено аналогічно за вищевказаною формулою 2.3:

$$\Delta_{EG1} = \frac{CP_{ег1кін} - CP_{ег1поч}}{CP_{ег1поч}} \cdot 100\% = \frac{2,65 - 1,18}{1,18} \cdot 100\% = 124,58\%.$$

$$\Delta_{\text{ЕГ2}} = \frac{\text{СР}_{\text{ег2кін}} - \text{СР}_{\text{ег2поч}}}{\text{СР}_{\text{ег2поч}}} \cdot 100\% = \frac{2,86 - 1,29}{1,29} \cdot 100\% = 121,71\%.$$

$$\Delta_{\text{ЕГ3}} = \frac{\text{СР}_{\text{ег3кін}} - \text{СР}_{\text{ег3поч}}}{\text{СР}_{\text{ег3поч}}} \cdot 100\% = \frac{3,27 - 1,27}{1,27} \cdot 100\% = 157,48\%.$$

Наведені розрахунки за формулою 2.3 свідчать про значне підвищення рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у студентів експериментальних груп ПДПУ. Зокрема: у студентів ЕГ1 на прикінцевому етапі експерименту приріст становив 124,58%, тобто збільшився у 2,25 рази у порівнянні з даними на констатувальному етапі експерименту; у студентів ЕГ2 на прикінцевому етапі експерименту приріст становив 121,71%, тобто збільшився у 2,22 рази у порівнянні з даними на констатувальному етапі експерименту; у студентів ЕГ3 на прикінцевому етапі експерименту приріст становив 157,48%, тобто збільшився у 2,57 рази у порівнянні з даними на констатувальному етапі експерименту.

Отже, результати проведеного експериментального дослідження з реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю довели статистичну значущість позитивних змін у підвищенні рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх соціальних педагогів експериментальних груп. Зміни у стані сформованості професійної компетентності студентів контрольних груп не були статистично значущими.

Доведено правомірність висунутої гіпотези: підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю відбувалася більш продуктивно, тому що у навчальному процесі були реалізовані такі педагогічні умови: соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів; впровадження інноваційних

форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю;  
занурення майбутніх соціальних педагогів в активну соціально-педагогічну  
діяльність із студентською молоддю.

### Висновки з другого розділу

Для діагностики рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів, відповідно до специфічних функцій соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю та компонентів (когнітивний, діяльнісний, особистісний), було конкретизовано ознаки специфічних функцій за допомогою модифікованої методики (за Н. Ключєвою).

Критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, як показника якості підготовки, виступили: когнітивний (психологічні, соціально-педагогічні знання), діяльнісний (соціально-педагогічні вміння та навички), особистісний (особистісно-професійні якості) компоненти. Показниками критеріїв виступили ознаки специфічних функцій соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, а саме ступінь їх прояву за наступною шкалою: 0 балів – ознака не виявлялася; 2 бали – ознака виявлялася не явно, може змінюватись; 4 бали – ознака виявлялася чітко. Відповідно до критеріїв і показників було визначено і охарактеризовано стратегічний, тактичний, оперативний та початковий рівні сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Діагностику рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю було проведено серед студентів третього, четвертого та п'ятого курсів за спеціальністю „Соціальна педагогіка”: Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського (67 студентів) та Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (53 студента). Загалом експериментальною роботою було охоплено 120 студентів. Сукупність генеральної вибірки пояснюється тим, що на кожному з курсів була лише одна академічна група.

Для доказовості об'єктивності виміру за модифікованою методикою, спираючись на методику О. Козловської, А. Романюк, В. Урунського „Чи здатні Ви стати керівником?”, було розроблено анкету, яка враховувала специфіку функцій соціального педагога, який готується до роботи зі студентською

молоддю – „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?”.

З метою встановлення тотожності діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю за модифікованою методикою Н. Ключєєвої та анкетною „Чи компетентні Ви працювати соціальним педагогом зі студентською молоддю?”, визначення їх кореляції між собою (як зміст однієї із них змінюється у залежності від змісту іншої), проводилось за допомогою критерію  $\lambda$  Колмогорова-Смірнова, який призначено для співвідношення двох емпіричних розподілів. З метою доведення, що розподіл на контрольні та експериментальні групи статистично-рівнозначущий, було проведено обчислення  $H$ -критерію Крускала-Уолліса, який призначався для оцінки розбіжностей між вибірками за рівнями показника. Для підрахунку було обрано порівняння за результатами діагностики сформованості професійної компетентності соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю за модифікованою методикою між групами студентів МДУ та ПДПУ.

Результати діагностики студентів на констатувальному етапі експерименту дали можливість зробити висновок про актуальність і необхідність формування та підвищення рівня професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю у процесі професійної підготовки, шляхом теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки педагогічних умов.

Педагогічними умовами підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю виступили: соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів; упровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю; занурення майбутніх соціальних педагогів в активну соціально-педагогічну діяльність зі студентською молоддю. Стратегія реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю полягала у



тому, що через специфічні функції, під впливом педагогічних умов відбувалось формування компонентів професійної компетентності соціальних педагогів.

Процес формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю був складним і динамічним, який здійснювався між взаємодією особистості студента (суб'єктивного) і професії (об'єктивного). Його цілісність передбачала таку організацію навчально-виховного процесу, у ході якого відбувалась активізація усіх складових професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної роботи у їх єдності.

У результаті проведення експериментального дослідження стратегічний рівень сформованості професійної компетентності у студентів експериментальних груп ПДПУ на прикінцевому етапі експерименту становив 32,07%, тоді як на констатувальному етапі не був виявлений. Суттєво зросла кількість студентів з тактичним рівнем сформованості професійної компетентності після експерименту, що засвідчили 37,74% майбутніх соціальних педагогів (було 3,77%). Кількість студентів, для яких був характерним оперативний рівень сформованості професійної компетентності на прикінцевому етапі становив 18,87% (було 16,98). Кількість студентів з початковим рівнем значно зменшилася після експерименту і становила 11,32% (було 79,25%). У контрольних групах МДУ суттєвих змін не відбулося. Так, стратегічний рівень професійної компетентності на констатувальному та прикінцевому етапах не було виявлено. Тактичний рівень продемонстрували 8,96% студентів (було 2,98%); оперативний – 14,92% (було 16,42%); початковий – 76,12% (було 80,60%).

Отже, аналіз експериментальних даних підтвердив правомірність висунутої гіпотези дослідження, а саме: підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю відбувалась більш продуктивно, тому що у навчальному процесі були реалізовані визначені педагогічні умови.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [204; 205; 208; 209].

## ВИСНОВКИ

У дисертації вперше досліджено проблему підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю, визначено педагогічні умови її реалізації.

1. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю – це багатогранний, інтегративний, педагогічний процес, який забезпечується створенням необхідних педагогічних умов для оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, професійним досвідом з метою формування особистісно-професійних якостей, що необхідні для успішного функціонування у системі міжособистісних відносин, результатом чого є формування професійної компетентності соціальних педагогів.

2. Виявлено, що в Україні склалися два напрями досліджень щодо підготовки соціальних педагогів. Перший напрям розвивається у зв'язку з професійною підготовкою учителя до соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю, як складова його професійної діяльності. Другий напрям – це спеціальна підготовка соціального педагога, як професіонала до роботи з різними категоріями населення. За першим напрямом, під час професійної підготовки вчителя, соціально-педагогічний компонент є додатковою спеціалізацією, яка лише в деякій мірі може забезпечити виконання завдань соціально-педагогічної діяльності. Щодо другого напрямку, то за останні десять років представлено досить скромні напрацювання, в яких розглядається підготовка соціальних педагогів як професіоналів до роботи з різними категоріями населення.

3. У дослідженні встановлено, що студент одночасно є об'єктом педагогічної діяльності та суб'єктом навчальної і комунікативної діяльності. Об'єктом педагогічної діяльності студент є тому, що продукти діяльності викладача матеріалізуються у знаннях, уміннях, навичках та рисах характеру студента. У свою чергу, суб'єктом навчальної діяльності студент не народжується, а стає ним під впливом виховання. Теоретична, практична,

наукова та інша інформація, якою має оволодіти студент, для нього є лише об'єктом діяльності, який сам по собі не забезпечує суб'єктності майбутнього фахівця. Соціальний педагог покликаний допомогти студентові стати суб'єктом діяльності з метою особистісної та професійної самореалізації.

4. Визначено соціально-значущі риси студентської молоді як об'єкта роботи соціального педагога: формування соціальної зрілості, що передбачає здатність студентів до оволодіння необхідною сукупністю соціальних ролей; набуття відповідальності, толерантності; прагнення до саморозвитку, самореалізації; визначення майбутнього життєвого шляху; пошук сенсу життя і прагнення до нових ідей; потреба інтенсивного спілкування в інтелектуальному середовищі; активна взаємодія з різними соціальними інститутами; поширення інтересів на мистецтво, культуру, спорт, організацію особистого життя тощо.

5. Показником якості підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю було визначено професійну компетентність. Професійна компетентність – це інтегративне особистісно-діяльнісне утворення та цілісна сукупність збалансованого поєднання професійних знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей і професійного досвіду, що формуються за відповідних педагогічних умов. Структуру професійної компетентності визначають когнітивний (психологічні та соціально-педагогічні знання), діяльнісний (соціально-педагогічні уміння і навички), особистісний (особистісно-професійні якості) компоненти.

6. Специфічними функціями соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю визначено: соціально-захисна; професійно-розвивальна; професійно-мотиваційна; соціально-адаптивна; проблемно-орієнтована; сприяння саморозвитку, самопізнанню, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації.

7. Критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, як показника якості підготовки, виступили: когнітивний, діяльнісний, особистісний компоненти. Показниками критеріїв виступили ознаки специфічних функцій соціальних педагогів до роботи зі студентською

молоддю. Відповідно до критеріїв і показників було визначено і охарактеризовано стратегічний, тактичний, оперативний та початковий рівні сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

8. Педагогічними умовами підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю виступили: соціально-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів; упровадження інноваційних форм управління соціально-педагогічною роботою зі студентською молоддю; занурення майбутніх соціальних педагогів в активну соціально-педагогічну діяльність зі студентською молоддю. Провідним засобом реалізації першої педагогічної умови було впровадження спецкурсу „Соціально-педагогічний супровід студентської молоді”, що передбачав формування професійної компетентності соціальних педагогів за ознаками когнітивного компонента. Друга педагогічна умова реалізовувалась у процесі вивчення та застосування АВС-техніки та елементів коучінг-технології та була спрямована на формування особистісного компонента професійної компетентності соціальних педагогів. Третя педагогічна умова передбачала оптимальну організацію, планування і контроль соціально-педагогічної практики, яка була спрямована на формування діяльнісного компонента професійної компетентності.

9. У результаті проведеного дослідження в експериментальних групах стратегічний рівень сформованості професійної компетентності у студентів на прикінцевому етапі експерименту становив 32,07%, тоді як на констатувальному етапі був відсутній. Тактичний рівень засвідчили 37,74% майбутніх соціальних педагогів (було 3,77%). Кількість студентів, для яких був характерним оперативний рівень сформованості професійної компетентності на прикінцевому етапі становив 18,87% (було 16,98). Початковий рівень значно зменшився після експерименту і становив 11,32% (було 79,25%). У контрольних групах суттєвих змін не відбулося. Так, стратегічний рівень професійної компетентності на констатувальному та прикінцевому етапах був

відсутній. Тактичний рівень продемонстрували 8,96% студентів (було 2,98%); оперативний – 14,92% (було 16,42%); початковий – 76,12% (було 80,60%).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Воно відкриває перспективу для розробки нових технологій підготовки та організації роботи зі студентською молоддю. Перспективним напрямом подальших досліджень є формування професійної компетентності соціальних педагогів до виконання функцій соціального коучінгу в аспекті інтеграції вищої освіти України до європейського простору.

Основні наукові результати дисертаційного дослідження опубліковані у працях [203; 204; 205; 206; 207; 208; 209; 210].