

## РОЗДІЛ II МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЯК СУБ'ЄКТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасною соціальною практикою затребуваний креативний, ініціативний, самостійний, відповідальний фахівець соціально-педагогічної сфери, спроможний професійно будувати свої взаємини з людьми, адекватно оцінювати себе як професіонала, готовий до постійного професійного розвитку, подальшої самоосвіти і самореалізації як суб'єкта професійної діяльності. Відповідно до цього одним із важливих завдань вищих навчальних закладів є підготовки такого фахівця.

Серед фахівців соціономічної сфери чи не найперше місце займає професія соціального педагога і соціального працівника. На сучасних етапах, у ході викладання дисциплін професійно-орієнтовної підготовки означених фахівців в умовах вищого навчального закладу ставиться задача підготовки їх як суб'єктів професійної діяльності, здатних до прояву суб'єктності та здатних результативно здійснювати професійну діяльність.

За нашим визначенням, *суб'єкт професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері* – це особистість, яка здатна виробляти професійно-орієнтовані самозміни для забезпечення продуктивної результативності у соціально-педагогічній діяльності. *Суб'єктність студента – соціального педагога* проявляється в його здатності до побудови та проектування своєї діяльності, що обумовлює його особистісний розвиток. *Професійну діяльність соціального педагога* розуміємо як соціально значиму активність, спрямовану на виконання роботи, яка вимагає спеціальних соціально-педагогічних знань, умінь і навичок, а також певних особистісно-моральних якостей (гуманістичної спрямованості, об'єктивності, активності, тактовності та толерантності, прагнення до самовдосконалення, творчого мислення,

емпатії, рефлексії). З'ясовано, що *підготовка майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності* передбачає організацію навчально-виховного процесу, з постійним оновленням її змістовних і технологічних компонентів, що дозволить поступово «переводити» традиційну, еталонну й виконавську діяльність згідно зі зразком в індивідуальну творчу соціально-педагогічну діяльність. Під *підготовленістю майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності* розуміємо наявність професійних й особистісних знань, умінь й навичок, спрямованих на ефективне забезпечення діяльності, що передбачає, придбання, у період вузівської підготовки, досвіду суб'єктності: усвідомлення важливості рефлексії своїх соціально-педагогічних функцій, керування саморозвитком; готовність реалізовувати принцип безперервності професійного самовдосконалення у всіх наступних фазах професійного зростання.

Під *педагогічними умовами підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності* ми розуміємо сукупність форм, методів, педагогічних прийомів, що сприятимуть формуванню компонентів цієї підготовленості і врахування яких є необхідним для прояву суб'єктності у професійній діяльності.

Грунтуючись на викладеному вище, а також ураховуючи результати аналізу наукової літератури з проблеми підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності були розроблені педагогічні умови цієї підготовки.

*Перша педагогічна умова* – наявність стійкої мотивації до вияву власної позиції у майбутній професійній діяльності – розглядається як сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що обумовлюють успішність протікання процесу підготовки студента - соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності. До об'єктивних факторів ми відносимо цільову, організаційно змістовну, методичну забезпеченість освітнього процесу. До

суб'єктивних факторів ми зараховуємо рівень сформованості суб'єктної діяльності у майбутнього соціального педагога.

*Друга педагогічна умова* – забезпечення інтегративних знань, умінь і навичок у майбутнього соціального педагога щодо реалізації суб'єктності у професійній діяльності – розглядається як процес і результат взаємодії елементів навчально-виховного процесу, які вступають у взаємозв'язок й утворюють нову цілісність, що має властивість системності. Забезпечення інтегративних знань, умінь і навичок у майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності здійснюється через інтеграцію різних видів діяльності в процесі теоретичного й практичного навчання, максимально наближеного за змістом до умов професійної діяльності.

*Наступна педагогічна умова* – встановлення міжпредметних зв'язків між дисциплінами професійно-орієнтовної підготовки – розглядається як координація між навчальними дисциплінами різних циклів, так і між навчальними програмами й планами навчальної і організаційно-методичної роботи з професійної підготовки студента ВНЗ, зокрема майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Означена умова передбачає розробку модульних курсів, що поєднують суміжні дисципліни гуманітарного, природничо-наукового циклу й циклу професійно-орієнтованої підготовки.

Взаємодія цих трьох умов розглядається як цілісне явище, реалізація яких сприятимуть ефективній підготовці соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Вихідними принципами модернізації підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності у ВНЗ були визначені дві групи принципів. До групи *організаційних принципів* нами були віднесені принципи діалогічності та проблемності [3;7], комплексної й гетерогенної організації освітнього процесу; орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу; організації персонально адекватного освітнього процесу. До групи *методичних принципів* нами були віднесені

принципи: мисленневих образів; партнерських взаємовідносин та коактивності [10].

Група організаційних принципів забезпечувала організацію і реалізацію означеної мети на методичній основі та враховувала ідеї філософської і педагогічної антропології, гуманістичної філософії та психології.

Антропологічний підхід у педагогіці базується на сприйнятті людини як універсальної, активної, вільної й відповідальної істоти, тобто її основної здібності – бути суб'єктом своєї життєдіяльності, своєї освіти, виховання і розвитку. Антропологічний підхід до організації антропологічно спрямованого процесу навчання складається у вірі в широкі потенційні можливості людини й можливість розвитку цих потенцій у педагогічному процесі.

Гуманістичні філософи й психологи (І. Бердяєв, А. Камю, А. Маслоу, К. Роджерс, Ж. Сартр, В. Франкл, Е. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.) вбачають призначення людини в реалізації вимоги «стати самою собою», у процесі життя «визначити своє самобуття» і через нього «здійснити себе» у довколишньому світі. На їхню думку, індивід покликаний творити себе сам! Виходячи з цього, нами було передбачено спрямування педагогічного процесу підготовки соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності на створення умов самопобудови, самотворення, самоосвіти (освіти, створення свого індивідуального образу «Я», своєї «Я – концепції», саморозвитку. Саме тому, підкреслюючи ідею саморозвитку людини та її особисту відповідальність за створення умов свого розвитку, О. Мандельштам стверджував «Я і садівник, я ж і квітка».

Підґрунтям саме для самопобудови майбутнього спеціаліста виступає принцип *діалогічності й проблемності*, який визначає, що у педагогічному процесі насамперед необхідно організувати широкий полілог усіх учасників цього процесу, що передбачає право кожного на індивідуальну думку,

можливість існування будь-якої думки, відмова від абсолютної істини. У першу чергу викладач відмовляється від настанови давати «істину в останній інстанції». Полілог – це багатоголосся, в якому можна почути голос кожного учасника педагогічної взаємодії. Педагогічна сутність полілогу визначається діалогічністю навчання. Діалогічність спілкування – це будь-яка допомога викладача студентові у створенні умов саморозвитку, допомога бути самим собою, бути самостійним, допомога у формуванні свого напряму думок, свого бачення проблеми, свого шляху розв’язання завдання. За діалогічністю спілкування стоїть сприйняття студента повноправним учасником педагогічного процесу ВНЗ, суб’єктом педагогічної взаємодії, а не об’єктом впливу на нього. Діалог – це стиль взаємин викладача й студента, їхнє вміння слухати й чути один одного. Це право і викладача, і студента бути самим собою, право на самовираження, самореалізацію, право реалізувати свій особистісний потенціал за своєю моделлю, своїм планом. Діалогічність спілкування передбачала й внутрішній діалог учасників педагогічного процесу, тобто їхню потребу й здатність до рефлексії своєї діяльності, діяльності іншого, а також взаємодії.

Принципи діалогічності й проблемності необхідні під час реалізації функцій дидактичного комунікативного впливу педагога.

Діалогізація процесу навчання тісно пов’язана з його проблематизацією. Діалог виступає дієвою формою продуктивної взаємодії тільки в межах змісту, здатного ініціювати активність усіх суб’єктів освітнього процесу. Основна вимога до досліджуваного матеріалу міститься в можливості організації дискусії, діалогу й полілогу щодо запропонованого змісту. Діалогічність педагогічної взаємодії забезпечує формування емоційно-оцінного ставлення студентів до змісту освіти.

На думку І. Колеснікової, внутрішній і зовнішній діалог є основою гуманітарної парадигми освіти, що висуває пізнавальні ідеали індивідуального сприйняття дійсності. Вступаючи в діалог зі студентом,

викладач не «транлює» знання, а виявляється учасником обміну різними баченнями реальності, основним способом пізнання якої стає розуміння. Одночасно діалогові відносини передбачають усвідомлення студентами обмеженості можливостей індивідуального пізнання, готовність і здатність до нього, передбачає освоєння групових форм роботи, оволодіння способами включення в самостійну пізнавальну діяльність, що інтегрує суб'єктивно-особистісні й об'єктивні аспекти знання [6].

Принципи діалогічності й проблемності дозволяють оптимально організувати процес взаємодії суб'єктів освіти щодо освоєння професійною компетентністю. Взаємозв'язок виділених принципів у процесі професійної підготовки соціального педагога вбачається в такий спосіб: ціннісно-значеннєвий компонент професійного становлення соціального педагога формується у процесі взаємодії суб'єктів професійної підготовки відносно конкретного предмета (зміст освіти як моделі культури). Умовою ефективною взаємодії виступає діалогічна форма взаємозалежної активності суб'єктів освітнього процесу у ВНЗ та її вищий рівень – співробітництво. Джерелом продуктивної педагогічної взаємодії є проблемність змісту, яка трактується як ціннісна настанова суб'єктів педагогічного процесу на його осмислене засвоєння й застосування на практиці.

Проблемність у підготовці студента як суб'єкта професійної діяльності передбачала самостійний підбір мотиваційно-стимулювальних і ціннісно-сміслових компонентів навчальної діяльності, що були актуальними для конкретного студента, тобто це дозволяло організувати процес навчання як особистісно значущого й осмисленого. Проблематизація змісту суб'єктності діяльності передбачала знаходження кожним студентом власного сенсу в межах того навчального завдання, яке було поставлено для розв'язання викладачем. А саме полілог й діалог – найважливіші умови організації сенсотворчості студентів. Сенсотворчість у педагогічному процесі – це усвідомлена діяльність щодо створення суб'єктами цього процесу через їхню

взаємодію нового змісту, значення чого-небудь у довколишній дійсності, рефлексія явищ дійсності, своєї діяльності, взаємодії з іншими з позиції своєї індивідуальності.

Весь сучасний освітній процес пов'язаний із реалізацією двох основних принципів – проблемності й діалогічності. Принцип проблемності регулює добір та реалізацію змісту освіти і пов'язаний із мотиваційно-стимулювальним та ціннісно-смысловим компонентами навчальної діяльності студентів. Актуалізація й переструктурування наявного досвіду дозволяє зробити процес навчання особистісно значущим, осмисленим.

Принцип *комплексної й гетерогенної організації освітнього процесу* полягає в педагогічній доцільності, за якої забезпечуються різноманітні можливості розвитку (гетерогенність) за перцептивним, когнітивним і практичним «каналами» контактів із довколишнім середовищем (комплексність).

Особливим вираженням гетерогенності професійної діяльності соціального педагога, що чітко виявляється в цей час, є її поліфункціональність, що передбачає поряд із безпосередньою організацією процесу соціального виховання такі види діяльності, як проектування соціально-орієнтованих освітніх програм, розробку навчальних засобів, супровід і консультування клієнтів, участь у розробці програми розвитку освітньої установи, проведення експериментальної й дослідницької діяльності, здійснення методичної роботи, оцінки й комплексної самооцінки результатів освіти, організації взаємодії із зовнішнім середовищем клієнта та різних соціальних інститутів тощо.

Принцип *орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу* полягає в педагогічній доцільності організації такого процесу, що стимулює дію відповідних психологічних механізмів особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Принцип *організації персонально адекватного освітнього процесу*

полягає в педагогічній доцільності організації такого процесу, що забезпечує можливість розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу, з урахуванням їхніх вікових, статевих, етнічних, професійних та інших специфічних індивідуальних особливостей.

Принцип *розвитку мисленнєвих образів* регулює конструювання й використання методів розвитку системи уявлень. Цей принцип передбачає розвиток системи уявлень особистості про світ, як на підставі наукової інформації, так і на підставі творів мистецтва, художньої літератури, різних філософських і релігійних учінь тощо. Система уявлень про світ будується не тільки на підставі експериментальної діяльності та її логічного осмислення, але й опирається на образи, що виникають унаслідок його емоційно-естетичного освоєння.

Принцип *розвитку партнерських взаємодій* регулює конструювання й використання методів розвитку системи відносин. Цей принцип передбачає педагогічне стимулювання механізмів суб'єктифікації [4] партнерів по взаємодії – психологічних механізмів, які дозволяють іншим «відкритися» для особистості як суб'єктів, сприяють формуванню «суб'єктної настанови» стосовно інших, що кардинально змінює суб'єктивне ставлення до них, а також сам характер взаємодії.

Принцип *розвитку коактивності* (лат. *coactio* – сприяння) регулює конструювання й використання методів розвитку системи стратегій та індивідуальних технологій діяльності. Цей принцип передбачає педагогічне стимулювання особистісної стратегії поведінки, орієнтованої на допомогу іншим, а також освоєння відповідних предметних і соціальних технологій такої допомоги.

Відтак, освітня система в цілому орієнтована на розвиток особистості, що самоактуалізується, особистості вільної й активної, відкритої до світу, яка приймає цей світ у всій його складності й різноманітності.



З метою впровадження та реалізації розроблених педагогічних умов підготовки студента – майбутнього соціального педагога було розроблено структурно-функціональну модель означеної підготовки. Під структурно-функціональною моделлю ми будемо розуміти цілісний педагогічний процес, у якому сукупність підходів навчання спрямована на набуття студентами певних знань, умінь і навичок у галузі прояву суб'єктності у професійній діяльності, а також на розвиток особистості студента як майбутнього суб'єкта професійної діяльності.

Виокремлення компонентів у моделі дозволило розбити її на блоки (цілевизначення, змістовий, діяльнісний, результативний), які забезпечують можливість більш чіткого представлення цілеспрямованого процесу підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності.

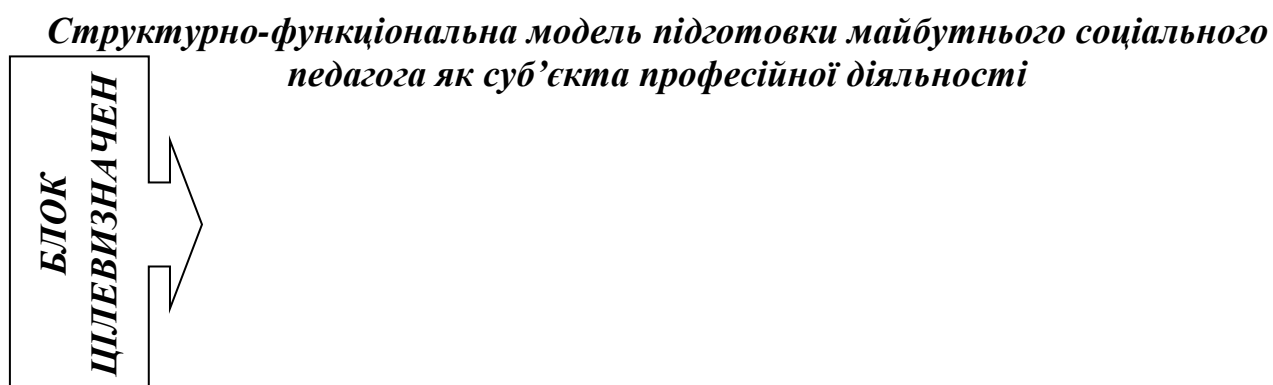
Процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності, на нашу думку, буде сприяти наявність цілеспрямовано організованого педагогом (викладачем) освітнього середовища, використання системи педагогічних засобів і прийомів, комплексу педагогічних взаємодій, що активізуватимуть означений процес.

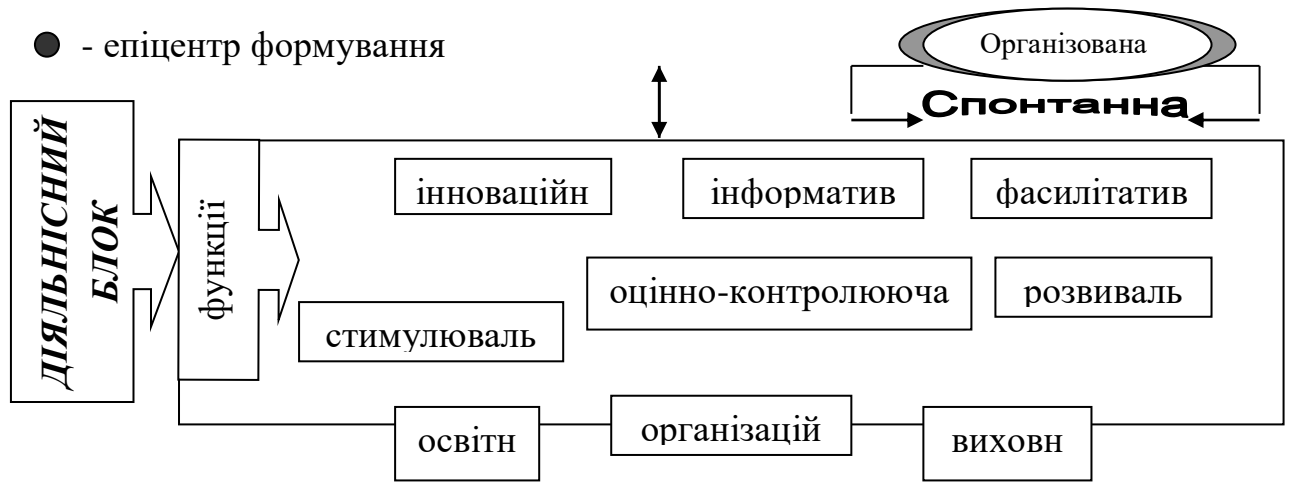
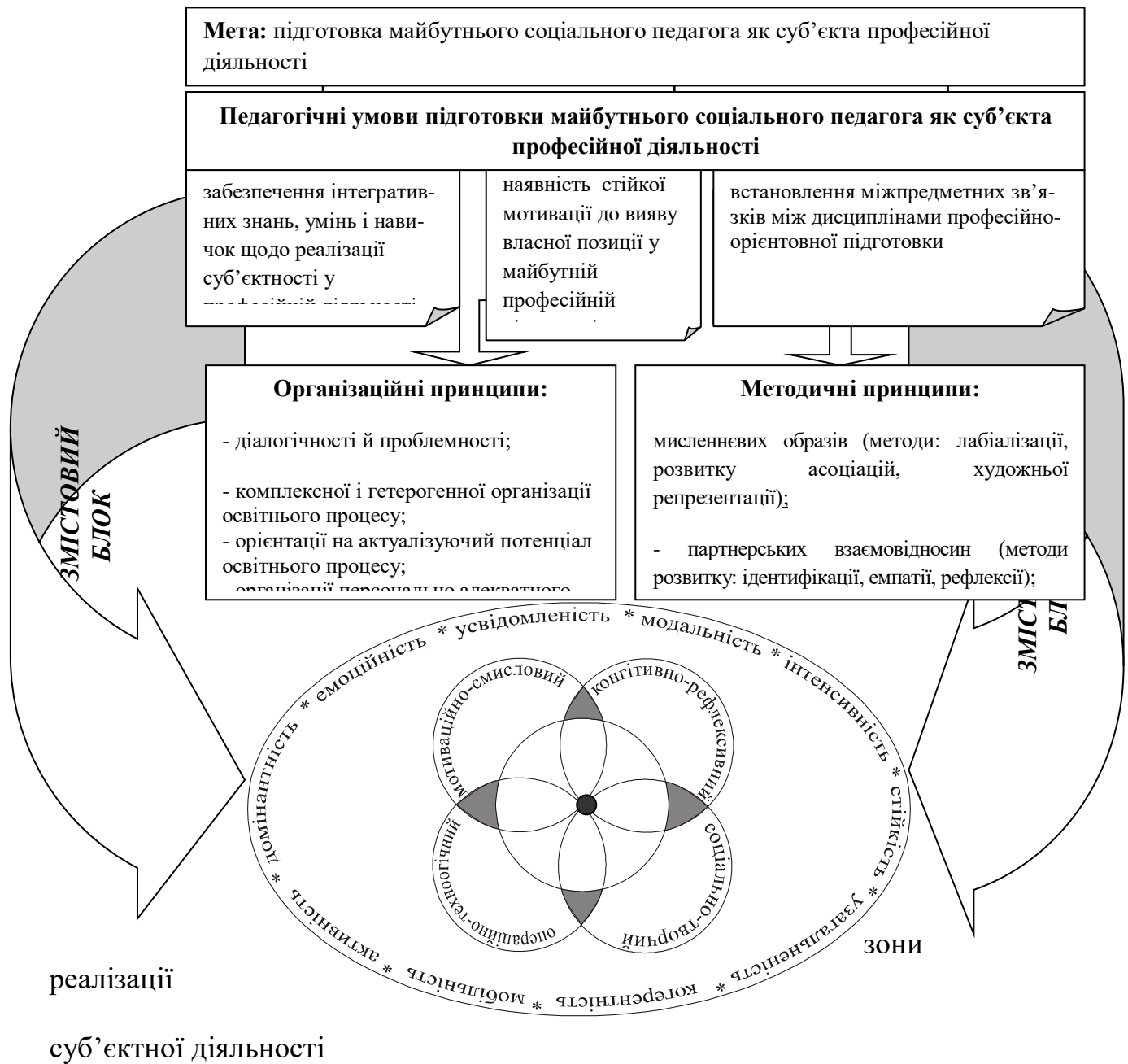
У своєму дослідженні ми дотримуємося того, що в модулюванні процесу підготовки студентів до суб'єктної діяльності можуть бути виділені блоки – етапи, кожен із яких ми співвідносимо зі структурою суб'єктної діяльності й вивченням тієї або тієї соціально-педагогічної дисципліни, проходженням соціально-педагогічної практики, а головне розробленим нами експериментальним спецкурсом «Основи суб'єктної діяльності майбутнього соціального педагога», враховуючи їх можливості в підготовці майбутніх фахівців як суб'єктів професійної діяльності. Розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності містить чотири етапи-блоки: блок цілевизначення, змістовий, функціональний і результативний. Опишемо їх.

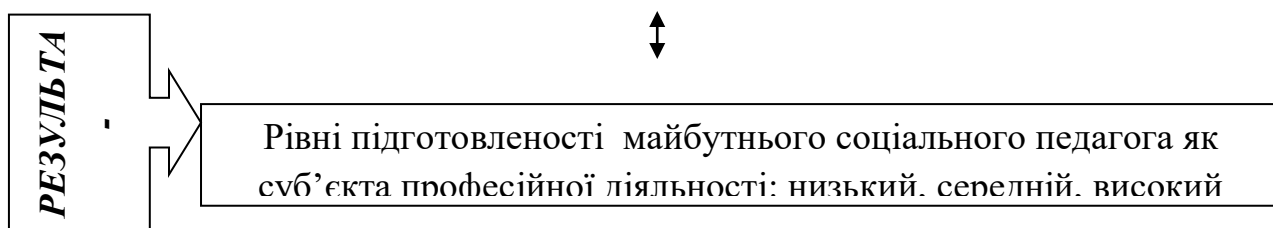
**Блок цілевизначення.** Цільовий блок представлений єдністю генеральної мети і завданнями, реалізація якої передбачає наявність у студента таких сутнісних ознак суб'єктності, як здатність і готовність: управляти своїми діями та моделювати і планувати способи своєї діяльності, взаємодії; реалізовувати намічені програми дій, контролювати хід і адекватно оцінювати результати своїх дій, взаємодій; рефлексувати свою діяльність, діяльність інших, взаємодію.

Розв'язанню зазначених завдань у структурі побудованої нами моделі сприяла організація процесу навчання майбутнього соціального педагога до суб'єктної діяльності на підставі означених принципів.

Схема 1







Реалізація цих принципів у ході організації процесу підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності передбачала, що:

1. *Принцип діалогічності* виявлявся в постійній реалізації власного потенціалу кожним студентом під час безпосередньої інтелектуально-духовної взаємодії з викладачем [8]. *Проблематизація* змісту освіти припускала знаходження кожним учасником освітнього процесу власного смислу в межах розв'язуваного навчального завдання. Внесення невизначеності й свободи вибору у процесі пошуку тих або інших рішень завдання забезпечувало особистісну орієнтованість процесу навчання засобами проблематизації досліджуваного матеріалу.

2. *Принцип комплексної й гетерогенної організації освітнього процесу* визначав процес підготовки як комплекс взаємопов'язаних компонентів, які виявляються в різних аспектах діяльності соціального педагога. Відносно діяльності педагога поняття гетерогенності дозволяє описати її як комплексну, структурно диференційовану, різнопланову професійну діяльність, що включає ряд неоднорідних елементів. У структурі розробленої нами моделі гетерогенність діяльності студентів і викладача виявлявся: по-перше, в об'єктах діяльності, з якими повинен навчитися співпрацювати майбутній соціальний педагог, якими можуть виступати різні соціальні, вікові, професійні категорії населення; по-друге, у засобах і способах діяльності, що орієнтують на різні технологічні аспекти освітнього процесу. У нашому разі він міг здійснюватись як у формі послідовного управління поведінкою студентів, так і у вигляді створення умов для вільного прояву творчих індивідуальних потенцій особистості; по-третє, у змістовому аспекті

діяльності, що варіюється від системного наукового знання до еkleктичного злиття різних компонентів індивідуального досвіду студента; по-четверте, з метою й ціннісними орієнтирами діяльності, що розгортаються в широкому спектрі уявлень про освітній результат як про здатність до відтворення професійних поведінкових стандартів, формування цілісної гармонійної особистості, розвитку вільних проявів індивідуальності та ін.

Під час формування мотиваційно-сміслового компонента цей принцип реалізується в педагогічній організації впливу на суб'єктів освітнього процесу комплексу різнорідних стимулів, що сприймаються ним як за перцептивним й когнітивним, так і за практичним «каналом». У ході формування операційно-технологічного компонента суб'єктної діяльності в майбутніх соціальних педагогів цей принцип реалізується в педагогічному включенні особистості в максимально різноманітні когнітивні розвивальні процеси, а також у сприятливому практичному освоєнні різноманітних соціально-педагогічних технологій. Під час формування соціально-творчого компоненту цей принцип реалізується в педагогічному включенні студента - соціального педагога в максимально різноманітні види соціально-творчої взаємодії, що сприяють як перцептивному і когнітивному розвитку особистості студента, так і практичному освоєнню ним відповідних соціально-педагогічних технологій.

3. Принцип *орієнтації на актуалізуючий потенціал освітнього процесу* полягає в тому, що організація педагогічно доцільного впливу на особистість відбувається на підставі таких стимулів, які актуалізують певні психологічні механізми, розвиток суб'єктивного ставлення до природи. Характерними рисами реалізації цього принципу у формуванні особистості майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності є аттрактивність (від лат. *attrahere* – «приваблювати», привабливість) довколишніх об'єктів, явищ і процесів, що демонструються, та їх позитивне емоційне сприйняття, наявність у них поведінкових факторів, які стимулюють встановлення

паралелізму. Організація стимулів на підставі умов паралелізму й індивідуалізованості дозволяє актуалізувати такі психологічні механізми, як суб'єктифікація («суб'єкт» + «...фікація» від лат. *facio* – роблю, створюю), – відповідно, його лексичне значення – «роблю, створюю суб'єкта») [5], інтелектуалізація емоцій, прояв совісті. Цей принцип реалізувався за допомогою: у педагогічній організації впливу на суб'єктів освітнього процесу таких стимулів, які актуалізують «включення» психологічних механізмів їхнього особистісного розвитку; у педагогічному включенні суб'єктів освітнього процесу таких видів діяльності, успішне здійснення яких вимагає залучення психологічних механізмів, що актуалізують процес їхнього особистісного росту; у педагогічній підтримці таких групових норм, за яких здатність особистості до соціально компетентної партнерської взаємодії виступає як соціальна цінність, що зумовлює статус особистості у групі, є об'єктом наслідування тощо, забезпечуючи в такий спосіб процес особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

4. Принцип *організації персонально адекватного освітнього процесу* припускав, що на зміну «суб'єкт-об'єктній логіці» впливу на студента приходять логіка «спів-дії», «спів-праці», коли викладач і студент не протистоять один одному, а виступають один для одного як партнери спільного розвитку. Студент стає суб'єктом свого власного розвитку, розглядається як самоцінна особистість. Відповідно змінюється й критерій цінності викладача – він цінується не за те, що більше знає, а за те, що вміє організувати процес саморозвитку студента й себе самого. Цей принцип у моделі підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності реалізувався за допомогою: у педагогічній організації впливу на суб'єктів освітнього процесу таких стимулів, які можуть бути особистісно значущими як для всієї категорії суб'єктів, так і персонально для кожного з них; у педагогічному включенні суб'єктів освітнього процесу таких видів діяльності, що максимально адекватні їхнім специфічним особистісним

особливостям; у педагогічній організації такої міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, за якої відбувається прийняття й підтримка кожного суб'єкта незалежно від його специфічних особистісних особливостей, не допускаються будь-які форми дискримінації особистості за яким би то ні було критерієм й т.ін.

Зміст освітнього процесу щодо підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності включала три основних психодидактичних компоненти: «систему розвитку уявлень», «систему розвитку суб'єктних відносин» і «систему розвитку стратегій й індивідуальних технологій діяльності». Відповідно до визначених принципів змісту процесу підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності нами було виокремлено три групи методів: методи розвитку уявлень; методи розвитку відносин; методи розвитку індивідуальних стратегій і технологій.

*5. Принцип мисленневих образів* заснований на розумінні того, що це уявне уявлення про предмет або явище. Наша розумова система, це головний і єдиний інструмент нашої діяльності. Будь-яка подія спочатку формується у нашій розумовій системі у вигляді мисленневих образів, і тільки після цього, через деякий час, реалізується на фізичному плані. Під час реалізації цього принципу викладач прагнув навчити студентів не тільки формувати чіткі й зрозумілі думки (мисленневі образи), але, що не менш важливо, навчитися очікувати завершення процесу матеріалізації. У процесі матеріалізації (реалізації) студентам доводилося не тільки очікувати, але і здійснювати цілком конкретні дії, щоб процес реалізації мисленнєвого образу не застряг. Викладач намагався, щоб студенти навчилися все це відчувати, розуміти й знаходити точний час дій.

У першу чергу необхідно було розвивати у студентів ті здібності, які потрібні для досягнення обраних ними цілей (сформованих мисленневих образів). Найважливіша й найчудовіша особливість розумової системи

полягає в беззаперечній реалізації створених мисленнєвих образів. Навчання за принципом мисленнєвих образів відбувалося у формі складання програм у вигляді мисленнєвих образів, тобто уявною візуалізацією (від лат. *visualis* – зоровий). Візуалізація у професійній діяльності – це уявне уявлення (уявна візуалізація), програвання власної поведінки в певній ситуації; спосіб психологічного налаштування перед виконанням тієї або тієї роботи.

Якщо візуалізація (у найзагальнішому значенні) – це уявлення тим або тим способом у вигляді образів усього, що тільки людина здатна уявити (суб'єктів, об'єктів і процесів у їхній динаміці – розвитку), то уявна візуалізація – це уявне уявлення того самого. Прогресивним способом уявної візуалізації є творча візуалізація, в основі якої лежить творчий і розумний початок, що дозволяє не тільки створювати (програмувати) мисленнєві образи всього, що тільки можна побажати, але й отримувати бажане. Творити (у сучасному повсякденному значенні цього слова) – це створювати, тобто зробити існуючим, заснувати. За допомогою цього принципу відбувається розвиток системи уявлень. До методів розвитку системи уявлень належать:

– метод *лабілізації* (лат. *labilis* – нестійкий) міститься в такому цілеспрямованому педагогічному впливі на певні взаємозв'язки в картині світу особистості, внаслідок якого стабільність цих зв'язків порушується – особистість стає більше чутливою до сприйняття нового й побудові на цій підставі нової системи взаємозв'язків у картині світу, полягає в цілеспрямованому корекційному впливі на певні взаємозв'язки в образі світу студента. Завдання викладача у процесі використання цього методу полягало у сприянні виникненню у студента сумніву у правильності своїх уявлень, зокрема про людей категорії «соціального ризику», про зв'язки процесів і явищ, які вони викликають у соціумі, про правильність свого ставлення до різноманітних явищ, процесів, людей, про грамотність своєї поведінки тощо. Сумніви, що виникають у студента, зазвичай, зумовлені розумінням чогось нового, яке відкрилося.



Лабілізація (від лат. *labilis* – змінний, нестійкий) – це процес переведення людини зі стану твердої впевненості в собі у стан нетвердості, піддатливості. Метод лабілізації – підготовка особистості до зміни або створення умов, сприятливих для зміни поведінки, запропонований німецьким фахівцем Манфредом Форвергом. У загальному розумінні – це процес, протилежний стабілізації, тобто зниження стійкості, додання рухливості, що створює передумови для подальших змін. У процесі підготовки студентів до суб'єктної діяльності метод лабілізації використовувався в ході проведення тренінгових занять. У тренінгу можуть виникати ситуації, коли саме усвідомлення своєї некомпетентності в чомусь, неможливості звичайних суджень дозволить учасникові групи включити механізм змін.

На думку М. Форверга [1, с. 83], сутність методу лабілізації полягає в тому, що спочатку учасникам тренінгу необхідно показати, що їхні знання й звички не сприяють розв'язанню актуальних завдань, поставлених у ході тренінгу. Усвідомлення учасниками неадекватності звичайних форм і моделей поведінки викликає переживання нами почуттів: тривога, зневіра, невір'я у своїх здібностях. Надалі тренер пропонує учасникам нові прийоми поведінки, що дозволяють ефективно вирішувати поставлені завдання й досягати мети тренінгу. В основі процесу лабілізації лежать не тільки усвідомлення неадекватності звичайних форм поведінки, але й емоційний струс особистості, переживання розмаїття почуттів, що виникає внаслідок усвідомлення особистістю неадекватності звичайних форм поведінки й неадекватності уявлень про самого себе. Лабілізація означає конфлікт особистості із собою в силу самонеадекватності. Конфлікт між новим розумінням себе, що виник, і сформованими уявленнями про себе.

З погляду особистісно-орієнтованих тренінгів лабілізація є основою або механізмом, що запускає, сприятливий розвиток й зміни особистості. Особистість у ході процесу самопізнання самоідентифікується з тими або

тими соціальними ролями, формами поведінки, набором якісних характеристик (добрий, чуйний, іронічний), із зовнішніми критеріями (великий, товстий, гарний). У такий спосіб, особистість вибудовує певну «Я – концепцію». У ході лабілізації відбувається процес усвідомлення неадекватності уявлень про себе, своєї самооцінки. Наприклад, студент може сприймати себе як привітну, товариську людину, а в ході зворотного зв'язку більшість учасників тренінгу говорять про нього, як про похмуру, стривожену людину. Відтак, відбувається розхитування самооцінки, під загрозою опиняється незмінність «Я-образу», самоідентифікація. Чим більше неадекватність самооцінки, чим більше вона занижена або завищена, тим швидше розпочинається й більше виражена лабілізація.

Лабілізація викликає прихований конфлікт між бажанням бути активним і водночас не показати своїх слабостей. У ході тренінгу ефект лабілізації залежить від ступеня активності учасників групи, від атмосфери довіри у групі, від непомітності підготовки вправи, що лабілізує. Про сам процес лабілізації тренер не говорить, він просто вказує, може пережити в ході роботи у групі неприємні моменти, побачити себе з невідомого, негативного боку. Ведучий проговорює, що зміна поведінки завжди болісна. Про сам процес лабілізації ніколи не розповідається, це професійне знання тренера. Якщо в учасника групи виникає потреба індивідуально поговорити з ведучим, необхідно надати йому таку можливість. Сама група – кращий психотерапевт. Будь-яка група психотерапевтичніша за будь-якого ведучого.

Кожний окремий член групи переживає лабілізацію гетерохронно, тобто індивідуально у свій момент. Можна назвати цю фазу фазою, конфлікту. Для деяких учасників лабілізація відсутня. Сам тренінг або тренінгові заняття можуть не включати лабілізуючий ефект, але часто сам вплив групи є лабілізуючим. Важливим механізмом лабілізації є механізм спадкування або зараження. Група лабілізується, якщо лабілізація охоплює спочатку найбільш впливового члена групи. Потрібно пам'ятати, що без

лабілізації знижується ефект тренінгу. Інтенсивна, коротка лабілізація дає максимальний ефект. Досягнення лабілізації – це емоційний підсумок тренінгу.

Ознаки проходження фази лабілізації: учасники групи перенесли стан тривоги або страху щодо власної неадекватності у групі в ході виконання вправ, які вимагають саморозкриття; учасники відчули певні переживання невпевненості, беспорядності під час виконання вправ; коли в учасників виникає потреба оволодіти правильними формами поведінки в пережитих ситуаціях; виникають запитання в учасників типу «Що далі?».

– метод розвитку *асоціацій* (лат. *associatio* – з'єднання) полягає в розвитку напряду думок шляхом педагогічної актуалізації асоціативних зв'язків між різними образами в контексті поставленої проблеми, передбачає встановлення певної аналогії, асоціативних зв'язків між образами соціального життя.

«Якщо Ви хочете запам'ятати щось нове, Вам потрібно лише співвіднести це (знайти асоціативний зв'язок) з якимось уже відомим фактом, викликавши на допомогу свою уяву» [2]. Людина найкраще запам'ятовує ті факти, що пов'язані між собою, і з уже наявними в людини відомостями. Щоб щось запам'ятати потрібно просто пов'язати різні факти в одне ціле. Зв'язки можуть бути різноманітними, головне, щоб вони щось значили для людини. Значили в широкому розумінні цього слова: якийсь спогад, смішна історія, анекдот, тільки що придуманий поворот подій, що ніколи не відбудеться. Головне, щоб вони виділялися на загальному тлі, були унікальними для людини, що запам'ятовує матеріал.

Одним із способів запам'ятовування є асоціативний метод. Він, і його варіанти, зустрічається також під іншими назвами: метод ланцюжка асоціацій, метод асоціативних зв'язків, ланцюговий метод запам'ятовування, гірлянда асоціацій. Суть методу полягає в тому, що між двома словами або об'єктами встановлюється зв'язок, який створює із предметів, що не мають

між собою нічого спільного, єдине ціле.

Під асоціацією розуміється такий зв'язок між об'єктами або явищами у психіці людини, який з появою у свідомості одного з об'єктів, включених в асоціацію, викликає появу у свідомості іншого об'єкта. В асоціації можуть брати участь два і більше об'єктів.

Якщо зв'язку між об'єктами немає, то його необхідно придумати. Зв'язок може бути будь-який: казковий, фантастичний, абсурдний, смішний. Чим більш незвичний зв'язок зможе придумати людина, тим краще вона зможе запам'ятати ці об'єкти. Діючи в такий спосіб, можна пов'язати між собою все що завгодно. І чим надзвичайніша асоціація буде між ними, тим краще. Запам'ятовувати можна практично будь-яку інформацію, з якої можна вичленувати набір ключових слів: анекдоти, цитати, рецепти й т.д.

Метод асоціацій ґрунтується на особливості підсвідомості встановлювати зв'язок між інформацією й супутніми факторами. Використовуючи цей метод, треба всі пропоновані слова супроводжувати якимсь яскравим фактором. Такими факторами можуть бути картинки, відеоряди, звуки, емоції, рими тощо. Коли зустрічається якась інформація, вивчена подібним методом, у пам'яті спочатку виникає супровідний його фактор, а слідом і сама інформація.

Базовий закон утворення асоціацій твердить, що в тому разі, якщо якісь об'єкти сприймаються одночасно або в безпосередній близькості, то в наслідок появи одного з них, виникає усвідомлення іншого. Так, глянувши на яку-небудь річ, людина згадує її відсутнього власника, оскільки колись ці два об'єкти сприймалися одночасно.

– метод *художньої репрезентації* образів (франц. *representation* – представництво) полягав у розвитку напряду думок у процесі творчої діяльності й передбачав актуалізацію художніх компонентів сприйняття миру за допомогою літературних творів, образотворчого мистецтва, музики.

Ми використовували цей метод, формуючи певне ставлення студентів

(наприклад, до маргіналів, девіантів, різних асоціальних явищ і процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві) і, безумовно, поряд із науковою інформацією, використовували і засоби мистецтва. Це і вірші, і казки, і відповідні уривки із класичних літературних творів, і музичні п'єси тощо. Такий комплекс образів суспільства, що відображає все розмаїття його сприйняття студентом, дозволяє найбільше повно сформуванати суб'єктно-етичний аспект ставлення студентів до соціальної дійсності. Особливо важливим є те, що в цьому разі уявлення студентів про сучасне суспільство не виявляється «сухим», чисто науковим, а стає емоційно пофарбованим. Суспільство тепер уявляється студентові не тільки «соціоценозом» (будь-якою сукупністю соціальних особин), а вже як Світ Соціуму. Формування такого образу суспільства стимулює суб'єктивну значущість суспільства для студента.

Метод визначався нами як спосіб дослідження, що дозволяє вибрати правильний шлях руху у процесі пізнання того або того об'єкта, поєднуючи в собі суб'єктивне й об'єктивне, оскільки в ньому сполучалися пізнані об'єктивні закономірності й обрані на підставі їхнього знання прийоми подальшого дослідження.

6. Принцип *розвитку партнерських взаємодій*. Характер розвитку партнерських взаємодій найповніше визначають такі поняття, як співробітництво, включення, участь, навчання, партнерство. Поняття партнерства відображає, на нашу думку, ідеальний тип спільної діяльності викладача та студентів і студентів один з одним. Партнерство має на увазі довіру, обмін знаннями, навичками й досвідом допомоги студентам у їхньому соціальному розвитку. Тобто це такий стиль відносин, що дозволяє ставити загальні цілі й досягати їх з більшою ефективністю, ніж тоді, коли учасники діють ізольовано один від одного. Встановлення партнерських відносин вимагало від викладача часу й певних зусиль, досвіду, знань. Тут важливо допомогти студентам і викладачу зрозуміти один одного й правильно оцінити ситуацію, створити толерантні й доброзичливі відносини.

Взаємодія виступала джерелом розвитку суб'єктів спільної діяльності. Людина як суб'єкт взаємодії характеризується чітко вираженою активністю, ініціативою у взаємодії з іншими елементами (об'єктами, суб'єктами) процесу, тобто, за визначенням К. Абульханової-Славської, О. Леонтєва і С. Рубінштейна, всіма ознаками діяльнісної основи. Використовуючи як методичний принцип – принцип розвитку партнерських відносин, ми виявили, що процес засвоєння знань зумовлений не тільки змістом навчального предмета, але й, в не меншому ступені, динамікою форм відносин викладача зі студентом і студентів один з одним. Зокрема, порушення адекватності цих форм у структурі освоюваної діяльності призводило до перебудови мотивів, зміні змісту навчання й навіть до його втрати.

Принцип розвитку партнерських взаємодій побудований на підставі методів розвитку системи відносин, до якої належать:

– метод розвитку *ідентифікації* (лат. *identificare* – ототожнювати) – постановка особистістю себе на місце того або того об'єкта, занурення в ситуацію, простір, обставини, у яких об'єкт перебуває, психологічне моделювання стану об'єкта. Цей метод використовувався нами у процесі проведення рольових ігор, де студентам пропонувалося поставити себе, наприклад, на місце: дитини, що пережила жорстоке поводження. Власні відчуття в цій ситуації проєктуються студентом на стан дитини. Використання цього методу не тільки створює ситуацію ототожнення себе з різними об'єктами, але й сприяє формуванню бажання займатися соціально-педагогічною діяльністю.

– метод розвитку *емпатії* (грец. *empathia* – співпереживання) співпереживання особистістю стану об'єкта, співчуття йому через ототожнення з ним, а також переживання власних почуттів і емоцій відносно об'єктів. Метод емпатії полягає в педагогічній актуалізації співпереживання особистістю стану об'єкта, а також співчуття йому. Цей метод стимулює

перенесення особистістю власних станів на об'єкти; переживання тих або тих станів, які випробовує інша людина, через ототожнення з нею, а також переживання власних емоцій відносно стану об'єктів, тобто прояв співчуття.

Ілюстрацією використання зазначеного методу у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності може служити розв'язання такої педагогічної ситуації: «Дитина-інвалід без однієї кінцівки намагається перейти дорогу. Школярі, що йдуть поруч, не звертають на це уваги. Які засоби допоможуть соціальному педагогові викликати співчуття до дитини-інваліда?».

Один із варіантів дій соціального педагога: Соціальний педагог просить школярів зігнути ногу в коліні так, щоб стопа була щільно притиснута до сідниць, і обхопити її однією рукою. Після цього школярів просять переміститися з одного місця в інше. Оскільки це зробити не просто, школярам пропонується подумати, як важко пересуватися дитині-інваліду. Потім, пояснивши їм, що ці відчуття є тільки незначною часткою від тих відчуттів, які випробовує дитина-інвалід, пропонує школярам подумати, що зараз відчуває дитина, яка не одержала допомоги.

Для актуалізації прояву емпатії до інших людей, нами використовувалися різні ситуації, що призивають студентів до відповіді на запитання: «Що зараз відчуває та або та людина?», «Який у неї зараз настрій?», «Що в цей момент може створювати їй незручності?» тощо. Залучення студентів до співпереживання іншим людям сприяє суб'єктифікації об'єктів, що, у свою чергу, зумовлює характер суб'єктивних відносин студента до довколишнього світу, формує в нього таку якість суб'єкта, як розуміння й прийняття інших.

– метод розвитку *рефлексії* (лат. reflexio – звернення назад) полягає в педагогічній актуалізації аналізу студентом своїх і чужих дій і вчинків, з погляду доцільності, міститься в педагогічній актуалізації самоаналізу особистістю своєї поведінки стосовно інших.

Рефлексивна діяльність – це внутрішній процес мислення (думання про себе), що і забезпечує розвиток особистості. Ми не трактуємо рефлексію як спостереження людини над самою собою (у результаті чого стають можливими самоаналіз, самооцінка, самовиховання тощо). Нами рефлексія розуміється як *саморозуміння й розуміння іншого, самооцінка й оцінка іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого тощо*. Дійсно, рефлексивна думка може бути спрямована не тільки на пізнання себе, той же рух по колу відбувається під час осмислення якогось соціального явища, суспільного катаклізму, факту або конкретного знання, в ході вивченні іншої людини. Рефлексивні завдання, які пропонувалися нами в межах тренінгових занять, включали творче розв'язання соціально-педагогічних завдань, які вимагали від студентів уяви, у тому числі й фантазії, логічного мислення, уміння порівнювати, виділяти частини й ціле, відрізняти суттєве від несуттєвого, бачити головне. І, звичайно ж, в основі рефлексії лежить інтуїція, знання й досвід особистості. Закон рефлексії сформульований так: *в основі рефлексивного розвитку лежить знання й життєвий досвід людини*.

Всі дії, всі акти інтелектуальної творчості (креативності) належать до процесів рефлексивної абстракції. Натомість, далеко не кожний, хто прийшов за студентську лаву, здатний (навчений) рефлексії.

Рефлексивні завдання насамперед формували в майбутніх соціальних педагогів соціально-творчий компонент суб'єктної діяльності. З огляду на це, рефлексивні завдання, запропоновані нами в системі підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності, спонукали їх до прояву креативності, послідовно й цілеспрямовано формували її, навчали володінню рефлексивними методами, які так необхідні у професійній діяльності соціального педагога.

Прикладом може служити така ситуація. Студент забув зробити домашнє завдання. Йому було необхідно відповісти на запитання: «Що викладач міг би про тебе подумати?» У цій ситуації значення мав той факт,



що студентові самому доводилося робити висновок про те, що з погляду викладача, він, безумовно, «виглядає» як безвідповідальна, необов'язкова людина. Або, інший приклад. Розглядалась соціально-педагогічна ситуація «Студент зустрів на вулиці безпритульну дитину й, із кращих спонукань, дав їй гроші». У такій ситуації роз'яснювалося, що в найкращому разі «діти вулиці» самостійно не розпоряджаються грошима, які їм дають перехожі, а в гіршому витрачають їх на наркотики або інші психоактивні речовини. Відзначаючи соціально-педагогічну доцільність учинку студента можна підкреслити, що із професійного «погляду» він завдав шкоди дитині і не надав дійсно саме соціально-педагогічної допомоги їй. І в цьому разі його не виправдує навіть те, що він не знав про особливості життя «дітей вулиці». Цей метод, у сукупності з методом емпатії та іншими методами корекції суб'єктивного ставлення студентів до професійної діяльності, сприяє суб'єктифікації об'єктів, стимулює усвідомлення студентом того, як його поведінка могла б «виглядати» з погляду людей, «інтересів» яких вона торкається. Цей метод відіграє одну із провідних ролей у корекції сформованого особистісно-значущого ставлення до професійної діяльності й створення мотивації вдосконалювання індивідуальних технологій взаємодії студентів з іншими людьми. Інакше кажучи, студент починає сам прагнути до того, щоб грамотно поводитись у соціумі відповідно до своєї професійної місії.

7. *Принцип коактивності* передбачає організацію процесу навчання як системи персональної підтримки, орієнтованої на проблеми студента. Ко- (командна взаємодія викладач – студент) + актив (активність) = активна командна діяльність, спрямована на результат. Важливим є те, що в команді завжди є підтримка, необхідна для досягнення результату.

Бажання, наміри й мотиви студента є предметом роботи викладача. За принципом коактивності викладач ніколи не дасть клієнтові навіть «найкращої у світі» поради. Фундаментом такого процесу є все те, що саме

хоче людина (студент), якого щось не влаштовує. Студент сам знає відповіді на свої запитання або може їх знайти. Цей принцип є провідним у коактивності. За допомогою викладача студент заглядає в себе й виявляє, що він знає себе краще, ніж будь-хто інший. Він знає свої сильні сторони й свої недоліки. Унаслідок правильно поставлених запитань студент починає розуміти, чого він хоче насправді, чого боїться, що його стримує, а що мотивує, які його щирі цілі й погляди, а де він упускає свої можливості. Саме викладач ставить студентові запитання, що підштовхують його до самодослідження, але відповідь у нього була завжди. Ефект коактивності полягає в тому, що, знаходячи відповіді самостійно, студенти виявляють більшу здатність до їх реалізації.

Фундамент коактивності становлять чотири основних принципи.

1. Студент первісно є творчою, цілісною особистістю й має відповідні ресурси.
2. Коактивний принцип звертається до всього життя студента в цілому.
3. Постановка завдання походить від студента.
4. Відносини між викладачем і студентом є цілеспрямованим альянсом.

Головна відмінність освітнього процесу, організованого за принципом коактивності, полягає в тому, що у процесі взаємодії студентів з викладачем створюється підтримувальне середовище для студента, завдяки якому, відносини «викладач-студент» стають високопродуктивними й ефективними. Студент не отримує готової програми дій, він сам бере участь у її створенні.

Отже, навчання (самонавчання) студента за принципом коактивності є додатковою силою процесу підготовки суб'єкта діяльності. Завдяки самонавчанню в майбутньому студент зможе вже самостійно вирішувати ті завдання, з якими раніше звертався до викладача. Цей принцип спрямований на формування стратегій й індивідуальних технологій за допомогою:

– методу **експектації** (від *англ.* – очікування) міститься в педагогічній актуалізації зацікавленого активного очікування особистістю запланованої

події, психологічної й технологічної підготовки до цієї події, передбачає навчання виконанню вимог, закріплених у системі професійних норм, що ставляться до поведінки індивіда у зв'язку з виконанням ним тієї або тієї професійної ролі.

Метод дозволяє стимулювати суб'єктифікацію об'єктів до безпосередньої взаємодії з ними. Студенти заздалегідь готуються до зустрічі з об'єктами (людьми), налаштовуються на цю зустріч, щоб відповідати тим «вимогам», які ставляться суспільством до тих, хто вступає з ними у взаємодію. Прикладом може служити ситуація напередодні запланованої соціально-педагогічної практики. Викладач пояснював студентам, що від того, як вони будуть поводитися під час практики, які знання й практичні вміння покажуть на місці роботи, залежить, що вони побачать там, почують і які відгуки про свою діяльність одержать. Наприклад, викладач повідомляє студентам, що в тому разі, якщо вони будуть одягнені дуже яскраво, зухвало – це може відштовхнути або викликати відчуження в дітей-сиріт, які перебувають у притулку. Також і знання або дії студентів, які будуть професійно неправильними, можуть викликати несхвалення з боку керівництва соціально-педагогічної установи або дітей, які в ньому перебувають.

– метод *ритуалізації діяльності* полягає в педагогічній організації різних традицій і ритуалів діяльності, спрямованої на допомогу іншим і їх підтримкою. Із цією метою логічним у програмі підготовки майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності було залучення студентів до підготовки свят, акцій, заходів соціально-педагогічної спрямованості, які вони реалізовували під час проходження соціально-педагогічної практики. Ритуалізація цих свят, заснована на соціально-педагогічній ідеології, сприяє вибору студентом стратегії співучасті й співробітництва із соціумом. Цей метод дозволяє мотивувати й структурувати діяльність студентів шляхом організації клубів, загонів, волонтерських рухів тощо. Важливою умовою реалізації цього методу була

наявність відповідної символіки (емблеми, прапора, девізу, нагород тощо), а також ієрархії (звання й привілеї), уставу тощо. Соціально-педагогічна служба, в якій працювали студенти – майбутні соціальні педагоги, має девіз, гімн, герб. Так само обраний актив служби, організовані групи, що проводять соціально-педагогічні тренінги. На початку кожного навчального року актив служби складає календарно-тематичний план роботи на навчальний рік. Відтак, навички цієї роботи формувалися рік у рік. Якщо врахувати, що до складу кожної групи входять як студенти старших курсів, так і першокурсники, то цілком зрозуміло, що знання й уміння, необхідні для такої роботи, передаються від одних студентів до інших.

– метод *розвитку турботи* полягає в педагогічній актуалізації особистісної активності суб'єктів освітнього процесу, спрямованої на надання допомоги й сприяння іншим у важкі для них ситуаціях, прояв співчуття, співучасті, підтримки, піклування, тобто діяльної участі в життєвій ситуації людей. Сукупність емпатійних почуттів і здібностей індивіда є найважливішою основою формування здатності піклуватися про людей. Зазначена якість дуже важлива й суттєва для особистості, без неї не можна уявити собі соціально-професійні взаємини. Турбота про людей передбачає певне (іноді досить істотне) обмеження власного егоїзму й егоцентризму. Відповідна здатність служить досить високим показником морального розвитку особистості, оскільки вимагає усвідомлення своїх професійних обов'язків перед людьми. Вищим проявом цієї здібності є прагнення особистості бути потрібною й корисною людям. Для соціально-педагогічної діяльності ця якість особистості виступає критерієм професійної придатності.

Здібність піклуватися про інших – одна із найважливіших особистісних якостей у професії соціального педагога. Метод турботи спрямований на формування альтруїстичного типу регуляції поведінки у формі тренінгових вправ, спрямованих на формування: високого ступеня інтерналізації (засвоєння) професійних норм; погодженої й реальної картини світу; відчуття

власної цінності й цінності інших людей; засвоєння у процесі професійної соціалізації соціально-позитивної поведінки (шляхом зовнішнього контролю, ефективної системи заохочень, що застосовуються викладачами).

Практична реалізація прописаних принципів здійснювалась у процесі функціонування кожного з компонентів процесу підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності (змістовий блок моделі) і розкрита в ході проведення конкретних заходів з урахування й використання розвивальних можливостей компонентів підготовки майбутнього соціального педагога до суб'єктної діяльності (діяльнісний блок моделі).

**Змістовий блок.** Відповідно до певної мети, процес розвитку такої професійної якості як суб'єктність у діяльності розглядається нами як специфічний вид навчальної діяльності, спрямований на того, кого навчають, з метою розвитку й формування його особистості як суб'єкта професійної діяльності. Цю діяльність становлять мотиваційно-смісловий, когнітивно-рефлексивний, операційно-технологічний, соціально-творчий компоненти.

Важливо відзначити, що в цьому блоці моделі взаємозв'язок компонентів підготовленості майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності утворює особливі зони розвивальних можливостей і передбачає спрямованість взаємодії суб'єкта середовища з цими потенційними можливостями. Ідучи від теорії Дж. Гібсона, можливість містить два взаємозалежних аспекти – стимули, що надходять із довколишнього середовища, і діяльність самої особистості, спрямована «назустріч» цим стимулам. Звідси механізм взаємодії суб'єкта із середовищем здійснений за декількома траєкторіями: від суб'єкта до можливостей окремих компонентів підготовки в чистому вигляді; від суб'єкта до можливостей зон інтеграції компонентів підготовки; від суб'єкта до можливостей освітнього середовища, сконцентрованих у самому його епіцентрі. Середовище надає можливості для становлення світосприйняття та

інших структур особистості студента, у свою чергу, від активності й можливостей студента залежать те, як він сприйме можливості середовища, і в якому ступені зможе на нього вплинути.

Розвивальні можливості процесу підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності забезпечувались за рахунок такої організації процесу навчання, що сприятиме особистісному розвитку студента, де саме студент організовує для себе нові розвивальні можливості (ставить запитання, розв'язує освітні завдання у процесі неформального спілкування, бере участь у тренінгових заняттях тощо). Якісно-змістові характеристики зазначеного процесу, такі, як: інтенсивність, усвідомленість, узагальненість, емоційність, домінантність, когерентність, активність, мобільність, стійкість виступають ефективним інструментом побудови експериментального навчання. Охарактеризуємо їх:

*Інтенсивність* забезпечувала ступінь насиченості процесу підготовки студента як суб'єкта професійної діяльності умовами, впливами й можливостями їх прояву. Інтенсивність процесу забезпечувалася за рахунок використання різноманітних занять у формі інтенсивну, які передбачені нами у програмі експериментального спецкурсу «Основи суб'єктної діяльності майбутнього соціального педагога»: тренінгові заняття, що поєднують у собі міні-лекції, круглі столи, перегляд відеоматеріалів, ділові ігри, захист індивідуальних проєктів тощо; проходження соціально-педагогічної практики, що забезпечує інтенсивність за рахунок специфічних умов взаємодії викладачів – керівників практики, керівників практики від соціально-педагогічного закладу і студентів та унікальних умов квазі-професійної діяльності. Інтенсивність педагогічного спілкування під час проходження соціально-педагогічної практики збільшується у декілька разів і має більші можливості використання у професійній діяльності творчих активних освітніх форм: конкурси на кращого соціального педагога, вікторини, проведення соціально-виховних заходів, соціально-орієнтованих

ігор тощо.

*Усвідомленість* передбачала розуміння, усвідомлення й осмислення необхідності включення у процес навчання всіх суб'єктів освітнього процесу. Високий ступінь усвідомленості можна продемонструвати на прикладі: підготовки студентів до вузівської олімпіади з соціальної педагогіки. У такому середовищі всі суб'єкти освітнього процесу – як педагоги, так і студенти – добре мотивовані майбутнім випробуванням, кожний усвідомлює відповідальність як за власну підготовленість, так і за рівень підготовки своїх товаришів; підготовки і проведення різноманітних волонтерських акцій, які включали студентів у атмосферу усвідомленої турботи про спільне благополуччя й успіх цієї акції, намагання внести в цей процес нові конструктивні ідеї, створювати умови для творчого саморозкриття себе й товаришів; створення традицій, ритуалів, символіки й атрибутики, які відрізняли студентів-соціальних педагогів від інших студентів університету. Студентами – майбутніми соціальними педагогами ведеться «Літопис» спеціальності, розроблені стенди, що розкривають історію і традиції спеціальності (значок, герб, емблема, які відтворюються на стендах у кабінеті соціальної педагогіки, дипломах і грамотах), які видаються студентам за різноманітні досягнення, підтримуються зв'язки з випускниками тощо. Спеціальність поряд з офіційною назвою має свою власну назву.

*Узагальненість* процесу підготовки майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності характеризувалася ступенем координації міжпредметних зв'язків усіх спеціальних дисциплін спеціальності «Соціальна педагогіка». Прикладом високого показника узагальненості в нашому разі є те, що більшість робочих навчальних програм із циклу професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки за спеціальністю «Соціальна педагогіка» є авторськими, в ході розробки яких була узгоджена спільна концепція навчально-виховного процесу з означеної спеціальності, що була обговорена як з усіма викладачами, так і зі

студентами на доступному їм рівні; всі викладачі усвідомлено реалізують єдину освітню стратегію; на кафедрі соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій організований постійно діючий науково-методичний семінар, спрямований на підвищення рівня розуміння викладачами кафедри цілей освітнього процесу, перспектив розвитку спеціальності; періодично проводяться спільні зі студентами наукові конференції, на яких відбувається вільний обмін інформацією, думками, спільно розробляються стратегічні положення розвитку спеціальності; при кафедрі створена експериментально-дослідна лабораторія, де викладачі працюють у постійному тісному контакті з метою розвитку спеціальності.

*Емоційність* процесу навчання характеризувалося співвідношенням у ньому емоційного та раціонального компонентів. Позитивна емоційна насиченість процесу навчання безумовно підвищує його ефективність. На показник емоційності впливають і дотепні зауваження викладача, природня усмішка, привітний тон; комікси студентів «художників-карикуристів» як наочний матеріал; глибоке засмучення на обличчі викладача, якщо хтось із студентів не підготувався до семінарського заняття; вільне вираження своїх емоцій студентами (малювання шаржів, написання побажань або подяки своїм викладачам), які демонструються на спеціальних планшетах, стінгазетах, тощо. Сама спеціальність накладає відбиток на емоційний показник, оскільки спеціальність «Соціальний педагог» передбачає велику творчу спрямованість, креативність і артистизм особистості фахівця.

*Домінантність* процесу навчання характеризувалася значущістю цього локального середовища відносно інших джерел впливу на особистість для всіх суб'єктів освітнього процесу. Висока домінантність досягалася за рахунок того, що весь спосіб життя більшості викладачів і студентів так чи інакше зумовлений залученням до життя кафедри, спеціальності; викладацька діяльність розглядається ними як найважливіша сфера професійної реалізації.



*Когерентність* (узгодженість) процесу навчання характеризувалася ступенем узгодженості впливу на особистість студента всього навчально-виховного процесу із впливом інших факторів. Когерентність забезпечувала гармонійність навчально-виховного процесу, демонструвала тісний зв'язок навчально-виховного процесу з усім життям викладачів і студентів, інтегрувалася в нього. Підвищенню когерентності в ході організації нашої експериментальної роботи сприяла спільно вироблена програма співробітництва з усіма соціальними інститутами, з якими співпрацює кафедра, це і заклади, що є базами проходження соціально-педагогічної практики, і заклади культури, засоби масової інформації, неформальні молодіжні та громадські організації, органи студентського самоврядування тощо. Високий ступень когерентності процесу підготовки майбутній соціальних педагогів також демонструвався і в його освітніх цілях – орієнтації на соціальне замовлення.

*Активність* навчально-виховного процесу забезпечувалася соціально орієнтованим творчим потенціалом спеціальності «Соціальна педагогіка». Увесь процес підготовки майбутніх соціальних педагогів був орієнтований на виробництво соціально значущого «продукту», на активне його розповсюдження. Таким соціально значущим продуктом є ті громадські ініціативи, що випливають із діяльності викладачів кафедри і студентів – майбутніх соціальних педагогів, які мають продовження в їхній майбутній професійній діяльності, волонтерські рухи, що демонструють соціальну активність студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Студенти – майбутні соціальні педагоги є визнаними лідерами у ВНЗ в плані організації й проведення різних соціальних ініціатив. Тобто, основний «продукт» навчально-виховного процесу – це соціально активні фахівці, які прагнуть творчо змінювати довколишнє середовище відповідно до ціннісних орієнтирів, які вони усвідомили у процесі навчання за спеціальністю.

*Мобільність* процесу навчання виступала показником її здібності до

органічних позитивних змін. Про високу мобільність навчально-виховного процесу говорить творче використання всіма викладачами кафедри авторських методичних розробок, проведення занять у контексті з певними подіями, що відбуваються у ВНЗ, і суспільстві в цілому; варіювання ходу заняття у зв'язку із конкретною обстановкою, що існує в конкретний момент у групі; відповідно перебудовує характер свого педагогічного спілкування зі студентами тощо. У цілому навчально-виховний процес функціонує згідно зі змінами соціальних умов, адаптується до суспільних змін, ураховуючи нове соціальне замовлення, забезпечує адекватність освіти вимогам соціуму (відбувалося цілеспрямоване навчання майбутніх соціальних педагогів інноваційних та інтерактивних соціально-педагогічних технологій, використовувались активні методи навчання).

*Стійкість* навчально-виховного процесу відображала його стабільність. Необхідність підготовки студентів за спеціальністю «Соціальна педагогіка» довела високу стійкість за рахунок існування впродовж досить тривалого часу, на підставі стабільної організаційно-виховної тактики викладання, стабільності педагогічного складу, оскільки викладачі, що працюють за спеціальністю є випускниками нашого ВНЗ тощо. Стійкість виявлялась у її перспективності і необхідності, підвищенні конкурсу абітурієнтів на цю спеціальність.

Відтак, наявність зазначених характеристик у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів є найважливішим стратегічним вибором шляху розвитку спеціальності «Соціальна педагогіка», вибором ідеології освітнього процесу; що визначає «дух» спеціальності, її цілі і цінності, систему взаємодії між викладачами і студентами, моделює «портрет особистості» випускника означеної спеціальності, сприяє ефективності формування не тільки студентів як суб'єктів професійної діяльності, а й усього навчально-виховного процесу в цілому.

Наступним у моделі підготовки майбутнього соціального педагога як

суб'єкта професійної діяльності є **діяльнісний блок**. У діяльнісному блоці прописані основні функції процесу підготовки студента як суб'єкта професійної діяльності, а саме:

- *освітня* – формує у студента систему знань про якості суб'єкта й прояв такої властивості, як суб'єктність у професійній діяльності соціального педагога;
- *виховна* – формує в майбутнього фахівця життєві настанови й принципи, культуровідповідні уявлення студентів про соціально-моральні норми, ідеали і стандарти професійної поведінки;
- *розвивальна* – сприяє формуванню людини як особистості й підготовці її до самостійної професійної діяльності, самореалізації;
- *інформативна* функція, що має за мету ознайомлення з новою і додатковою інформацією, містить дії з проблематизації навчального матеріалу й організації стимулювальних інформативних впливів. Як ми відзначали раніше, ця функція відносно нова або, вірніше, обновлюється її зміст: викладач виходить за межі навчальної дисципліни, організує дії студентів щодо роботи з інформацією й самостійним здобуттям необхідних відомостей;
- *організаційна* функція. Психологічні дослідження переконливо свідчать про те, що головним у педагогічній діяльності є організація пізнавальної діяльності студентів. Від того, як викладач уміє організовувати спілкування студентів (групову, парну, індивідуальну роботу), забезпечувати сприйняття, розуміння, запам'ятовування та інші процеси, залежить продуктивність діяльності студентів, а отже, й ефективність самого процесу навчання. Застосовуючи цю функцію, викладач здатний засереджувати увагу студентів на сприйняття, запам'ятовування, відтворення; забезпечувати готовність до майбутньої роботи, вказувати на послідовність і якість виконання завдань, інструкцій, організовувати й регламентувати активність; організовувати групову, парну, індивідуальну

форми роботи;

- *оцінно-контролююча* функція. Контролювальна підгрупа включає такі дії, як контроль розуміння, усвідомлення, застосування, виконання, розширення знань, умінь, навичок студентів; організація само- і взаємоконтролю і представлена діями викладача щодо оцінки й корекції навчальної діяльності студентів. За допомогою оцінних учинків він здатний впливати на емоційну сферу студентів, створювати певний психологічний клімат на занятті, регулювати навчальний процес. Підгрупа оцінних впливів також представлена оцінними судженнями (підкріплення бажання, інтересу студентів, схвалення їхніх дій і вчинків), оцінкою, організацією само- й взаємооцінки;
- *стимулювальна* функція розкривається діями викладача щодо спонукання студентів до діяльності через постановку проблем, запитально-відповідну форму взаємодії, стимулювання внутрішньої мотивації й пізнавального інтересу;
- *фасилітативна* функція полягає в забезпеченні осмисленого навчання, спрямована на узгодження дій зі студентами, попередження помилок, надання допомоги, забезпечення психологічного настрою, стимулювання бажання вчитися й надання вибору та свободи дій у розв'язанні навчальних завдань;
- *інноваційна* – формує у свідомості студента його здібності до вирішення професійних завдань нового класу й сприяє розвитку таких якостей, як професійна мобільність і можливість адаптації до нових умов професійної діяльності, що змінюються.

У діяльнісному блоці моделі враховані розвивальні можливості компонентів підготовленості майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності, і представлені форми реалізації цих можливостей на практиці, що дає нам підставу називати цей блок, власне, діяльнісним блоком моделі, де, по суті, розкривається зміст й організація експериментально-дослідної роботи щодо підготовки студентів до суб'єктної діяльності. У

цьому блоці моделі закладені основні ідеї розвитку компонентів підготовленості, що сприяють її вдосконалюванню і який представлений у нашому дослідженні у вигляді експериментальної програми спецкурсу «Основи суб'єктної діяльності майбутніх соціальних педагогів», куди ми віднесли діяльнісну структуру освітнього процесу, стиль викладання, характер соціально-психологічного контролю, різні форми навчання, зміст програм навчання (гнучкість, інноваційність) тощо. Крім того, слід вказати на особливу значущість змістової підготовки майбутніх соціальних педагогів до суб'єктної діяльності. Зафіксовані в освітній програмі підготовки суб'єкта професійної діяльності основні ідеї є базою для організації й реалізації означених компонентів.

**Результативний блок** включав сформованості рівнів підготовленості майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності відбувалася за рахунок упровадження у процес навчання студентів – майбутніх соціальних педагогів експериментального спецкурсу «Основи суб'єктної діяльності майбутнього соціального педагога», який мав модульну побудову і враховував вимоги кредитно-трансферної системи навчання, особливістю якого є його інтеграційний та аналітичний характер. Освоєння його студентами спирається на комплекс інших дисциплін, що входять до системи підготовки спеціаліста з соціальної педагогіки.

Провідною умовою ефективності програми спецкурсу, спрямованого на підготовку майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, було створення насиченої потенційними можливостями навчального середовища, що сприяло саморозвитку й набуттю студентами нових знань і практичних умінь за допомогою як зовнішніх впливів, що спеціально моделювалися викладачем, так і внутрішньо особистісних механізмів саморозвитку студентів. При цьому ефективність процесу підготовки студентів до

суб'єктної діяльності визначалась їхньою здібністю до вільного і відповідального вибору, зумовленого мотиваційною готовністю до її здійснення, умінням і досвідом її реалізації. В основу концепції програми та її практичної реалізації було покладено організаційні і методичні принципи (див. схему 1.).

Програма була зорієнтована на досягнення таких цілей: актуалізація у студентів мотивації до саморозвитку якостей суб'єкта професійної діяльності, виявлення альтернативних напрямів свого професійного зростання, розвиток здібності до рефлексії можливих шляхів підвищення свого професійного рівня на підставі уявлень про сформованість власних якостей, властивих суб'єктові професійної діяльності, створення адекватної оцінної системи, здійснення вибору та його реалізації в навчальних ситуаціях, що моделюються у навчально-виховному процесі і в реальних умовах професійної діяльності.

Відтак, програма спецкурсу була зорієнтована на формування професійно значущих особистісних характеристик студента і передбачала: як провідну умову – перехід на більш високий рівень сформованості суб'єктної діяльності в майбутніх соціальних педагогів; як механізму формування – перетворення власної життєдіяльності студента у предмет його практичного перетворення; як рушійна сила – актуалізацію внутрішньоособистісних потенціалів, що сприяють формуванню й реалізації суб'єктної діяльності; як результат підготовки – сформованість у студентів-соціальних педагогів суб'єктної діяльності.

Основними завданнями програми були: формування й реалізація суб'єктності як умови особистісно-професійного саморозвитку; актуалізація і розвиток самопроцесів: самопізнання, самоорганізації, самопрогнозування,

самопроекування, самокорекції, самореалізації суб'єктної діяльності студентів – майбутніх соціальних педагогів; розвиток здібності довільно, у повній узгодженості з особистісними сенсами, проектувати траєкторію свого особистісно-професійного розвитку, здійснювати контроль, оцінку та корекцію цього процесу.

Логіка побудови і реалізації програми співпадає з внутрішньою логікою розгортання процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності і ґрунтується на принципах цілісності, послідовності й поетапності реалізації і здійснюється в три етапи – *пропедевтичний, діяльнісно-перетворюючий та інтеграційний*, які структурно відповідають змістовому блоку структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності (див. схему 2.).

*Пропедевтичний етап*, був спрямований на формування стійкої мотивації до вияву власної позиції суб'єктивності у професійній діяльності - фактично відбувалася реалізація першої умови. Цей етап був побудований на засадах мотиваційного програмно-цільового управління діяльності соціального педагога І. Шалаєва [9], яка зумовлювала ефективності впливу викладача на студента в умовах навчально-виховного процесу. Технологія мотиваційного програмно-цільового управління передбачала виділення технологічного алгоритму МПЦУ: побудову «дерева цілей» у логіку ярусів «хочу – можу – роблю – одержую».

За допомогою методу розвитку мисленнєвих образів і принципу коактивності студентам пропонувалося створення візуалізованої моделі. Використовуючи образ «дерева», ми намагалися отримання від студентів усвідомлення взаємозв'язку і взаємозалежності власних потреб, прагнень, діяльності із саморозвитку й очікуваними досягненнями поставлених перед собою цілей.

У результаті нами була отримана колективна модель «Дерево розвитку

Схема 2.

*Дидактична модель підготовки студента – майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності*





суб'єктної діяльності студента – майбутнього соціального педагога». Пропедевтичний етап розпочинався з аналізу процесу побудови навчально-виховного процесу у ВНЗ, особистісних особливостей професії соціального педагога, актуалізації загально значущих людських цінностей у просторі реально дієвих ціннісних орієнтації соціального педагога; розвитку потреби в реалізації суб'єктної активності, що розуміється нами як свобода вибору суб'єктом (студентом) власного життєвого шляху в цілому, цілей і методів реалізації професійної діяльності, зокрема оволодіння методами самомотивування, актуалізації мотивів професійного зростання і високих досягнень. Тобто забезпечувався «грунт», на який «висаджується дерево». Родючий «грунт» – це той соціум, те освітнє середовище, яке було створено нами і яке забезпечувало живлення для «коренів дерева», швидке зростання деревця і дозрівання «плодів».

Наявність стійкої мотивації до вияву власної позиції в майбутній професійній діяльності досягалася завдяки створенню демократичного стилю спілкування на заняттях, використанню активних методів викладання, організації ефективного партнерства під час проведення тренінгових занять. Засобами реалізації пропедевтичного етапу формувального етапу експерименту слугували лекції, семінари-практикуми, дискусії, які визначали проблему, ті труднощі, яких зазнавали студенти у процесі дослідження теми; семінари-тьюторіал, семінари-диспути, моніторинг власної актуальної мотивації, метод контрольних запитань, командні ігри, які демонстрували дію різних мотиваційних механізмів, рольові ігри з гіпотетичним сценарієм.

Тренінгові завдання були спрямовані на: формування мотивації досягнень (засоби: «Успіх у минулому», «Оживлення спогадів», «Стратегія успіху»); формування позитивного ставлення до невдач (засоби: «Найбільша невдача мого життя, яка змінила його на краще», «Мотиваційна сила дискомфорту»);

самотивування (засоби: «Ідентифікація з найулюбленішим персонажем, значущою фігурою або твариною», «Склад наставлення іншим», «Вигадай девіз власного життя», «Прохання, звернене до самого себе», «Судовий процес»); командно-рольова гра за гіпотетичним сценарієм (засоби: «Боротьба двох студентів за звання найкращого»).

На пропедевтичному етапі нами було враховано також, що навколо дерева на «ґрунті» можуть зростати «бур'яни», які заважають його зростанню. А це значить, що нами були виявлені чинники, які перешкоджають розвитку суб'єктної діяльності особистості. Педагогічний досвід і аналіз освітніх ситуацій свідчить що такими «бур'янами» є достатньо низький рівень активності, самостійності, відповідальності, творчості в діяльності, самоактуалізації й саморегуляції в поведінці та діяльності студентів, тобто їхня суб'єктність у власній освітній діяльності, життєдіяльності, професійній діяльності.

На підставі діагностування сформованості особливостей суб'єкта професійної діяльності у студентів, оцінки готовності до сприйняття інформації про себе і до самозмін, з урахуванням потенційних можливостей, здібностей студентів, їхніх прагнень, потреб, а також за допомогою такого прийому переведення негативних якостей особистості в позитивні, на пропедевтичному етапі формувального етапу експерименту вибудовувалася мотиваційна настанова – зразок можливих досягнень студентів, що й слугувало провідною метою у програмі спецкурсу «Основи суб'єктної діяльності майбутнього соціального педагога», відповідно до якої визначалися й актуальні цілі. А надалі, через використання різноманітних методів мотиваційного управління (створення ситуації критичної самооцінки, ситуації настанови, ситуації успіху тощо), викладач цілеспрямовано впливав на мотиваційну сферу студента, унаслідок чого в нього з'являється потреба до суб'єктної діяльності. Підготовка студента як суб'єкта професійної діяльності відбувалася на засадах визначених нами стадій:

«хочу – можу – роблю – отримую». Наявність стійкої мотивації студента на розвиток суб'єктної діяльності – це те саме «хочу», що є «насінням», із якого виросте «деревце», що приносить плоди. Наскільки сильною буде потреба до самовдосконалення, настільки сильними сформується й «корені».

«Корені» – це здібності, можливості студента, те позитивне в його особистості, на чому і буде будуватися процес формування суб'єктної діяльності, тобто її «можу». «Стовбур дерева» – це забезпечення «роблю», тобто ті зусилля, що докладаються особистістю студента для досягнення мети: чим більше зусиль, тим міцніший «стовбур». Відповідно до наявності стійкої мотивації студента будувалась і програма спецкурсу. «Крона дерева» – це актуальні цілі. І, нарешті, «плоди» – провідна мета – результати особистісного зростання, роботи над собою, те, чого хоче досягти студент у результаті навчання – те саме «одержую».

На лекційних і практичних заняттях пропедевтичного етапу студенти отримували додатковий матеріал у вигляді соціально-педагогічних ситуацій, що має відношення до конкретних питань і сфер соціально-педагогічної діяльності, розв'язання яких допомагало їм виявляти себе як суб'єктів у квазі-професійній діяльності. Ці заняття дозволяли сформувати мотиваційно-сміслову настанову, пов'язану із прагненням до суб'єктної самореалізації та формували стійку мотивацію до особистісно-професійного саморозвитку, спрямовували процес навчання студентів і надавали їм можливість поділитися своєю думкою з викладачем. Внутрішня мотивація набувалася завдяки всебічній підтримці з боку викладача всіх ініціатив студентів, створенню умов для самореалізації та індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Використання методу розвитку мисленнєвих образів, принципу коактивності, ритуалізації діяльності, ігрових форм навчання, спонукання до активності забезпечувало формування мотиваційно-сміслового компонента підготовки майбутніх фахівців як суб'єктів професійної діяльності. У кожному

завданні викладачем наголошувалося на провідній соціальній значущості професії соціального педагога, на його ролі в соціалізації підростаючого покоління. Навчальними завданнями були: розробка сценарію соціально-виховного закладу з елементами ритуалізації, складання «Літопису» спеціальності «Соціальна педагогіка», створення власної символіки (особистий герб) і символіки спеціальності (емблема, девіз, гімн, герб).

Реалізація зазначених активних методів навчання забезпечувала формування таких суб'єктних характеристик студентів, як: наявність здібності до прояву ініціативи (наявність самостійно запропонованих варіантів розв'язання проблемних завдань); успішність реалізації власної діяльності; особиста задоволеність здійсненням творчої наукової, професійної й суспільно-корисної діяльності.

Протягом *діяльнісно-перетворюючого* етапу формувалися здібності щодо виявлення характеристик суб'єктної діяльності; потреби в соціально-педагогічних знаннях, здібностях щодо виявлення характеристик суб'єктної діяльності, вміння рефлексувати власну суб'єктну діяльність у ситуації вирішення конкретної соціально-педагогічної проблеми; уміння будувати соціальну перспективу конкретної соціально-педагогічної стратегії і тактики як суб'єкта професійної діяльності; усвідомлення особистісного смислу власної професійної діяльності; розвиток позитивного само відношення на основі формування адекватної самооцінки. На цьому етапі було реалізовано другу педагогічну умову – забезпечення інтегративних знань, умінь і навичок у майбутнього соціального педагога щодо реалізації суб'єктності у професійній діяльності.

На цьому етапі роботи використовувались активні рефлексивні методи навчання майбутніх соціальних педагогів суб'єктної діяльності. Провідним у реалізації зазначеної мети був метод розвитку рефлексії в комплексі з методами

розвитку асоціацій та художньої репрезентації образів, що сприяло розвитку в майбутніх соціальних педагогів напряму думок у процесі творчої діяльності й передбачало актуалізацію художніх компонентів сприйняття світу за допомогою літературних творів, образотворчого мистецтва, музики (формування певного ставлення майбутніх соціальних педагогів до клієнтів групи ризику: маргіналів, девіантів, різних асоціальних явищ і процесів тощо). Активні рефлексивні методи в межах підготовки майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності сприяли: визначенню мети використання знань щодо проявів суб'єктної діяльності студентами в майбутній професійній діяльності; зіставленню фактичних результатів спостереження за клієнтами в ході практичної діяльності з теоретичними знаннями; проектуванню різноманітних способів виходу з важкої соціально-педагогічної ситуації на підставі особистісного суб'єктного досвіду; визначенню напрямів механізмів професійно особистісного самовдосконалення та ін.

Специфічні особливості професії соціального педагога впливають на специфіку суб'єктної діяльності, що насамперед визначається роботою з особливою групою населення – дітьми, які перебувають у тяжких життєвих обставинах, девіантними підлітками, неблагополучними родинами, що вимагає від майбутнього соціального педагога розвитку таких особистісних якостей, як відповідальність, емпатія, готовність завжди надати допомогу. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до рефлексії власної суб'єктної діяльності.

Ефективність цього процесу багато в чому залежала від організації дискусійних тем і питань (наприклад, практичного заняття – дискусії «Значення сенсожиттєвих орієнтацій у становленні соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності»), в яких майбутні соціальні педагоги були особисто зацікавлені (наприклад, тема «Самовизначення особистості» передбачала

обговорення таких питань: «Яскраві особистості в моєму житті», «Що я знаю й чого не знаю про себе й своє життя?», «Для того, хто не знає, у якій гавані кинути якір, будь-який вітер попутний» (Сенека); тема «Я і професія» пропонувала обговорення таких питань: «Професії мої і не мої», «Хочу, можу, треба», «Яким я бачу своє життя через 5, 10, 20, 40 років?», «Я будую план свого життя»; тема «Я і творчість» передбачала такі дискусійні питання: «У чому виявляється моя творчість?», «Чому не всі люди творчі?», «Чи бувають професії не творчі?», «Чому я боюся бути оригінальним?», «Що я роблю творчо»).

Крім дискусій цьому сприяли різні організаційні форми (брейн-ринг, тематичні вікторини, проблемна лекція, «круглий стіл», «інтелектуальний футбол», аудіовізуальна форма тощо), застосування оптимального поєднання колективних, групових та індивідуальних форм проведення занять. Наприклад, матеріал практичного заняття – круглого столу з теми «Соціальна активність як компонент суб'єктної діяльності соціального педагога» був вибудований у такий спосіб, що була можлива робота в мікрогрупах (з метою більш детального вивчення матеріалу теми), а так само індивідуальна робота у вигляді доповідей, творчих творів, міркувань із питань теми (наприклад, було запропоновано таке завдання з теми: за запропонованою методикою «Дерево саморозвитку» суб'єктної діяльності майбутніх соціальних педагогів, складіть програму власного особистісного зростання, в якій повинні бути визначені генеральна і провідні цілі. Подайте розроблену авторську програму у формі творчого твору, роздуму за питаннями теми, ессе тощо).

На узагальнювальних заняттях проводилися театралізовані вистави, які стимулювали розвиток у студентів умінь суб'єктної діяльності, творче мислення, творчій підхід до розв'язання практичних соціально-педагогічних завдань і розширювали загальний кругозір.

Тільки на підставі сформованого когнітивно-рефлексивного і мотиваційно-сміслового компонентів ми мали можливість перейти до формування операційно-технологічного компоненту – тобто безпосередньо до практичної соціально-педагогічної діяльності. Ми згодні з твердженням, П. Гальперіна, І. Ілясова, О. Леонтьєва, що у складі суб'єктного досвіду існує ієрархія розвитку її компонентів: здатність до цілевизначення є похідною умовою усвідомленої діяльності; здатність до рефлексії і первинна активізація є орієнтовною основою, яка передує виконавчій частині (зокрема до яких можна віднести операційний досвід і вміння діяти за технологічним алгоритмом). Отже, узагальнюючи висловлене, вважаємо, що практична операційно-технологічна діяльність не є первинним системотвірним компонентом процесу підготовки студентів як суб'єктів професійної діяльності, оскільки фахівець стає суб'єктом діяльності не стільки через сукупність операцій, скільки завдяки усвідомленню і мотиваційній настанові, переживанню її сенсів, цілей, суспільної значущості.

Першочерговими завданнями на цьому етапі підготовки виступили: оволодіння знаннями і методами розвитку суб'єктної діяльності, формування ставлення до себе як суб'єкта власної життєдіяльності, посилення рефлексії, розвиток потреби в самоаналізі і корекції професійно-особистісних досягнень.

З метою вирішення зазначених завдань до змісту експериментального спецкурсу «Основи суб'єктної діяльності майбутнього соціального педагога» були включені завдання на усвідомлення важливості пошуку стійких життєвих і професійних орієнтирів, прагнення до активного виявлення та реалізації особистісних сенсів професійної діяльності, набуття знань, умінь і навичок суб'єктної діяльності; рефлексія особистісних і професійних особливостей, проблем і досягнень, активний пошук нестандартних способів розв'язання особистісних і професійних протиріч, формування позитивного самоствалення й

адекватної самооцінки; розвиток особистісно-професійних характеристик, набуття досвіду суб'єктної активності, раціональної організації професійної діяльності і формування суб'єктної діяльності.

Використовувалися такі методи:

1. Міни-лекції з використанням суб'єктних характеристик у практичній діяльності соціального педагога; вправи на вміння розуміти й приймати іншого (засоби: «Я-емпатійне», «Від суб'єкта діяльності до суб'єкта життя», «Сприйняття інших», «Я бачу тебе». Використання у програмі спецкурсу міні-лекцій заклало фундамент теоретичних знань з проблеми суб'єктної діяльності, формувало орієнтовну основу для подальшого засвоєння отриманої інформації. В ході вивчення структури суб'єктності використовувалися різні форми лекцій: лекція-інформація, проблемна лекція (проблемні ситуації розв'язувалися студентами спільно з викладачем).

2. Вправи на розвиток свободи вибору і відповідальності за нього (засоби: «Суб'єктна активність»; «Виступ без підготовки», «Так-діалог», «Соціальна ініціатива»; ознайомлення з технікою аргументації («метод Сократа», «Двостороння аргументація») тощо).

3. Тренінгові завдання, спрямовані на: усвідомлення особливостей самосприйняття себе та інших, сприйняття себе іншими (засоби: «Хто я?», «Прокурор і адвокат», «Я очами групи», «Я хочу змінитися»); на виявлення особистісно-значущих цілей (засоби: «Пори року моєї душі», «Чарівне озеро», «Втрачені ілюзії»); рольова гра-дискусія «Суб'єктність і «Я-образ» фахівця соціонімічного типу»); організаційно-діяльнісні ігри (засоби: «Людина як суб'єкт активності», «Позитивне ставлення до себе та інших», «Відповідальність і впевненість у своїх діях»).

Співвідношення у програмі спецкурсу тренінгових занять до лекційних у



бік тренінгових зумовлено специфічністю спрямованості її мети на активне самоперетворення студента – соціального педагога у процесі актуалізації внутрішнього суб'єктного потенціалу. Зміст тренінгових завдань був спрямований на подолання основних обмежень суб'єктності студентів: недостатній рівень соціальної активності, прийняття і розуміння інших, унікальності іншої людини та складності само сприйняття, ігри і тренінгові завдання мають потужний перетворювальний потенціал, є результативними для розвитку суб'єктності студента.

Завдяки зазначеним формам навчання, шляхом перетворення традиційної діяльності в суб'єктну, здійснювалося забезпечення інтегративних знань, умінь і навичок з реалізації суб'єктності у професійній діяльності майбутніх соціальних педагогів, формувалися когнітивно-рефлексивний та операційно-технологічний компоненти. На це були розраховані і завдання соціально-педагогічного моделювання та проектування, що перетворювали реальні ситуації професійної діяльності в ідеальні форми (моделі, проекти) за власним бажанням студента, особливостей його суб'єктних характеристик, його потенційних можливостей і власного (суб'єктного) розуміння соціально-педагогічної ситуації.

Під час *інтеграційного етапу* формувалися здібності до самопроектування професійно-особистісного шляху, потреби в практичній реалізації моделей власної професійної діяльності як суб'єкта; визначення найбільш ефективних стратегій професійно-особистісного саморозвитку, мобілізації внутрішніх ресурсів у напрямі підвищення їхніх функціональних можливостей. На цьому етапі була реалізовано третю педагогічну умову – встановлення міжпредметних зв'язків між дисциплінами професійно-орієнтованої підготовки.

Завданням цього етапу підготовки була активізація суб'єктивно-значущих якостей, характеристик (відповідальності, автономності, рефлексії, активності,

саморозвитку) у практичній діяльності соціального педагога. З метою вирішення цих завдань до змісту експериментального спецкурсу «Основи суб'єктної діяльності майбутнього соціального педагога» були включені завдання на інтеграцію досвіду суб'єктної активності, знань, умінь і способів раціональної та ефективної реалізації суб'єктної діяльності в умовах моделювання й реальної професійної практики; виявлення прагнення реалізовувати суб'єктну діяльність, ствердження суб'єктного способу життєдіяльності; оптимальне використання індивідуальних ресурсів, які дозволяли б здійснювати суб'єктну діяльність зі стабільною і високою ефективністю в ситуації реальної практики.

У навчальному плані передбачено 50% часу на проведення практичних занять. В ході практичного навчання соціальних педагогів, орієнтованого на підготовку суб'єктів професійної діяльності, ми успішно використовували організацію практичних занять, коли студенти за завданням і під керівництвом викладача виконують практичні завдання за певними темами. Визначилися основні дидактичні цілі практичних занять: підтвердження вивчених теоретичних положень; перевірка припущень; ознайомлення з технологіями й методиками соціально-педагогічної діяльності залежно від соціальної ситуації.

У ході виконання практичних завдань у студентів, як майбутніх соціальних педагогів, формувались уміння спостерігати соціальне явище, порівнювати, зіставляти, аналізувати, робити висновки й узагальнення, самостійно проводити дослідження в аспекті суб'єктності власної професійної діяльності, користуватися різними прийомами соціальних змін, оформляти результати у вигляді таблиць, графіків, схем, моделей і проектів соціально-педагогічної діяльності. Одночасно у студентів формувались професійні вміння й навички роботи з різними тестовими методиками, психодіагностичними методиками, соціально-педагогічними висновками, відеоапаратурою, іншими

технічними засобами, що використовувалися в ході підготовки й презентації виконаних завдань. Провідною дидактичною метою цих практичних занять ми визначили підготовленість до здійснення соціально-педагогічної діяльності на підставі суб'єктності, уміння вирішувати практичні соціально-педагогічні завдання.

Формувальний етап експериментальної роботи зумовив і зміст практичних занять, а саме: встановлення й вивчення соціального діагнозу, його якісна характеристика; спостереження й вивчення соціально-педагогічних явищ і процесів, пошук закономірностей, тенденцій; вивчення специфіки роботи соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності, зміст самоактуалізації й саморозвитку соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності, позитивне ставлення до себе та інших, відповідальність і впевненість у своїх діях як прояву суб'єктної діяльності; значення організації особистісного простору в характеристиці суб'єктності соціального педагога; задоволеність як показник успішності реалізації соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності; роль часової перспективи й мотиваційно-ціннісного компонента у становленні соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності; тренінг суб'єктної активності.

Під час проведення практичних занять ми особливу увагу звертали на актуалізацію завдань за темами, практичні дії, теоретичне обґрунтування виконуваних завдань. У змісті спецкурсу «Основи суб'єктної діяльності соціального педагога», нами були визначені тема, мета заняття, питання для самостійного опрацювання, хід виконання завдань. Вважаємо, що педагогічна цінність подібної схеми проведення практичних занять полягає в тому, що вона є чіткою інструкцією для самостійної роботи і в разі необхідності, у разі пропуску студентом будь-якого практичного заняття, він може виконати його індивідуально в позаурочний час.

У ході підготовки майбутніх соціальних педагогів особлива увага приділялася нами позааудиторній самостійній роботі, що є своєрідною формою організації підготовки соціальних педагогів до практичної роботи як суб'єктів професійної діяльності.

Позааудиторна самостійна робота становить 50% від аудиторних занять і є їх логічним продовженням. На відміну від інших форм організації навчального процесу витрати часу на виконання цієї роботи ми не регламентували розкладом. Режим і тривалість роботи обиралися самим студентом, залежно від своїх здібностей і конкретних умов, що вимагало від нього не тільки розумової, але й організаційної самостійності. Ми визначили дидактичні цілі самостійних позааудиторних занять: закріплення, поглиблення, розширення й систематизація знань, отриманих під час аудиторних занять; самостійне оволодіння новим навчальним матеріалом; формування вмінь і навичок самостійної розумової праці в соціумі; розвиток самостійності мислення; формування професійної переконаності й вольових рис характеру майбутнього фахівця.

Самостійна робота студентів з виконання домашньої роботи була розрахована не тільки на відтворення знань, закріплення, поглиблення й повторення пройденого, але й на формування практичних умінь майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності. Із цією метою нами були розроблені домашні самостійні завдання випереджального перспективного характеру.

Зміст домашніх самостійних завдань був тісно пов'язаний зі змістом і цілями експериментального спецкурсу «Основи суб'єктної діяльності майбутніх соціальних педагогів». Ця форма практичного навчання поєднується з іншими формами організації навчального процесу, такими, як практичні заняття, навчальна соціально-педагогічна практика. Педагогічне керівництво

позааудиторною самостійною роботою соціальної спрямованості полягало в тому, що було визначено обсяг і зміст домашнього завдання. Також студентам надавалися докладні інструкції про те, як слід виконувати ці завдання в соціумі, якими прийомами й методами користуватися, яка методика таких самостійних робіт. Нами надавалися систематичні настанови й надавався зразок виконаного завдання, а також використовувалися вправи студентів у застосуванні тих або тих методів самостійної роботи.

Поряд із домашніми завданнями, однаковими для всіх студентів, нами були застосовані індивідуально-дослідні завдання, що дозволяють працювати студентам відповідно до рівня своєї підготовки і це сприяє розвитку індивідуальних здібностей майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності. Водночас такого роду завдання стимулюють не тільки розвиток творчих здібностей студентів, але й сприяють обміну знаннями на навчальних заняттях, створюють творчу атмосферу, радість інтелектуального спілкування.

Виконання індивідуально-дослідних завдань мають велике виховне і соціальне значення саме в підготовці соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності і дозволяють виміряти всі показники підготовленості. Так, для виконання індивідуально-дослідних завдань безперечно необхідні професійні якості, що є показником особистісно-зорієнтованого критерію. Тільки наявність таких якостей ще не говорить про підготовленість студента до виконання професійної діяльності як суб'єкта. Для цього необхідна готовність до професійного саморозвитку; самоусвідомлення своєї суб'єктності; прагнення до постійного набуття нових знань з теоретичних і методологічних засадах суб'єктної діяльності соціального педагога; психолого-педагогічних засад соціалізації особистості (у тому числі нормативних документів); знань про вимоги, що ставляться до сучасного фахівця соціонімічної сфери; широта й

глибина додаткових знань, що є гносеологічним показником підготовленості. Виділення суб'єктної (авторської, творчої, вольової) її складової: наявності гнучкості мислення в розв'язанні нестандартних професійних завдань та вольового потенціалу; уміння обирати діяльність залежно від своєї мети, що є показником підготовленості студентів – майбутніх соціальних педагогів за творчо-вольовим критерієм й забезпечує ефективне і продуктивне виконання індивідуально-дослідних завдань. І тільки система вмінь, навичок і якостей, різних способів творчої діяльності у процесі роботи, необхідних для здійснення діяльності (тобто вміння студента – майбутнього соціального педагога виконувати професійну діяльність як суб'єкта та наявність необхідних для неї якостей особистості) забезпечує індивідуалізацію підготовленості за креативно-діяльнісним критерієм, що співвідноситься з його показниками: потребою й умінням креативно застосувати отримані знання, вміння і навички у практичній діяльності; активною участю в соціально значущій і професійній діяльності; умінням виконувати складні й нестандартні творчі завдання, наявністю відповідальності за прийняття рішення та результати своєї праці та сформованістю структури суб'єктності як якості соціального педагога.

Саме під час виконання індивідуально-дослідних завдань у студентів – майбутніх соціальних педагогів виникає необхідність аналізувати, порівнювати, оцінювати дані й варіанти своїх рішень поставлених завдань, систематизувати наявний матеріал, робити узагальнення, висновки, розвиває суб'єктне соціально-педагогічне мислення.

Забезпечення інтегративних знань, умінь і навичок у майбутнього соціального педагога щодо реалізації суб'єктності у професійній діяльності на практичних заняттях передбачала те, що студент під керівництвом викладача вирішує різні типові професійні завдання з даними соціуму, що варіюються. У ході розробки завдань ми виходили насамперед зі змісту трудової діяльності

майбутнього соціального педагога, з аналізу його трудових функцій. Програмою експериментального спецкурсу було передбачене вивчення технологічних соціальних ситуацій, конфліктного характеру й практики їх попередження й усунення. У процесі навчання за програмою спецкурсу студенти вивчають причини виникнення кризових ситуацій, способи їх попередження й усунення, дії соціального педагога у критичних ситуаціях на підставі суб'єктної діяльності. Для обґрунтування прийнятих рішень студенти застосовували знання й уміння, сформовані у процесі вивчення таких навчальних предметів «Вікова та педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Основи соціалізації особистості», «Психолого-педагогічна діагностика», «Соціальна педагогіка», «Теорія та історія соціального виховання», «Технологія роботи соціального гувернера», «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Самовиховання й саморегуляція особистості», «Технології соціально-педагогічної діяльності», а також знання, отримані на всіх етапах соціально-педагогічної практики.

Вважаємо, що перед тим, як приступити до самостійної професійної діяльності, майбутній соціальний педагог повинен накопичити досвід аналізу й приклади творчої соціально-педагогічної праці. Саме під час практичної підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності здійснювалось уточнення понять: вивчені теоретичні положення наповнювалося реальним змістом, що дозволяло студентові точно визначати соціальні явища й факти. Для цього до змісту практичної підготовки нами було включено спостереження й аналіз соціально-педагогічної взаємодії із клієнтами в базових соціальних установах. У процесі цієї роботи стимулювалося взаємонавчання, відбувався обмін досвідом між студентами групи. Суб'єктний характер діяльності змінював не тільки структуру навчальної діяльності, але й призводив до інтеграції різних видів діяльності. Процес навчання був

побудований на підставі мобільної інтеграції як за вертикаллю, так і за горизонталлю, що призводило до створення інтегрованого освітнього простору.

Реалізація зазначеної педагогічної умови забезпечувалася інтеграційним характером побудови програми спецкурсу, який спрямовував знання, що були одержані під час вивчення інших дисциплін («Педагогіка», «Педмайстерність», «Загальна психологія», «Вступ до спеціальності», «Основи соціалізації особистості», «Соціальна педагогіка», «Соціальна психологія», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Самовиховання й саморегуляція особистості», «Екокультура особистості», «Технології соціально-педагогічної діяльності» тощо. При цьому заняття за програмою спецкурсу мали чітко сформульоване навчально-пізнавальне завдання. На заняттях була забезпечена висока активність й інтерес студентів, міжпредметні зв'язки сприяли розумінню студентами сутності досліджуваних понять і явищ. Наприкінці занять на підставі міжпредметних зв'язків студентами самостійно формулювалися висновки. Здійснення міжпредметних зв'язків у процесі викладання спецкурсу сприяло підвищенню його загальноосвітнього потенціалу, збагаченню його змісту, посиленню професійної спрямованості спецкурсу.

Спецкурс «Основи суб'єктної діяльності майбутнього соціального педагога» був побудований так, що у процесі його викладання здійснювалося паралельне вивчення базових курсів за змістом навчального плану спеціальності «Соціальна педагога». Набуті початкові професійні знання в галузі змісту суб'єктної діяльності студенти мали можливість використовувати під час проходження соціально-педагогічної практики. У ході побудови навчального процесу використовувалися такі види діяльності: освоєння знань за допомогою практичних і самостійних робіт; включення в пошуково-дослідницьку, проектно-конструктивну діяльність; конкурси, конференції, виставки, захисти;



семінари.

Реалізація програми передбачала широке використання методу проектів; ділових ігор; лабораторних практикумів; тестів; кросвордів; ділових ігор; індивідуально-диференційованих, особистісно-розвивальних завдань, проектування конкретної професійної ситуації, моделювання власних моделей професійної діяльності, вправи на розвиток саморегуляції.

Структура інтегрованих занять відрізнялася чіткістю, компактністю, стислістю, логічною взаємозумовленістю навчального матеріалу на кожному етапі заняття, значною інформативною ємкістю матеріалу. Педагогічна й методична технологія інтегрованих занять використовувала метод моделювання. Самостійний пошук нових оптимальних схем-моделей сприяв прояву творчої активності студентів. Відтак, формувався соціально-творчий компонент підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності.

На заняттях використовувалися й завдання інтеграційного характеру. Так, студентам пропонувалося самим знайти необхідні й суттєві опорні міжпредметні знання. Цей шлях добре розкривав рушійні сили перетворення дидактичної моделі міжпредметних зв'язків у факт оволодіння, встановлення цих зв'язків студентами. Здійснення міжпредметних зв'язків у процесі розкриття провідних положень навчальної теми, за змістом спецкурсу, були найбільш ефективні, коли пропонувалися суттєві для розкриття цих провідних положень теми. Міжпредметні зв'язки використовувалися в ході подолання суперечностей, що виникали в навчальному процесі, коли студенти переконувались у тому, що ці суперечності можна розв'язати шляхом використання знань із інших навчальних дисциплін. Також на заняттях використовувалися не тільки такі запитання, що орієнтували студентів на розкриття провідних положень навчальних тем, за кожною темою ставилися

синтезовані запитання, що вимагали від студентів розкриття провідних ідей цієї теми за допомогою встановлення зв'язку між її провідними положеннями на підставі міжпредметних зв'язків. Поетапна організація межпредметних зв'язків вимагала від викладача постійного ускладнення пізнавальних завдань, від студентів – розширення поля дії творчої ініціативи й пізнавальної самодіяльності.

Після закінчення формувального етапу педагогічного експерименту було проведено вивчення ефективності педагогічних умов підготовки соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності та виявлено позитивну динаміку в експериментальній групі: низький рівень був характерний для 17,4% студентів (було 43,5%), середній – 59,8% (було 43,5%) і високий – 22,8% (було 13%). Щодо контрольної групи, то високий рівень виявили лише у 15,4% студентів (на констатувальному етапі – 14,2%), середній – 45% (було 42,8%), і низький рівень спостерігався у 45% студентів (до експерименту – 42,8%).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо розробці системи підготовки соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності в умовах практичної діяльності.

#### Література

1. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры./ В. Ю. Большаков. – СПб.: «Социально-психологический центр». – 1996. – 83 с.
2. Бьюзен Тони Суперпамять / Тони Бьюзен. – М.: Попурри, 2007. – 217 с.

3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 43.
4. Дерябо С.Д. Феномен субъективизации природных объектов: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра псих. наук: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / С. Д. Дерябо. – М., 2002. – 40 с.
5. Дерябо С.Д. Феномен субъективизации природных объектов: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра псих. наук: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / С. Д. Дерябо. – М., 2002. – 40 с.
6. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб.: ГУМП, 1999. – 242 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1981. – 165 с.
8. Садвокасова Л.А. Подготовка учителя иностранного языка к реализации личностно-ориентированного обучения учащихся общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Любовь Антоновна. Садвокасова. – Барнаул, 2003. – 165 с.
9. Шалаев И.К. Программно-целевая психология управления: [учебное пособие] / И. К. Шалаев. – [Изд. 5-е доп., перераб.]. – Барнаул: БГПУ, 2007. – 344 с.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.