

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Навчально-науковий інститут міжнародних відносин
ім. Б.Д. Гаврилишина

Кафедра міжнародного туризму і готельного бізнесу

Невінчана Христина Русланівна

Психодидактична культура майбутніх соціальних працівників та умови її
цілеспрямованого формування / Psycho-didactic culture of future social workers
and conditions for its purposeful formation

Спеціальність: 015 16 Професійна освіта

Освітньо-професійна програма – Організація туристичного обслуговування

Магістерська робота

Виконала студентка групи ПОТОМ-21

Невінчана Х.Р.

Науковий керівник:

Охота В.І.

Магістерську роботу допущено до захисту:

" ___ " _____ 2020 р.

Завідувач кафедри

_____ О.Я.Гугул

ТЕРНОПІЛЬ – 2020

ПЛАН

Вступ

Розділ 1. Теоретичні засади дослідження психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників.

1.1. Феномен психодидактичної культури у наукових дослідженнях.

1.2. Теоретико-методологічні аспекти психодидактичної підготовки студентів.

Висновки до першого розділу.

Розділ 2. Використання інноваційних технологій у процесі формування психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників.

2.1. Вплив інноваційних технологій на професійну підготовку особистості.

2.2. Використання інтенсивних освітніх технологій у навчанні студентів спеціальності «Соціальна робота».

2.3. Структурна модель психодидактичної культури майбутніх фахівців соціальної галузі.

Висновки до другого розділу.

Розділ 3. Експериментальне дослідження цілеспрямованого формування психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників.

3.1. Методика дослідження психодидактичної культури студентів.

3.2. Реалізація умов цілеспрямованого формування психодидактичної культури майбутніх працівників соціальної галузі.

Висновки до третього розділу

Висновки

Перелік використаних джерел

ЗМІСТ

Вступ	3
-------	---

Розділ 1.	Теоретичні засади дослідження психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників	4
1.1.	Феномен психодидактичної культури у наукових дослідженнях	4
1.2.	Теоретико-методологічні аспекти психодидактичної підготовки студентів	18
Висновки до першого розділу		25
Розділ 2.	Використання інноваційних технологій у процесі формування психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників	31
2.1.	Вплив інноваційних технологій на професійну підготовку особистості	31
2.2.	Використання інтенсивних освітніх технологій у навчанні студентів спеціальності «Соціальна робота»	29
2.3.	Структурна модель психодидактичної культури майбутніх фахівців соціальної галузі	38
Висновки до другого розділу		45
Розділ 3.	Експериментальне дослідження цілеспрямованого формування психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників	47
3.1.	Методика дослідження психодидактичної культури студентів	47
3.2.	Реалізація умов цілеспрямованого формування психодидактичної культури майбутніх працівників соціальної галузі	60
Висновки до третього розділу		65
Висновки		67
Перелік використаних джерел		69

ВСТУП

Актуальність теми. Однією із надважливих професійних характеристик соціального працівника є психодидактична культура. Зреалізування державної політики у соціальній сфері в нашій країні є пріоритетним завданням розвитку. На сьогодні соціальна робота усе ще перебуває на стадії свого творення, існуюча система соціального забезпечення населення була створена з урахуванням специфіки соціальної політики регіону з урахуванням потреб громадян у соціальних послугах. Вивчення конкретної професійної складової соціальної роботи важливо для розуміння її важливості. Підвищена увага до розвитку особистісного, ділового потенціалу учасників суспільного руху активізувала вивчення проблем формування якостей особистості, пріоритетів її соціального та професійного самовизначення. Аналіз наукової літератури демонструє, що чітке тлумачення поняття психодидактичної культури соціального працівника ще не достатньо розроблене. Безперечно, професійні стандарти надають своєрідну допомогу фахівцям у їх професійній діяльності, підвищуючи тим самим ефективність та якість роботи. Здатність розуміти важливість психодидактичної культури, і особливо її особистісної складової, стає актуальним проявом сучасних соціальних умов.

Звичайно, професійна складова характеризується сформованими компетенціями, високим рівнем організації праці, раціональним розподілом робочого часу, ритмом та послідовністю, проявляється в обізнаності, самодисципліні, гуманітарному ставленні та багатстві духовної культури. Часто дослідники вводять поняття психодидактичної культури, намагаючись зосередити увагу на єдності професійних, соціальних та педагогічних аспектів у прояві загальної особистої культури фахівця.

Сама галузь соціальної роботи - це ланка професійної діяльності надання соціальної, психолого-педагогічної допомоги особам, групам, громадам з метою відновлення чи вдосконалення їх можливостей для функціонування у соціальній сфері, а також створення умов, які б сприяли для досягнення цих цілей [15]. Базовим компонентом формування психодидактичної культури соціального працівника є психодидактична підготовка, програма якої повинна

містити основні елементи знань про людство та громадськість: з соціології, організації культурної діяльності, соціальної політики, конфліктології, культури, логіки, психології, педагогіки, етиці. Отримані знання важливо трансформувати у високу кваліфікацію спеціаліста - фахівця соціальної сфери.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників: психологічних, педагогічних, філософських джерелах зібрано певну наукову базу теоретико-методологічних положень та практико-орієнтованих накопичень досвіду, котрий виступає своєрідним фундаментом у сприянні формуванню психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників. Соціально-професійна практика вимагає великої професійної відповідальності, здатності оволодіння професійною культурою, включаючи єдність національної сутності та зовнішніх проявів поведінки, формування гуманітарних відносин у соціальній сфері, вибір відповідних методів та технологій [6]. Істотними показниками високої професійної кваліфікації соціального працівника є створення соціально-педагогічних проектів та моделей, аналітичні навички та дослідницькі компетентності.

Проблеми формування та розвитку психодидактичної культури майбутніх фахівців у закладах вищої освіти досліджували учені в різноманітних галузях наукового пізнання, зокрема: Л. Божович, А. Бодальов, А. Леонт'єв; соціологічні та психологічні проблеми спілкування майбутніх фахівців у соціальній сфері вивчали Л. Буєвий, А. Леонт'єв; значення соціально-психологічної культури для розвитку особистості обстежували С. Каган, Е. Лобіна [2]; розвиток комунікативних навичок - А. Кідрон, Б. Ломов [4]. Стратегічні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників були розроблені у наукових працях таких учених: М. Гур'янової, В. Бочарової, В. Жукова, Ю. Клименко, І. Зимової, В. Нікітіна, В.А. Сластьоніна, Є. Холостової, Н. Шмельова тощо [3]. Сутність дефініції «культура» та «професійна культура» досліджували: Е. Баллер, С. Іконнікова, Н. Крилова, О. Дубасенюк, Е. Маркарян, Т. Саломатова [1]. Вивченням

поняття психодидактичної культури займалися В. Бойко, Е. Васьковська, Л. Ткачук [9].

Мало хто із філософів, педагогів, психологів, та й загалом науковців сьогодні наважиться заперечувати повсюдно відомий факт, що левова частка успіху в здійсненні будь-якої суспільно важливої справи залежить від особистості, котра взялася відповідально її здійснювати і, незважаючи навіть на несприятливі обставини, здійснює її якнайкраще – ефективно, якісно, результативно. Й, оскільки, така особистість стала на шлях постійного випробування своїх можливостей, то тим самим вона приречена на безупинне екзаменування себе на зрілість принаймні у чотирьох вимірах власної буттєвості: в аспекті тілесної організації – на фізичну міць і витривалість, у поліфонії внутрішніх форм психічної активності та самоактивності – на продукування позитивних характерологічних властивостей і світлих індивідуальних рис-якостей, у координатах соціальних стосунків і взаємодій – на емпатійність, толерантність і непідробну добродайну людяність, у сфері самісно ув'язненого духу і нераціоналізованої духовності – на канонічно повноцінні вчинки істини і правди, добра і краси, творчості [8]. Більше того, справжня жива особистість – це аж ніяк не обнадійлива потенція, а реальна суб'єктно локалізована екзистенція, це не лише особливий стан інтенційності у житті свідомості, а й її ковітально спричинене й індивідуально неповторне самоздійснення саме як конкретної, єдиної з-поміж інших собі подібних, особистості, врешті-решт не тільки можливість і фактуал розумної поведінки, а ще й достеменна дійсність повновагомої мислєдїяльності, сакральне зорїєнтоване поєднання розмірковувань, уявлювань, теоретизувань і шерєгу вчинків-подій, невтомного інтелектуального, соціального та духовного практикування у собі й довкола себе, де осереддям є особистий досвід дорослішання, окультурення, духовної досконалості - своєрідного акме особистості - високої міри її професійного та особистісного самовдосконалення.

Водночас окремо зауважимо, що акме особистості – це не лише вершина усіх її свідомих спроможностей – від фізичних, комунікативних, діяльнісних до екзистенційних, творчих, духовних, а й вістря полівчинкової присутності людини у світі, яким вона, мов гострим лезом-зряддям, змінює як цей зовнішній світ свого соціокультурного існування, так і себе саму, піднімаючись у своєму самотворенні до найвищих горизонтів особистісного, індивідуального та універсального модусів власного психодуховного розвитку. Отож у цьому сенсі акме – найістотніша частина довічно здійснюваного акту-дійства в утвердженні людини як богоподібного творіння, що й формоорганізується у земних вимірах буття як зріла відповідальна особистість [51].

Враховуючи складність самого конструкту дослідження та не заперечуючи наукової оригінальності та важливості досліджень вищезазначених науковців, вважаємо, що рівень опрацювання досліджуваної проблеми формування психодидактичної культури майбутніх працівників соціальної сфери є недостатнім, що дозволяє припустити потребу в обґрунтуванні окремих компонент змісту досліджуваного явища із урахуванням новітніх принципів та напрямів створення цілеспрямованих умов під час навчального процесу в закладі вищої освіти, із обов'язковим уточненням критеріїв та показників психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників.

Мета дослідження полягає у виявленні та обґрунтуванні на теоретичному та прикладному рівнях цілеспрямованих умов формування психодидактичної культури соціальних працівників.

Завдання дослідження:

- а) розробити теоретичну модель формування психодидактичної культури працівників соціальної галузі;
- б) розглянути феномен психодидактичної культури у структурі особистості та професійної діяльності соціального працівника;

в) розробити психотехнологію формування психодидактичної культури студента спеціальності «Соціальна робота»;

г) експериментально дослідити критерії та показники сформованості психодидактичної культури майбутнього соціального працівника.

Об'єктом дослідження є психодидактична культура як особистісна риса та професійна якість соціального працівника.

Предмет дослідження – процес формування психодидактичної культури студентів.

Для перевірки вихідних завдань у роботі було використано наступні **методи дослідження**: теоретичні (вивчення і теоретичний аналіз наукових досліджень; аналіз та систематизація наукових підходів та емпіричних даних, що містяться у літературних джерелах з метою визначення поняттєво-категоріального апарату), емпіричні (анкетування, опитування, тестові методики, бесіда) та математичні (кількісний і якісний аналіз емпіричних даних - статистична обробка результатів).

Наукова новизна даного дослідження полягає у теоретичному та експериментальному розкритті цілеспрямованих умов формування психодидактичної культури працівників соціальної сфери.

Практичне значення роботи. Результати даного дослідження та виокремлені висновування можуть бути використані при організації навчання за спеціальністю «Соціальна робота» у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

1.1. Феномен психодидактичної культури у наукових дослідженнях.

Велике коло професійних обов'язків і діапазон дій соціального працівника, до компетентного і творчого виконання яких він повинен бути підготовлений у системі соціальної роботи. Перш за все це стосується його психолого-педагогічної підготовки взагалі та психодидактичної зокрема. Наукові обґрунтування необхідності такої підготовки знаходимо в працях класиків науки, видатних мислителів минулого.

Так, основоположник сучасної гуманістичної педагогіки та дидактики Ян Амос Коменський вважав професію педагога найпочеснішою, найавторитетнішою та надзвичайно значущою. Він зазначав, що педагог повинен бути чесним, діяльним, наполегливим, працелюбним і освіченим, адже він розвиває й укріплює в дітях нахили до науки, мудрості, чеснот і красномовства. Все це «здійснюється приємно, коли вчителі й насправді є тими, чим уявляються, будучи начебто ходячими бібліотеками й живими прикладами всього, що потрібно робити і чого треба уникати, от чому наслідувати їм легко й надійно. Адже легко наслідувати правильно тому, хто правильно йде попереду, який поводити, так і й ті, що йдуть за ним» [31, с.46].

Учений висловлює думку про те, що все життя людини повинно бути школою: «Точно так, як для всього роду людського весь світ – це школа від початку й до кінця віків, так і для кожної людини його життя – школа від народження й до смерті. Так що мало повторити слова Сенеки «учитися ніколи не пізно», а треба сказати: кожний вік призначений для учіння, одні й ті ж межі дані людині для життя й учіння» [31, с.237]. У цьому виловлюванні про

необхідність учитися протягом життя та займатися самовдосконаленням міститься думка, котра втілена сьогодні в концепції неперервної освіти.

Учений також вважав, що повинні бути універсальні фахівці, які навчають усьому, що сприяє вдосконаленню людської природи. Він вимагав від наставника знання цілей своєї професії, всіх засобів і «всіх різноманітних методів», що ведуть до них, тобто вчити всіх, усьому й всебічно. Ці компетентності, безперечно, потрібні і фахівцям соціальної сфери, адже, працюючи з різними соціальними категоріями людей, з різними віковими характеристиками, мало мати знання та володіти навичками соціального спрямування, варто формувати психолого-педагогічні компетентності.

Характеризуючи поняття цінності, можна сказати, що це фундаментальні принципи, тобто те, що особистість ставить понад усе в своєму житті. Без сумніву можна сказати, що цінності закладаються ще на ранніх етапах розвитку особистості, починаючи з раннього дитинства в сім'ї, а потім у міру його розвитку і становлення в соціальних інститутах. Проблема засвоєння загальнолюдських цінностей в індивідуальному усвідомленні відноситься до числа найважливіших, так як особистість - суб'єкт культури, і в своїй діяльності, вчинках, думках він спирається на загальнолюдські моральні цінності, які є фундаментальною основою будь-якої культури [10].

Вивчаючи цінності індивіда, ми можемо визначити рівень його духовної зрілості і ступінь засвоєності особистістю всього багатства людської культури. Отже, про систему цінностей особистості можна судити з його поведінки. Вирішальний вплив на формування загальнолюдських цінностей надає визначення особистістю свого місця в системі суспільних відносин. Тут мають велике значення соціальні, людські відносини, що складаються в рамках формальних і неформальних структур.

Теоретична спадщина й педагогічна діяльність Й. Песталоцці свідчать, що у вихованні та навчанні дітей основну роль відіграє вчитель, який сам повинен прекрасно знати свій предмет і доступно, просто вводити дітей у загадковий світ знань.

У аспекті досліджуваної нами проблеми досить актуальними є вимоги, які висував до вчителя А. Дістервег. Його творчість містить психолого-педагогічно орієнтовані основні положення сучасної педагогічної практики. Йому належать тези про провідну роль учителя в освітньому процесі. Він зазначав, що передумови дидактичної сили вчителя полягають у розвитку пізнавальних здібностей, досконалому знанні навчальної інформації як з боку змісту, так і форми, сутності, методу викладання.

Підтримуючи Я.А. Коменського, він надавав значущості в навчанні навчальному плану та хорошому підручнику. Але, врешті-решт, успіх у навчанні визначається майстерністю вчителя, а не підручником або методом. Хороший учитель повинен досконало володіти своїм предметом. Але справжніх успіхів досягає той педагог, для якого любов до професії невіддільна від любові до дітей. Учитель створює атмосферу бадьорості, щоб енергійне викладання збуджувало розумові сили учнів, зміцнювало їх волю, формувало характер. Учні повинні повсякчас відчувати, що у своєму розвитку просуваються вперед. А. Дістервег також стверджував, що хороший учитель неухильно використовує дидактичні й виховні принципи, постійно удосконалює їх, систематично займається самоосвітою, самовдосконаленням, критично осмислюючи свої педагогічні методи й моральні погляди та вчинки. Тільки за цих умов він змушує учнів наполегливо оволодівати знаннями, розвиває уміння долати труднощі. З-поміж особистісних якостей фахівця вчений виділяв сильну волю, твердий характер, справедливість, суворість і вимогливість. На його думку, за наявності цих достоїнств він зможе завоювати авторитет в учнів та їхніх батьків. При цьому велику увагу він звертав на систематичну роботу фахівця над собою, розширенням свого кругозору і спеціальних знань [12].

Ф. Ніцше вважав, що освіта, якщо вона справжня, несумісна з культивуванням духу гендлярства, використанням знань лише у якості сходинок для досягнення матеріальної вигоди. Істинна мета освіти –

підготовка до діяльного, насиченого, творчого життя відповідно до ідеалів людей і особистими «чуттєвими інтересами свого дитинства» [16].

З його точки зору, справжнім вихователем може бути лише вольова особистість, чиїм професійним кредо є індивідуалізація виховних зусиль, уміння розпізнати сутність кожного, знаходити найкраще в його характері, позитивне джерело і, стимулюючи їх, сприяти саморозвитку й становленню особистості. Але головним є сутнісна основа педагога – органічне почуття поваги, особистої гідності людини взагалі та в особливості дитини. Тільки за умови такого почуття можна говорити про його професійні якості.

Ф. Ніцше вважав, що істинний вихователь повинен бути творцем нових відносин і цінностей, а в старому і давно відомому знаходити нові грані та вчити дітей відкривати їх. Він повинен подібно маляру володіти загостреним почуттям гармонії, уміти показати типові й вічні у випадковому, миттєвому, віднаходити глибокий сенс і красу в самому простому й ординарному. Він повинен володіти ораторським мистецтвом, мати емпатійні здібності, уміти слухати [17].

Основою професійної майстерності визначний німецький філософ вважав високу культуру, освіченість, повагу до людської гідності людини. А з-поміж необхідних якостей виділяв оригінальність, самотність мислення, людську простоту й абсолютну щирість, сильну волю.

Працю педагога-наставника К. Ушинський також порівнював з творчістю маляра й ставив його надзвичайно високо, оскільки завдяки мистецтву формується духовність особистості, адже він своїм прикладом одухотворяє справу навчання та виховання, надає їй життєвої сили, окрім знань, він передає дітям частку своєї душі, спрямовує їх духовний розвиток. Для цього недостатньо одного бажання, треба володіти певними якостями: чесність і відвертість, критичний аналіз своїх думок і дій, потреба в постійному самовдосконаленні. Вважаючи, що професіоналом може бути лише людина, яка має рідкісні особистісні якості й обдарування, вчений у той же час зазначав, що суспільство не може розраховувати лише на це. Педагогічна та

психологічна наука дає можливість засвоїти кожному систему педагогічних знань, які можуть компенсувати відсутність педагогічного таланту, оскільки природні здібності людини можна розвивати й удосконалювати. Він повинен бути людиною освіченою, відповідально ставитися до справи навчання та виховання, знати педагогіку і психологію.

К. Ушинський переконливо довів, що недостатньо знати, чому вчити, але треба ще знати, як вчити. У «Проекті вчительської семінарії» великий педагог виділив розділ «Дидактика», включивши в нього питання про принципи навчання, організацію навчального процесу, методи та прийоми навчання. Він вважав, що майбутній учитель повинен мати в першу чергу глибоку теоретичну підготовку з педагогіки і психології [47].

П. Каптерев у «Дидактичних нарисах» аналізує властивості, необхідні вчителю. Він зазначає, що особистість вчителя в процесі навчання займає перше місце, його вплив визначається, насамперед, спеціальними учительськими властивостями, з-поміж яких виділяючи наукову підготовку та особистий учительський талант. Учений висловлює думку, що саме особиста творчість, викладацьке мистецтво і є істотною умовою успіху в учительській професії [18, с. 565], зазначаючи, що «істинно гарний учитель не може бути рабом ні програм, ні методик, він завжди повинен залишатися вільним і самостійним діячем» [25, с. 600]. Вказуючи на необхідність постійної роботи вчителя над своїм власним розвитком і удосконаленням, він наголошує: «Навчаючи, учитель повинен учитися і сам, школа, у якій він учителює, повинна бути школою для навчання його самого, його уроки учням повинні бути й уроками для нього самого» [25, с. 600].

Ядром психо-педагогічної концепції С. Шацького була система «мета – ідея – принцип», яка конкретизувалася в таку структурну модель: ідея трудової школи і зв'язок її з життям; педагогізація середовища і принципи школоцентризму; антропологічний підхід і дослідницький принцип при аналізі педагогічного процесу. Виховним ідеалом ученого була яскрава,

всесторонньо розвинена особистість, яка розкриває і розвиває свої здібності в діяльності та спілкуванні, організовані спільно педагогами й учнями [24].

Надзвичайно велику увагу приділяв В. Сухомлинський проблемам освіти та навчання. Він зазначав, що зміст освіти треба розглядати не тільки з точки зору практичного застосування знань у праці, - знання потрібні людині тому, що вона людина [44, с.8]. Крім того, кожний майстер повинен бути умілим вихователем розуму [44, с.8].

Аналіз робіт видатних науковців дозволяє зробити висновок про психодидактичні вимоги:

- високий загальний освітній рівень, знання суміжних наук, культури, літератури, мистецтва;
- глибоке знання науки, яке дозволяє її професійно викладати;
- уміння здійснювати міжпредметні зв'язки в конкретній навчальній дисципліні;
- уміння самостійно набувати знання, приводити їх у мобілізаційну готовність;
- володіння формами наукового мислення і потребою у самоосвіті;
- володіння педагогічними уміннями й навичками;
- наявність таких особистісних якостей як гуманізм, інтелігентність, емпатійність.

Практично у кожного науковця є пропозиції щодо психодидактичної підготовки та психодидактичної діяльності, які й слугують основою розробки змісту й структури психодидактичної культури.

Загальною рисою цих досліджень є розробка способів навчання майбутніх фахівців практичним умінням будувати навчальний процес. У дослідженнях С. Архангельського розроблено теоретико-методологічні основи теорії і практики психодидактичної підготовки. З-поміж основних завдань психодидактичної підготовки студентів до професійної діяльності учений виділяє такі як поєднання передового досвіду навчання і методики викладання з глибоким знанням і розумінням теорії навчання; засвоєння

студентами не тільки психодидактичних знань, але і відповідних способів діяльності, у тому числі умінь здійснювати раціональний вибір засобів, форм і методів педагогічної дії [5].

З'являються та інтенсивно розвиваються нові теорії, що мають відношення до дидактичної підготовки, зокрема, діалогове, знаково-контекстне навчання, розвивально-модульне навчання.

Отже, психодидактична підготовка студентів передбачає оволодіння ними процесом організації та підготовки до психодидактичної діяльності.

Поняття психодидактична діяльність передбачає діяльність фахівця в процесі будь-якого організованого пізнання, спрямованого на формування системи знань, умінь і навичок вихованця, у процесі чого відбувається розвиток і виховання його особистості [26].

Можна розглядати психодидактичну діяльність і як вид духовно-практичної діяльності, існування якого зумовлене потребами суспільства в соціальному наслідуванні та відтворенні людини як особистості та індивідуальності. У різні часи й у різних народів конкретні прояви цієї діяльності були різними, але завжди були й будуть такі її складові:

- той, хто навчає; той, кого навчають;
- конкретна система знань і умінь, інформація, які повинні бути засвоєні;
- специфічний процес, у ході якого ця інформація повинна бути засвоєна;
- соціальні інститути, які організують навчальний процес;
- певні, необхідні суспільству, результати такої діяльності.

Перший і другий з указаних елементів є суб'єктами психодидактичної діяльності; третій – змістом, четвертий – механізмом, п'ятий – системою, шостий – реалізацією мети. Ці елементи взаємопов'язані, інтегровані й виступають у нерозривній єдності.

Структура психодидактичної діяльності багатоаспектна. Так, Л. Клінберг у її складі виділяє три елементи: психодидактичне проектування; організацію психодидактичного процесу; психодидактичний аналіз [29].

До складу психодидактичної діяльності входить також рефлексія.

З погляду управлінського підходу у функціональному складі психодидактичної діяльності можна виділити стадію, пов'язану з плануванням, прогнозуванням та прийняттям рішень і формуванням програми дій. Спеціальний психологічний аналіз функціонального складу управлінської діяльності, проведений А. Китовим, дозволив виділити три її стадії: діагностичну, творчу й організаційно-новаторську.

Характеризуючи навчання як процес управління навчальною діяльністю, В. Якунін виділяє такі стадії (етапи) управління: формування цілей; інформаційна основа навчання; прогнозування; прийняття рішень; організація виконання; комунікація; контроль і оцінка результатів; корекція [54].

Ю. Кулюткин і Г. Сухобська вважають, що педагог у процесі управління діяльністю студентів виконує два роди функцій: конструює як предметний зміст діяльності, так і форми їхньої спільної діяльності.

Педагог працює в умовах підвищеної варіативності: змінюються цілі, завдання, зміст, технічне оснащення навчально-виховного процесу. Усе це вимагає високої самостійності, оперативності та гнучкості (переключення з одного виду діяльності на іншій), переносу знань і умінь у нові умови, що базується, як свідчать Е. Кабанова-Меллер, З. Решетова та ін., на володінні прийомами побудови нових способів розв'язання задач, тобто на продуктивному мисленні [23].

Як і будь-який інший вид діяльності, психодидактична діяльність є складним інтегральним процесом, який включає способи розв'язання навчальних і навчально-методичних задач на основі набутої системи знань, умінь і навичок.

Отже, структура психодидактичної діяльності включає:

- мотиваційно-орієнтовану ланку, коли особистість орієнтується у новій обстановці, намічає цілі та завдання, у неї виникають певні мотиви, тобто це етап готовності до діяльності;

- центральну виконавську ланку, коли особистість здійснює дії, тобто те, заради чого розпочато діяльність;

- контрольну-оцінну ланку, коли особистість осмислює результати своїх дій і встановлює, чи вирішила вона за допомогою обраних засобів і способів ті завдання, котрі ставила перед собою.

Н. Кузьміна виділила декілька рівнів, на яких може здійснюватися фахова діяльність [35]. Їх можна повністю віднести й до психодидактичної діяльності, а саме:

- репродуктивний – навчає інших тому і так, чому і як навчали його;
- адаптивний – передає свій досвід з деякими перетвореннями з метою зробити його доступним для інших;
- локально-моделюючий і системно-моделюючий – знання та досвід передаються в більш-менш широкій системі;
- вищий – моделює та формує не лише систему знань, але й на її основі управляє поведінкою, тобто вирішує як психодидактичні, так і виховні завдання.

Аналіз праць учених дає підстави говорити про необхідність створення цілісної теорії психодидактичної підготовки соціального працівника. Створення такої теорії в якості одного з найважливіших методологічних основ дослідження включає цілісний підхід як спосіб дослідження об'єкта, що дозволяє розглядати психодидактичну культуру в сукупності компонентів, які знаходяться у взаємозв'язках і взаємозалежностях (загальна, професійна, педагогічна, психодидактична культура), що забезпечує нові якісні характеристики об'єкта [30]. Його використання стосовно розробки теорії психодидактичної підготовки соціального працівника обумовлене тенденціями розвитку теорії освіти, процесами диференціації та інтеграції наукового знання, що відбуваються в її межах і орієнтацією на формування

цілісної особистості, що вимагає адекватних способів і засобів його підготовки. З одного боку, психодидактична підготовка розглядається як одна з основних складових загально-психо-педагогічної підготовки (поряд з підготовкою до виховної роботи). І в цьому співвідношенні психодидактика разом з теорією виховання утворюють єдність, що виражається цілісністю загально-педагогічно-професійної підготовки. З іншого боку, психодидактична підготовка розглядається з позиції її специфіки. У цьому випадку ми відділяємо її від підготовки до виховної роботи та загально-педагогічної підготовки. А тому розглядаємо психодидактичну підготовку як цілісність, що має якісну визначеність.

Психодидактична підготовка як цілісність виражається насамперед єдністю та цілісністю змістовної й організаційної складових. Під змістовним компонентом розуміємо склад досліджуваних питань, їх послідовність і конкретизацію відповідно логіці розгортання інформації, а під організаційним – сукупність форм організації навчання (видів занять), за допомогою якої змістовний компонент реалізується в навчальному процесі. Ці компоненти з позиції цілісного підходу є об'єктами, що володіють якістю цілісності.

Дана сукупність і послідовність основних елементів змісту визначає адекватну їй сукупність і послідовність видів занять. Причому обрані види занять співвідносяться з визначеними елементами змісту не абсолютно однозначно, а за домінуючим значенням того чи іншого виду стосовно сформованого ним елементу [53; 55]. Отже, сукупність і послідовність основних видів занять така: лекції, семінарсько-практичні, лабораторно-практичні заняття. Виділені види занять разом з елементами змісту утворюють єдність, яка виражає цілісність змістовного й організаційного компонентів психодидактичної підготовки в цілому.

У ході психодидактичної підготовки відбувається засвоєння зазначеного змісту і на основі отриманих знань у майбутнього фахівця формуються уміння організувати навчальний процес на основі зазначених категорій.

1.2. Теоретико-методологічні аспекти психодидактичної підготовки студентів.

Розкриття сутності психодидактичної культури студентів потребує звернення до таких понять як «культура», «психо-педагогічна культура», «дидактична культура».

Поняття «культура» є загальнонауковим, існує безліч концепцій культури. Так, для аксіологічної концепції культура – явище, що відображає духовну природу людини, вираження духовних цінностей і моральних норм людства.

Діяльнісна концепція вбачає в культурі прояв активної, креативної та розумної природи людини. Для неї культура є сукупністю способів людської діяльності, а також вищий рівень оволодіння певною галуззю діяльності (культура розумової праці, культура мови та ін.).

Безумовно, професійний компонент висококваліфікованого фахівця соціальної сфери характеризується компетентністю, високим рівнем організації праці, раціональним розподілом робочого часу, ритмічністю, злагодженістю. Моральний компонент проявляється в свідомості, самодисципліни, гуманне ставлення і багатстві духовної культури. Нерідко дослідники вводять поняття професійно-моральна культура праці, прагнучи в самому терміні акцентувати увагу на єдності професійного та соціально-морального аспектів у прояві особистісної культури [60; 61].

Професійна культура складається з професійних якостей, які засвоюються в процесі навчання студентом в освітній установі і особистісно-індивідуальних якостей людини, властивих тільки їй.

Соціальна робота як динамічна система багатогранна, а методи і технології, що застосовуються на практиці соціальної роботи, носять інтегрований характер. Будучи специфічним видом соціальної діяльності, вона практично торкається всіх сторін суспільного буття, відіграючи важливу роль у вдосконаленні людини і прагненні до благополуччя [33]. Як правило,

бажаючи досягти благополучного стану, людина виходить з міркувань перевагу, важливості того нового, що представляє собою цінність.

Якщо говорити про сам процес підготовки фахівця до професійної діяльності в сучасних ринкових умовах, то слід зазначити вплив спрямованості як інтегральної властивості особистості. Творча спрямованість є найважливіша сторона особистості конкурентоспроможного фахівця, що визначає його соціальну спрямованість і моральну цінність. Вона відноситься до числа складних структур, що визначають загальний і частковий напрямок діяльності людини в різноманітних виробничих і життєвих ситуаціях. Від фахівця нашого часу потрібно в першу чергу не стільки можливість витягти з пам'яті основні знання, засвоєні під час навчання у зво, скільки вміння об'єктивно оцінювати нові факти, явища з якими він буде стикатися у своїй професійній діяльності [34]. Готовність і здатність до розумного відбору, сприйняття, внутрішньої переробки і подальшого використання отриманих знань. Все більшого значення в професійній культурі соціального працівника сьогодні набуває вміння відділяти в отриманій інформації головне і другорядне, істотне і неістотне, а так само володіти принципами і методами. Майбутній випускник отримує фундаментальну підготовку, оволодіває загальним методологічним підходом до створення нових ідей професійної діяльності соціального працівника, озброюється методами самовдосконалення і безперервної самоосвіти.

Безумовно, важливу роль у розвитку творчої, отже, професійної спрямованості студентів грає педагог. При цьому під професійною спрямованістю студента мається на увазі формування особистості фахівця, його ідейних поглядів, розвиток його творчих здібностей, мислення, вміння працювати самостійно [46]. Творчі здібності, наскільки відомо, з педагогічного досвіду, найбільш ефективно розвиваються через особисті переживання студента, пов'язані з його ставленням до діяльності, що досягається за допомогою цілеспрямованих впливів, здійснюваних в ході єдиного навчально-виховного процесу. Одночасно велике значення слід

надавати емоційному фактору, що грає особливу роль у навчальній і науковій діяльності.

Особистісна концепція уявляє культуру як актуалізацію соціальної природи людини: спосіб руху особистості в соціальному просторі та часі; систему її якостей і характеристик, важливих для реалізації відношення людини до природи, суспільства, своїх духовних і тілесних потреб, для процесу її соціалізації.

Для сумативної концепції культура є сумою продуктів діяльності та спілкування людей.

Евристична концепція зводить культуру до креативної діяльності людини по удосконаленню того, що дано їй у природі, суспільстві, собі як космопланетарної, біосоціальної, культурно-історичної істоти.

Культура не вичерпується лише одним аспектом, вона є складним системним утворенням, що й призводить до існування різноманітних концепцій культури. Необхідно зазначити, що культура багатоскладова, багатопланова [52; 55]. Ця її особливість виявляється як на рівні людства, так і на рівні культури суспільства та окремої людини. Педагогіка безпосередньо пов'язана з останнім. Вона традиційно виділяє в культурі особистості такі складові як розумову, моральну, правову, економічну, екологічну та інші, які відповідають різним видам діяльності людини. Можна виділити в культурі “горизонтальні шари” конкретної особистості, які взаємопов'язані між собою: інформаційний, технологічний та аксіологічний [58]. Інформаційний шар культури виникає в процесі засвоєння особистістю знань, які є базовими для людства, конкретного суспільства, групи людей, і пов'язані з цим процесом. Системоутворюючими при цьому є знання про себе як особистість, суб'єкта діяльності, індивідуальність. Технологічний шар культури виникає у процесі оволодіння особистістю сукупністю інтелектуальних та операційних умінь і навичок, котрі забезпечують високу якість діяльності, високий рівень відповідності вимогам, які пред'являє суспільство, люди, сама людина до результатів її діяльності. Аксіологічний шар культури виникає в процесі

інтеріоризації особистістю традиційних і актуальних загальнолюдських та групових цінностей і пов'язаний з цим процесом. Ці шари просякають один одного, не існують один без одного: знання тісно пов'язані з уміннями та навичками, успішність оволодіння ними забезпечується мотивацією, ціннісними орієнтаціями особистості; пошук нових знань, створення нових технологій відповідає визнанню окремих цінностей як актуальних [58].

Культура розглядається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, специфічний спосіб людської діяльності, процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості.

Виділення педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства зумовлена специфікою педагогічної діяльності студента, спрямованої на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати та збагачувати культуру суспільства. У навчально-виховному процесі основним засобом передачі культури, духовних її цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури та суб'єкта міжособистісних відносин з унікальною особистістю студента, котра постійно змінюється та збагачується [56]. Через культуру викладача віддзеркалюються його професійні цілі, мотиви, знання, уміння, якості, здібності, відношення, тобто педагогічна культура є феноменом вияву власного «Я» у професійній діяльності через єдність його цілей, мотивів, знань, умінь, якостей, здібностей, відношень, об'єднаних у певну систему цінностей. Існуючи об'єктивно, відносно автономно, педагогічна культура, як система цінностей, функціонує через суб'єктивний духовний світ кожного викладача.

Сутність і структуру педагогічної культури розкрили в своїх працях А. Барабанщиков, О. Бондаревська, М. Букач, О. Гармаш, В. Гриньова, Є. Захарченко, Т. Іванова, І. Ісаєв, В. Ріме, В. Сластьонін, Е. Шиянов й ін. [57; 59]. Узагальнюючи праці вказаних авторів, можна стверджувати, що педагогічна культура майбутнього фахівця соціальної сфери діяльності розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей та цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-

властивостей; цінностей-відношень (В. Гриньова, І. Ісаєв). Вони є свого роду осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність професіонала, його перфекціонізм [36].

Виховання на основі засвоєння певних цінностей – основний напрям у формуванні особистості, її духовного світу, духовної культури взагалі та професійної культури зокрема. Вітчизняними та зарубіжними педагогами й психологами з цією метою розроблено концепції ціннісного виховання, ціннісного навчання і ціннісного розвитку. В аксіології виховання, крім поняття „цінність”, обов’язково використовують і поняття „ціннісна орієнтація”. Більшість учених визначають її як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтиру і певного регулятора поведінки й діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. Особистість орієнтується на ті цінності, які найбільше їй необхідні і в перспективі відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду. В професійній ціннісній орієнтації педагога такою цінністю є конкретна професія, коли педагогічні цінності виступають у якості відносно стійких орієнтирів, за якими учитель співвідносить своє життя та педагогічну діяльність. Основою їх системи, своєрідним епіциклом є цінності духовні, транслювання яких відбувається в системі «людина-людина». Вони розкривають характер і зміст цінностей, характерних для суспільства і акумульованих у мистецтві, науці, моралі, філософії: це ідеї й уявлення, норми й правила, котрі регламентують педагогічну діяльність і спілкування у межах суспільства. Вони безпосередньо пов’язані з іншими цінностями.

Необхідно зазначити, що ще А. Дістервег підкреслював, що можливість якісного виконання освітніх завдань, які постають перед учителем, залежить від набору професійних цінностей, вказуючи на необхідність інтеріоризації цієї системи цінностей, їх «присвоєння», перетворення вчительською

свідомістю в певний внутрішній стандарт людської поведінки та відносин. Для виконання своїх обов'язків учителеві необхідно визнати їх своїми, внутрішньо погоджуватися з ними [21, с. 318].

У ті або інші моменти людського життя на першому плані виникають різні цінності. Як справедливо вказував С. Рубінштейн, «цінності – це не те, за що ми платимо, а те, заради чого живимо» [40, с. 281]. А живе він заради найціннішого в житті – дітей, які приймають у якості провідних особистих цінностей, перш за все, ті, котрі складають ядро ціннісної системи їхніх учителів. Система цінностей фахівця – це його внутрішній світ, який є результатом процесу професійної підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі. Цінності тут – духовні феномени, які мають особистісний сенс і виступають орієнтирами поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів – майбутніх соцпрацівників.

Характеристика системи цінностей уможлиблює розкриття змісту професійної культури, тобто її структурних компонентів. Багато в чому зміст культури залежить від власної діяльності, розвиненого мислення, способів діяльності, а також від тих ціннісних відносин, які мають місце в суспільстві, що характеризує цю культуру не тільки на суспільно-соціальному, але й на особистісному рівні, і визначається діалектичною єдністю духовної та ппрофесійної культур [32].

Вважаємо, що культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною, дидактичною та ін., оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і одночасно включає їх у себе.

Психодидактична культура формується в психодидактичній діяльності, в процесі психодидактичної підготовки.

Оскільки основу професійної діяльності складає організація навчання, необхідно розглядати психодидактичну культуру як інтегроване особистісне утворення, що зумовлює ефективність навчально-пізнавальної діяльності

суб'єктів навчання, сприяє створенню й освоєнню студентом педагогічних цінностей і технологій, стимулює його до саморозвитку й творчості.

Для розкриття сутності психодидактичної культури, поряд з визначенням сутності культури особистості, особливостей її формування, важливе значення мають дослідження сучасної психодидактики, що одержали розвиток у працях А. Алексюка, П. Підкасистого, В. Лозової, М. Данилова, Б. Єсіпова, Г. Ільїної, В. Онищука, В. Паламарчук, М. Скаткіна [22].

Носієм психодидактичної культури виступає майбутній соціальний працівник, покликаний здійснювати процес навчання в інноваційному режимі, що відповідає цілям і задачам сучасного світу.

Принциповою особливістю культурологічного дослідження в освіті є його складність та ієрархічна співвідпорядкованість. Ця особливість вказує на складний характер функціонування психодидактичної культури соціального працівника як цілісної системи, з її взаємозв'язками як за вертикаллю (за рівнями), так і за горизонталлю (за профілем), залежністю від безлічі зовнішніх (фонових) і внутрішніх чинників. Це свідчить про необхідність цілісного, системного підходу до обґрунтування в ідеалі всіх взаємозалежних компонентів психодидактичної культури.

Науково-теоретичне осмислення проблеми пов'язане з аналізом психодидактичної культури з позицій сутнісних, змістовних, функціональних і структурних характеристик.

Виявлення сутнісних характеристик психодидактичної культури ґрунтується на розгляданні даного психолого-педагогічного феномена як базової основи особистості фахівця, що поєднує в собі систему психолого-педагогічних цінностей.

Аналіз змістовних характеристик психодидактичної культури студентів пов'язаний з виявленням системоутворюючих елементів у структурі особистості педагога; суб'єктно значуще, ціннісне ставлення до психодидактичної діяльності та володіння нею на індивідуально-творчому рівні на основі розвиненої психодидактичної компетентності.

Функціональні характеристики психодидактичної культури ґрунтуються на аналізі якісних особливостей, які характеризують психодидактичну діяльність професіонала, котрий володіє психодидактичною культурою, і дозволяє йому ефективно реалізовувати вимоги особистісно-орієнтованого освітнього процесу.

Висновки до першого розділу.

Психодидактична підготовка студентів передбачає оволодіння ними процесом організації та підготовки до психодидактичної діяльності.

Поняття психодидактична діяльність передбачає діяльність фахівця в процесі будь-якого організованого пізнання, спрямованого на формування системи знань, умінь і навичок вихованця, у процесі чого відбувається розвиток і виховання його особистості.

Психодидактична діяльність має такі складові: той, хто навчає; той, кого навчають; конкретна система знань і умінь, інформація, які повинні бути засвоєні; специфічний процес, у ході якого ця інформація повинна бути засвоєна; соціальні інститути, які організують навчальний процес; певні, необхідні суспільству, результати такої діяльності.

Перший і другий з указаних елементів є суб'єктами дидактичної діяльності; третій – змістом, четвертий – механізмом, п'ятий – системою, шостий – реалізацією мети. Ці елементи взаємопов'язані, інтегровані й виступають у нерозривній єдності.

Психодидактична підготовка як цілісність виражається насамперед єдністю та цілісністю змістовної й організаційної складових. Під змістовним компонентом розуміємо склад досліджуваних питань, їх послідовність і конкретизацію відповідно логіці розгортання інформації, а під організаційним – сукупність форм організації навчання (видів занять), за допомогою якої змістовний компонент реалізується в навчальному процесі. Ці компоненти з позиції цілісного підходу є об'єктами, що володіють якістю цілісності.

Компонентами психодидактичної діяльності є: гностичний – система знань і умінь майбутнього вчителя, котра є підґрунтям його професійно-педагогічної діяльності; проектувальний – визначення цілей діяльності; конструктивний – забезпечує реалізацію тактичних цілей, тобто конструювання курсу, підбір конкретного змісту для окремих розділів, вибір форм проведення занять та ін.; організаторський – передбачає не тільки організацію власне процесу навчання, але й самоорганізацію діяльності майбутнього вчителя; комунікативний – забезпечує встановлення міжособистісних контактів і ефективність педагогічного спілкування. При цьому спілкування не зводиться лише до передачі знань, але й виконує функцію збудження емоцій, інтересу, спонукання до сумісної діяльності.

Психо-педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною, дидактичною та ін., оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і одночасно включає їх у себе.

Розділ 2. Використання інноваційних технологій у процесі формування психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників.

2.1. Вплив інноваційних технологій на професійну підготовку особистості.

Досліджуючи інноваційні технології навчання у закладі вищої освіти можна виокремити три основні види: інтенсивні освітні технології (соціально-педагогічна модель); психолого-інноваційні технології (предметно-дидактична модель); особистісно орієнтовані технології (психологічна модель) [37].

Соціально-педагогічна модель допомагає реалізувати вимоги суспільства, в яких сформульоване соціальне замовлення, підготувати фахівця з наперед заданими якостями та рисами.

Предметно-дидактична модель інноваційної технології навчання, її обґрунтування та дослідження традиційно зв'язані з організацією використання наукових знань в технології професійної підготовки соціального працівника з врахуванням змісту нормативних курсів, їх диференціації.

Психологічна модель інноваційної технології навчання підготовки студента спеціальності «Соціальна робота» спочатку зводилась до визнання відмінностей у пізнавальних здібностях студентів, а тепер визнається як складне психологічне утворення, обумовлене генетичними, анатомо-фізіологічними, соціальними причинами та факторами в їх складній взаємодії та взаємообумовленості.

В інноваційній технології навчання виділяємо критеріально-орієнтовану та навчально-пізнавальну діяльність.

Критеріально-орієнтована підготовка – це навчання, у процесі якого попередня оцінка знань відіграє роль зворотного зв'язку і підкорена досягненню мети – еталону або його складових частин. При цьому попередні оціночні судження, котрі одержує студент, носять змістовний характер й повинні допомогти йому скоректувати свою професійну підготовку. В основі критеріально-орієнтованої підготовки лежить стандартизований контроль, який передбачає розробку тестів. Крім того, критеріально-орієнтована підготовка студента передбачає використання машинного контролю (комп'ютерна техніка) і безмашинний контроль; вибіркові питання; альтернативні завдання; завдання багатоманітного вибору; завдання перехресного вибору; конструктивні завдання [37, 203-215].

Введення інноваційної технології навчання у вищому навчальному закладі зорієнтоване на загальну модель професійної підготовки. Але ця ідея вимагає певної конкретизації стосовно обраної нами проблеми дослідження. Тому на основі такого підходу нами був розроблений і апробований тренінг «Психодидактична культура соціального працівника», який у своєму змісті передбачає:

– засвоєння питань, що сприяють накопиченню наукових понять, принципів та закономірностей використання нових технологій навчання з психодидактичною спрямованістю на сучасному рівні, а також певної професійної освіти, що сприяє застосуванню набутих студентом знань у практичній діяльності;

– використання модульної технології професійної підготовки особистості, врахування важливості складових компонентів тренінгу, їх діалектичного взаємозв'язку та об'єктивної наступності;

– побудову тренінгу програми психодидактичної підготовки за принципом поступового ускладнення, що дає можливість удосконалити технологію професійної підготовки особистості, підвищити ефективність засвоєння ґрунтовної інформації на основі нових ринкових відносин [38].

Такий підхід дозволив нам реалізувати інноваційну технологію навчання, яка підвищує ефективність методики професійної підготовки соціального працівника.

Концептуальні основи перетворень були визначені Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття). Реалізація згаданої програми з урахуванням внесених коректив націлювалась на досягнення якісно нового стану освіти, на всебічне задоволення потреб народу та господарського комплексу країни.

Досить високий освітній рівень забезпечується добре підготовленим викладацьким корпусом. Так, майже 85% педагогічних працівників загальноосвітніх навчально-виховних закладів України мають вищу або незакінчену вищу освіту. Близько 60% викладачів вищих освітніх закладів III-IV рівнів акредитації (університети, академії, інститути, консерваторії) мають науковий ступінь чи наукове звання.

Ці ідеї знайшли своє продовження у проекті програми «Україна – 2010», в якій акцентується увага на подальшому структурному реформуванні освіти, впровадженні гнучких технологій та короткотермінових програм підготовки і

перепідготовки кадрів. Ця програма спонукає до удосконалення діяльності вищих закладів освіти.

Система освіти кожної країни, як і культура її народу, є універсальним явищем, незрівнянно складнішим ніж інші системи (транспорту, зв'язку, безпеки), бо пов'язана з духовними і матеріальними аспектами минулого і сучасного. Саме тому наймогутнішими ініціаторами змін у системі освіти виступають не її власні проблеми чи негаразди (системні чинники), а ті, які перебувають поза нею, насамперед, пріоритети даної країни у спільний потік руху світового співтовариства у майбутнє, змінами у виробництві, культурі, поведінці.

Науковий пошук І. Бега у розкритті особистісно зорієнтованих технологій у навчально-виховному процесі є певним етапом у розвитку психолого-педагогічної науки, яка спирається на ґрунтовні психологічні дослідження [11].

У процесі дослідження ми проаналізували працю В. Бондаря «Дидактика: ефективні технології навчання студентів», в якій автор наголошує, що в умовах ступеневої підготовки педагогічних кадрів виникає досить актуальною проблема педагогічної освіти на різному кваліфікаційному рівні: бакалавр з педагогіки, спеціаліст і магістр. Різномірних посібників з педагогіки та дидактики поки що немає, а ці дисципліни мають вивчатися на всіх рівнях [7].

Автор в основу концепції запропонованих технологій поклав два провідних в теоретичному плані підходи: діяльнісний та системний, використання яких має сприяти виробленню умінь будувати ефективні технології навчання і виховання. Реалізація діяльнісного підходу сприяє проникненню в суть навчання і виховання як специфічних видів діяльності, яким притаманні такі компоненти навчальної діяльності як цілепокладання, цілездійснення і ціледосягнення. В основі будь-яких технологій навчання і пізнання знаходяться саме ці компоненти. Але їх ефективність залежить від того, в якій мірі ці компоненти взаємодіють, взаємопроникають, взаємозалежать у структурі функціонуючих технологій навчально-

пізнавальної роботи. Знання про ці зв'язки і залежності в процесі вивчення нормативних курсів з педагогіки, психології, окремих методик у студентів майже не формуються. Тому вони зустрічаються з великими труднощами при проектуванні та аналізі педагогічних явищ і процесів як специфічних функціональних систем.

Серед авторів, які торкаються конкретно питань педагогічних технологій, ми звернули увагу на працю М.В.Кларіна «Педагогічні технології в навчальному процесі». В названій роботі автор акцентує увагу на таких основних аспектах [20]:

- технологія в навчанні або технологія навчання;
- технологія обґрунтування мети;
- формування мети еталону;
- технологія досягнення мети;
- критеріальна оцінка як основа навчання.

Автор М. Кларін мав на меті висвітлити окремі питання педагогічних технологій, спираючись на закордонний досвід та досвід роботи російських шкіл, які дозволяють підвищити ефективність освітнього рівня особистості, гарантують досягнення наперед запланованих результатів навчання.

Серед досліджень проблем професійної підготовки студентів в університетах привертає увагу монографія О. Глузмана «Університетська педагогічна освіта». В ній автор розглядає такі аспекти:

- розвиток системи університетської педагогічної освіти за кордоном (70-90 рр. ХХ ст.);
- університетська психолого-педагогічна освіта в Україні: історія і сучасність;
- системний аналіз процесу професійно-педагогічної підготовки студентів університетів;
- тенденції розвитку університетської педагогічної освіти [14].

Тож, одним із найважливіших напрямків діяльності університетів є якісна професійно-педагогічна підготовка випускників до роботи. Ця ідея займає

одне із провідних місць у розвитку педагогічних технологій України. Зокрема у роботі підкреслюється особливості і перспективи розвитку педагогічних технологій в університетській педагогічній освіті.

2.2. Використання інтенсивних освітніх технологій у навчанні студентів спеціальності «Соціальна робота».

У процесі дослідження ми виходили з того, що процес навчання двоєдиний: з одного боку, він породжує педагогічне середовище, є для нього стрижнем, який об'єднує в єдине ціле всі його різноякісні компоненти, а з іншого – процес навчання є функцією системних характеристик педагогічного середовища, його властивостей, що виникають в результаті руху середовища у часовому просторі. Під психо-педагогічним середовищем нами розуміється системна освіта, що генерується учасниками процесу навчання, яка пронизана специфічними, характерними саме для цієї освіти взаємодіями, до складу якої входять:

- а) система знань, умінь та навичок;
- б) пізнавальний та культурний потенціал;
- в) форми та методи самостійної роботи.

Процес навчання, як нелінійний, має властивість розгалуження на підпроцеси, до яких відносяться процеси діяльності – викладання й учіння; психічні процеси – розумові, мотиваційні, емоційні; процеси самоорганізації і саморегуляції та ін. У контексті інтенсивних освітніх технологій особливий інтерес становлять ті механізми психодидактичного процесу, впливом на які можна досягти істотного підвищення ефективності та якості фахової підготовки.

Наукове поняття «учіння» трактується нами як детермінований психо-педагогічним середовищем процес надбання (зміни тих, що вже є), закріплення і застосування для вирішення навчальних завдань способів

пізнавальної діяльності студентів. Найважливішими принципами процесу учіння є: принцип мотивації, принцип усвідомленості (присвоювання цілі діяльності), принцип програмування діяльності, принцип оцінки рівня засвоєння діяльності, принцип активності [38, 15-24].

До числа істотних положень, які визначають сутність інтенсивних освітніх технологій, відносяться:

- інтенсифікація навчання, яке за своєю сутністю полягає в ефективності професійної підготовки особистості;
- провідними факторами інтенсифікації процесу навчання виступають: система принципів процесу навчання, структура і зміст навчального матеріалу психодидактичного спрямування, організаційна структура процесу навчання, методи й засоби навчання, інтегративні фактори психо-педагогічного середовища;
- якісні і кількісні характеристики процесу навчання базуються на оцінках продуктивності пізнавальної діяльності студентів;
- комплексний підхід до інтенсифікації процесу навчання зв'язаний з проблемою оптимізації цього процесу як цілісної системи.

Проводячи науково-дослідну роботу ми переконалися, що організація процесу навчання в суворій відповідності з системою його принципів є необхідною умовою інтенсифікації цього процесу. Сформульована в цьому твердженні закономірність означає, що порушення вимог будь-якого з названих вище принципів не тільки виключає можливість інтенсифікації навчання, але й робить сам процес навчання щонайменше неповноцінним, який не дозволяє досягти мети навчання.

Ми виявили, що структура процесу засвоєння студентами матеріалу включає чотири фази: 1) фаза сприйняття і розуміння – отримання інформації, селективне сприйняття, розуміння, короткочасне запам'ятовування; 2) фаза осмислення та запам'ятовування – включення інформації до системи знань, яка склалася, і переведення у довгочасну пам'ять; 3) фаза застосування,

пошук, відтворення, практичне використання; 4) фаза контролю, контроль здійснюється паралельно першим трьома фазами.

Проведені нами експериментальні дослідження засвідчили, що, по-перше, запам'ятовування нової інформації протікає паралельно з процесами поглибленого аналізу об'єктів, що вивчаються (встановленням причинно-наслідкових зв'язків, залежностей, вичленуванням сутності, тобто осмисленням інформації); по-друге, без операції осмислення не спостерігається і довготривале запам'ятовування; по-третє, витрати студентами часу на складності еквівалентні витратам часу на осмислення та запам'ятовування. Звідси витікає досить складний для теорії інтенсифікації навчання психодидактичний наслідок, який стосується планування часових витрат студентами на засвоєння нового матеріалу під час тренінгу. Справа в тому, що складаючи тематичний (календарний) план проведення занять, ми виділяємо час на вивчення нового матеріалу в рамках розкладу занять, нерідко достатній лише на виконання студентами двох операцій – сприйняття і розуміння. Очевидно, такий підхід до організації навчання є повністю виправданим, тому що при раціональному розподілі бюджету часу на самостійну роботу поза рамками розкладу, він надає студентам можливість засвоювати психодидактичні знання в значних обсягах.

Ми встановили – коли навчальне завдання має проблемний характер, структура засвоєння студентами змісту навчального матеріалу дещо інша: 1) фаза сприйняття матеріалу та його попереднього аналізу; 2) фаза вироблення інструментальної гіпотези вирішення проблеми; 3) фаза перевірки гіпотези та її коректування; 4) фаза узагальнення способу дії; 5) фаза переносу узагальненого способу дії на клас ізоморфних проблемних завдань. У даному випадку пари операцій сприйняття – розуміння та осмислення – запам'ятовування реалізуються в процесі проходження відповідно фаз 1-3 та 3-5.

Аналіз розумової діяльності студентів у процесі вирішення проблемних завдань, дозволяє висунути припущення про те, що в цьому процесі

використовуються складні інтегровані системи розумових дій. Під інтегрованою системою дій розуміється не просто велика кількість відомих людині базових розумових операцій (абстрагування, узагальнення, упорядкування тощо), а деяка нова складна розумова дія, яка включає в якості елементів, зокрема і базові [13].

З поглибленням знань ці інтегративні системи розумових дій безперервно зазнають змін у бік подальшого узагальнення і зростання. Кожного разу, коли студенту доводиться освоювати інформацію проблемного характеру, він створює для її перероблення спеціальний інструментарій, основу якого складають набуті раніше інтегровані системи розумових дій.

У процесі дослідження виникло питання: яким чином індивід, зіштовхнувшись з необхідністю оволодіння новою інформацією, керує процесом формування складних розумових дій. Ми переконалися, що тут найбільш загальним є підхід, коли ця проблемна ситуація розбивається на простіші, вирішення яких ґрунтується на використанні типових ситуацій застосування розумових дій та їх системних утворень. Під типовою ситуацією застосування розумових дій нами розуміється значна кількість ознак з сфери можливого використання цієї дії. Ці ознаки накопичуються індивідом в міру оволодіння ним новими знаннями та розумовими діями і формуються в економічному мисленні у термінах накопиченого знання типових ситуацій, нерідко мають надто умовний характер.

У плані інтенсивних освітніх технологій вкрай важливим є напрямок, пов'язаний з формуванням у студентів раціональних пізнавальних дій. Такі дії належать до числа інтегративних систем розумових дій, покликаних забезпечити професійними знаннями:

- засвоєння навчального матеріалу на мінімальній чисельності факторів, які значною мірою розкривають його сутність;
- реальну можливість активно генерувати нові професійні знання на основі засвоєної інформації;

- економне, яке включає будь-які перевантаження використання потенційних можливостей логічного мислення та пам'яті;
- виникнення твердої впевненості в тому, що навчальний матеріал засвоєний [37, 178-188].

Теоретичні пошуки та одержані дані здійсненого експерименту дозволяють виділити такі умови формування у студентів психодидактичної культури: 1) приведення у відповідність змісту предмета та методів його викладання зі стадією оволодіння розумовими діями (виклад змісту предмета мовою внутрішніх психічних структур); 2) виконання вимог процедури згорання розумових дій; 3) зв'язане, системне уявлення нових знань, яке припускає їх засвоєння у згорнутому вигляді; 4) розробка достатнього обсягу та різноманітність тренувальних вправ на вироблення розумових дій; 5) оптимальний розподіл у часі тренувальних вправ на закріплення розумових дій.

У ході дослідження ми постійно додержувалися тези, що процес навчання належить до числа нелінійних. Тому йому іманентно притаманні властивості галуження, самоорганізації та саморозвитку. Названі властивості є наслідком функціонування найбільш тонких, глибинних структур процесу навчання. Розкрити ці структури – означає встановити механізми, впливаючи на які можна досягнути найвищої ефективності студентами у навчанні.

Проведений вище аналіз процесу навчання орієнтує на особливу психодидактичну роль властивості не лінійності психодидактичних форм засвоєння знань студентами. Суть основної вимоги цієї властивості полягає в наступному: не порушуючи цілісності процесу навчання, структурувати його таким чином, щоб він розпадався природним чином на підпроцеси, кожний з яких у найповнішій мірі відповідав би особистісним особливостям (розумовим, психічним, фізіологічним та ін.) конкретного студента. Механізми реалізації властивостей самоорганізації та саморозвитку процесу навчання за своєю сутністю розкриваються у вимогах відомого принципу психодидактики свідомості та активності студентів у процесі професійно-

соціальної та психопедагогічної підготовки. Неважко побачити, що умови активізації пізнавальної діяльності майбутніх соціальних працівників діалектично пов'язані з умовами успішного протікання фаз навчання. Тому до цих умов ми відносимо такі чотири: 1) формування навичок аналізу навчальної інформації (завдання); 2) формування навичок самоуправління процесом навчання; 3) формування мотивів діяльності; 4) організація процесу навчання на основі його нелінійного структурування [38, 39-42].

Проводячи дослідження ми переконалися, що реалізація освітніх інтенсивних технологій вимагає адекватних комплексних психодидактичних засобів. Цілком очевидно, що ці засоби повинні належати до числа складноструктурованих систем, які включають у якості елементів різні приватні психолого-дидактичні засоби, результативний вектор яких тільки й може призвести до інтенсифікації процесу навчання.

Ми виявили, що одним із основних психодидактичних засобів управління процесом навчання є навчальний матеріал. Вибір структури та провідних елементів змісту навчального матеріалу багато в чому визначає не лише інтенсивність формування способів пізнавальної діяльності, але і в цілому ефективність протікання процесу професійної підготовки студентів. Спираючись на багаточисленні психолого-педагогічні дослідження професійної діяльності соціальних працівників, прийшли до висновку, що навчальний матеріал, який пропонується студенту, повинен вимагати від нього відкриття та освоєння в результаті пізнавальної діяльності загального способу (принципу, закономірності) вирішення відносно широкого кола теоретичних проблем і конкретно-практичних завдань.

Практично цей висновок може бути реалізований на рівні нормативних вимог психодидактики у вигляді принципу потенційної надмірності навчальної інформації. Принцип, який розглядається, вимагає розроблення такої технології процесу передачі студентам інформації, яка створює для них оптимальні умови засвоєння професійних знань, які повідомляються у згорнутому вигляді, що дозволяє їм у майбутньому самим генерувати нові

знання (виходити за межі засвоєної інформації). Тут під дією згортання знань розуміється процес, який реалізується тією чи іншою комбінацією методів, в результаті якого відбувається узагальнення об'єктів (процесів, відносин, схем міркувань тощо) у деяку цілісну розумову конструкцію на вельми обмеженій в кількісному відношенні чисельності (близько до одиничних елементів) подібних об'єктів (процесів, відносин, схем міркувань тощо.).

У ході дослідження виявили, що метод нелінійного структурування процесу навчання дозволяє організувати тренінг у вигляді цілісних навчальних систем, які, по-перше, виходячи з характеристик даного психологічного середовища, оптимальним чином інтегрують у єдине ціле зміст, форми та методи самостійної роботи, та, по-друге, надають кожному студенту можливість вибору найбільш прийнятної для нього моделі навчання. Технологічні процедури методу, що розглядається, передбачають:

- проектування системи діагностичних процедур, що дозволяє скласти уявлення щодо пізнавальних особливостей особистості майбутнього соціального працівника;
- нелінійне структурування процесу навчання;
- самоорганізацію студентами у максимально можливій мірі своєї навчальної діяльності з урахуванням даних діагностики пізнавальних особливостей особистості;
- рейтингову оцінку професійних знань, спрямовану на стимулювання використання студентом тих видів пізнавальної діяльності, які пов'язані з самостійним освоєнням нових знань, творчим пошуком та експериментуванням.

У ході проведення дослідження ми переконалися про важливість суті нелінійної структуризації в процесі навчання студентів. Такий підхід дозволяє ґрунтовно зупинитися на аналізі суті психодидактичних систем інтенсивного навчання. Характерною рисою таких систем є інтенсифікація процесу навчання в максимально припустимих межах. У психодидактичних системах інтенсивного навчання кожен студент (незалежно від форми організації

навчальних занять) має індивідуальну програму навчання, покликану забезпечити йому оптимальне проходження процесу навчання з розумним та економним використанням його психічних та фізіологічних можливостей, з найдоцільнішим відбором змісту підготовки та одночасно форм організації, прийомів та методів самостійної роботи.

Інтенсивні освітні технології матимуть якісну сутність за наступних умов синтезу психодидактичних систем (див. табл. 1).

Таблиця 1. Умови синтезу психодидактичних систем інтенсивних освітніх технологій.

№ з/п	Умови синтезу психодидактичних систем інтенсивних освітніх технологій	всебічний облік характеристик педагогічного середовища, в просторі якого реалізується процес навчання
1.		надання процесу навчання здатності адаптуватися до індивідуальних особливостей кожного студента
2.		створення оптимальних умов для узагальненого засвоєння професійних знань та дій
3.		збільшення до гранично можливого рівня щільності потоків навчальної інформації
4.		відмова від лінійної структури в організації мережі інформаційних потоків у середовищі в усіх випадках, коли така структура не продиктована навчальною необхідністю
5.		співвіднесення методів навчання з цільовими настановами на оволодіння студентами конкретними методами розумової діяльності
6.		збільшення питомої ваги тих форм організацій, які забезпечують найсприятливіші умови для протікання процесів взаємодії студентів у досягненні ними цілей професійної підготовки

До числа технологій професійної підготовки студентів відноситься технологія конкретного навчання. Суттєвою характеристикою такого навчання є послідовне моделювання всієї системи форм, методів та засобів навчання (традиційних та нових), предметного та соціального змісту засвоєваної студентами професійної діяльності за допомогою трьох типів

взаємопов'язаних моделей: семіотичної, імітаційної та соціальної. У своїй сукупності вони становлять собою динамічну модель переходу від навчання до професійної діяльності.

У процесі проведення дослідження ми переконалися, що високу ефективність виявляє технологія створення комунікативних ситуацій в навчальному процесі вищих навчальних закладів. Взаємодія в процесі навчання має форму спілкування між викладачами та студентами, а також студентів між собою, – один з найпортативніших засобів трансляції інформації: він відрізняється високим рівнем взаєморозуміння, низьким рівнем надмірності інформації, економією часу її передачі.

У нашому дослідженні піддані аналізу фронтальні, колективні, групові та дидактичні комунікативні ситуації. Фронтальні комунікативні ситуації припускають взаємодію викладача з групою студентів (академічна група, потік чи курс), у якій у визначені моменти студенти можуть опинитися в суб'єктивній ситуації (тобто стають суб'єктами активної взаємодії з викладачами), або між студентами виникає обумовлена навчальними завданнями взаємодія. Типовими фронтальними ситуаціями є лекції.

Комунікативні ситуації в професійній підготовці студентів ми віднесли до типу колективних. Вони передбачають вступ студентів у спілкування між собою та викладачами в рамках контактної (академічної) групи в процесі реалізації пізнавальної діяльності. Комунікативна ситуація на заняттях в академічній групі стає колективною, якщо мета заняття може бути досягнута лише тоді, коли всі члени групи (або більша її частина) об'єднують для цього свої зусилля (цілепокладання); члени групи повинні вступити у взаємодію для оволодіння певними знаннями і для створення суб'єктивно нових знань (предметів); члени групи неминуче вимушені вступати у вербальну взаємодію на всіх етапах пізнавальної діяльності (або частина з них): цілепокладання, планування, розподіл функцій, здійснення вироблених планів, підведення підсумків, аналіз процесу пізнавальної діяльності (комунікативна процесуальність); члени групи виробляють та засвоюють певні норми

колективної пізнавальної діяльності (продуктивність). Комунікативні ситуації, які віднесені до типу колективних, найефективніші у процесі семінарських занять.

Групові комунікативні ситуації в навчальному процесі передбачають розв'язання пізнавальних завдань спільною думкою студентів.

2.3. Структурна модель психодидактичної культури майбутніх фахівців соціальної галузі.

Структурні характеристики психодидактичної культури спираються на структуру психо-педагогічної діяльності та вимагають розгляду даного феномену як динамічного структурно-рівневого утворення, в якому виділяються окремі одиниці, що можна представити у вигляді структурної моделі (див. рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структурна модель психодидактичної культури майбутнього соціального працівника

Зміст психодидактичної культури розглядається як діалектична єдність модулів, тобто складових психодидактичної культури, котрі, у свою чергу, мають певні компоненти.

Розглядаючи зміст і структуру психодидактичної культури майбутнього соціального працівника, виходимо з положення, що предмет нашого дослідження має інтегративні властивості, набуваючи нових якостей, що дозволяє реалізувати описові, пояснювальні, прогностичні та освітні функції.

Динамічно інтегрована єдність цінностей майбутнього соціального працівника об'єднана в модулі:

- особистісно-мотиваційний, який містить такі компоненти як мотиви-цінності та цінності-властивості;
- дидактико-компетентнісний, котрий включає такі компоненти як професійно-змістовний (цінності-знання), технологічний (цінності-уміння, цінності-здібності);
- аналітико-рефлексивний, що включає такі компоненти як аналіз і самооцінку.

Формуванню психодидактичної компетентності сприяє мотивація та психологічні властивості особистості. То ж розглянемо особистісно-мотиваційний модуль психодидактичної культури майбутнього соціального працівника, який включає мотиваційний компонент, який передбачає сукупність ціннісних орієнтацій, психодидактичних установок, мотивів психодидактичної діяльності та психодидактичної спрямованості й характеризується цілями психодидактичної діяльності, що виступають в якості домінуючої аксіологічної функції в системі інших педагогічних цінностей, оскільки в них відбивається основний зміст діяльності. Мотиви психодидактичної діяльності студентів обумовлюють цілі та визначають результат навчання. Особистісно-мотиваційний модуль передбачає

сформованість властивостей особистості, що забезпечують креативність психодидактичної діяльності. Це активність суб'єкта, здатність до високопродуктивного здійснення інноваційної психодидактичної діяльності: прийняття варіативних рішень, незалежність суджень, розвиненість фантазії та уявлень, здатність відмовлятися від стереотипів у психодидактичній діяльності, переборювати інерцію мислення, прагнення до ризику, чутливість до актуальних проблем психодидактичної діяльності, критичність мислення, здатність до оцінних суджень.

В. Сластьонін, характеризуючи процес формування особистості [42, с.89], зазначає, що вирішальною ознакою професійної придатності до роботи вчителем є професійно-педагогічна спрямованість як вибіркоче ставлення до дійсності та ієрархічна система мотивів, що спонукує і мобілізує приховані сили людини, сприяє формуванню в неї відповідних здібностей, професійно важливих особливостей мислення, волі, емоцій, характеру.

Метою сучасної освіти став розвиток тих властивостей особистості, що потрібні їй та суспільству для включення в соціально-цінну діяльність. Така мета освіти затверджує ставлення до знань, умінь і навичок як засобів, які забезпечують досягнення повноцінного та гармонійного розвитку емоційної, розумової, ціннісної, вольової та фізичної сторін особистості. Знання, уміння та навички необхідні для застосування у процесі життєдіяльності цінностей культури.

В умовах інноваційного психодидактичного процесу студент розглядається не як об'єкт навчальних впливів викладача, а як суб'єкт навчання, що постійно самозмінюється. Отже, метою психодидактичної діяльності викладача є студент, його потреби, особистісні особливості. Цілі реалізуються в навчальному процесі як і викладачем, так і студентом, у структурі навчальної діяльності стають психодидактичними цілями, що визначають результат його діяльності, що володіє аксіологічними характеристиками.

Психодидактичні цінності-цілі в нашому дослідженні виступають як «самодостатні цінності», що визначають творчий характер праці, престижність, соціальну значущість, відповідальність перед державою, можливість самоствердження, любов і прихильність. Вони виступають в якості домінуючої аксіологічної функції в системі інших психо-педагогічних цінностей, оскільки в цілях відбитий основний зміст діяльності фахівця.

Психодидактичні цінності-цілі розкривають «значення і сенс» цілей психодидактичної діяльності, визначають концепцію особистості студента, на формування якої і спрямована вся психодидактична діяльність викладача.

До психодидактичних цінностей-цілей віднесли такі цілі: підготовка студентів (учнів) до подальшої самостійної роботи; всебічний розвиток особистості [48, с. 31].

Необхідно зазначити, що особистісно-мотиваційний модуль включає також такий компонент як психологічні властивості особистості (властивості-цінності).

Під психодидактичними цінностями-якостями маємо на увазі таку систему особистісних властивостей, що забезпечують високу продуктивність інноваційного психодидактичного процесу, активним суб'єктом якого він є.

Для дослідження психодидактичних цінностей-якостей, як показника ціннісного ставлення до психодидактичної діяльності, було виділено групи найбільш важливих властивостей особистості соціального працівника, що виявляються ним у процесі навчання: індивідуально-особистісні характеристики, креативність, організаційно-комунікативні здібності.

Указані властивості-цінності визначають індивідуальний стиль діяльності та спілкування майбутнього соціального працівника.

Системоутворюючим елементом цього модулю є індивідуальний стиль дидактичної діяльності та спілкування майбутнього соцпрацівника, тобто система психолого-педагогічних засобів, прийомів, методів і технологій здійснення навчально-виховного процесу, яким він віддає перевагу, характер

його думок, манера спілкування, способи пред'явлення вимог та вирішення конфліктів.

Творчий стиль індивідуальної діяльності має як загальне (педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, знання та вміння використовувати психолого-педагогічні закономірності, психологічну чутливість, спостережливість, педагогічний такт), так і специфічне, неповторне (артистизм, експресія, вміння «транслявати» свою неповторну особистість, робити її «віддзеркалюючою» у кожному з компонентів освітнього процесу: у відборі його змісту, способах й прийомах його презентації, стилі спілкування).

Основним модулем психодидактичної культури майбутнього соціального працівника є психодидактико-компетентнісний, який містить професійно-змістовний і технологічний компоненти, складові яких – дидактично й професійно орієнтовані знання-цінності, психодидактичні вміння-цінності та психодидактичні здібності-цінності, котрі сприяють формуванню психодидактичної компетентності.

Під професійною компетентністю розуміють особистісні можливості, котрі дозволяють самостійно та достатньо ефективно вирішувати психопедагогічні завдання, що сформульовані ним. Для цього необхідно знати педагогічну теорію, вміти та бути готовим застосовувати її на практиці [39, с.40].

Л. Карпова вважає, що професійна компетентність є складним індивідуально-психологічним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність до виконання професійної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [27, с.14].

Розробляючи структуру психодидактичної культури майбутнього соціального працівника, спиралися на загальноприйняте положення про те, що ця структура повинна містити в собі, перш за все, знання, тому що успішність виконання будь-якої діяльності вимагає певного фонду знань у відповідній галузі.

Оцінка психодидактичних знань-цінностей відбувається через визначення рівня їх сформованості.

Висновки до другого розділу.

На основі досліджень виокремлюємо три основні види інноваційних технологій навчання у закладі вищої освіти : інтенсивні освітні технології (соціально-педагогічна модель); психолого-інноваційні технології (предметно-дидактична модель); особистісно орієнтовані технології (психологічна модель) .

Структура психодидактичної діяльності включає: мотиваційно-орієнтовану ланку, коли особистість орієнтується у новій обстановці, намічає цілі та завдання, у неї виникають певні мотиви, тобто це етап готовності до діяльності; центральну виконавську ланку, коли особистість здійснює дії, тобто те, заради чого розпочато діяльність; контрольно-оцінну ланку, коли особистість осмислює результати своїх дій і встановлює, чи вирішила вона за допомогою обраних засобів і способів ті завдання, котрі ставила перед собою.

Компонентами психодидактичної діяльності є: гностичний – система знань і умінь майбутнього соціального працівника, котра є підґрунтям його професійно-педагогічної діяльності; проектувальний – визначення цілей діяльності; конструктивний – забезпечує реалізацію тактичних цілей, тобто конструювання курсу, підбір конкретного змісту для окремих розділів, вибір форм проведення занять та ін.; організаторський – передбачає не тільки організацію власне процесу навчання, але й самоорганізацію діяльності майбутнього фахівця; комунікативний – забезпечує встановлення міжособистісних контактів і ефективність професійного спілкування. При цьому спілкування не зводиться лише до передачі знань, але й виконує функцію збудження емоцій, інтересу, спонукання до сумісної діяльності.

У якості методологічних основ процесу формування психодидактичної культури майбутнього соціального працівника розглядаємо особистісно-діяльнісний підхід, відповідно до якого становлення базових якостей особистості здійснюється через діяльність, у тому числі й дидактичну; цілісний, який дозволяє розглядати психодидактичну культуру як цілісне особистісне утворення, систему взаємопов'язаних компонентів; культурологічний і аксіологічний, оскільки культура розглядається нами як сукупність матеріальних і духовних цінностей, а психодидактична культура – як сукупність компонентів-цінностей; технологічний, який дозволяє сформувати психодидактичну культуру студентів у процесі психодидактичної підготовки.

Вважаємо, що психодидактична культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури фахівця: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, дидактичною та ін., оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і одночасно включає їх у себе.

Психодидактична культура формується в психодидактичній діяльності, в процесі психодидактичної підготовки. Необхідно розглядати психодидактичну культуру як інтегроване особистісне утворення, що зумовлює ефективність навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, сприяє створенню й освоєнню студентом психо-педагогічних цінностей і технологій, стимулює його до саморозвитку й творчості.

Динамічно інтегрована єдність цінностей майбутнього соціального працівника об'єднана в модулі: особистісно-мотиваційний, який містить такі компоненти як мотиви-цінності та цінності-властивості; дидактико-компетентнісний, котрий включає такі компоненти як професійно-змістовний (цінності-знання), технологічний (цінності-уміння, цінності-здібності); аналітико-рефлексивний, що включає такі компоненти як аналіз і самооцінку.

Процес формування психодидактичної культури студентів розуміємо як діяльність, спрямовану на зміни в мотивах, знаннях, уміннях, властивостях і

здібностях, активне якісне перетворення майбутнім учителем свого внутрішнього світу, що призводить до зміни способів життєдіяльності, постійного аналізу та самоаналізу діяльності, самовдосконалення, розвитку ціннісного ставлення до дидактичної діяльності, компетентнісної дидактичної готовності.

Технологія формування психодидактичної культури передбачала включення студентів у інноваційну діяльність, використання як ігрових, так і технологій взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Розділ 3. Експериментальне дослідження цілеспрямованого формування психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників.

3.1. Методика дослідження психодидактичної культури студентів.

Значимість психодидактичної культури у професійній діяльності соціального працівника є на сьогодні визнаною у всіх системах соціуму. Варіює її роль: від допоміжної, як умови встановлення і підтримання соціального контакту, до сутнісної, як однієї з основних характеристик. У контексті формування та реалізації психодидактичної культури особливого значення набуває соціальний і емоційний досвід людини, досвід, пов'язаний з переживанням різних подій.

Технологія формування психодидактичної культури передбачала використання технологій взаємодії суб'єктів у процесі спільної психодидактичної діяльності.

Ми розглядаємо взаємодію у процесі спільної психодидактичної діяльності в системі «студент - студент» у якості засобу, що активізує психічні процеси і сприяє розвитку умінь виконувати діяльність і спілкуватися.

Аналіз наукової літератури показав, що спеціально проблема взаємодії у процесі спільної навчальної діяльності в системі «студент-студент» як

технологія розвитку психодидактичної компетентності та психодидактичної культури ніким не досліджувалася. Слід зазначити, що практично всі автори розглядають спільну діяльність як «взаємодію і взаємовідносини між викладачем і студентами». У традиційному процесі навчання взаємовідносини виражаються в тому, що викладач виконує керівну роль, а студенти виконують їхні вимоги і виступають об'єктами їхніх впливів. Сьогодні підхід до навчання змінився: студенти повинні стати суб'єктами власної діяльності. Особливо це властиве студенту, як людині, що володіє уже певним життєвим досвідом. Завдяки природному прагненню до самостійності студент здатний зайняти позицію суб'єкта діяльності, здатний сам визначати свої цілі та плани, вибирати шляхи і засоби здійснення діяльності та ін. Відповідно до положень андрагогіки, студент повинний розглядатися не як той, якого навчають, а як той, що навчається, тобто особистість, якій належить провідна роль у процесі свого навчання, що здатний дійсно бути суб'єктом навчальної діяльності та формувати навчальну діяльність не тільки в себе, але й інших студентів [19]. Завдання викладача зводиться до того, щоб надавати допомогу у визначенні параметрів навчання та пошуку інформації. Основною характеристикою процесу навчання стає процес самостійного пошуку знань, розвитку умінь, навичок і якостей.

Ми вважаємо, що в ході навчання у вищій школі доцільніше розглядати навчальне співробітництво як діяльність, здійснювану одночасно декількома студентами у взаємодії один з одним, що являє собою взаємодію і взаємовідносини в системі «студент-студент».

Засобом досягнення цілей спільної діяльності виступає система форм взаємодії викладача зі студентами. Ці форми взаємодії розгортаються в логіці перебудови рівнів саморегуляції від максимальної допомоги викладача студентам у рішенні навчальних задач до послідовного наростання власної активності студентів аж до цілком саморегульованих предметних і навчальних дій та появи позиції партнерства з викладачем. У різних навчальних ситуаціях може виникати від трьох до семи форм співробітництва: введення в діяльність;

розділена дія; імітована дія; підтримана дія; саморегульована дія; дія, що самоспонукає; дії, що самоорганізуються [49].

Г. Китайгородська виділяє основні форми спільної роботи:

- рішення задач двома студентами – парна робота (викладач ставить однотипні завдання перед кожною парою; пари працюють одночасно, по закінченні підсумки їхньої роботи обговорюються всією групою);
- рішення задачі групою з 3-4 студентів (викладач формулює завдання для кожної мікрогрупи таким чином, щоб результати роботи окремих груп доповнювали один одного і допомагали прийняти загальні рішення або викликали дискусію);
- рішення задачі всім колективом, тобто формування єдиної думки, ухвалення єдиного рішення з будь-якого питання [28].
- У роботі М. Швецова розглядається управління окремою групою, що припускає здійснення низки послідовних операцій (формальні чинники) (див. табл. 2).

Таблиця 2. Чинники та принципи управління групою

Чинники	Основні принципи
Формування цілей діяльності	усвідомлення проблеми, чітке її формулювання, виключення зайвого; формулювання мети як усвідомленого образу результату, що передбачається, на досягнення якого спрямована дія суб'єкта й об'єкта діяльності; постановка задач, що містить у собі: вимогу, умову відому і шукану (невідоме); модель рішення – система відтворення деяких істотних властивостей передбачуваного результату
Підготовка та прийняття рішення	аналіз засобів і можливостей для реалізації цілей; планування діяльності – формулювання і послідовність опису низки дій по досягненню поставленої мети з урахуванням аналізу засобів і можливостей системи
Організація виконання рішення	рішення організаційних задач: місце дії, час дії, кількісний і якісний склад об'єктів та суб'єктів діяльності та засобів взаємодії, розподіл обов'язків і ролей у майбутній діяльності

Контроль за виконанням рішення	здійснюється в процесі діяльності й передбачає: виділення помилок в організації і безпосередньо в діяльності; коригування діяльності та стимулювання; за допомогою контролю реалізується принцип зворотного зв'язку в управлінні процесом навчання
Підведення підсумків	співвіднесення отриманого результату і очікуваного та модельованого на початку діяльності; аналіз результатів у досягненні поставлених цілей; зіставлення отриманих результатів діяльності з первісною проблемою і визначення ступеня рішення проблеми; пошук наступних протиріч як наслідок рішення попередньої проблеми, формулювання наступної проблеми

Автором розглянуто низку послідовних операцій (формальні чинники), що використовуються в управлінні окремою групою [50].

Численні дослідження свідчать про те, що найбільш доцільно включати в групи студентів з різним рівнем підготовки, темпом роботи та іншими індивідуальними особливостями. Завдяки роботі в гетерогенних групах, у невстигаючих розвивається почуття відповідальності, готовність надати допомогу. У всіх студентів формується здатність критично оцінювати свої та чужі успіхи і, завдяки зміні керівника в групі, здатність керувати і підкорятися.

Таблиця 3. Форми організації навчальних занять.

Дискусія	Тренінг	Ділова гра
Необхідний компонент у всіх формах співробітництва: сумісний контроль і оцінка виконаної роботи; вибір оптимального шляху рішення задачі; сумісне складання алгоритму рішення; формулювання нового правила на основі вже відомого;	формування необхідних психофізичних умінь; розвиток необхідних навичок для майбутньої професійної діяльності; цілеспрямованість;	формування у студентів досвіду діяльності та ціннісних відносин, розширення, поглиблення й застосування результатів попереднього навчання; сприяння інтеграції знань з різних предметних галузей;

набуття професійних навичок; формування пізнавальних і духовних інтересів; розвиток навичок співробітництва; коригування власних поглядів на обговорювані питання; прояв потенціалу до саморозвитку; урівноваженість; інтелектуальна активність.	навички в адаптації до різних мінливих умов діяльності; можливість взяти думку оточуючих про свої манери поведінки; про почуття, які відчувають люди, які вступають з ними в контакт.	перенос знань в нові ситуації; розвиток творчого мислення; формування умінь і навичок міжособистісної взаємодії.
--	---	--

Не виключається можливість короткочасного використання гомогенних груп. Такі групи створюються за інтересами та здібностями для рішення найбільш важких задач.

Важливого психодидактичного значення набувають ті форми навчальної роботи, що включають взаємну роботу однокурсників. Так, наприклад, необхідність пояснення вивченого матеріалу одним студентом іншому (не інформованому) студенту істотно змінює психологічну структуру самого процесу розуміння навчального матеріалу, включаючи в цей процес необхідність усвідомлення способів і засобів вираження. Тим самим навчальний матеріал, який зрозумів, немов би переводиться на інший, усвідомлюваний рівень, у той час як у першому випадку він може залишитися на рівні інтуїтивного розуміння. У результаті включення в навчання подібних діалогічних форм міжособистісної взаємодії мислення піднімається на новий рефлексивний рівень саморегуляції, а сам процес навчання перестає бути тільки інтелектуальним, він стає особистісним.

Л. Попов пропонує дещо інший тип лекції – «лекцію полілог», де два лектори уточнюють найбільш прийнятний варіант теми, формулюють проблеми, вибудовують індивідуальні плани рішення з урахуванням передбачуваних дій партнера. Даний тип діалогової лекції може служити

зразком взаємодії для студентів. Автор також говорить про те, що суб'єктами діалогу можуть бути не тільки викладачі, але і студенти. Перевагами даної форми організації занять є: у викладача і студентів формуються потреба до двостороннього спілкування; ламаються стереотипи звичного розподілу студентів на постійних лідерів і тих, кого ведуть за собою, тому що в більш слабких студентів формується прагнення до інтелектуального росту; розвиваються уміння володіння аудиторією, постановки питань, пояснення матеріалу одногрупникам, які мають різний рівень знань з предмету розмови.

На наш погляд, підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності варто починати з формування навчальної діяльності, оскільки сполучення навчальної і професійної діяльності є провідним для студента зво, визначає професійне й особистісне становлення майбутнього фахівця. Саме в процесі навчальної діяльності відбувається інтенсивний розвиток психічних процесів і властивостей студента та формування професійне значущих знань, умінь, навичок.

Формування психодидактичної культури потребувало включення студентів у інноваційну діяльність, яку можна трактувати як особистісну категорію, як створювальний процес і результат творчої діяльності [43, с. 71]. У інноваційній діяльності соціального працівника переважає потреба в новизні, ризику, пошуку більш досконалих способів роботи. Для цього він використовує аналіз, прогноз можливих наслідків, самооцінку. Об'єктивність аналізу й самооцінки забезпечується відповідним рівнем психодидактичної компетентності, відповідальності, коректності у використанні даних. Успішність отримання результату діяльності визначається рівнем сформованості інтелектуальних і власне психодидактичних умінь, особистісних якостей і здібностей (організованістю, працездатністю, рішучістю, впевненістю в собі, енергійністю, комунікабельністю та ін.).

Інноваційна діяльність пов'язана не тільки з умінням вирішувати задачі відомого кола, але й з наявністю мотиваційної готовності до пошуку та вирішення задач за межами будь-якого зовнішнього контролю, адже лише

адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує гармонійне здійснення цієї діяльності та саморозкриття індивідуальності [43, с. 82].

Проте психодидактична культура як професійна характеристика розвивається на підґрунті наявності особистої культури. Тому природно постає питання наскільки можна розвинути дану професійну характеристику під час навчання у ЗВО.

На підставі описаної нами моделі структури психодидактичної культури ми впровели експериментальне дослідження.

Дослідження проходило в два етапи. До магістерського дослідження долучились студенти 1 та 4 курсів Західноукраїнського національного університету спеціальності «Соціальна робота». Тестування та опитування проводилось на платформі Google, враховуючи особливості навчання за умов світової пандемії. В дослідженні взяло участь 50 осіб (30 студентів першого курсу та 20 студентів четвертого курсу).

У контрольних групах навчальна діяльність здійснювалася традиційно. Експеримент проводився у звичайних умовах, не порушуючи логіки та ходу навчального процесу.

Проведення експерименту передбачало вирішення таких завдань. Першим завданням було виявлення характеру уявлень студентів про сутність психодидактичної культури, її структуру та значення.

Результати показали вкрай низький рівень знань у галузі психодидактичної культури та психодидактичної підготовки: 97% опитаних студентів першого курсу не мали чіткого уявлення про сутність психодидактичної культури, 15% мали загальні уявлення про психодидактичну підготовку, лише 3% пов'язували її з процесом навчання та культурою навчальної діяльності.

Другим завданням було встановлення ціннісної орієнтації на психодидактичну діяльність. Студентам було дано домашнє завдання, виконання якого передбачало виявлення їхньої орієнтованості на навчально-пізнавальну діяльність, необхідність використання зовнішнього контролю,

сформованості потреби розібратися в невиконаному завданні, умінні сформулювати, що саме викликало утруднення при виконанні завдання, які труднощі та чому виникли, як намагалися їх подолати, які відмінності навчання у зво.

Опитування студентів про відмінні риси навчання у зво показало, що більшість з них стикаються з такими труднощами, як збільшення частки самостійної роботи по засвоєнню і застосуванню наукових знань; більш високі вимоги щодо використання літератури, сприйняття і запам'ятовування великого обсягу складного матеріалу, що вимагає великої інтенсивності навчального процесу. Крім того, вони вказали й на вимоги мислити системно, мати власну систему організації праці, необхідність осмислення матеріалу й уміння самостійно його розвинути, виділення істотного і концентрація на ньому при одночасному конспектуванні й обмірковуванні почутого, можливості набуття додаткових знань.

Навчальна діяльність студента має деякі особливості, які впливають на результати навчання: необхідність цілепокладання, великий у порівнянні зі школою обсяг навчального матеріалу, можливість самостійно визначати свій режим і графік навчальних завдань, посилення самоконтролю, зв'язок навчальної і професійної діяльності, що при несприятливих обставинах накладають певний відбиток на ставлення студентів до навчання, самооцінку, прояв таких сфер психіки, як емоційна (стан тривожності, пригніченості), мотиваційна (слабкий нестійкий інтерес до занять, відсутність пізнавальних інтересів та ін.).

Третє завдання передбачало виявлення, якими психодидактичними уміннями володіють студенти. З цією метою було проведено бесіди як зі студентами, так і викладачами, а також контрольну роботу. Їх результати засвідчили таке: уміють здійснювати цілепокладання 9,4% студентів груп Е1-Е4, визначати головну думку – 26,9%; порівнювати – 25,6%; узагальнювати – 25,6%; планувати зміст і види діяльності – 24,4%.

Четверте завдання було спрямоване на виявлення здібностей до самооцінки. Результати опитування засвідчили, що 35,3 % студентів адекватно оцінюють себе, 34,7% - мають завищену, а 30% - занижену самооцінку. Крім того, здійснюють аналіз і самоаналіз 7,5%; частково здійснюють 56,9%; не здійснюють його 35,6% студентів.

П'яте завдання передбачало у процесі спостережень та бесід виявлення ставлення до проблеми формування психодидактичної культури студентів. 100% викладачів усвідомлюють важливість даної проблеми та необхідність її вирішення в процесі вивчення певних дисциплін.

Шосте завдання вимагало розгляду проблеми спілкування всередині студентської групи та спілкування між викладачами та студентами, їх ефективної взаємодії та співробітництва. 100% як викладачів, так і студентів розуміють необхідність взаємодії суб'єктів навчального процесу, що впливає на ефективність навчальної діяльності.

Успішність виконання пізнавально-дидактичної діяльності, як основної діяльності студентів, неможлива без розвитку мислення. Тому сьомим завданням було дослідження рівня сформованості психодидактичного мислення студентів. На питання, яка з профільних дисциплін засвоюється легко, відповіли 100% респондентів, але на питання, чому саме та або інша дисципліна є більш легкою, не змогли взагалі відповісти 56,2% студентів, 35,3% чесно зізналися, що утруднюються це пояснити, 9,4% пояснили це так: допомагає база знань, отримана в школі, логічність викладу інформації викладачем (іншим джерелом), наближеність до життя (невеликий ступінь абстрактності), доступність викладу, наочність, хороший контакт з викладачем, інтерес.

Таким чином, результати експерименту дозволили отримати достатньо повну характеристику існуючого рівня психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників і сформулювати такі висновки:

- студенти у межах традиційного навчання мають недостатній рівень сформованості психодидактичної культури;

- якщо не ставити за мету навчання формування у студентів психодидактичних знань-цінностей та умінь-цінностей, необхідних для здійснення психодидактичної діяльності, то в навчальному процесі ці знання та вміння формуються стихійно та недостатньо;

- для підготовки майбутніх соціальних працівників до здійснення психодидактичної діяльності як центральної в професійній діяльності необхідно теоретично обґрунтувати та реалізувати модель цього процесу.

Експеримент проходив у природних умовах навчального процесу за типом варіативного, для якого характерним є цілеспрямоване варіювання в різних групах з вирівняними початковими умовами окремих параметрів, які досліджуються, і порівняння кінцевих результатів. Він передбачав:

- структурування навчальної інформації, котра включалася в експериментальну роботу;

- перевірку ефективності впливу технологій на формування у студентів компонентів психодидактичної культури;

- проведення діагностування наявного рівня сформованості психодидактичної культури.

Досліджуване нами явище психодидактичної культури майбутнього соціального працівника представляється нам як складне, поліструктурне утворення і його більш глибоке пізнання вимагає аналізу. Аналіз, як підкреслював Л. Виготський, може мати дві принципово різні форми розкладання: на елементи й одиниці. Елементами й одиницями у нашому дослідженні виступають критерії і показники. Вироблення критеріїв сформованості психодидактичної культури соціального працівника є найважливішим показником досягнення мети нашого дослідження, що представляється як очікуваний результат, перетворений у модель.

Для виявлення результатів експериментальної роботи на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, спостережень за навчальною діяльністю студентів, самооцінок і експертних оцінок викладачів було визначено основні критерії та показники (позитивна мотивація до психодидактичної діяльності;

компетентнісна готовність: сформованість системи знань, умінь, властивостей; прагнення до самовдосконалення, рефлексивних дій), що відображають суттєві характеристики рівнів психодидактичної культури майбутніх соціальних працівників і які диференціюються на креативний, евристичний, репродуктивно-адаптивний.

Креативний рівень характеризується стійким інтересом до організації навчально-пізнавальної діяльності, відповідальністю та вимогливістю до себе та інших учасників дидактичної діяльності; творчим рівнем засвоєння знань і умінь (переносять їх у нові умови, дають пропозиції щодо створення нових підходів, методів, форм навчання, що виявляється у фантазії, уяві, імпровізації), постійною активністю та самостійністю, розвиненими експресивно-мовними, комунікативними та академічними здібностями, здатністю до критичної та адекватної оцінки своєї діяльності, визначення шляхів подолання труднощів, підвищення своєї майстерності.

Евристичний рівень характеризується відносно стійким інтересом до дидактичної діяльності, ситуативною вимогливістю до себе та до інших, достатнім рівнем сформованості знань, умінь та здібностей, компетентністю, в основному, при вирішенні частково-пошукових завдань, уміннями здійснювати самоконтроль та адекватну самооцінку.

Репродуктивно-адаптивний рівень характеризується ситуативним інтересом до діяльності, низьким рівнем сформованості знань, умінь психодидактичної діяльності, віддають перевагу репродуктивним завданням, мають неадекватну самооцінку.

Для оцінки кожного показника використовувався набір методик [45].

1. Психодидактичні знання-цінності оцінювались за допомогою тестових завдань з точки зору повноти та міцності засвоєння психодидактичних понять: коефіцієнт повноти засвоєння змісту понять вираховувався за формулою:

$$K(n) = \frac{n}{N},$$

де n – кількість засвоєних (правильно названих й охарактеризованих) істотних ознак психодидактичного поняття;

N – загальна кількість істотних ознак, які треба засвоїти;

коефіцієнт повноти засвоєння кількості понять вираховувався за формулою:

$$K(0) = \frac{n}{N},$$

де n – кількість об'єктів даного поняття, засвоєних правильно (названі об'єкти, які охоплені даним поняттям, й охарактеризовані їх класифікаційні ознаки);

N – загальна кількість об'єктів, які охоплені даним поняттям.

коефіцієнт повноти засвоєння практичних дій (технологій психодидактичної культури), які відбиваються поняттям, вираховувався за формулою:

$$K(p) = \frac{n}{N},$$

де n – кількість засвоєних (правильно названих й охарактеризованих) практичних дій;

N – загальна кількість практичних дій, які відбиті поняття;

коефіцієнт міцності засвоєних понять вираховувався за формулою:

$$P = \frac{K_2}{K_1},$$

де K_1 – коефіцієнт повноти засвоєного змісту (об'єму, характеристики практичних дій) понять при першій перевірці;

K_2 – коефіцієнт повноти засвоєння змісту (об'єму, практичних дій) поняття при наступній перевірці.

2. Дидактичні уміння-цінності оцінювались за допомогою тестових завдань з точки зору повноти, міцності та усвідомленості:

коефіцієнт повноти оволодіння психодидактичними вміннями вираховується за формулою:

$$k = \frac{n}{N},$$

де n – кількість правильно виконаних дій студентом;

N – кількість дій, які входять у структуру уміння;

коефіцієнт міцності оволодіння психодидактичними вміннями вираховувався за формулою:

$$g = \frac{k_2}{k_1},$$

де k_1 – коефіцієнт повноти сформованості уміння при першій перевірці;

k_2 – коефіцієнт повноти сформованості уміння при наступній перевірці;

усвідомленість визначалася за ступенем обґрунтованості студентом своїх психодидактичних дій: студент недостатньо усвідомлює виконану дію, не може обґрунтувати свій вибір; в цілому дія усвідомлена, при обґрунтуванні дій допускає деякі недоліки; дія повністю усвідомлена.

3. Наявність мотивації гsb[психодидактичної діяльності розглядалась і оцінювалась через мотивацію у спілкуванні (за допомогою тесту на оцінку самоконтролю в спілкуванні, розробленого американським психологом М. Снайдером, й соціометричного тесту Дж. Морено).

4. Психодидактичні здібності-цінності до психодидактичної діяльності виявлялися на основі тесту на оцінку стилю взаємодії викладача зі студентами, запропонованим В. Симоновим [41], тесту на оцінку спрямованості особистісних зазіхань у міжособистісних відносинах за методикою Т. Лірі [41].

Таблиця 3. Система оцінки рівня сформованості показників психодидактичної культури студентів - майбутніх соціальних працівників.

Дидактичні знання					
Рівень	Значення коефіцієнту	Бали за показниками			
		Повнота засвоєння знань			Міцність засвоєння знань
		Зміст поняття	Об'єм поняття	Практичні дії	
Творчий	$0,9 \leq K \leq 1,0$	2	2	2	2

Евристичний	$0,8 \leq K < 0,9$	1	1	1	1
Репродуктивно-адаптивний	$0,7 \leq K < 0,8$	0	0	0	0
Дидактичні уміння					
Рівень	Значення коефіцієнту	Повнота	Міцність	Усвідомленість дій	Бали
Творчий	$0,9 \leq K \leq 1,0$	2	2	Повністю усвідомлена дія	2
Евристичний	$0,8 \leq K < 0,9$	1	1	У цілому дія усвідомлена	1
Репродуктивно-адаптивний	$0,7 \leq K < 0,8$	0	0	Недостатньо усвідомлена дія	0
Дидактичні властивості та здібності					
Показник	Рівні оволодіння та бали по кожному				
	Репр.-адап (0 балів)	Евристич. (1 бал)	Творчий (2 бали)		
Стиль взаємодії (за В.Симоновим)	$D > A, D > L, A > L$	$D = A, D = L, A = L$	$A > D, L > D, L > A$		
Спрямованість домагань у міжособистісних відносинах (за Т.Лірі)	до 8 балів $K < 1$	9-12 балів $K = 1$	більше 12 балів $K > 1$		

Бали кожного студента ми заносили у вільну таблицю оцінок сформованості показників психодидактичної культури.

3.2. Реалізація умов цілеспрямованого формування психодидактичної культури майбутніх працівників соціальної галузі.

Розгляд формування психодидактичної культури студентів на заняттях проводили за декількома напрямками. Перший був пов'язаний з формуванням власне психодидактичної культури, тобто її компонентів, другий з технологіями, за допомогою яких відбувалося формування психодидактичної культури; третій – з використанням різних підходів до процесу формування психодидактичної культури (цілісного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного підходів, які сприяли створенню максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку

особистості студента, виявлення й активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності).

Розглянемо етапи експериментальної роботи. Перший етап здійснювався зі студентами першого курсу спеціальності СР протягом першого семестру. Основною його метою було формування ціннісного ставлення до професійно-дидактичної культури фахівця як системи цінностей, закладання підвалин психодидактичної компетентності, розвиток професійних здібностей та властивостей, спонукання до аналізу та самоаналізу діяльності.

Природно, що побудова та введення моделі психодидактичної культури на даному етапі носила пропедевтичний характер. Основний упор робився на володіння викладачем уявленнями про дану модель, щоденна демонстрація даної моделі в дії у процесі взаємодії суб'єктів навчального процесу, організації навчального процесу.

У той же час ми вважали необхідним налагоджувати діалог і створювати атмосферу доброзичливості, формували педагогічно-ціннісне середовище, необхідне для взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Цілеспрямовано велася робота з вироблення навичок аналізу та самоаналізу, самооцінки, фіксування моментів незнання. Рівень активності був не високий, відмовлення від розв'язання задачі часто мотивувався непевністю у своїх силах, острахом осуду з боку однокурсників, острахом неуспіху.

На лекціях викладач при подачі інформації намагався використовувати різні форми представлення її з метою дійти до кожного, врахувати особистісні особливості сприйняття навчальної інформації, допомогти студенту побудувати особистісну модель досліджуваного явища.

На практичних заняттях викладач демонстрував зразок планування діяльності за розв'язанням деякої задачі: аналіз змісту, постановка мети, вибір оптимальних способів і засобів, визначення принципів, здійснення в змістовному плані, аналіз результатів, коригування. Тим самим він спонукував студентів до постійного самоконтролю за своєю діяльністю. Використовували

ігрові технології.

Систематично задавалося домашнє завдання з наступною обов'язковою перевіркою в різних формах.

Залікові заходи проводилися за схемою: теоретичні питання + аудиторна контрольна робота + індивідуальне домашнє завдання. На першому етапі кількість питань була обмежена невеликим числом. Аудиторна контрольна робота містила типові завдання, метою такої роботи був контроль за алгоритмічним рівнем освоєння навчальної інформації.

За кожною темою студентам пропонувалося індивідуальне домашнє завдання, яке являло собою методичну розробку з певної теми, де коротко викладена теорія, наведені типові задачі з докладним розв'язанням. ІЗ видавалося на початку вивчення конкретної теми. По ходу її вивчення завдання з ІЗ пророблялися колективно в аудиторії. Фактично перший етап відповідав репродуктивно-адаптивній діяльності студентів з елементами евристичної та творчої діяльності.

На другому етапі експерименту проводилася безпосередня робота з формування психодидактичної культури, спрямованої на засвоєння студентами її змісту, структури, особливостей.

На лекційних заняттях викладач при викладі нової теорії звертався до студентів із закликом визначити, яка форма представлення інформації найбільш зрозуміла, зручна особисто для кожного. Також пропонувалося студентам задуматися над тим, як протікає розумовий процес, «озвучити» його. При цьому викладач сам формулював питання, на які кожен студент повинен був відповісти собі.

Викладач, подаючи навчальну інформацію, виділяв головні думки, ідеї, спонукаючи студентів певним чином виділяти їх. Частина інформації, докладно і доступно викладеної в навчальній літературі, пропонувалася для самостійного розбору і конспектування.

Був змінений підхід до залікових заходів: з кожною темою збільшувалася кількість питань-задач з теорії досліджуваної проблеми, змінювався і якісний

характер питань, що зажадало від студентів більше часу на підготовку, читання додаткової літератури. У той же час це «підсилювало» взаємодію студентів у групі. Студенти експериментальних груп (Е₁-Е₄) у більшості спільно готувалися до залікових заходів, що привело до поліпшення якості підготовки. Виділилася група студентів з гарною підготовкою і високими професійно-педагогічними даними. Ці студенти першими звітували з теми, а потім приймали на себе роль асистентів викладача, стаючи для своїх товаришів не тільки екзаменаторами, але й репетиторами, котрі повинні зрозуміти, де і чому виникли труднощі у одногрупників при розв'язанні задач, у розумінні теорії.

Задачі для практичних занять підбиралися таким чином, щоб крім відпрацьовування інформації на алгоритмічному рівні, вводили поступово елементи евристики. При цьому велика увага приділялася наочності змісту задачної інформації, можливості розгляду досліджуваного поняття в різних ракурсах, що забезпечувало більш повну картину досліджуваної інформації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам зробити припущення, що тривала перевага в навчальному процесі стандартних форм, схем, стереотипів гальмує розвиток студентів; найбільш ефективним є пред'явлення послідовності завдань, що ускладнюються як загальний напрям навчання; з ростом рівня проблемності паралельно повинен зростати і рівень пізнавальної самостійності студента при їхньому рішенні; доцільним використання ігрових технологій та взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Тому ми перейшли до третього етапу експерименту, основною метою якого було формування психодидактичних знань і умінь, формування потреби в психодидактичній діяльності.

Для експериментальних груп були організовані спеціальні заняття, на яких було викладено модель як психодидактичної, так і педагогічної культури, виходячи з яких було розкрито функції психодидактичної діяльності. Ми використовували вже наявні в студентів знання, узагальнюючи

їх, демонструючи використання їх на практиці. На наш погляд, це сприяло усвідомленому і цілеспрямованому вирішенню проблеми. Постійно прагнули до розвитку пізнавального інтересу, формування позитивної мотивації, ціннісних орієнтацій

На поточних навчальних заняттях цілеспрямовано конструювалися навчальні ситуації, що сприяли формуванню дидактичної культури: ситуації, що вимагають оцінки, самооцінки, висловлення особистої думки, викладу своєї точки зору, схвалювалися питання до студентів, які відповідали, з проханням пояснити, обґрунтувати свої дії. Використовували ігрові технології, включення студентів у інноваційну діяльність.

Виклад інформації на лекційних заняттях мав проблемний характер. Частина інформації пропонувалася для самостійного розбору навчальної літератури. Спілкування викладача зі студентами мало форму діалогу, взаємодії партнерів.

Відбулися зміни й у наступній позиції - ІЗ. Ми відмовилися від викладу теоретичної інформації, запропонували замість неї короткий огляд навчальної літератури з даної теми, щоб допомогти студенту орієнтуватися в роботі з книгою. Ми також відмовилися від детального розв'язання задач ІЗ для зразка в аудиторії. Індивідуальна домашня робота повинна бути саме такою. У студентів був час вдома подумати протягом 2-3 тижнів над своїми прикладами. Потім колективно обговорювали оптимальні терміни проведення одного консультаційного заняття, присвяченого розбору питань, що виникли у ході виконання ІЗ. Кожний мав право запропонувати на розгляд приклад зі свого варіанта, але одна умова була обов'язковою: студент повинен попередньо вирішити це завдання, розібратися, на якому етапі і чому в нього виникли труднощі. Потім група колективно обговорювала і вирішувала завдання. Якщо при розборі першого в семестрі ІЗ питання задавали тільки сильні студенти, тим самим показуючи зразок фактично дидактичної діяльності, то через деякий проміжок часу до роботи підключатися середні, а потім і більш слабкі студенти.

Підсумком третього етапу стала сформованість у студентів уявлення про психодидактичну культуру як про значущий для них феномен, для більшості відбулася зміна спрямованості мотиву діяльності: перехід від прагнення уникнути помилки до прагнення до успіху. Набутий досвід дидактичної діяльності дав поштовх процесам, пов'язаним із аналізом і самоаналізом, оцінкою і самооцінкою, самопізнанням.

Таблиця 4. Динаміка формування психодидактичної культури студентів

Абсолютний приріст					
Груп	Абсолютний приріст за рівнями (у %)			Абс. приріст за Ср	Абс. приріст за КЕ
	репр.-адапт.	евристичний	творчий		
Е	-5,6	-0,6	+6,2	+0,12	+0,040
К	-2,0	-0,7	+2,7	+0,05	
Абсолютний приріст					
Е	-7,3	0,0	+7,3	+0,15	+0,051
К	-2,1	-0,6	+2,8	+0,05	
Абсолютний приріст					
Е	-6,1	0,0	+5,2	+0,12	+0,050
К	-1,4	0,0	+1,3	+0,03	
Різниця початку й завершення експерименту					
Е	-25,1	+1,8	+23,3	+0,49	+0,173
К	-7,5	-2,0	+9,5	+0,17	

Отже, підвищення рівня сформованості психодидактичної культури в студентів експериментальної групи відбулося в результаті реалізації розробленого нами змісту і технології формування дидактичної культури.

Висновки до третього розділу

Значимість психодидактичної культури у професійній діяльності соціального працівника є на сьогодні визнаною у всіх системах соціуму. Варіює її роль: від допоміжної, як умови встановлення і підтримання соціального контакту, до сутнісної, як однієї з основних характеристик. У контексті формування та реалізації психодидактичної культури особливого

значення набуває соціальний і емоційний досвід людини, досвід, пов'язаний з переживанням різних подій.

Технологія формування психодидактичної культури передбачала використання технологій взаємодії суб'єктів у процесі спільної психодидактичної діяльності.

Розгляд формування психодидактичної культури студентів на заняттях проводили за декількома напрямками. Перший був пов'язаний з формуванням власне психодидактичної культури, тобто її компонентів, другий з технологіями, за допомогою яких відбувалося формування психодидактичної культури; третій – з використанням різних підходів до процесу формування психодидактичної культури (цілісного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного підходів, які сприяли створенню максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості студента, виявлення й активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності).

У ході експериментальної роботи використовувалися ігрові технології, включення студентів в інноваційну та спільну діяльність у процесі взаємодії суб'єктів психодидактичної діяльності.

Отримані результати свідчать про ефективність проведеної експериментальної роботи.

Висновки

На основі здійсненого аналізу проблеми дослідження встановлено, що теоретико-методологічними передумовами формування психодидактичної культури майбутнього соціального працівника, що пов'язані з цілісним, культурологічним, аксіологічним, компетентнісним, особистісно-діяльнісним підходами.

Психодидактична підготовка студентів передбачає оволодіння ними процесом організації та підготовки до психодидактичної діяльності.

Поняття психодидактична діяльність передбачає діяльність фахівця в процесі будь-якого організованого пізнання, спрямованого на формування системи знань, умінь і навичок вихованця, у процесі чого відбувається розвиток і виховання його особистості.

Психодидактична діяльність має такі складові: той, хто навчає; той, кого навчають; конкретна система знань і умінь, інформація, які повинні бути засвоєні; специфічний процес, у ході якого ця інформація повинна бути засвоєна; соціальні інститути, які організують навчальний процес; певні, необхідні суспільству, результати такої діяльності.

Компонентами психодидактичної діяльності є: гностичний – система знань і умінь майбутнього вчителя, котра є підґрунтям його професійно-педагогічної діяльності; проектувальний – визначення цілей діяльності; конструктивний – забезпечує реалізацію тактичних цілей, тобто конструювання курсу, підбір конкретного змісту для окремих розділів, вибір форм проведення занять та ін.; організаторський – передбачає не тільки організацію власне процесу навчання, але й самоорганізацію діяльності майбутнього вчителя; комунікативний – забезпечує встановлення міжособистісних контактів і ефективність педагогічного спілкування. При цьому спілкування не зводиться лише до передачі знань, але й виконує функцію збудження емоцій, інтересу, спонукання до сумісної діяльності.

Психо-педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною, дидактичною та ін., оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і одночасно включає їх у себе.

Технологія формування психодидактичної культури передбачала використання технологій взаємодії суб'єктів у процесі спільної психодидактичної діяльності.

Розгляд формування психодидактичної культури студентів на заняттях проводили за декількома напрямками. Перший був пов'язаний з формуванням власне психодидактичної культури, тобто її компонентів, другий з технологіями, за допомогою яких відбувалося формування психодидактичної культури; третій – з використанням різних підходів до процесу формування психодидактичної культури (цілісного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного підходів, які сприяли створенню максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості студента, виявлення й активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності).

Перелік використаних джерел

1. Авксентьєва Т. А. Формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Авксентьєва Таміла Анатоліївна. – Тернопіль, 2005. – 198 с.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект пресс. 2000. 287 с.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. – М.: Просвещение. 2007. 256 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К.: ІСДО, 2010. – 220 с.
5. Архангельский С.И. Роль и функции дидактической подготовки студентов и формирование социально-активной личности учителя.– М.: МГПИ, 1984.– 151с.
6. Баб'як Ж. В. Діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ж. В. Баб'як. – Луганськ, 2004. – 20 с.
7. Бедерханова В.П. Обучающие игры как средство подготовки студентов университета к воспитательной работе: Дисс. ... канд. пед. наук. - Л., 1977. - 194л.
8. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2005. 351 с.
9. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис. ... докт. пед. наук : 13.000.04 / Вайнола Ренате Хейкіївна. – К., 2009. – 542 с.
10. Васянович Г. П. Моральна культура і духовна творчість педагога // Теоретико-методичні засади викладання предметів гуманітарного циклу в професійно-технічних навчальних закладах: монографія / [за ред. Г. П. Васяновича]. – Львів: Українські технології, 2003. – С. 11–28.

11. Васянович Г. П. Педагогічна етика: [навч.-метод. посіб. для виклад. і студ. ВНЗ] / Г. П. Васянович. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.
12. Веретенко Т. Вступ до спеціальності: соціальна педагогіка. Модуль 2 : навч. посіб. / Т. Г. Веретенко, О. М. Денисюк. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Гринченка, 2011. – 124 с.
13. Виговська О.І., Маджарова М.К. Комп'ютерна техніка в педагогічній творчості // Л.: Теорія, 2010. – № 5. – С. 71-75.
14. Волков И.П. Социометрический анализ творческих возможностей группы.– Экспериментальная и прикладная психология.– Л.: ЛГУ, 1970.– Вып. 2.– 113 с.
15. Вознюк І., Даниленко Н. Проблеми регулювання зайнятості на сучасному етапі становлення державності в Україні. Українська національна ідея та процес державотворення в Україні. – Львів: Сполом, 2012. – С. 245-246.
16. Гейзерська Р. А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. А. Гейзерська. – Луганськ, 2009. – 20 с.
17. Гохберг О.С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 2000. – 23 с.
18. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 577 с.
19. Дудченко В.С. Инновационная игра как метод исследования и развития организаций // Нововедения в организациях. – М.: Экономика, 1983. – 198 с.
20. Журавлев А.Л. Организованность как свойство совместной коллективной деятельности // Совместная деятельность. Методология. Теория. Практика.– М.: Наука, 1988.
21. Захарченко Е.Ю. Развитие педагогической культуры учителя в условиях обновления школы: Дисс. ...канд. пед. наук.– Ростов-на-Дону, 1995.– 219с.

22. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. М., 2005. 448 с.
23. Ігнацевич І.І. Професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога [Електронний ресурс] / І.І. Ігнацевич. – Режим доступу: <http://intkonf.org>.
24. Иган, Дж. Слушание и понимание вербальных сообщений: практические рекомендации / Дж. Иган // Журнал практической психологии и психоанализа. 2004. - № 1. URL: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20040106>
25. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения.– М.: Педагогика, 1982.– 704с.
26. Карпенко О. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти : науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / Карпенко О. ; за ред. С.Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
27. Карпова Л.Г. Сутність професійної підготовки викладача // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002.– 164 с.
28. Китайгородская Г.А. Особенности взаимодействия преподавателя и учебной группы в условиях интенсивного обучения // Психологические проблемы взаимодействия учителя и учащихся.– М., 1980.– С. 76-85.
29. Клинберг Л. Проблемы теории обучения.– М., 1984.– 256с.
30. Коваль Л. Підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників в Україні / Л. Коваль // Соціальна політика і соціальна робота. 2012. - № 2(10). – С. 86-95.
31. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т.– М.: Педагогика, 1982.- 564 с.
32. Кохут Х. Восстановление самости. М.: Когито-Центр, 2002. 318 с.
33. Кравченко Б. Соціальні зміни і національна свідомість в Україні ХХ ст. / Пер. з англ. – К.: Основи, 1997. – 423 с.

34. Кривко М.П. Організаційно-педагогічні основи індивідуалізації підготовки менеджерів освіти шкільного рівня: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 2000. – 22 с.
35. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии.– 1984.– № 1.– С. 20-26.
36. Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010.
37. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості. – Суми: ВВП Мрія – ЛТД, 1995.– 212 с.
38. Ломов А.Н. Методологические и теоретические проблемы психологии.– М.: Наука, 1984.– 444 с.
39. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина.– М., 1997.
40. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии.– 2-е изд.– М.: АПН РСФСР, 1976.– С. 253-381.
41. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: учебное пособие.– М., 1995.– 188с.
42. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки.– М.: Просвещение, 1976.– 160с.
43. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность.– М., 1997.– 308с.
44. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании // Народное образование, 1967.
45. Троценко Н.Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Троценко Наталія Євгенівна. – Луганськ, 2011. – 243 с.
46. Туркот Т.І. - Педагогіка вищої школи. Навч. пос. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
47. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии / Педагогические сочинения: В 6-ти т.– Т.2.– М., 1988.– С. 81-107.

48. Фіцула, М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вузів / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
49. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис.– М.: МГУ, 1989.– 240 с.
50. Философский энциклопедический словарь.– М., 1983.– 837 с.
51. Черних В. П. Ціннісні орієнтації студентської молоді в умовах переходу до ринкової економіки / В. П. Черних, Л. Г. Кайдалова, Н. В. Шевченко // Болонський процес в Україні. – 2005. – № 45. – С. 139–143.
52. Фурман А. Парадигма як предмет методологічної рефлексії / А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 3. – С. 72-85. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2013_3_9
53. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М.Г.Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С.57-70
54. Шадриков В. Д. Вопросы психологической теории способностей // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2010, № 3, т. 7. С. 41—56.
55. Штепа О. Самоменеджмент: процесуальна та диспозиційна характеристика / О. Штепа // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2010. – № 4. – С. 224-235.
56. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека.– М.: Логос, 1996.– 320с.
57. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
58. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты.– Л.: ЛГУ, 1988.– 159с.
59. Orange D. 2002. There is No Outside: Empathy and Authenticity in Psychoanalytic process. *Psychoanalytic Psychology*. Vol. 19 (4).
60. Rimé B. *Le partage social des émotions*. Paris: Presses Universitaires de France, 2015. 420 p.

61. Rogers C. 2007. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. Vol. 44 (3).

62. Thirioux B, Birault F, Jaafari N. Empathy is a protective factor of burnout in physicians: new neuro-phenomenological hypotheses regarding empathy and sympathy in care relationship // *Frontiers in Psychology*. 2016. No 7. P. 1—11.