**Ребуха Л. З. Теоретичні і методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2019. 560 с.**

Міністерство освіти і науки України

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Кваліфікаційна наукова

праця на правах рукопису

**РЕБУХА ЛІЛІЯ ЗІНОВІЇВНА**

УДК [037.091.12:36–051]:001.8(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ**

**СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Л. З. Ребуха

Науковий консультант: Мельничук Ірина Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор

Хмельницький – 2019

**АНОТАЦІЯ**

*Ребуха Л. З.* Теоретичні і методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2019.

У дисертаційному дослідженні розглянуто й обґрунтовано теоретичні і методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Упершеобґрунтовано концепцію фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології як теоретичну основу підвищення ефективності навчання студентів у закладах вищої освіти в єдності філософських принципів та науково-методологічних підходів дослідження феномена соціальної роботи, які розкривають її сутнісні властивості як професійної діяльності в процесі узагальненого аналізу професіогенезу та інноваційних і технологічних підходів до підготовки соціальних працівників з позиції професійного методологування. Концепція дослідження базується на розумінні фундаменталізації професійної підготовки як спроектованого освітнього процесу, спрямованого на формування в майбутніх соціальних працівників цілісних фундаментальних знань, професійних умінь і навичок, які мають найвищий ступінь узагальнення явищ соціальної дійсності та охоплюють фахову узагальненість і універсальність.

Науково обґрунтовано педагогічну систему фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології в закладах вищої освіти, що об’єднує теоретичні і практичні основи освітнього процесу: методологічні принципи, методологічні підходи та зміст навчальних дисциплін. Розроблено її структурно-функціональну модель, центральною ланкою якої є дієва авторська методика та очікуваний результат, що забезпечують формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної соціальної роботи. В моделі об’єднано мету і результат навчання студентів напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота», визначено специфіку та особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, відображено взаємозв’язок інноваційних педагогічних технологій, способів діяльності майбутніх фахівців і науково обґрунтованих педагогічних дій.

Встановлено та реалізовано педагогічні умови фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти на засадах інтеграції інноваційних технологій, що комплексно позначаються на професіогенезі майбутніх фахівців та формуванні компонентів готовності студентів до професійної соціальної роботи, які визначаються за високим (конструктивно-креативним), достатнім (професійно-функціональним), задовільним (обмежено-виконавчим) та низьким (частково-відтворювальним) рівнями. Розроблено інтегративну тренінгово-інформаційну технологію, яка передбачає усвідомлення майбутніми соціальними працівниками навчальної проблеми, самостійну й активно-пошукову діяльність студентів за сприяння викладача, ефективне використання засобів навчання, розвиток професійних функцій та компетентностей; комплекс засобів, що забезпечують професійну підготовку студентів, досягнення значущих освітніх цілей та ефективного кінцевого результату – формування готовності до професійної діяльності.

Удосконалено критерії, показники і рівні готовності студентів до професійної діяльності та уточнено її компоненти; специфічний принцип професійного занурення та вивільнення, що комплексно сприяє дієвій реалізації педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної інформаційно-тренінгової технології. Здійснено теоретичне узагальнення змісту понять «фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників», «готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників в умовах фундаменталізації професійної підготовки», «інтегративна тренінгово-інформаційна технологія», «засоби інтегративної тренінгово-інформаційної технології». Удосконалено поняття«соціальна робота», «фундаменталізація», «педагогічна технологія», «інтеграція педагогічних технологій» та змістове наповнення навчальних дисциплін («Історія соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Технології роботи соціального працівника», «Методи соціальної роботи») для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, розкрито інтегративність їхнього змісту та встановлено між ними внутрішньодисциплінарні та міждисциплінарні зв’язки. Дістали подальшого розвитку основні напрями реалізації інтегративного підходу до фахової підготовки майбутніх соціальних працівників та проблема підвищення результативності професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти шляхом використання в навчальному процесі комплексу засобів інтегративної тренінгово-інформаційної технології.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та впровадженні в освітній процес майбутніх фахівців соціальної роботи навчально-методичного посібника «Соціальна робота в закладах освіти», міждисциплінарного навчально-методичного комплексу (для використання інтегративної тренінгово-інформаційної технології у вивченні дисциплін «Історія соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Технології роботи соціального працівника», «Методи соціальної роботи») та методичних матеріалів для викладачів щодо впровадження педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології. Це сприяло оновленню змістового наповнення дисциплін, спрямованих на отримання студентами фундаментальних знань і формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Матеріали дослідно-експериментального дослідження використано в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників, та для розроблення навчально-методичних комплексів з вивчення спеціальних дисциплін.

У дисертаційному дослідженні проаналізовано стан теорії та практики професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти, що дозволило констатувати недостатню розробленість цієї проблеми на теоретико-методологічному рівні. Комплексне вивчення досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників забезпечило розуміння сучасного стану формування багатоступеневої системи підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи в Україні та її узгодженості з європейськими схемами організації вищої освіти соціальних працівників. Результати наукового пошуку дозволили виокремити сучасні проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, які спричинені соціальною спрямованістю діяльності; невирішеними питаннями різного спрямування: методологічного, навчального, методичного та управлінського; особливостями професії та її практичною направленістю.

Фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх соціальних працівників трактуємо як методологічну категорію, яка відображає регуляційні процеси в освітній системі, закладає основу для формування в особистості майбутнього фахівця системних фундаментальних знань, надає перевагу науковому світогляду, творчому мисленню, високому інтелекту, практичним навичкам дієвого використання отриманих знань та ціннісним міжособистісним взаєминам.

Схарактеризовано методологічні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що розкривають теорію соціальної роботи з позицій критичного осмислення соціальної дійсності, розтлумачення та пояснення фактів шляхом відображення найважливіших знаннєвих зв’язків, що сприяють розробці способів і засобів вирішення науково-педагогічних проблем [379, с. 113]. Наукове пізнання фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців розглянуто в контексті різних рівнів методології. На філософсько-перспективному рівні визначено методологічну основу фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у контексті реалізації системного, синергетичного, гуманістичного, гносеологічного, тезаурусного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, праксеологічного, акмеологічного, аксіологічного та інтегративного методологічних підходів. На концептуально-дескриптивному рівні розкрито дієві методологічні принципи (системності, інтегративності, науковості, інваріантності, цілеспрямованості та вмотивованості, оптимізації освітньої процесу, усвідомлення ґрунтовності професійних знань, професійного саморозвитку, самосвідомості, творчої активності), що становлять основу концептуальної стратегії фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. На процесуально-праксеологічному рівні осмислено способи, прийоми, процедури для реалізації стратегії дослідницької діяльності та одержання достовірного наукового результату. Установлено напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на методологічному, цільовому, теоретичному, методично-практичному рівнях, які згруповано навколо інтеграції теоретичної і практичної підготовки, універсалізації знань, умінь, навичок та ціннісної професіоналізації майбутніх фахівців.

Акцентовано увагу на використанні інноваційно-технологічних процесів у фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що передбачає планомірне, систематичне та послідовне введення в підготовку студентів оригінальних авторських методик, починаючи від формулювання мети до очікуваних результатів шляхом удосконалення робочих програм, розширення змістового наповнення навчальних дисциплін та їхнього науково-методичного і засобового забезпечення.

Розробку та результативне функціонування інтегративної тренінгово-інформаційної технології пов’язано з її складниками (інформаційний, тренінговий, інтерактивний), що в комплексі забезпечують усвідомлення майбутніми соціальними працівниками навчальної проблеми, досягнення значущих освітніх цілей та дієвий кінцевий результат; самостійну, активно-пошукову діяльність студентів за сприяння викладача; ефективне використання інформаційних навчальних засобів, розвитокпрофесійних функцій та компетентностей. Встановлено, що інтегративна тренінгово-інформаційна технологія убезпечує гнучкість, адаптивність, прогностичність, праксеологічність освітнього процесу; володіє дидактичними можливостями, логіко-смисловою і функціональною спрямованістю та направлена на врахування інтелектуально-пізнавального, об’єктно-предметного і мотиваційного ціннісно-смислового поля професійної підготовки фахівців. Засоби інтегративної тренінгово-інформаційної технології представлено інтегративними формами проведення занять у вищій школі, інтегративними методами навчання, матеріальними та інформативними засобами, які класифіковано в чотири групи відповідно до мети та завдань навчального заняття − праксеологічно-діяльнісні, інтелектуально-гносеологічні, аксіо-акмеологічні та об’єктно-предметні.

Головні положення концепції фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології розкрито на методологічному, теоретичному, методичному та практичному рівнях, що зумовило розробку педагогічної системи. Концепцією забезпечено тісний взаємозв’язок методологічних підходів з методологічними принципами, що вплинуло на результат фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників – сформовану готовність студентів до професійної діяльності.

Теоретично обґрунтовано та розроблено структуру готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, якою передбачено сформованість мотиваційно-ціннісного (критерій − особистісний), фундаментально-когнітивного (критерій − знаннєвий), професійно-діяльнісного (критерій − діяльнісний) та особистісно-розвивального (критерій − розвивальний) компонентів готовності до професійної соціальної роботи. Установлено педагогічні умови (створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в процесі фундаменталізації професійної підготовки; спрямованість вивчення дисциплін циклу професійної підготовки на фундаменталізацію знань; використання фахово зорієнтованих ситуацій у процесі фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, спрямованість самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників на фундаменталізацію професійної підготовки) фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології. Їхнє впровадження у навчальний процес студентів соціальної роботи представлено засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології.

Розроблено та розкрито зміст педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології, яку розглянуто з позицій закономірних, стійких зв’язків між блоками (цільовий, концептуально-методологічний, теоретично-змістовий, методично-практичний, результативно-оцінювальний) в структурно-функціональній моделі, що в сукупності спрямовані на результативне формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

З метою перевірки дієвості розробленої педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології у закладах вищої освіти проведено педагогічний експеримент, який визначено як комплекс результативних засобів та методів пізнання, що забезпечує доказову й об’єктивну перевірку правильно обраної на початку дослідження гіпотези. Узгодженість поставлених цілей, логіки проведення дослідно-експериментального дослідження уможливило обґрунтування її етапів: пошуково-теоретичного, констатувального, формувального та узагальнювально-підсумкового, які визначені чіткими завданнями, належними формами і методами організації роботи.

Для педагогічної діагностики результативно-сформованої готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності використано комплекс контрольно-оцінкових матеріалів і діагностичних процедур, які залучали: педагогічне спостереження, попередньо адаптовані та авторські опитувальники, педагогічне тестування, рейтингову систему оцінювання, аналіз продуктів викладацької та навчальної діяльності студентів соціальної роботи, змодельовані професійно-зорієнтовані завдання та спостереження за діяльністю майбутніх соціальних працівників.

Доведено, що підвищення ефективності фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології у закладах вищої освіти уможливлюється за дотримання та успішного зреалізування виявлених педагогічних умов, які є взаємопов’язаними, взаємозумовленими і реалізуються в освітньому процесі постійно, системно.

Вірогідність отриманих результатів і достовірність експериментального дослідження доведено статистичними методами обробки даних педагогічного експерименту за допомогою F-критерію. Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію контрольних і експериментальних груп з визначеними межами F*krit*, показав, що F*emp*- КГ із значенням 1,20 виходить за вказані числові межі стандартних табличних даних, а F*emp*- ЕГ з показником 1,51 підтверджує достовірність результатів дисертаційного дослідження.

Результати, отримані в процесі дослідно-експериментальної перевірки авторської методики реалізації запропонованої нами педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології, свідчать про її ефективність та доцільність упровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** соціальна робота, майбутні соціальні працівники, фундаменталізація професійної підготовки, готовність до професійної діяльності, інтегративна тренінгово-інформаційна технологія, педагогічна система, педагогічні умови, структурно-функціональна модель.

*Rebukha L. Z.* Theoretical and Methodological Foundations of  [Fundamentalization](https://www.multitran.ru/c/m.exe?t=4884049_1_2&s1=%F4%F3%ED%E4%E0%EC%E5%ED%F2%E0%EB%E8%E7%E0%F6%E8%FF) of Professional Training of the Future Social Workers. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Thesis for obtaining a scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.04 «Theory and Methods of Vocational Training». – Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy Ministry of Education and Science of Ukraine, Khmelnytskyi, 2019.

The theoretical and methodical principles of fundamentalization of professional training of future social workers are considered and substantiated in the dissertation research.

The concept of fundamentalization of the professional training of future social workers by means of integrated training-informative technology as the theoretical basis for increasing the efficiency of teaching students in higher education institutions in the unity of philosophical principles and scientific-methodological approaches to studying the phenomenon of social work, which reveal its essential properties as a professional activity in the process of generalized analysis of the professionogenesis and innovative and technological approaches to the training of social workers from the standpoint of professional methodologing, was substantiated for the first time. The concept of research is based on the understanding of the fundamentalization of vocational training as a directed educational process aimed at the formation of integral fundamental knowledge, professional skills and abilities, which have the highest degree of generalization of phenomena of social reality and include professional generalization and universality, in future social workers.

The pedagogical system of fundamentalization of the professional training of future social workers by the means of integrative training-informative technology in higher education establishments, which unites theoretical and practical bases of educational process: methodological principles, methodological approaches and content of educational disciplines, is scientifically substantiated. Its structural-functional model, the central link of which is the effective author’s technique and expected result, which ensure the formation of the readiness of future social workers for professional social work, is developed. The model combines the purpose and the result of training of students in the direction 6.130102 «Social work», determines the specifics and features of the professional training of future social workers, reflects the interrelation of innovative pedagogical technologies, ways of activity of future specialists and scientifically substantiated pedagogical actions.

It is established and implemented pedagogical conditions for the fundamentalization of the professional training of future social workers in higher education institutions on the basis of the integration of innovative technologies, which have a complex impact on the professiogenesis of future specialists and the formation of components of readiness of students for professional social work, which are determined by high (constructive-creative), sufficient (professional-functional), satisfactory (limited-executive) and low (partially-reproductive) levels. Integrative training-informative technology is developed, which involves awareness of future social workers of the educational problem, independent and active-search activity of students with the assistance of the teacher, effective use of teaching aids, development of professional functions and competencies; a set of means that provide professional training of students, achievement of significant educational goals and an effective final result - the formation of readiness for professional activity.

Criteria, indicators and levels of readiness of students for professional activity are improved and its components are refined; a specific principle of professional immersion and release, which contributes in a complex way to the effective implementation of the pedagogical system of the fundamentalization of the professional training of future social workers by the means of integrative informative-training technology, is also improved. Theoretical generalization of the content of the concepts «fundamentalization of professional training of future social workers», «readiness for professional activity of future social workers in the conditions of fundamentalization of professional training», «integrative training-informative technology», «means of integrative training-informative technology» is carried out. The concept of «social work», «fundamentalization», «pedagogical technology», «integration of pedagogical technologies» and content of educational disciplines («History of social work», «The theory of social work», «Technologies of work of a social worker», «Methods of social work») for fundamentalization of the professional training of future social workers, the integrity of their content is revealed and interdisciplinary connections between them are established. The main directions of the implementation of the integrative approach to the professional training of future social workers and the problem of increasing the effectiveness of professional training of students in higher education institutions through the use of a complex of means of integrative training-informative technology in the educational process got further development.

The practical significance of the obtained results is the development and implementation into the educational process of future specialists in the social work of the educational-methodical manual «Social work in educational institutions», an interdisciplinary educational-methodical complex (for the use of integrative training-informative technology in the study of disciplines «The History of Social Work», «Theory of Social Work», «Technology of Work of a Social Worker», «Methods of Social Work») and tutorial materials for teachers on implementation of pedagogical system of fundamentalization of professional training of future social workers by means of integrative training-informative technology. This contributed to the updating of the content of disciplines directed at gaining of basic knowledge by students and forming of the readiness of future social workers for professional activity. Materials of experimental research are used in the educational process of institutions of higher education, which are training future social workers, and for the development of educational-methodological complexes for the teaching of special disciplines.

The state of the theory and practice of professional training of future social workers in higher education institutions was analyzed in the dissertation research, which allowed to constant the insufficient development of this problem at the theoretical-methodological level. Comprehensive study of the experience of training of future social workers provided an understanding of the current state of the formation of a multi-stage system of training of future specialists in social work in Ukraine and its consistency with the European schemes for the organization of higher education of social workers. The results of scientific research allowed to distinguish modern problems of professional training of future social workers caused by social orientation of activity; unresolved issues of different directions: methodological, educational, tutorial and managerial; features of the profession and its practical orientation.

Fundamentalisation of the professional training of future social workers is treated as a methodological category that reflects the regulatory processes in the educational system, provides the basis for the formation of the future systemic fundamental knowledge in the person of the future specialist, prefers scientific outlook, creative thinking, high intelligence, practical skills of effective use of knowledge and valuable interpersonal relationships.

The methodological foundations of the fundamentalization of the professional training of future social workers, that reveale the theory of social work from the point of view of critical thinking of social reality, interpretation and explanation of the facts by reflecting the most important knowledge links, which contribute to the development of methods and means for solving scientific-pedagogical problems, are described. Scientific knowledge of the fundamentalization of professional training of future specialists is considered in the context of different levels of methodology. The methodological basis for the fundamentalization of the professional training of future social workers in the context of the implementation of systemic, synergistic, humanistic, epistemological, thesaurus, competence, personality oriented, activity, praxeological, acmeological, axiological and integrative methodological approaches is determined at the philosophical-perspective level. Effective methodological principles (systematic, integrative, scientific, invariance, purposefulness and motivation, optimization of the educational process, awareness of the level of professional knowledge, professional self-development, self-awareness, creative activity), which form the basis of the conceptual strategy for the fundamentalization of the professional training of future social workers, are disclosed at the conceptual-descriptive level. Methods, techniques, procedures for realization of the research strategy and obtaining a reliable scientific result are comprehended at the procedural-praxeological level. The directions of fundamentalization of professional training of future social workers on the methodological, target, theoretical, methodological-practical levels, which are grouped around the integration of theoretical and practical training, the universalization of knowledge, skills, abilities and valuable professionalization of future specialists are established.

The emphasis is placed on the use of innovative-technological processes in the fundamentalization of the professional training of future social workers, which involves the planned, systematic and consistent introduction of original author’s techniques for students, starting from the formulation of the goal to the expected results through the improvement of the work programs, the expansion of the content of the disciplines and their scientific-methodological and material support.

The development and effective functioning of integrative training-informative technology is connected with its components (informational, training, interactive), which provide in the complex understanding of the educational problem by the future social workers, achievement of significant educational goals and effective final result; independent, active-search activity of students with the assistance of a teacher; effective use of information teaching aids, development of professional functions and competencies. It is established that integrative training-informative technology provides flexibility, adaptability, predictability, praxis of the educational process; has didactic capabilities, logical-semantic and functional orientation and is directed at taking into account the intellectual-cognitive, object-subject and motivational value-semantic field of professional training of specialists. The means of integrative training-informative technology are represented by integrative forms of conducting classes in higher education, integrative teaching methods, material and informational means, which are classified into four groups in accordance with the purpose and objectives of the classroom − praxeological-activity, intellectual-epistemological, axio-akmeological and object-oriented.

The main provisions of the concept of the fundamentalization of the professional training of future social workers by the means of integrative training-informative technology are revealed at the methodological, theoretical, methodical and practical levels, which predetermined the development of the pedagogical system. The concept ensures a close relationship of methodological approaches with methodological principles, which influenced the result of the fundamentalization of the professional training of future social workers - the formed readiness of students for professional activity.

The structure of readiness of future social workers for professional activity, which provides for the formation of a motivational-value (criterion - personal), fundamental-cognitive (criterion - knowledge), professional-activity (criterion-activity) and person-developing (criterion-developmental) components of readiness for professional social work, is theoretically substantiated and developed. Pedagogical conditions (creation of a motivational-valuable educational environment in the process of fundamentalization of professional training, the direction of studying disciplines of the cycle of vocational training on the fundamentalization of knowledge; the use of professionally oriented situations in the process of fundamentalization professional training of future social workers, the focus of self-education activities of future social workers on the fundamentalization of vocational training) of fundamentalization of vocational training of future social workers by means of integrated training-informative technology. Their implementation of students of social work in the educational process is represented by means of integrative training-informative technology.

The content of the pedagogical system of the fundamentalization of the professional training of future social workers by the means of integrative training-informative technology, which is considered from the standpoint of regular, stable relationships between the blocks (target, conceptual-methodological, theoretical-content, methodical-practical, performance-appraisal) in the structural-functional model, which are aim at the effective formation of the readiness of future professionals to professional activity, is developed and disclosed.

A pedagogical experiment, which is defined as a complex of effective means and methods of cognition that provides evidence and objective verification of the hypothesis chosen correctly at the beginning of the study, has been carried out in order to verify the effectiveness of the developed pedagogical system of fundamentalization of the professional training of future social workers by means of integrative training-informative technology in higher education institutions. The consistency of the set goals, the logic of conducting experimentall research made it possible to substantiate its stages: the search-theoretical, the statement, the forming and the general-summary, which are defined by clear tasks, proper forms and methods of organization of work.

A complex of control-evaluation materials and diagnostic procedures, which involved: pedagogical observation, pre-adapted and authored questionnaires, pedagogical testing, rating system of evaluation, analysis of products of teaching and educational activities of students of social work, simulated professional-oriented tasks and monitoring the activities of future social workers, was used for the pedagogical diagnosis of the effective-prepared readiness of future social workers for professional activity.

It is proved that increasing the effectiveness of the fundamentalization of the professional training of future social workers by means of integrated training-informative technology in higher education institutions is possible due to the observance and successful realization of the identified pedagogical conditions that are interrelated, interdependent and implemented in the educational process on a continuous, systematic basis.

The probability of the obtained results and the reliability of the experimental study are proved by statistical methods of processing the data of the pedagogical experiment using the F-criterion. A comparative analysis of the empirical index of the F-criterion of control and experimental groups with defined Fkrit boundaries showed that Femp-CG with a value of 1.20 goes beyond the numerical limits of standard table data, while Femp-EG with an index of 1.51 confirms the reliability of the results of the dissertation research.

The results obtained in the process of experimental verification of the author's methodology for the implementation of the proposed pedagogical system for the fundamentalization of the professional training of future social workers by means of integrated training and information technology testify to its efficiency and expediency of introducing higher education institutions into the educational process.

**Key words:** social work, future social workers, fundamentalization of vocational training, readiness for professional activity, integrative training-informative technology, pedagogical system, pedagogical conditions, structural-functional model.

**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Ребуха Л. З. Теорія та практика фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: [моногр.]. Тернопіль: ТОВ «Тернограф», 2018. 328 с.

2. Ребуха Л. З. Соціальна робота в закладах освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: ПП Шпак В. Б., 2009. 204 с.

3. Ребуха Л. З. Методологічне обґрунтування соціальної роботи як виду професійної діяльності за сучасних умов суспільного розвитку. *Професійна освіта: проблеми і перспективи:* зб. наук. праць. Київ: ІПТО НАПН України, 2016. Вип. 11. С. 26−31.

4. Ребуха Л. З. Методологический анализ деятельности специалистов социальной работы. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences.* Vienna. 2016. № 11–12. P. 33–38.

5. Ребуха Л. З. Становлення соціальної роботи як діяльності: від соціальної підтримки до культурно-цивілізованих форм соціальної допомоги. *Педагогічні науки:* зб. наук. праць[Херсонський державний університет]. Херсон, 2016. Вип. LXXII, т. 2. С. 111−116.

6. Ребуха Л. Вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників. *Педагогічний дискурс:* зб. наук. праць. Хмельницький, 2017. Вип. 23. С. 114−118.

7. Ребуха Л. Історичні аспекти становлення професії соціального працівника. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*: електрон. наук. фах. вид. Сер.: Педагогіка. 2017. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\_2017\_3\_15.

8. Ребуха Л. Поліфункціональна діяльність соціального працівника як складова сутності соціальної роботи. *Молодь і ринок:* щомісячн. наук.-пед. журн. Дрогобич, 2017. № 1 (144). С. 55−59.

9. Ребуха Л. Сучасні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України:* електрон. наук. фахове вид. Сер.: Педагогіка. 2017. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\_2017\_5\_16.

10. Ребуха Л. Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників: антропологічний та гуманістичний підхід. *Людинознавчі студії:* зб. наук. праць. Сер.: Педагогіка. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. Вип. 5/37. С. 156−163.

11. Ребуха Л. З. Инновационные технологии в профессиональной подготовке будущих социальных работников. *Теория и методика профессионального образования:* сб. науч. статей*.* 2017. Вып. 4, ч. 1. С. 112−117.

12. Ребуха Л. З. Сутнісний аналіз рівнів методологування науково-професійної соціальної роботи. *Science Rise:* scientific journal*:* Pedagogical Education. 2017. Vol. 2 (10). Р. 18–21.

13. Melnychuk I., Rebukha L., Zavgorodnia T., Bloshchynskyi I. Strategic Significance of English in Self-Education of the Students iofn Socio-humanitarian Speciacialties for Fundamentalization of University Education**.** *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018. Vol. 8, Issue 11. pp. 711−719.

14. Мельничук І. М., Ребуха Л. З. Організація експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах фундаменталізації освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* Сер.: Педагогічні науки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Педагогічні науки. Хмельницький, 2018. № 3 (14). С. 384–394.

15. Ребуха Л. Методологічні підходи до фундаменталізації професійної освіти майбутніх соціальних працівників *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського:* зб. наук. праць*.* Сер.: Педагогічні науки. Миколаїв, 2018. № 3 (62),т. 2. С. 258−262.

16. Ребуха Л. Оцінювання сформованої готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за умов фундаменталізації освіти на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Молодь і ринок:* щомісячн. наук.-пед. журн. Дрогобич, 2018. № 10 (165). С. 57–62.

17. Ребуха Л. Педагогічні умови реалізації системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій*. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Педагогічні науки. Хмельницький, 2018. № 2 (13). С. 377−388.

18. Ребуха Л. Система фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Освітологічний дискурс.* 2018. № 3–4 (22–23). URL: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/527/445.

19. Ребуха Л. З. Забезпечення фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інноваційних технологій. *Інноваційна педагогіка:* наук журн*.* 2018. Вип. 5. С. 125−128.

20. Ребуха Л. З. Інноваційно-технологічні процеси у фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Інноваційна педагогіка:* наук. журн*.* 2018. Вип. 3. С. 164−167.

21. Ребуха Л. З. Інтегративність інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**.** *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах:* зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2018. Вип. 58−59 (111–112). С. 448−455.

22. Ребуха Л. З. Концептуальні основифундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Педагогічні науки:* зб. наук. праць [Херсонський державний університет]. Херсон, 2018. Вип. LXXXII, т. 1. С. 166−170.

23. Ребуха Л. З. Напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2018. Вип. 62. С. 152−156.

24. Ребуха Л. З. Реалізація системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського університету:* наук. журн. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2018. Вип. 2 (43). С. 230−234.

25. Ребуха Л. З. Структура фундаменталізації підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка:* наук. журн. Сер.: Педагогічні науки. Житомир, 2018. Вип. 3 (94). С. 76−80.

26. Ребуха Л. З. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі: концептуальні засади. *Вісник Черкаського університету:* наук. журн*.* Сер.: Педагогічні науки. Черкаси, 2018. № 9. С. 29–35.

27. Ребуха Л. З. Характеристика засобів інноваційних технологій для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності:* зб. наук. праць*.* Львів, 2018. № 17. С. 156−161.

*Опубліковані праці апробаційного характеру*

28. Мельничук І. М., Ребуха Л. З., Мельничук С. Ю. Формування ціннісних орієнтацій студентів в умовах інтерактивної взаємодії. *Мандрівець*. 2008. №4 (75). С. 55−59.

29. Ребуха Л. З. Викладач вищого навчального закладу: професійні особливості ділової жінки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Сер.: Соціологія. Психологія. Педагогіка. 2009. Дод. 4, т. ІІІ (15). С. 454–459.

30. Ребуха Л. З. Особливості професійного вигорання соціальних працівників. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження*: зб. тез ХV міжнар. конф. молодих науковців (Київ, 18–19 квіт. 2013 р.). Київ: ОВС, 2013. С. 134−136.

31. Ребуха Л. З. Процедури здійснення ефективної соціальної роботи. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження*: зб. тез ХVІ міжнар. конф. молодих науковців (Київ, 3–4 квіт. 2014 р.). Київ: ОВС, 2013. С. 301−304.

32. Ребуха Л., Миськів О. Психодидактичне проектування інноваційного змісту навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі. *Вітакультурний млин:* методологічний альманах. 2014. Модуль 16. С. 51−56.

33. Фурман А. В., Ребуха Л. З. Методологічна концепція дисципліни «Теорія соціальної роботи». *Вітакультурний млин*: методологічний альманах. 2014. Модуль 17. С. 20–29.

34. Ребуха Л. З. Методологія соціальної роботи як складова фахової діяльності соціального працівника. *Theoretical and Applied Researches in the Field of Pedagogy, Psychology and Social Science*: Conference Proceedings of International Scientific-Practical Conference (Kielce, 28–29 December, 2016). Kielce: Holy Gross University. pp. 113−115.

35. Ребуха Л. З. Професійна підготовка працівників соціальної сфери. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи:* матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 28–29 жовт. 2016 р.). Запоріжжя: КПУ, 2016. С. 86−89.

36. Ребуха Л. З. Теоретико-методологічне конструювання соціальної роботи: запорука успішної діяльності соціального працівника. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: зб тез V всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 29−30 лист. 2016 р.). Тернопіль: Вектор, 2016. С. 141−143.

37. Ребуха Л. З. Теоретичні основи діяльності соціального працівника. *Київський науково-педагогічний вісник*: наук. журн. 2016. № 9 (09). С. 41–46.

38. Ребуха Л. З. Фундаменталізація та професіоналізація освіти як основні складові навчання спеціаліста соціальної сфери. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 18–19 лист. 2016 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 159−161.

39. Rebukha L. Z. Integration Approach in the Professional Training of Social Workers. *Innovations and Modern Technology in the Educational System : Contribution of Poland and Ukraine*: Conference Proceedings of International Scientific and Practical Conference (Sandomierz, May 5–6, 2017). Sandomierz, 2017. pp. 133−135.

40. Rebukha L. Z. Training of Social Workers in European Universities. *Forming of Modern Educational Environment: Benefits, Risks, Implementation Mechanisms*: Conference Proceedings of International Scientific-Practical Conference(Tbilisi, September 29, 2017). Tbilisi: Baltija Publishing. 2017. pp. 72−74.

41. Ребуха Л. З. Інноваційні процеси вищої школи: технологічний аспект. *Теорія і практика розвитку наукових знань*: матеріали ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28–29 груд. 2017 р.). Київ: МЦНД, 2017. Ч. ІІІ. С. 35−36.

42. Ребуха Л. З. Інноваційно-технологічні процеси у вищій школі: фундаменталізація професійної соціальної освіти. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи*: матеріали ІІ всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 26–27 жовт. 2017 р.). Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 39−40.

43. Ребуха Л. З. Методологічні підходидо фундаменталізації змісту професійної освіти у вищій школі. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5–6 трав. 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2017. Ч. 1. С. 98−100.

44. Ребуха Л. З. Підготовка соціальних працівників: аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду. *Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 13–14 січня 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 47−50.

45. Ребуха Л. З. Принципи формування змісту фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 12–13 трав. 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 83–85.

46. Ребуха Л. З. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: проблемні підходи*. Проблеми реформування педагогічної науки та освіти*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 1–2 груд. 2017 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 124−125.

47. Ребуха Л. З. Сучасні реалії професійної готовності майбутніх соціальних працівників до ефективної діяльності. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід:* зб. тез ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 21−22 квіт. 2017 р.). Тернопіль: ТНЕУ «Економічна думка», 2017 С. 215−218.

48. Ребуха Л. З. Упровадження засобів інноваційних технологій в організацію освітнього процесу майбутніх соціальних працівників. *Сучасний вимір психології та педагогіки*: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26–27 трав. 2017 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 137−139.

49. Ребуха Л. З., Василик Н. С. Принципи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. *Освітній простір ХХІ століття: реалії, новації, перспективи:* матеріалинаук.-практ. конф. (Тернопіль, 23 лютого 2017 р.). Тернопіль: ТНЕУ «Економічна думка», 2017. С. 101−102.

50. Ребуха Л. Дидактичні засоби інноваційних технологій у професійній підготовці соціальних працівників. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації:* зб. наук. праць ХХХVIII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 29 серп. 2018 р.). Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 38. С. 129−130.

51. Ребуха Л. З. Вплив педагогічних умов на формування системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 4–5 трав. 2018 р.). Київ: Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського, 2018. С. 95−97.

52. Ребуха Л. З. Засадниче спрямування системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали Четвертої міжн. наук.-практ. конф. (Умань, 11−12 жовт. 2018р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 127−130.

53. Ребуха Л. З. Основні етапи експериментального дослідження фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика:* матеріали доповідей та повідомлень міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 14 верес. 2018 р.). Ужгород: РІК-У, 2018. С. 85−86.

54. Ребуха Л. З. Основні напрями фундаменталізації професійної освіти соціальних працівників. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення:* Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 4–5 трав. 2018 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2018. С. 53−55.

55. Ребуха Л. З. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі: методологічний аспект. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід*: матеріали ІІІ міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 20–21 квіт. 2018 р.). Тернопіль: Економічна думка, 2018. С. 325−327.

56. Ребуха Л. З.Фундаменталізація професійної підготовки соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: зб. наук. праць за матеріалами VIІ всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 26–27 квіт. 2018 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2018. С. 109−110.

57. Ребуха Л., Виноградова Т. Формування системи цінностей майбутніх фахівців соціогуманітарної сфери за фундаменталізації професійної підготовки у вищій школі. *Правова система України в умовах європейської інтеграції: погляд студентської молоді:* зб. тез ІІ міжнар. студ. наук. конф. (Тернопіль, 1 черв. 2018 р.). Тернопіль: ТНЕУ, 2018. С. 171−173.

*Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації*

58. Ребуха Л. З. Міждисциплінарний навчально-методичний комплекс (для використання ІТІТ у вивченні дисциплін «Історія соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Технології роботи соціального працівника», «Методи соціальної роботи»). Тернопіль: Вектор, 2018. 79 с.

59. Ребуха Л. З. Методичні рекомендації для викладачів з використання інтегративної тренінгово-інформаційної технології у підготовці майбутніх соціальних працівників. Тернопіль: Вектор, 2018. 27 с.

**ЗМІСТ**

**ПЕРЕКЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

**ВСТУП**

**РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

1.1 Філософсько-методологічний аналіз сутності соціальної роботи

1.2 Історія становлення професії «соціальний працівник»

1.3 Вітчизняний і закордонний досвід підготовки соціальних працівників

1.4 Сучасні проблеми професійної підготовки соціальних   
працівників

Висновки до першого розділу

**РОЗДІЛ 2. ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

2.1 Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти як педагогічна проблема

2.2 Методологічні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти

2.3 Методологічні підходи до фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

2.4 Напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

Висновки до другого розділу

**РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

3.1 Інноваційно-технологічні процеси у вищій школі

3.2 Інтеграція педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників

3.3 Використання педагогічних технологій у процесі фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

3.4 Характеристика засобів інноваційних педагогічних технологій для Характеристика засобів інноваційних педагогічних технологій для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних   
працівників фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних   
працівників

Висновки до третього розділу

**РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

4.1 Концептуальні основифундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій

4.2 Структура готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників

4.3 Педагогічні умови фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій

4.4 Обґрунтування педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій та її структурно-функціональної моделі

Висновки до четвертого розділу

**РОЗДІЛ 5. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

5.1 Організація експериментального дослідження

5.2 Методика реалізації педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій

5.3 Аналіз результатів експериментального дослідження

Висновки до п’ятого розділу

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

**ДОДАТКИ**

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

**СР –** соціальна робота

**СП –** соціальний працівник

**МСП –** майбутній соціальний працівник

**ЗВО –** заклади вищої освіти

**ПТ –** педагогічна технологія

**ФПП –** фундаменталізація професійної підготовки

**ФПП МСП** – фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

**ІТІТ –** інтегративна тренінгово-інформаційна технологія

**ВСТУП**

**Актуальність теми.** Постійні зміни в суспільстві сприяють розвитку нових професій, до яких віднесено соціальну роботу, що накопичує історичні здобутки діяльності соціальних працівників. Потреба у компетентних фахівцях для професійної діяльності у соціальній сфері зумовила посилену увагу науковців та педагогів-практиків до дієвого вдосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників і врахування таких особливостей: *інституалізація* соціальної роботи як професійної діяльності починаючи з 90-х рр. ХХ ст.; *широка варіативність* змістового наповнення навчання майбутніх бакалаврів напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота» галузі знань 1301 «Соціальне забезпечення» у різних закладах вищої освіти України; *широкий спектр функціональних напрямів* діяльності фахівців такої кваліфікації, що потребує формування в студентів професійної компетентності ще в період навчання в закладах вищої освіти.

Аналіз закордонного досвіду підготовки фахівців для професійної соціальної роботи (В. Бочарова, П. Гібсон (P. Gibson), Л. Гуслякова, М. Доуел, Б. Дрейк (B. Drake), В. Курбатов, Ф. Парслоу, Ш. Рамон, С. Тетерський, Б. Тьер (B. Thyer), Л. Фейз (L. Feize), М. Фірсов, М. Ховард (М. Howard), А. Ходусов, Є. Холостова, Т. Шанін, С. Шардлоу, К. Шімановська та ін.) свідчить про наявність певної специфіки навчання майбутніх соціальних працівників для кожної країни.

Наукове осмислення досвіду підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відображено в працях вітчизняних науковців, які досліджували понятійно-категорійний апарат соціальної роботи (С. Бабак, З. Бондаренко, А. Євсович, Т. Лях, А. Мекшун, А. Капська, І. П’янковська, Л. Тюптя), обґрунтували науково-методологічне розуміння соціальної роботи як суспільного феномена (О. Безпалько, В. Бех, О. Карпенко, М. Лукашевич, І. Мельничук, І. Мигович, Г. Попович, А. Фурман), вивчали витоки соціальної роботи (Т. Аветісян, А. Горілий, І. Грига, С. Кубіцький В. Поліщук, М. Шапаренко, В. Яровий), узагальнювали різні підходи до розуміння соціальної роботи як науки (І. Звєрєва, Л. Коваль, С. Хлєбік, О. Янкович), розглядали організацію професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (С. Шепелюк, О. Язвінська), окреслювали сучасні проблеми соціальної роботи та підготовки соціальних працівників (О. Біда, І. Козубовська, О. Кучай, О. Пінчук, Л. Романовська, Т. Семигіна, В. Тименко, Ю. Швалб), розробляли технології соціальної роботи (О. Васюта, Л. Завацька, В. Шахрай), аналізували інноваційні педагогічні технології формування професіоналізму майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки (О. Дубасенюк, М. Кадемія, Л. Міщик, В. Сизикова) та ін. Усебічне дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи реалізовано в докторських та кандидатських дисертаціях (І. Боднарук, О. Водяна, Д. Годлевська, Є. Дєдов, О. Загайко, А. Капська, О. Карпенко, О. Кулікова, Н. Ларіонова, І. Мельничук, Н. Микитенко, В. Поліщук, Л. Прудка, В. Савіцька, Г. Слозанська та ін.).

Спільною ідеєю більшості наукових розвідок є думка, що концепція соціальної роботи та професія соціального працівника є новаційними для України, відтак підготовка студентів до роботи за фахом потребує врахування сучасних напрямів розвитку суспільства і фундаменталізації вищої освіти. Суттєвий внесок у вирішення проблем фундаменталізації освіти зробили В. Баранівський,І. Бардус, С. Гончаренко, М. Дмитриченко, Г. Дутка та ін., розглядаючи філософські та наукові передумови фундаменталізації змістового наповнення професійної освіти та її роль у підготовці компетентних, інноваційно орієнтованих фахівців. Дослідники визначають фундаменталізацію як потребу часу (Ю. Панфілов), структурують її теоретичні та практичні аспекти (Г. Васьківська), розглядають фундаменталізацію освіти як необхідний чинник у системі професійної підготовки фахівців (М. Ковтонюк, В. Садова, О. Сергєєв), основу розвитку інноваційної вищої освіти (А. Коломієць, С. Семеріков, О. Теплицький), вирішення проблеми професійної мобільності сучасного фахівця (О. Язвінська) та ін.

Фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розглядаємо як процес формування в студентів розуміння сучасної соціальної роботи як науки, опанування необхідних знань не лише з дисциплін, які безпосередньо відображають сутність обраної спеціальності («Історія соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Технології роботи соціального працівника», «Методи соціальної роботи»), а й пов’язаних з нею наук (філософія, соціологія, психологія, медицина, математична статистика, екологія та ін.), що комплексно формують наукове та професійне мислення, уміння і навички, сприяють конкретизації професійно-особистісних потреб і установок, усвідомленню відповідальності за власні професійні вчинки. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників закладає основу для взаємопроникнення системних наукових знань, практичних професійних умінь і навичок, їхньої комплексної дієвої реалізації.

Аналіз результатів професійної підготовки майбутніх соціальних працівників підтверджує, що вони часто не здатнінауково обґрунтувати і самостійно знайти оптимальні способи вирішення професійних завдань, що пов’язується з недоліками традиційного навчання. Серед недоліків традиційної підготовки майбутніх соціальних працівників визначають такі: спрямованість і результативність навчання студентів недостатньо відповідає потребам дієво-практичної готовності майбутніх фахівців до реальної соціальної роботи з клієнтами; дисципліни циклу професійної та практичної підготовки недостатньо інтегруються з професійними практичними вміннями студентів; застосування педагогічних інновацій у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників має фрагментарний характер.

Оскільки професійна діяльність соціальних працівників направлена на постійні міжособистісні зв’язки з людьми, які потребують допомоги, відтак актуалізується застосування в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи педагогічних інновацій посиленої міжособистісної взаємодії та інформаційного забезпечення. Визначено, що фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників шляхом інтеграції інноваційних технологій сприятиме реалізації особистісно орієнтованого підходу, самоорганізації, самовдосконаленню, саморозвитку, самоосвіті, самовихованню студентів, стимулюванню їхньої розумової та соціальної активності. Однак у наукових публікаціях дослідників розкриваються тільки окремі аспекти фундаменталізації освіти засобами інноваційних технологій: визначалися тенденції та прогнози освіти в умовах інноваційного поступу суспільства (В. Бех, О. Безпалько, Н. Гайдук, В. Сафонова), досліджувалися інноваційні механізми розвитку сучасної вищої школи (В. Биков, І. Книш, Г. Ковальчук, Н. Кошечко, О. Пєхота, Ю. Триус) та в соціальній роботі (О. Барановська, О. Біда, А. Кузьмінський, О. Карпенко, О. Кучай, І. Мельничук) та ін.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури та власний досвід практичної діяльності дав змогу виявити низку *суперечностей* між:

– високими темпами розвитку сучасного суспільства та соціальних технологій, що зумовлює світові потреби в удосконаленні професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери, та переважанням традиційного навчання майбутніх соціальних працівників у вітчизняних закладах вищої освіти;

– традиційною вузькопрактичною підготовкою майбутніх соціальних працівників та потребою в розширенні професійного світогляду студентів на засадах фундаменталізації, що надає перевагу в навчанні універсальним та загальнозначущим досягненням людства в галузі науки і професійної практики соціальної роботи;

– сучасними вимогами до оновлення змісту навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» та відсутністю педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників;

– об’єктивно зрослою потребою суспільства в професійно компетентних соціальних працівниках з творчим підходом до вирішення завдань у роботі за фахом та недостатнім рівнем готовності студентів для кваліфікованого виконання в майбутньому професійних функцій, яка формується в процесі фундаменталізації професійної підготовки з використанням інтеграції інноваційних педагогічних технологій;

– потребою створення дієвих педагогічних умов для професійного становлення студентів напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота» ще в період навчання в закладах вищої освіти та відсутністю методичного забезпечення процесу фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

З огляду на виявлені суперечності, актуальність означеної проблеми, відсутність її цілісного наукового аналізу в педагогічній теорії та практиці, об’єктивну потребу в методологічному і методичному осмисленні та розробленості зумовлено вибір теми дисертації **«Теоретичні і методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників».**

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану наукової та науково-організаційної діяльності кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії в межах теми «Інновації у виховному процесі вищих навчальних закладів» (номер державної реєстрації 0108U002347), де роль автора полягає в дослідженні фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників шляхом цілеспрямованого використання інтегративних педагогічних технологій.

Тему дисертації затверджено вченою радою Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 11 від 29.11.2016 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 1 від 31.01.2017 р.).

**Мета дослідження** полягає в науковому теоретико-методологічному і методичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці дієвості педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій.

Відповідно до поставленої мети сформульовано основні взаємопов’язані **завдання** **дослідження**:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу сутності соціальної роботи в Україні та за кордоном визначити особливості та прогресивні тенденції фундаменталізації та інноватизації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

2. З урахуванням наукових підходів до оновлення вищої професійної освіти охарактеризувати напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інноваційних технологій.

3. Обґрунтувати основні положення концепції фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти на засадах інтеграції інноваційних технологій.

4. Розробити та науково довести доцільність застосування інтегративної тренінгово-інформаційної технології в процесі фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

5. Уточнити компоненти, критерії, показники та рівні готовності студентів до професійної діяльності, яка формується шляхом реалізації визначених педагогічних умов фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології.

6. Структурувати й теоретично обґрунтувати авторську педагогічну систему фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології та розробити структурно-функціональну модель такої системи.

7. Здійснити експериментальну перевірку дієвості авторської педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології в закладах вищої освіти.

*Об’єкт дослідження* – професійна підготовка майбутніх соціальних працівників як компонент теорії і практики навчання студентів у закладах вищої освіти.

*Предмет дослідження*– педагогічна система фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології в закладах вищої освіти.

**Концепція дослідження.** Провідною ідеєю дисертаційного дослідження є концептуальне положення про те, що формування готовності студентів напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота» до професійної діяльності полягає в побудові та реалізації у вищій школі педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології, яка відповідає сучасним вимогам розвитку професійної освіти й збагачення фундаментальними знаннями та фаховими компетенціями сучасного соціального працівника.

Концепція дослідження базується на розумінні фундаменталізації професійної підготовки як спроектованого освітнього процесу, спрямованого на формування в майбутніх соціальних працівників цілісних, базових та особистісно-професійних знань, які охоплюють фахову узагальненість та універсальність й дозволяють, завдяки сформованому соціокультурному освітньому середовищу, пізнавально-теоретичні діяння студентів усвідомлено порівнювати з власними знаннями й уміннями та зіставляти їх з майбутніми професійно унормованими вчинками. Концепція дослідження реалізує особливий принцип професійного занурення майбутніх соціальних працівників у змістовно оновлене наповнення теоретичного, методологічного, світоглядного та практичного складників навчальних дисциплін та рефлексивного вивільнення як шляху від освоєння до привласнення фундаментальних знань, професійних умінь і навичок.

Запропонована концепція дослідження базується на методологічному, теоретичному, методичному та практичному концептах.

*Методологічний* концепт відображає взаємозв’язок і взаємодію основних категорій, які покладено в основу соціальної роботи як професійної миследіяльності та методологічних рівнів (філософсько-перспективний (філософський рівень методології), концептуально-дескриптивний (загальний і конкретно-науковий рівень методології), процесуально-праксеологічний (рівень методики, техніки та технологій педагогічного дослідження)) аналізу фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Методологічний концептпередбачає обґрунтування системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, відображає тенденції розвитку фундаменталізації освіти в напрямі істотного підвищення якості та рівня готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників та базується на філософських, методологічних, загальнопедагогічних принципах.

*Теоретичний* концептґрунтується на визначенні системи дефініцій (загальні, загальнонаукові, конкретнонаукові та професійного спрямування), вихідних параметрів та оцінок, покладених в основу розуміння фундаменталізації професійної підготовки; обґрунтовує зміни в освітній парадигмі, які відбуваються завдяки цілеспрямованому впровадженню педагогічних умов і спроектованому педагогічному керівництву процесом фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; розкриває сутність інтегративної тренінгово-інформаційної технології, що зумовлена загальними цілями, принципами, концептуальними положеннями фундаменталізації професійної підготовки; установлює структуру готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Методичний* концепт передбачає організаційно-методичне забезпечення фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (мету, зміст, форми, методи та засоби інтегративної тренінгово-інформаційної технології). *Практичний* концепт відображає перевірку дієвості авторської системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології в закладах вищої освіти та сформованої готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології охоплювала використання форм навчання (інтегрована лекція, інтегроване практичне заняття, інтегроване семінарське заняття), методів (мозковий штурм, дискусії, кейс-метод, діалог культур, портфоліо, ігри, симуляційно-ігрові та професійно орієнтовані вправи, навчальні тренінги), матеріальних та інформативних засобів (інтерактивна дошка, комп’ютерна техніка, науково-методична література, мультимедійні навчально-методичні матеріали, навчальні програми і методичне забезпечення вивчення дисциплін із соціальної роботи, інформаційно-освітні сайти, Інтернет-ресурси), реалізацію педагогічних умов; розробку практично зорієнтованого навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

**Загальна гіпотеза дослідження** вибудувана на основі концептуальних положень наукової роботи і полягає в тому, щоефективність професійної підготовки студентів напряму 6.130102 «Соціальна робота» можна значно підвищити, якщо в процес традиційного навчання впровадити педагогічну систему фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології, зорієнтовану на досягнення оптимального рівня готовності майбутніх фахівців до професійної соціальної роботи, та забезпечити відповідні педагогічні умови її реалізації.

Положення загальної гіпотези конкретизовані в таких **часткових** **гіпотезах**: педагогічна система фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників буде дієвою, якщо мотивувати студентів на особистісно орієнтоване навчання в закладах вищої освіти, усвідомлення соціальної значущості роботи соціального працівника та ставлення до себе як до майбутнього професіонала; модернізація змістового наповнення навчальних дисциплін (циклу професійної та практичної підготовки) теоретико-методологічним, технологічним, практико зорієнтованим і професійним складниками спрямовуватиме студентів на розвиток генерувальних фундаментальних знань, які можна актуалізувати та активізувати в процесі професійної діяльності відповідно до вимог і запитів суспільства; виконання професійних дій у змодельованих ситуаціях пов’язується з опануванням умінь використовувати законодавчу базу, фундаментальні знання, методи та засоби соціальної роботи у вирішенні нестандартних професійних завдань; спрямування активності самоосвітньої діяльності студентів сприятиме виявленню внутрішньо-особистісної потреби в професійному зростанні та саморозвитку майбутніх соціальних працівників.

**Методологічну основу дослідження** становлять фундаментальні наукові підходи до пізнання світу, педагогічних явищ і методології професіогенезу; теорії гуманістичного особистісно зорієнтованого підходу в навчанні; теорії та методики професійної освіти; дослідження, присвячені питанням фундаменталізації професійної підготовки фахівців; фундаментальні положення про єдність діяльності й особистості як активного суб’єкта діяльності та відносин зі світом; дослідження, що розкривають сутність, зміст і структуру фундаменталізації навчання; критерії та характеристики педагогічного експерименту як методу дослідження. Провідними методологічними підходами до розв’язання обраної проблеми є системний, синергетичний, гуманістичний, гносеологічний, тезаурусний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, праксеологічний, акмеологічний, аксіологічний та інтегративний, які методологічно забезпечують системне бачення цілісного освітнього процесу в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в його діяльнісній інтерпретації та є основою для конкретнонаукової методології цього феномена. Виявами методологічних підходів у змістовому наповненні навчальних дисциплін до фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є модуси (Б. Спіноза), яким притаманна: інтегрованість сучасних знань, аксіологічність, суб’єктна зорієнтованість, діалектичність і полісемічність знання, проблемність і діалогічність, осмисленість і рефлективність та екзистенційність знань.

**Нормативну базу дослідження** складають такі законодавчі акти: Конституція України, закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про соціальні послуги» (2015 р.), укази Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005 р.), Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2015 р.), Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 роки (2013 р.), постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), нормативні документи, які визначають основу навчання бакалаврів напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота» галузі знань 1301 «Соціальне забезпечення» (освітньо-професійна програма, освітньо-кваліфікаційна характеристика, навчальний план, програми навчальних дисциплін), затверджені вченими радами експериментальних закладів вищої освіти та інші документи, які декларують світоглядні та правові основи організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, регламентують професійну діяльність й визначають вимоги до професіоналізму та компетентності фахівців соціальної сфери.

**Теоретичну основу** **дослідження**становлять наукові підходи до розуміння сутності соціальної роботи, закладені в класичних працях теоретиків і мислителів минулого (М. Вебер, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Г. Спенсер); концептуальні ідеї та положення філософії освіти і методології педагогічних досліджень (В. Андрущенко, О. Безпалько, В. Бех, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, М. Лукашевич, І. Мельничук, І. Мигович, В. Поліщук, Г. Попович, Т. Семигіна, С. Сисоєва, С. Стьопін, Д. Чернілевський, А. Фурман, Г. Щедровицький), сучасного людинознавства (Б. Ананьєв, І. Пригожин, Н. Шмельова), наукових засад системного аналізу людської діяльності та дослідження професійної діяльності (В. Бочарова, А. Сорвіна, М. Фірсов, Є. Холостова), психолого-педагогічних основ взаємозалежності навчання, самостійної роботи, самоосвітньої діяльності та розвитку особистості, її самореалізації та самоідентифікації (І. Грабовець, Г. Коваль, І. Козубовська, Р. Кубанов, Г. Луценко, Н. Останіна, Л. Потапкіна), особливостей, напрямів і структури професійної підготовки фахівців соціальної роботи (О. Бегаль, Н. Бондаренко, І. Грига, І. Звєрєва, О. Карпенко, Л. Коваль, І. Козубовська, М. Лукашевич, І. Мигович, В. Поліщук, Г. Попович, Л. Тюптя, Ю. Швалб); аналіз наукових підходів до модернізації професійної освіти на засадах впровадження інноваційних педагогічних технологій у закладах вищої освіти (О. Біда, В. Вихрущ, З. Бондаренко, О. Кучай, В. Поліщук, О. Пєхота, Л. Романишина, С. Сисоєва, Л. Топчій, Д. Чернілевський, О. Янкович); теоретичні основи конструювання і моделювання педагогічного процесу з упровадженням засобів інтерактивних технологій (Н. Кривоконь, І. Мельничук, О. Пометун, О. Теплицький) та ін.

Для вирішення поставлених завдань і перевірки сформульованої гіпотези використовувалися такі взаємодоповнювальні **методи** **дослідження:** *теоретичні* – ретроспективно-порівняльний, критичний, логічний аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, офіційної нормативно-правової документації, дисертаційних досліджень – для визначення сучасного стану розробленості проблеми фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; синтез, узагальнення, порівняння, компаративне вивчення відповідних концепцій, абстрагування, прогнозування, проектування, моделювання, класифікація – для уточнення та змістовної конкретизації суті проблеми, формування базового категорійно-дефінітивного апарату, обґрунтування та конструювання структурно-функціональної моделі педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології; *емпіричні* – педагогічне спостереження, збір та узагальнення незалежних даних, анкетування, інтерв’ю, опитування, бесіда, тестування, аналіз навчальних планів, типових освітніх програм, аналіз продуктів викладацької та навчальної діяльності суб’єктів освітнього процесу; *педагогічний експеримент –* констатувальний і формувальний етапи – для перевірки дієвості педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології; *статистичні* –методи математичної статистики з обчисленням F-критерію і t-критерію Стьюдента – для обробки та представлення результатів експериментального дослідження, аналізу, перевірки гіпотез і кількісного встановлення залежностей між досліджуваними явищами та процесами.

**Організація дослідження.** Дослідження проводилося впродовж 2010–2018 рр. у чотири етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому, пошуково-теоретичному, *етапі* (2010 р.) здійснено аналіз філософської, психологічної, науково-методичної та педагогічної літератури, першоджерел, електронних ресурсів з проблеми дослідження; узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; розроблено науково-понятійний апарат дослідження, його вихідні параметри та програмну основу; визначено концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та обґрунтовано вибір основних засобів інтегративних інноваційних технологій, що дозволило сформулювати робочу гіпотезу, установити експериментальну базу дослідження та визначити напрями експериментально-дослідної роботи.

На другому, *констатувальному, етапі* (2011–2013 рр.) розроблено та апробовано інструментарій наукового дослідження, уточнено структуру готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в результаті фундаменталізації професійної підготовки, створено базу оцінкових показників для визначення рівнів такої готовності та здійснено моніторинг стану її сформованості у студентів напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота», установлено педагогічні умови та розроблено структурно-функціональну модель педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології.

Третій, *формувальний, етап* (2014–2018 рр.) передбачав реалізаціюпедагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології в закладах вищої освіти для експериментальної перевірки гіпотези, концептуальних положень та дієвості системи загалом.

На четвертому, *узагальнювально-підсумковому, етапі* (друга половина 2018 р.) проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи, здійснено порівняльну перевірку результатів констатувального та контрольного зрізів експерименту, узагальнено результати динаміки формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи за фахом у процесі фундаменталізації професійної підготовки, сформульовано загальні висновки та рекомендації щодо запровадження результатів педагогічного експерименту в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти, визначено перспективи подальших наукових розвідок з проблеми дослідження, опубліковано монографію та оформлено текст дисертації.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота здійснювалася в ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Бердянському державному педагогічному університеті, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Хмельницькому національному університеті. До експерименту на різних етапах дослідження було залучено 202 студенти (105 студентів на констатувальному етапі та 97 ‒ на формувальному) і 23 викладачі.

**Наукова новизна** **одержаних результатів** полягає в тому, що:

*− уперше* теоретично обґрунтовано концепцію фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології як теоретичну основу підвищення ефективності навчання студентів у закладах вищої освіти в єдності філософських принципів та науково-методологічних підходів дослідження феномена соціальної роботи, які розкривають її сутнісні властивості як професійної діяльності в процесі узагальненого аналізу професіогенезу та інноваційних і технологічних підходів до підготовки соціальних працівників з позиції професійного методологування; *обґрунтовано* педагогічну системуфундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології в закладах вищої освіти, що об’єднує теоретичні і практичні основи освітнього процесу (методологічні принципи, методологічні підходи, зміст навчальних дисциплін) та *розроблено* її структурно-функціональну модель*,* яка об’єднує мету і результат навчання студентів напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота», визначає специфіку та обґрунтовує особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; відображає взаємозв’язок інноваційних педагогічних технологій, способів діяльності майбутніх фахівців і науково обґрунтованих педагогічних дій у процесі реалізації визначених педагогічних умов (створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в процесі фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; спрямованість вивчення дисциплін циклу професійної підготовки на фундаменталізацію знань; використання фахово зорієнтованих ситуацій у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників; спрямованість самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників на фундаменталізацію професійної підготовки), що комплексно позначаються на професіогенезі майбутніх соціальних працівників та формуванні чотирьох компонентів (мотиваційно-ціннісного, фундаментально-когнітивного, професійно-діяльнісного, особистісно-розвивального) готовності студентів до професійної соціальної роботи, які визначаються за високим (конструктивно-креативним), достатнім (професійно-функціональним), задовільним (обмежено-виконавчим) та низьким (частково-відтворювальним) рівнями; *розроблено* інтегративну тренінгово-інформаційну технологію;

*– удосконалено* критерії, показники і рівні готовності студентів до професійної діяльності та *уточнено її* компоненти; *удосконалено* специфічний принцип професійного занурення та вивільнення, який сприяв реалізації педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної інформаційно-тренінгової технології;

*– здійснено* теоретичне узагальнення змісту таких понять: «фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників», «готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників в умовах фундаменталізації професійної підготовки», «інтегративна тренінгово-інформаційна технологія», «засоби інтегративної тренінгово-інформаційної технології», удосконалено поняття«соціальна робота», «фундаменталізація», «педагогічна технологія», «інтеграція педагогічних технологій» та змістове наповнення навчальних дисциплін («Історія соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Технології роботи соціального працівника», «Методи соціальної роботи») для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, розкрито інтегративність їхнього змісту та встановлено між ними внутрішньодисциплінарні та міждисциплінарні зв’язки.

*Подальшого розвитку набули* основні напрями реалізації інтегративного підходу до фахової підготовки майбутніх соціальних працівників та проблема підвищення результативності професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти шляхом використання в навчальному процесі комплексу засобів інтегративної тренінгово-інформаційної технології.

**Практичне значення** **одержаних результатів** полягає в розробленні та впровадженнів освітній процес закладів вищої освіти навчально-методичного посібника «Соціальна робота в закладах освіти», міждисциплінарного навчально-методичного комплексу (для використання інтегративної тренінгово-інформаційної технології у вивченні дисциплін «Історія соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Технології роботи соціального працівника», «Методи соціальної роботи») та методичні матеріали для викладачів щодо впровадження педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології. Це сприяло *оновленню* змістового наповнення дисциплін, спрямованих на отримання фундаментальних знань і формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Матеріали дослідження були використані в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників та для розроблення навчально-методичних комплексів з вивчення спеціальних дисциплін.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка про впровадження № 01-15/06-01/05-1691 від 11.10.2018 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 57-30/1110 від 16.10.2018 р.), КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка про впровадження № 01-13/676 від 23.10.2018 р.), ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» (довідка про впровадження № 09/1-445/3 від 26.10.2018 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка про впровадження № 318 від 29.10.2018 р.), Хмельницького національного університету (довідка про впровадження № 152 від 22.11.2018 р.).

**Особистий внесок здобувача** в опублікованих у співавторстві працях полягає в тому, що: *у статтях* [13] ‒ обґрунтовано сутність самоосвітньої діяльності фахівців соціогуманітарних спеціальностей для фундаменталізації університетської освіти; [14] ‒ визначено поняття «фундаменталізація освіти» та розкрито структуру фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; у *тезах:* [28] ‒ обґрунтовано вплив інтерактивного навчання на формування власного бачення майбутніх фахівців у соціумі, професії, системі цінностей і поведінкових реакціях; [32] ‒ розкрито умови проектування інноваційного змісту навчальних дисциплін у закладах вищої освіти; [33] ‒ сформовано концепцію навчальної дисципліни «Теорія соціальної роботи»; [49] ‒ виокремлено основні проблеми, що гальмують розвиток професійної підготовки соціальних працівників та розглянуті принципи професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти; [57] – розкрито взаємозв’язок фундаменталізації освіти з системою цінностей майбутніх соціальних працівників. Ідеї співавторів у роботі не використовувалися.

**На захист винесено:**

1. Концепцію фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, яка базується на чотирьох концептах (методологічному, теоретичному, методичному, практичному), передбачає оптимізацію професіогенезу студентів з урахуванням специфіки майбутньої діяльності та відображає теоретично-методичні засади підготовки фахівців соціальної роботи у закладах вищої освіти.

2. Педагогічну систему фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології, що відображено в структурно-функціональній моделі такого процесу.

3. Методику реалізації педагогічних умов фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології для формування готовності майбутніх фахівців соціальної роботи до професійної діяльності.

4. Змістове наповнення навчально-методичного супроводу фундаменталізації професійної підготовки засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології, що забезпечуєперехід від підтримувального навчання до випереджальної професійно-спрямованої освіти.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали дисертації обговорювалися та одержали позитивну оцінку на науково-практичних конференціях різного рівня, серед яких: *міжнародні –* «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (Київ, 2013; 2014), «**Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи»** (Запоріжжя, **2016),****«Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки»** (Одеса, 2016), «International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social science» (Kielce, 2016), «Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості» (Харків, 2017), «Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід» (Тернопіль, 2017), «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine» (Sandomierz, 2017), «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 2017; 2018), «Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології» (Харків, 2017), «Сучасний вимір психології та педагогіки» (Львів, 2017), «International scientific-practical conference Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms» (Tbilisi, 2017), «Проблеми реформування педагогічної науки та освіти» (Хмельницький, 2017), «Теорія і практика розвитку наукових знань»(Київ, 2017), «Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід» (Тернопіль, 2018), «Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2018), «Правова система України в умовах європейської інтеграції: погляд студентської молоді» (Тернопіль, 2018), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018), «Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика» (Ужгород, 2018), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2018), «Новація та виклики юридичної освіти» (Тернопіль, 2018); *всеукраїнські –* «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (Херсон, 2016), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2016; 2018), **«Освітній простір ХХІ століття: реалії, новації, перспективи»** (Тернопіль, **2017**), «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2017); міжвузівські семінари, засідання кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (2010–2018 рр.).

**Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук** «Педагогічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи» зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія захищено у 2006 р. у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено в 59 наукових публікаціях автора (52 – одноосібні), з яких 27 відображають основні наукові результати дисертації (зокрема, 1 одноосібна монографія (19 ум. друк. арк.), 10 статей у збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз, 3 публікації в зарубіжних наукових виданнях), 30 ‒ апробаційного характеру, 2 публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (659 найменувань, з них 90 ‒ іноземними мовами) та додатків (13 на 62 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 529 сторінок друкованого тексту, основний зміст викладено на 397 сторінках. Роботу ілюстровано 12 таблицями та 10 рисунками.

**РОЗДІЛ 1**

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**1.1 Філософсько-методологічний аналіз сутності соціальної роботи**

На початку 90-х рр. ХХ ст. в Україні відбулися важливі політичні та соціально-економічні перетворення. Ці кардинальні зміни вплинули на освіту, охорону здоров’я, культуру, систему соціального забезпечення та захисту. Зазнала краху властива пострадянському суспільству система соціальних та особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій. У моральному та психологічному аспектах перетворення були пов’язані з нетерпимістю, протиборством, протистоянням, зневагою до законів, значним збільшенням злочинності та насилля [425, с. 58–60]. Суспільна ситуація внаслідок послаблення соціальних норм, порядку і беззаконня спричинила явище аномії [545, с. 19–28]. У переважної більшості населення відбувався внутрішній конфлікт між сталим у часі традиційним баченням суспільства та незрозуміло-новими умовами життя, що призводило до безпорадності та унеможливлення самостійно вирішувати життєві проблеми. Соціальні проблеми суспільства спричинили велику кількість соціальних технологій, призначених для їх вирішення [551, с. 5–10]. Однак і вони за складних умов функціонування суспільства зазнали значних прорахунків у розробці та реалізації соціальних програм і проектів.

Дієвим механізмом, за допомогою якого відбуваються переміни в суспільстві, є соціальна політика держави. Вона покликана реалізувати об’єктивні перспективи громадян в економічній, політичній і духовній сферах [256, с. 20]. Стратегія далекоглядної соціальної політики завжди спрямована на розробку механізмів регуляції сприятливих умов для розвитку, виховання і навчання особистості, її професійного становлення та допомоги в соціалізації (як це записано в статтях 3, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 56 Конституції України [206]). Ефективне формування та функціонування соціальної політики України уможливлене за її правового забезпечення, найкращого використання соціальних ресурсів, дієздатних соціальних установ і компетентно підготовлених працівників соціальної роботи (СР). Нині в більшості соціальні державні програми, враховуючи специфіку інтересів і потреб населення, зорієнтовані на розвиток самодопомоги та самозабезпеченості [517, с. 100].

Інструментом здійснення соціальної політики є професійна   
СР [218, с. 44–46, 73–76]. Вона налагоджує, нормалізує соціальні процеси в суспільстві шляхом упровадження інноваційних концепцій, програм і проектів та виконує функцію зворотного зв’язку й виступає у якості особливого «соціального локатора», котрий, на основі соціальних показників, визначає реальні наслідки соціальної політики, відображає її результативність [131, с. 236; 317, с. 33–40]. Ефективне здійснення СР вимагає відповідальності, професіоналізму та її виконання відповідно до встановлених суспільством норм і вимог для вирішення гострих соціальних, соціально-економічних, психосоціальних та внутрішньо-особистісних проблем, котрі виникають у життєдіяльності людей.

Оскільки СР як професійна діяльність в Україні перебуває на етапі свого становлення, вивчення цього феномена супроводжується різновекторними дослідженнями його проблемного поля. Тому важливо здійснити філософсько-методологічний аналіз сутності СР з урахуванням різних аспектів людського буття, пізнання соціальної дійсності, діалектичного взаємозв’язку та взаємодоповнення різних процесів і явищ, які відбуваються в Україні.

У науковій літературі поняття «соціальна робота» вперше виникає на початку ХХ ст. у США як «social work» і вказує на організовану соціальну діяльність суб’єкта відповідно до об’єкта допомоги. Однак слід зазначити, що попри досить тривалу практику активного використання поняття «соціальна робота», її складний і багатоманітний характер, динамічність соціальної діяльності заважають сучасним науковцям дійти згоди щодо трактування сутності цього явища. Важливим є досвід закордонних дослідників. Так, у середині 70-х рр. XX ст. у Швеції СР розглядали як єдність структурної та психосоціальної діяльності, у якій громадська організація та вдосконалені форми спілкування визначалися однаково важливими для забезпечення вирішення життєвих проблем індивіда. Водночас Г. Бернер і JI. Юнсон зауважують, що таке розуміння СР не досить правильне, оскільки часто під ним вбачають лише окремий підхід до організації психосоціальної роботи з особами, які її потребують. Науковці розглядають СР як одну з форм діяльності, направлену на досягнення індивідуальних або суспільних змін [28, с. 40].

У положеннях національної асоціації соціальних працівників (СП) США записано, що це професійна діяльність, спрямована на надання допомоги індивідам, групам або співтовариствам у поліпшенні або відновленні їхньої здібності до функціонування в суспільстві та створення соціальних умов, що сприяють досягненню цієї мети. Австрійська академія СР наголошує, що у суспільстві, де є потреби і конфлікти, соціальні проблеми зумовлені й індивідуальними, й і суспільними причинами. Тому суспільство зобов’язане надавати відповідну допомогу, однією із специфічних форм якої є СР. У західних джерелах при визначенні СР часто відстежуємо її прямий зв’язок із формально організованими і підтримуваними суспільством інститутами, агентствами та програмами, спрямованими на надання соціальної підтримки як сім’ї, так і окремій особі. У Німеччині розглядають СР в широкому (діяльність організацій та установ) і вузькому (спеціально організована соціальна допомога, що враховує індивідуально-психологічні особливості людей, а також їхні прояви і вплив на соціальне життя суспільства) розумінні; в Англії − як організацію особистої служби допомоги людям [163, с. 81–90].

Нині у світовій практиці поширеним є розуміння СР, яке запропоноване в 2014 р. Міжнародною Федерацією СП (International Federation of Social Workers, IFSW). У їхньому формулюванні СР розглядається як сфера пізнання і як професійна практична діяльність, яка послуговується власною місією і базовими цінностями (соціальна справедливість, права людини, повага до різноманітних поглядів, переконань та ін.). При цьому СР визначають не як «occupations», тобто рід діяльності, характерний для масових професій, а як «professions» − професія з високим статусом [88]. Із опорою на суспільно-гуманітарні та професійно-спеціалізовані знання, СР залучає громадськість та різнопрофільні соціальні структури для вирішення життєво важливих проблем своїх клієнтів. Її мета полягає у проведенні соціальних перетворень суспільства загалом і в його окремих сферах зокрема. Згідно з цією концепцією, СР є максимально організованою та співвідноситься з гуманістичними, релігійними та демократичними ідеалами й філософськими теоріями; володіє універсальною можливістю для задоволення людських потреб, котрі виникають у результаті соціальної взаємодії особи й суспільства.

Суперечливим є статус СР на теренах пострадянського простору, оскільки через унеможливлене застосування нею науково-методологічного обґрунтування не існувало запропонованих однозначних методів ефективного розв’язання соціальних проблем. Тому СР не вважали повноцінною науковою дисципліною, оскільки вона не мала повною мірою розвинутої самостійної теоретичної бази і сприймалася «як інтуїтивне мистецтво, а не наука, яка може навчити» [547, с. 61]. Дискусійність визнання СР як науки полягає в тому, що СР розглядають не як науку, а лише як сферу діяльності людини, що має наукове підґрунтя, чи СР є наукою, але доцільніше казати про певну галузь наукового знання, що   
тільки підтверджує складний шлях становлення її наукового статусу   
в Україні [558, с. 87].

Нині СР розглядають як науку, як багатопрофільну практичну і навчальну діяльність. Вона поєднує в собі теоретичні та емпіричні знання, теорії, методи і методики (техніки). Без такої єдності немає науки і не може утвердитися СП як професійний фахівець у цій найважливішій для життя людей сфері.

Основу змісту будь-якої науки становлять базові категорії, принципи і закономірності. Проблеми понятійно-категорійного апарату пов’язані з тим, що соціальні явища та процеси, які відображаються ними, дуже мінливі, тісно переплітаються одні з одними, багатоманітні, по-різному інтерпретуються вченими. Тому феноменологія СР потребує філософсько-методологічного, глибинного осмислення сутності її понятійно-категорійного апарату. Поняття дозволяють правильно виокремити об’єкт вивчення, сформувати дослідницькі завдання і вказати на правильність вибору принципів, методів, процедур, методик та технік дослідження. Найбільш фундаментальні поняття стають категоріями. Останні характеризуються логічним змістом та «акумулюють історично накопичений соціальний досвід, у системі яких людина певної культури оцінює, осмислює і переживає світ, зводить у цілісність усі явища дійсності, що потрапляють у сферу її досвіду» (за В. Стьопіним [490, с. 16–17]). Категорії (грецьк. katеgoria – визначення; судження; ознака) як найважливіші ключові поняття становлять основу понятійного апарату СР і є «вершиною» наукового пояснення її сутності [46, с. 25].

У систему категорій СР, у розумінні Є. Холостової, входять поняття, що відображають специфіку організації СР у різних сферах соціальної практики, з різними клієнтами, у різних соціальних ситуаціях, а також різні аспекти організації професійної та непрофесійної СР [498, с. 18–19]. Нині СР як наука використовує три групи категорій [423, с. 778]. До першої групи належать категорії, які не є специфічними для теорії СР, а позначені ними явища і процеси (соціалізація, соціальне, соціальна суб’єктність, соціальна діяльність, соціальна активність, соціальні відносини та ін.) вивчають також інші науки. Друга група − категорії СР, однак вживаються й іншими науками (психосоціальна робота, соціальна реабілітація, соціальне благополуччя та ін.). Третя група поєднує власні категорії СР (благодійність, волонтерство, соціальне забезпечення, соціальне страхування, СП та ін.).

Для СП категорії слугують засобом, який дає змогу вийти на об’єктивацію змісту професійної мови, особистісного мислення та соціального розуміння [304, с. 50–54; 563, с. 515–516]. Тому в контексті дослідження ми доповнили понятійно-категорійний апарат групою категорій, які дозволяють миследіяльнісно обґрунтувати сутність СР на філософсько-методологічних засадах.

Важливо уточнити і розкрити природу ключових категорій «соціум», «соціальне» та змістовно-логічно наповнити обсяг понять «методологічна діяльність», «методологічна робота», які є основою СР як професійної миследіяльності та яким «притаманний мінімальний зміст і максимальний обсяг охоплення найбільш суттєвих зв’язків і відношень» [530, с. 175]. Значущість зазначених категорій полягає в тому, що вони мають значний вплив на визначення методології СР, зокрема її сутнісних та змістових ознак, формування структури, форм виявлення та механізмів й умов здійснення [553, с. 196].

У навчальному енциклопедичному словнику-довіднику з СР категорія «соціум» (лат. socium − загальне, спільне) трактується як «тип соціальності, що існує як стійка спільність людей, котра характеризується єдністю природних, суспільно-виробничих, духовних та ін. умов життєдіяльності, генетичним зв’язком поколінь, стабільністю соціальної організації, певною культурою, виявляється у формі суспільства, великих і малих соціальних груп» [483]. У межах великого соціуму діяльність і спілкування людей, обмін інформацією, передача життєвого досвіду від покоління до покоління регулюються соціальною організацією [363, с. 114]. Такими організаціями, закріпленими нормами права, моралі, традиціями, звичками, культурними цінностями, є різні спільноти соціальної сфери. Для них характерна не лише взаємодія внутрішніх елементів, а й мета та цілісність (рис. 1.1).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Категорії**,  що забезпечують універсалії культури та норми розуміння людського буття СП |  | **Категорії**,  що забезпечують способи та методи освоєння об’єктів та світорозуміння певної картини світу СП |
| **Соціум**  як тип соціальності, що існує у вигляді стійкої спільності людей, котра характеризується єдністю умов життєдіяльності, генетичним зв’язком поколінь, стабільністю соціальної організації | **Методологічна** **робота**  як сукупність взаємопов’язаних логічно-мисленнєвих дій, спрямованих на досягнення бажаного результату за намічений інтервал часу, поєднує проектування, критику і нормування з пошукуванням і пізнанням |
| **Соціальне**  як загальна якість, сукупність властивостей і особливостей відносин, що виникають у процесі взаємодії індивідів або груп, котрі охоплюють життєдіяльність людського суспільства | **Методологічна діяльність**  якформа усвідомленої активності соціального працівника, що задає соціальному простору ціннісно-смисловий вектор руху, який визначає тип та характер упредметненого мислення |

*Рис. 1.1 Основні категорії, які є основою соціальної роботи як професійної миследіяльності*

Отже, поняття «соціум» є центральною категорією СР. Її методологічне підґрунтя полягає в тому, щоб зафіксувати та інтегрально виразити природну, екологічну, духовну, соціальну, етнічну та культурну цілісність людського життя, взаємозв’язок і взаємодію людських індивідів, вплив соціальних спільностей на розвиток суспільства та життєдіяльність громадян, їхню культуру.

Осягнення філософсько-методологічної сутності СР полягає в уточненні основних рис категорії «соціальне», яка має значний вплив на визначення змісту, структури, форми виявлення, механізму й умов здійснення професійної СР. Поняття соціальне (лат. *socialis* − товариський, громадський) трактується як «сукупність тих чи інших властивостей та особливостей соціальних відносин, які виявляються в конкретних умовах між індивідами та спільностями в процесі взаємодії» [78, с. 452]. Соціальне виникає внаслідок нерозривної єдності фрагментованих одиниць людського буття та колективних форм їхнього існування [290, с. 970] й об’єднує умови життєдіяльності людини, особливості реалізації суспільних відносин і діяльності соціальних інститутів, специфіку системи виховання, поширення інформації та ін. Усі зазначені структурні елементи формують поведінку людини, яка виявляється в соціальній активності індивіда, його творчій діяльності [519, с. 430].

Діяльність, робота, працівник, середовище, відносини, виховання, адаптація, активність тощо, мають прикметниковий характер і зі словом «соціальне» утворюють сукупність понять, дотичних до СР, оскільки соціальне виникає тоді, коли поведінка хоча б одного індивіда «підпадає під вплив інших або групи (спільноти)» [78, с. 452]. Змістове наповнення категорії «соціальне» цілісно пов’язане з СР та актуалізується шляхом накопичення знань, досвіду, традицій і ціннісних орієнтацій СП, його творчих здібностей і реальної оцінки стану розвитку всіх елементів суспільства.

Спорідненість понять «соціум» і «соціальне» визначається наявністю спільного кореня (від лат. *societas* – суспільство), що позначає тісний взаємозв’язок СР з реальною картиною світу, яка «складається з множини станів, груп та об’єднань людей зі специфічними відмінними життєвими звичками, способами відчувати й інтерпретувати довколишній світ, з різними можливостями впливати на перебіг подій, але порівняно стійкими зв’язками між собою та певним взаєморозумінням» [482*,* с. 16].

Отож філософсько-методологічна сутність СР втілена в складному феномені «соціум» та «соціальне», які відображають різноманітні способи і форми існування та взаємодії цілісних соціальних суб’єктів у суспільстві як системі. Спричинена на таких засадах взаємодія СП з клієнтом будується на соціальній рівності та партнерстві, справедливому розподілі матеріальних і духовних благ, надійних гарантіях забезпечення здійснення соціальної політики, творчому самоствердженні усіх, хто причетний до таких взаємодіянь.

Філософсько-методологічне розуміння категорії «робота» визначається як сукупність взаємопов’язаних логічно-мисленнєвих дій, спрямованих на досягнення бажаного результату за намічений інтервал часу. Для СП цінною є методологічна робота [374; 375], яка не є «дослідницькою у «чистому вигляді» [530, с. 59]. Підтвердження цих міркувань віднаходимо в роботах методолога сучасності Г. Щедровицького [563]. Основне завдання СП як методолога полягає не стільки в пізнанні соціального об’єкта, скільки в творенні ним заново актуальних методик і проектів, що «перевіряються не на істинність, а на можливість реалізації» [530, с. 59].

Отже, сутність методологічної роботи полягає у всезагальному пізнанні СП об’єкта дослідження, створенні ним нових структурних моделей, схем, проектів, приписів, методик, технологій, що забезпечують обслуговування професійної діяльності планами, нормами, інструкціями, реалізація яких перевіряється на істинність практикою. У цьому полягає відмінність між суто теоретичною роботою СП та його методологічною складовою.

Відповідно до суспільства, в якому мають місце різноманітні відносини і вплив осіб, соціальних груп та спільнот один на одного, працівники соціальної сфери постійно вдосконалюють свою діяльність. Класичним є визначення поняття «діяльності» як специфічно людської, усвідомленої форми активного ставлення до самої себе, інших людей, навколишнього світу, змістом яких є їхня доцільна зміна та перетворення [388, с. 57]. Діяльність СП за своєю сутністю є соціально організованою, оскільки формується історично в процесі праці на індивідуальному, груповому, колективному, соціумному та глобальному рівнях [224, с. 834–836]. Важливими є й інші визначення цього поняття. У філософському енциклопедичному словнику зазначено, що діяльність − це «форма активності, що характеризує здатність людини чи пов’язаних з нею систем бути причиною змін у бутті» [523, с. 163]. У словнику-довіднику для соціального працівника вказано, що діяльність «охоплює дії та операції як складові одиниці, що спiввiдносяться з потребами, мотивами та цілями» [185, с. 12].

У нашому розумінні методологічна діяльність СП завжди є усвідомленою, надає соціальному простору ціннісно-смисловий вектор руху, значною мірою визначає тип та характер мислення професіонала, яке породжене і викликане певним реальним часом [374; 375]. Вона, у порівнянні з методологічною роботою, є багатоструктурованою, функціональною і складається з певних соціокультурних взірців та професійних норм. Методологічна робота разом з методологічною діяльністю − це вершина професійного методологування СП, вони хоча й близькі, проте, «якісно відмінні між собою рівні методологічного професіоналізму» [530, с. 62].

Здійснення філософсько-методологічного аналізу сутності СР зумовлене логікою побудови СР як професійної діяльності, вибору та реалізації системи засобів і методів фундаменталізації підготовки майбутніх соціальних працівників (МСП) у закладах вищої освіти (ЗВО), оскільки СР розглядаємо як навчальну дисципліну. Філософсько-методологічні підходи до розуміння сутності СР закладені в класичних працях теоретиків і мислителів минулого, як от: М. Вебера [61], Е. Дюркгейма [125], Г. Зіммеля [149], Д. Мілля [275], Т. Парсонса (T. Parsonsa) [627], П. Сорокіна [473], Г. Спенсера [484] та ін., які концентрували власну увагу на соціальних системах, а відтак на соціальних процесах та соціальних змінах. Розглядаючи джерела, чинники, спрямованість та мотиви їхнього виникнення, науковці визначили причинну взаємозалежність зазначених процесів з природою людини.

У працях закордонних дослідників (Г. Бернер [28], В. Бочарова [48], П. Гібсон (P. Gibson) [592], Дж. Грей (J. Gray) [593], К. Данлеп (K. Dunlap) [581], П. Джарвіс (P. Jarvis) [606], Р. Рейд (N. Reid) [638], Р. Едвардс (R. Edwards) [584], В. Жукова [138], Б. Корноєр (B. Cournoyer) [580], Ш. Рамон [358], А. Субетто [492], Л. Топчій [511], М. Фірсов [520], М. Ховард (М. Howard) [602], Є. Холостова [474],   
Т. Шанін [547]) та вітчизняних науковців (В. Андрущенко [6],   
О. Безпалько [26], В. Бех [30], І. Звєрєва [148], А. Капська [476],   
О. Карпенко [181], І. Козубовська [203], М. Лукашевич [250], І. Мельничук [267], І. Мигович [273], В. Поліщук [333], Г. Попович [338],   
Т. Семигіна [442], А. Фурман [529] та ін.) віднаходимо науково-методологічні передумови розуміння СР як суспільного феномену в контексті підготовки фахівців соціальної сфери до професійної діяльності.

Витоки методологічних основ діяльності досліджував В. Стьопін, який вказував, що в роботах Р. Декарта «Роздуми про метод» та Ф. Бекона «Новий Органон» описано методологічне мислення як важливу складову наукових пошуків та усіх форм діяльності людини [491,с. 5]. Такому всезагальному підходу до організації діяльності, як зазначає науковець, об’єктивно властиві: існування ідеального об’єкта, виокремлення предмета пізнання, обґрунтування способів і методів дослідження та проведення експерименту, який слугує винятковою практикою.

Нині науковці активно обговорюють проблеми методології СР, яка є найбільш досконалою формою мислення і діяльності та передбачає оцінку, дослідження, розробку теоретичних способів та віднаходження дієвих засобів подолання проблем [530, с. 25, 273; 594, с. 7–12]. У повнозначному розумінні є наукою і мистецтвом «уможливлення досконалого мислення та ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя [530, с. 27]. Хоч методологія − вчення про способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльності людини, однак вона має загальний характер − завжди конкретизується відповідно до різних форм цієї діяльності [538, с. 34], про що засвідчує вивчення методології СР й фундаментальної підготовки СП.

Так, відомий методолог Г. Щедровицький логіко-змістовно   
змоделював два способи побудови методології − науковий та суто   
методологічний [563*,* с. 331]. Перший характеризується дотриманням норм наукового мислення: окреслюється предмет знання, що в подальшому формує об’єкт наукових розвідок, задіюються засоби і техніки миследіяльності. Для другого властива чітка регламентована методологічна робота − практикування [563, с. 511]. Досліджуючи методологічні засади науки, Е. Юдін здійснив її системний аналіз [564], Д. Чернілевський розкрив сутність методології наукової діяльності [272]; С. Стьопін виокремив філософські та методологічні аспекти ґенези соціально-гуманітарних наук, які теоретико-методологічно впроваджують в теорію СР [488]; В. Кушнір зреалізував методологічний аспект системного аналізу педагогічного процесу [237]. В. Кемеров звернув увагу на здатність сучасної методології і теорії пізнання розв’язувати та пояснювати питання людського повсякдення [184].

В основі методологічного аналізу професійного здійснення СР, як зазначає А. Фурман, покладено процеси методологування, які покликані дослідити її структуру в динаміці [530, с. 26]. Тому методологія професійно-орієнтованої наукової діяльності є надскладною формою мислення теоретика-науковця соціальної сфери, який реалізує визначену в часі миследіяльність [415, с. 165]. Така інтелектуальна методологічно-професійна робота виробляє нові, об’єктивно достовірні та фундаментальні знання з СР для постійного оновлення наукових теорій, методів, категорій, понять тощо.

Понятійне тлумачення СР в закордонних і українських наукових літературних джерелах дає змогу відзначити: серед науковців до нині немає загальноприйнятого пояснення її сутності. Так, наприкінці ХХ ст. російськими науковцями, під час формування основ теорії СР, здійснено спробу відокремити поняття «соціальна робота як наука» і «соціальна наука» [28; 48; 474]. Зважаючи на неможливість поєднати ці терміни та бачення самої СР, дійшли до висновку, що в недалекому майбутньому можна чекати утвердження найменування – «соціальна наука». Воднораз до соціальних, відповідно до об’єкта і предмета вивчення, можна віднести чимало гуманітарних наук.

Погоджуючись з думкою колег, Є. Холостова і А. Сорвіна означують СР саме як сферу практичної діяльності, яка, хоч і має наукову основу, характеризується локальною теорією [474]. У цьому контексті СР: а) слугує важливим інструментом реалізації соціальної політики [478, с. 5]; б) видається ціленаправленою громадською діяльністю з надання допомоги і підтримки різним категоріям населення, які потрапили в складну життєву ситуацію [498, с. 19–20]. Доповнює розкриття практико-зорієнтованої сутності СР М. Фірсов, виокремлюючи такий її аспект як самодопомога в системі соціокультурних і психосоціальних взаємодій та міжсуб’єктних відносин. На переконання вченого, СР не обмежується тільки практикою, спрямованою на створення умов для нормального функціонування людини. Вона бере на себе відповідальність за реалізацію соціальної згуртованості в суспільстві та звільнення людей від усіх форм дискримінації та нерівності [521, с. 11–12]. Досить широке формулювання СР висуває В. Бочарова, яка переконана, що СР повинна спрямовуватися на розв’язання всієї сукупності проблем у системі індивід і його оточення [48]. У довідковій літературі розглядається цей феномен «як наука, як багатопрофільна практична і навчальна діяльність» [423, с. 776].

Українські вчені робили спроби визначити зміст поняття та уточнити сутність СР як соціокультурного явища. Нині поширений досвід використання «соціальної роботи» у двох значеннях: як професійної діяльності і як науки [92, с. 392]. Тлумачення СР у філософському словнику соціальних термінів характеризує їїяк особливий вид професійної діяльності, метою якого є забезпечення культурного, соціального та матеріального рівня життя громадян, поєднуючи як індивідуальну допомогу окремій людині, так і сім’ї та певній групі осіб [524, с. 543]. З іншого боку, СР є самостійною прикладною наукою (система дослідницької діяльності, яка спрямована на продукування нових знань про суспільство і професійне мислення [211, с. 5]), основна функція якої полягає в розробці й теоретичній систематизації об’єктивно-значущих знань пропевний вид практико-зорієнтованої діяльності.

Сьогодні поняття «соціальна робота» набуває теоретико-методологічного змістового наповнення. Так, українські вчені Л. Коваль та І. Звєрєва наголошують, що особливістю СР як «професійної або волонтерської діяльності є вплив на особистість з метою надання їй допомоги у самовиявленні» [194, с. 12]. Українська дослідниця А. Капська пов’язує СР з впливом теоретиків-професіоналів, громадськості та реальних соціальних інститутів на соціум шляхом формування та реалізації дієвої соціальної політики, цілеспрямованої на створення сприятливих умов життєдіяльності кожної людини і сім’ї [176, с. 13]. У її розумінні, СР це не лише професійна діяльність, а феномен суспільного життя, що залучає, крім практикування, наукової, навчальної діяльності в цій галузі, ще знання, визнання, інституалізацію в суспільстві, створення методології для осмислення не завжди означеного діяння та теорії СР. Науковці Л. Тюптя та І. Іванова розкривають СР як логічне узагальнення досвіду суспільної практики, який опирається на ґрунтовне вивчення феномену досліджуваного явища для віднаходження закономірностей та як високорозвинену форму наукового знання, що цілісно відображає найважливіші зв’язки певної соціальної дійсності [514, с. 16].

На думку О. Карпенко, СР в широкому розумінні − це «вплив громадськості, професіоналів, індивідів на соціальне облаштування суспільства завдяки формуванню й реалізації державної соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини, її сім’ї, громади». У більш вузькому розумінні − це «професійна діяльність, що здійснюється професійно підготовленими фахівцями та їхніми помічниками і спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім’ї чи групі осіб, які потрапили у скрутну для них ситуацію» [181, с. 13].

Науковці В. Бех, М. Лукашевич та М. Туленков зазначають, що СР – це певний вид професійної діяльності, в основі якої лежать «предметно-інтегровані, міждисциплінарні прийоми формування, підтримки, реабілітації стійкої соціальної інтеграції або реінтеграції окремої особистості і груп; комплексна соціальна технологія здійснення соціального захисту населення, соціального управління, соціальної політики» щодо соціально вразливих груп населення [30, с. 9].

Спробу методологічного обґрунтування СР здійснив один з основоположників української школи СР І. Мигович, який наголошвав, що дефініція СР базується на таких провідних поняттях, як «соціальне» та «соціалізація». Відповідно науковець зазначає, що СР слід розглядати як професійну діяльність соціальних інститутів, державних і недержавних організацій, соціальних груп та окремих індивідів, які пов’язані між собою наданням допомоги особам чи групам людей в процесі їхньої соціалізації, якщо в них відсутні належні умови життя або ж існують наявні особистісні вади, які ускладнюють, призупиняють чи взагалі спрямовують у   
зворотному скеруванні процес соціалізації (тобто, спостерігається десоціалізація) [273, с. 98–99].

Неоднозначність визначень зазначеного поняття «соціальна робота» вітчизняними і закордонними науковцями є свідченням відсутності його узагальненого розуміння (див. додаток А). Зазвичай вони розглядають СР як форму практичної діяльності, що здійснюється професійно підготовленими фахівцями. Метою СР як методологічної діяльності є оптимізація механізмів реалізації життєвих сил і соціальної суб’єктності індивіда або соціальної групи*.* Універсальність цього поняття полягає в особливій властивості, як поліфункціональність, що дає право пояснити сутність і дієвість СР [30,с. 104–105]. Зазначимо, що у вітчизняних наукових джерелах поняття «соціальна робота» тлумачиться як цілеспрямована уповноваженими органами діяльність у суспільстві, що забезпечує належний соціальний, культурний та матеріальний рівень життя громадян суспільства й сприяє наданню допомоги людям різних категорій.

Порівняльний аналіз визначень поняття «соціальна робота» вітчизняними і закордонними вченими засвідчує, що дослідження проблем СР триває: уточнюється і здійснюється корекція понятійно-категоріального апарату, відбуваються наукові дискусії щодо розуміння термінології, змісту, структури тощо. А наукові доробки теоретиків і практиків з цієї проблематики вказують і на багатоманітність досліджень, так і про деяку їхню однобічність, оскільки донині не здійснено системного аналізу сутності методології СР за сучасних умов суспільного розвитку.

Здійснений філософсько-методологічний аналіз сутності основних фундаментальних категорій «соціум», «соціальне», «методологічна робота», «методологічна діяльність» як засобів вироблення миследіяння СП дає змогу в межах дослідження визначити категорію «соціальна робота» як сукупність сформованих у процесі теоретико-методологічної, пізнавальної та практико-зорієнтованої миследіяльності сутнісних уявлень, концепцій, понять, що відображають основоположні закони, закономірності, принципи, вітчизняні та закордонні тенденції розвитку цього феномена.

Важливо відмітити, що засадничим підґрунтям, основою методології СР є соціально-історичні, загальнолюдські, особистісні та життєво-культурні часовиміри. Методологічна діяльність у СР поєднує в собі дослідницьку, проективну, знаннєву, культурологічно-історичну, управлінську й інші види діяльностей, є багатофункціональною та значущою для СП.

У нашому розумінні методологічна діяльність СП як форма його активності має такі характерні ознаки (табл. 1.1):

*Таблиця 1.1*

**Основні складники методологічної організації соціальної роботи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Критерії методологічної організації соціальної роботи** | **Тлумачення розуміння сутності**  **філософсько-методологічної організації соціальної роботи** |
| 1. | Пояснювальний складник соціального світу | Характеризується суспільно-історичною природою та виявляється в миследіяльності, яка спрямована на перетворення світу й потреби кожної людини та неуможливлене творення без неї загальної та цілісної картини людського буття |
| 2. | Предмет об’єктивного наукового аналізу | Упредметнення дійсності шляхом активного перетворення соціальними працівниками навколишньої об’єктивної реальності, що призводить до позитивної зміни самого клієнта за рахунок привласнення фахівцем більш широкого обсягу цього предметного світу. Виявляється в суспільно зафіксованих науково-мисленнєвих способах послідовних професійних дій, що носять стратегічний та попереджувальний характер |
| 3. | Засіб формування знань, умінь, навичок, норм і цінностей реалізації ефективної діяльності | Системні знання дають можливість орієнтуватись у сфері соціальних відносин і вчиняти певні дії соціальним працівником, виходячи з ситуацій. Сформовані знання, вміння, навички переходять в особистісні норми і цінності соціальної роботи як методологічної діяльності, якими керується фахівець під час прийняття рішень |
| 4. | Управління організацією функціонування та розвитку соціальної роботи | Принципи, що відображають прикладне значення соціальної роботи як практичної миследіяльності, характеризують організаційну складову управління та сприяють обранню найбільш ефективних для конкретних умов управлінських рішень на основі ґрунтовного аналізу й вивчення проблеми. Управління соціальною роботою дає змогу виявити та скорегувати напрями та перспективи розвитку України як соціальної держави |
| 5. | Предмет проектування оптимальної реалізації нових видів діяльності | Специфіка миследіяльності полягає у використанні проектування як засобу випереджувального віддзеркалення суспільних процесів, явищ, проблемних питань, які потребують наукового, ресурсного обґрунтування програмно-цільової реалізації нововведень. Виявляється в результативності як менеджменту, так і самоменеджменту |
| 6. | Ціннісна оцінка для визначення місця СР серед інших наук | У соціальній роботі людина є найвищою цінністю. Служіння своєю професією на покращення благополуччя громадян зорієнтоване на професійно-особистісну активність соціального працівника, практичний досвід якого є важливою оцінкою для визначення чільного місця соціальної роботи серед інших наук, оскільки її основою є теоретична, методологічна, проектна, експериментальна і методична миследіяльності |
| 7. | Предмет узагальнення, наслідування та відтворення передового досвіду закордонних країн | Концептуальні орієнтири соціальної роботи задає закордонний досвід. У світовій інфраструктурі цієї діяльності відстежується тенденція її розвитку у єдиному інформаційному просторі. Нині активно використовуються узагальнені філософсько-теоретичні, методологічні та методичні форми соціальної роботи, вироблені іншими країнами. |

1. Важливий пояснювальний складник соціального світу. Миследіяльність як форма активності в СР цілеспрямована, щонайперше, на перетворення світу відповідно до потреб кожної особи та унеможливлює творення без людини загальної і цілісної її картини [529, с. 58–60]. Соціальна за своїм походженням вона є «началом» формування індивідуальної діяльності особистості [467, с. 77].
2. Предмет об’єктивного наукового аналізу. Діяльність СП здійснюється на основі взаємозв’язку з клієнтом та світом загалом. Зазначений процес здійснюється відповідно до упредметнення реальної дійсності, для якого характерне активне перетворення СП навколишньої об’єктивної реальності [577, с. 256–290]. Специфіка такого упредметненого об’єктивного аналізу полягає в тому, що СП не впливає на клієнта безпосередньо, а лише сприяє його перетворенням у процесі діяльності. При перетворенні зовнішнього бачення клієнта СР, СП, відповідно, змінюється сам завдяки процесу і результату, які є новою умовою його існування та розвитку [220, с. 202–204].
3. Необхідний засіб формування в СП знань, умінь, навичок, норм і професійних цінностей для виконання ефективної діяльності. Системні знання постають в діяльності відповідно до мети, завдань, змісту та способів її впровадження. Вони дають змогу СП орієнтуватись у сфері соціальних відносин і вчиняти певні дії виходячи з ситуацій. Сформовані знання, вміння і навички трансформуються в особистісні норми, котрі виробляються в межах норм професійної етики на засадах людських взаємин та сприяють усвідомленню меж дозволеності в діяльності СП. Цінності СР як діяльності позначають ті принципи і норми, які відображають її морально-естетичні   
   установки [467, с. 19]. Тому, приймаючи рішення, фахівець керується найважливішими цінностями СР, такими як упевненість у значущості кожної особистості та її незалежному виборі, віра у можливість і бажання індивіда змінюватися та бути самостійним [529, с. 57–60].
4. Предметом управління організацією функціонування та ефективного розвитку СР на засадах сталих принципів (створення рівних можливостей для всіх громадян, поєднання допомоги із результативною самодопомогою, гуманності, диференціації та індивідуалізації, адаптації, інтеграції, комплексного підходу, партнерства і взаємної довіри, етичності, поваги до особистості, безкоштовності обслуговування [514, с. 7–34]). Їхня сутність полягає у визначенні організаційних аспектів управління та обранні найбільш ефективного для конкретних умов управлінського рішення на основі всебічного аналізу і вивчення проблеми [518, с. 23–59]. Система управління СР має складну внутрішню структуру для реалізації управлінської діяльності та складається з об’єкта і суб’єкта, дієвої системи прямих і зворотних зв’язків усередині соціальної організації, джерел саморегуляції (інтересів, потреб, цінностей складових її підструктур) та ін. [516, с. 8–17, 73–76]. Управління СР дозволяє виявити та скорегувати напрями та перспективи розвитку України як соціальної держави [514, с. 192–203]. Однак внаслідок економічної складності, нестачі коштів у державі на сьогодні немає належного забезпечення функціонування стратегічною та попереджувальною СР.
5. Предмет проектування оптимальної реалізації нових видів діяльності в СР. Проектування практичної діяльності фахівців спрямоване на здійснення ефективної СР, що розкривається в результативності менеджменту і самоменеджменту, створенні та впровадженні в діяльнісну сферу СР інноваційних технологій [515, c. 85–88]. Так, С. Кримський вважає, що «проектування набуває інтегрального статусу і починає конкурувати з традиційними засобами пізнання та дії, посуваючи навіть теорію як головну форму організації наукового знання» [222, с. 6]. Специфіка такої діяльності полягає у використанні фахівцями проектування як засобу випереджувального відображення соціальних процесів, явищ, проблем, які потребують наукового, ресурсного обґрунтування програмно-цільової реалізації нововведень [288, с. 3; 218, с. 136–137].
6. Ціннісна оцінка для визначення місця СР серед інших наук. Кожній науці властиве формування власних та унікальних уявлень про світ, людину, її життя, прагнення, світобачення тощо, а її принципи визначають правила діяльності, в яких вона здійснюється [29, с. 32–38]. Вагомою особливістю СР є її регламентація своєрідними принципами (розвитковості, соціальної справедливості, системності та комплексного підходу, компетентності та практичного спрямування, довіри та конфіденційності) та цінностями. Крім загальнолюдських цінностей, в основі яких гуманне ставлення до людини, в діяльності СП визначальними є професійні цінності, спрямовані на клієнта, організацію соціальної сфери та колег. У СР людина є найвищою цінністю, а її добробут, комфортне існування та розвиток слугують основою СР, незалежно від її соціального статусу, суспільної ролі чи власних переконань. Ціннісні орієнтації впливають на професійне зреалізування, смислотворче діяння кожного фахівця, так як вони не задаються ззовні, а слугують передумовою та наслідком його практичного вчинення [531, с. 47–49].

Цінності слугують основою моральних норм, етичних принципів СР. Вони пов’язані з професійною потребою служіння своєю професією для покращення благополуччя громадян. Зазначена потреба спрямована на професійно-особистісну активність СП в досягненні гуманно-зорієнтованої мети. Практичний досвід СР є ціннісною оцінкою для визначення провідного місця СР серед інших наук, оскільки його основу становить взаєморозуміння і взаємодія професійних соціальних працівників та дослідників-практиків [398, с. 18–19].

1. Предмет теоретичного узагальнення, наслідування та відтворення передового досвіду СР світових країн. Нині система СР західних країн носить стратегічний характер. Концептуальні орієнтири СР задає закордонний досвід, оскільки *позаяк* у світовій інфраструктурі відстежується тенденція розвитку цієї діяльності в єдиному інформаційно-пізнавальному просторі. Нині активно використовуються узагальнені *індивідуальні та групові* методичні форми СР, вироблені іншими країнами. Проте СР в нашій країні вибудовується в національних традиціях й характеризується власною специфікою, тому запозичені методики та цінний досвід адаптовуються до українського суспільства [441, с. 6–8].

Для подальшого з’ясування методологічної сутності СР важливо окреслити об’єкт і предмет теорії та практики СР. Науковці вважають, що об’єктом дослідження теорії СР як науки є взаємодія людей в соціумі [25, с. 84]. Однак об’єктом СР як діяльності є індивід, група або спільність, які знаходяться у важкій життєвій ситуації і не можуть самостійно адаптуватись у соціумі та потребують сторонньої соціальної підтримки [423, с. 487]. Так, Л. Топчій розглядає класифікацію об’єктів СР на підставі різних критеріїв [511, с. 47–49]. До суб’єктів СР відносяться фізичні особи, організації, установи, соціальні інститути суспільства, котрі здійснюють допомогу у вирішенні складних життєвих ситуацій в яких провідну роль відіграє держава зі своїми структурами у вигляді законодавчої, виконавчої та судової гілок влади.

Різні підходи до розуміння предмету СР як науки дають можливість узагальнити, що її предметом є закономірності сприяння у встановленні й реалізації життєвих сил індивідуальної та соціальної суб’єктності людини, а також вдосконалення механізмів акумуляцій повсякденних сил і засобів забезпечення їхнього здійснення [25, с. 85].

Метою СР, на думку науковців (О. Безпалько [27], З. Бондаренко [46], І. Звєрєва [148], Л. Коваль [194] та ін.), є оптимізація обставин здійснення суб’єктивної ролі людини в усіх сферах її діяльності, тобто створення необхідних умов для освоєння та виконання соціальних ролей у суспільстві. Таке занадто широке розуміння СР дозволяє брати на себе функції соціальних інститутів, таких як освіта, виховання, культура, політика, сім’я та ін., які забезпечують вдалу соціалізацію індивідів у всіх царинах суспільства. Кінцева мета СР полягає в досягненні такого результату, коли потреба у допомозі СП клієнту просто відпадає.

Дослідження наукових філософсько-методологічних засад сутності СР ґрунтувалося на філософських принципах (об’єктивності, конкретності, історичності, науковості, діалектичності, детермінізму) для методологічної роботи з ними фахівців, котрі мають відповідний рівень професійної компетентності під час здійснення СР. Всебічний структурно-методологічний аналіз СР з розкриттям сутності і цінностей філософських принципів і загальнонаукових підходів у дослідженні професійної підготовки МСП віднаходимо в наукових працях І. Мельничук [267, с. 91–105;   
268, с. 55–58] та В. Поліщук [333, с. 26]. Дотримання філософських принципів передбачає цілісне формотворення системи професійної підготовки фахівців СР як наслідку історії пізнання цього   
феномена [277, с. 105–106].

Здійснений філософсько-методологічний аналіз сутності СР як форми активної миследіяльності дозволяє закріпити науковий статус СР і розглядати її як: а) науку, що охоплює фундаментальну та прикладну проблематику; б) прикладну дисципліну, орієнтовану на вивчення проблем соціальної сфери; в) навчальну дисципліну [576, с. 80–89], для якої постійно затребуваними є системотвірні наукові знання в сфері СР з найважливіших проблем, що відносяться до підтримки життєвих сил людини.

Філософсько-методологічне розуміння сутності СР тісно пов’язане з розкриттям її закономірностей, що відображають конкретні, сталі й повторювані соціальні процеси, об’єктивно зумовлені зв’язки між змістом явищ і процесів у цій професійній діяльності. Здійснений аналіз наукових джерел дозволив звести закономірності СР до двох основних груп, як от:

− закономірності функціонування й розвитку суб’єкта СР, одним з яких є МСП;

− закономірності міжсуб’єктної взаємодії в процесі соціальної діяльності, її діалектика [524, с. 546].

Перша група закономірностей визначає наукову підготовку МСП до професійної СР (в процесі навчання вивчаються особливості, причини, наслідки виникнення, діалектика розвитку та функціонування реальних соціальних явищ і процесів). Друга група закономірностей віднаходить свої аргументи у практичній діяльності, випробуванні отриманих науково-теоретичних знань під час виконання професійних функцій, у процесі аналізування міжсуб’єктної взаємодії «соціальний працівник – клієнт». Зв’язок і взаємодія закономірностей СР виявляється в законах діалектики як універсальних методах мислення і дії, що визначають наступність розвитку та форми СР. Вони обґрунтовують логіку побудови СР як професійної діяльності, вибору й реалізації системи методів і засобів ефективної підготовки МСП у ЗВО.

Отже, проведений філософсько-методологічний аналіз сутності СР дозволяє нам стверджувати, що СР як наука і професія вибудовується на засадах взаємозбагачення та взаємопроникнення, адаптації наукових теоретичних надбань до розв’язання практичних проблем, впливу практичного досвіду на збагачення теорії СР, інтегрує діалектику загальнолюдських цінностей та унікальність особистості і постає там, де існує взаємодіяння людини з соціальним оточенням.

У результаті обґрунтування сутності СР актуалізується потреба в аналізі історіогенезу становлення професії «соціальний працівник».

**1.2 Історія становлення професії «соціальний працівник»**

Розвиток СР як професії пов’язують з другою половиною XІX ст. та з усезростаючим запитом сучасного суспільства щодо створення дієвої системи соціальної допомоги населенню. Однак «історія виникнення та формування засадничих ідей, підходів, концепцій, принципів і засобів, технік і методів соціально-педагогічного практикування сягає в тисячолітню давнину» [372]. Отож нині актуально осмислити, відтворити та узагальнити історіогенез становлення професії «соціальний працівник». У зв’язку з цим шлях утвердження СП як фахівця-професіонала від соціальної підтримки до культурно-цивілізованих форм соціальної допомоги є педагогічною проблемою сучасності. Її розв’язання дозволяє більш ефективно формувати фахові компетентно-діяльнісні якості майбутніх фахівців завдяки впровадженню у навчальний процес ЗВО фундаменталізації професійної підготовки (ФПП), що об’єднує й традиції, й інновації.

Теоретичний аналіз наукової літератури [131; 178; 249; 284; 352;   
477; 481] показує, що становлення професії «соціальний працівник» тісно пов’язане із знаннями про види, методи і форми соціальної допомоги окремим верствам населення в конкретних історичних умовах. Тому нині важливо окреслити поняття «соціальна допомога», яке має неоднозначне, багатоаспектне пояснення, є універсальним та по-різному трактується науковцями. Соціальна допомога розглядається як підтримка та співчуття особам, позбавлених важливо-необхідних умов для нормальної життєдіяльності. У розумінні М. Фірсова − це система державної опіки найменш захищеного населення [520, с. 12]. Іншої думки дотримуються в наукових працях В. Поліщук, яка розглядає соціальну допомогу як форму реалізації відносин турботи і підтримки [**334,**с. 32–45], та В. Буяшенко, який вважає соціальну допомогу практичною реалізацією гуманістичного світогляду суспільної життєдіяльності, що поєднує загальнолюдські цінності та неповторність особистості [50, с. 169–172].

У нашому розумінні «соціальна допомога» є інтегративним поняттям, що відповідає загальнонауковим принципам системності й доповнюваності щодо усвідомленої соціальної дії людства до самозбереження. Ці принципи дають змогу усунути однобічне бачення соціальних процесів та змістовно конкретизувати сутність самої допомоги, спрямованої на самореалізацію особистості. Її основне призначення − розв’язання соціально-економічних, психолого-педагогічних проблем у суспільстві та створення сприятливих умов для поновлення і покращення спроможності особи чи групи до соціального функціонування. Окрім того, соціальна допомога є особливою професійною моделлюпідтримки, стабілізації та гармонізації життєдіяльності людини, яка реалізується в конкретно визначений період соціального, політичного, національного та культурного розвитку суспільства. Тому здійснення ґрунтовного аналізу історичних передумов виникнення фахової соціальної допомоги, що визначає професію «соціальний працівник», є нині актуальним.

Дослідження науковцями витоків СР (І. Звєрєва [148], С. Кубіцький [228], М. Лукашевич [250], В. Поліщук [**334**], М. Фірсов [520], А. Фурман [163], М. Шапаренко [548] та ін.) дає змогу здійснити аналіз генези відносин у практиці соціальної допомоги як основи професійної СР. В історичному аспекті цілеспрямоване надання соціальної допомоги тим, хто її потребує, передує та тісно пов’язане із становленням професії СП. Підтвердженням слугує думка М. Фірсова про те, що практика СР, а відтак і основи професії СП, починаються з родового суспільства при формуванні механізмів взаємодопомоги та перерозподілу матеріальних благ. При цьому екстраполяція та сучасне розуміння професії пов’язане з пошуком її архетипових форм та суспільних виявлень з глибокої давності [520, с. 25].

У наукових розвідках З. Бондаренко [46], А. Капської [177], О. Карпенко [179], М. Лукашевич [250], І. Мельничук [267] та ін. віднаходимо, що в цілому поняття «соціальна робота» і «соціальна допомога» співвідносяться як споріднені, оскільки СР слугує дієвим способом реалізації соціальної допомоги та є її практичною та діяльнісною стороною. Однак попри численні дослідження, проблема становлення професії «соціальний працівник» потребує більш повного її історичного вивчення з огляду на соціально-економічні умови, які складались у постійно змінному соціальному середовищі розвитку людства. Так, з появою перших держав (від ІІІ тис. до н.е. до V ст. н.е.), для яких була характерна соціальна підтримка та співпраця, мав місце філантропічний період [299, с. 20–28; **334**, с. 4–19, 23–32]. Філантропія (*з грец. φιλέω −* любити *і ἄνθρωπος −* людина) означає людинолюбство благодійність, допомога. Його особливість полягає в тому, що самостійною соціальною функцією суспільства було виховання молодого покоління, а благодійність нужденним прирівнювалася до доброї справи [163, с. 10]. Найдавніші відомості про соціальну допомогу знайдені в Давньому Єгипті, де центральна влада підтримувала й допомагала бідним і рівномірно підтримувала мінімальний прожитковий мінімум серед населення [154, с. 36].

Важливими для становлення майбутньої професії СП є закони царя Хаммурапі про соціальну справедливість, котрі існували серед жителів Вавилону. В законодавчих правових документах обґрунтовувалися гріхи та злочини, які вимагали судового розгляду [334, с. 47]. На відміну від «Законів Ману» Стародавньої Індії, що регулювали механізми успадкування та забезпечення певних соціальних гарантій, у Давньому Китаї підтримувалися ідеї соціальної допомоги вчення Конфуція (551-479 рр. до н.е.). В їх основі закладено дотримання традицій та моральних норм, а не закону, що й дало можливість вченому виокремити й закріпити в суспільстві образ людини з ідеальною поведінкою [278]. Відтак благодійність у державах Стародавнього Сходу базувалася на традиціях, звичаях і нормах повсякденної моралі, на засадах поваги до старших та хворих осіб, що й стало засадничим підґрунтям у становленні професії СП.

Однак подальший розвиток людських взаємин вимагає виокремлення СР як професії з-поміж інших царин гуманного буття. Виникнення її ціннісних елементів відбулося в Давній Греції (VI–V ст. до н.е.). Саме тут були закладені основи державного регулювання та опіки, а доброзичливе ставлення один до одного стало головною умовою в створенні інституту сім’ї та гостинності [522, с. 30]. Філантропічний шлях римських імператорів (VI ст. до н.е. − І ст. н.е.) полягав у тому, що, наприклад, Август (63 р. до н.е. – 14 р. н.е.) надав чиновникам посадові обов’язки, котрі б передбачали відповідальність за організацію суспільних робіт. При Клавдії (87–150 рр. н.е.) появилися мужовладці, які відповідали за опіку сиріт. Давньоримський політичний діяч Цицерон (106 р. до н.е. − 43 р. до н.е.) вбачав зміст служіння державі в збагаченні бідних і поверненні полонених. Однак неповне розв’язання соціальних проблем Римом не принесло його жителям внутрішньої соціальної гармонії. Загострення всезагальної духовної кризи вразило античний світ. З часом, на межі двох ер, популярності набуває християнство та перші його християнські постаті Ісус Христос – Син Божий, Св. Петро та Павло й інші апостоли-євангелісти – Матвій, Марко, Лука, Іоан тощо [193, с. 88]. Перші християни вирізнялися милосердям. У ньому вони вбачали смисл прощення та діяльної любові до нужденних [255, с. 387–388].

Готовність робити добро та безкорисне бажання допомогти іншим слугували змістовним наповненням у становленні професії «соціальний працівник». Звідси важливими є знання про милосердя, вмілу допомогу знедоленим, любов до ближнього. Усі ці якості, які актуальні для сучасного СП, можна віднайти та осягнути за допомогою найдавніших релігійних канонічних книг [231, с. 35]. Духовні вірування виховували у тих, хто надав допомогу, такі особистісні особливості як прагнення до взірця та досконалості.

У перші століття нашої ери дотримувалася мандрівними учителями-християнами практика виховання і навчання нового вчення про людину та Бога. Розпочався новий етап у розвитку Європи − Середньовіччя. Від Римської імперії епоха феодалізму дістала у спадок католицьку християнську релігію, а разом із нею церкву − опору та фундамент благодійності, опіки та пом’якшення проявів соціальної нерівності. Створювалися монастирські лікарні, де об’єктами соціальної допомоги були знедолені, хворі та бездомні [231, с. 102]. Римській церкві у Х−ХІ ст. належать перші настанови в царині зібрання законів з теоретизування і практикування благодійності шляхом переосмислення християнських текстів про милосердя і співчуття [154].

Отже, вчення церкви стало основою для подальшого розвитку конфесійних теоретичних підходів щодо проблеми опіки та допомоги шляхом глибинного усвідомлення найсуттєвіших християнських учень про милосердя. Тому праці провідних діячів церкви мали великий вплив на формування суспільної думки в питаннях соціальної справедливості та турботи, що є надважливими характеристиками для майбутнього становлення професії «соціальний працівник».

Однак сучасне дослідження історіогенезу східних слов’ян вказує на те, що наші предки, на відміну від інших народів, були лагідні, гостинні та співчутливі. Український педагог Г. Ващенко у своїх творах окреслив своєрідний характер українського народу, а саме привітну та мирну вдачу, зичливість, загальну інтелігентність та прихильне поводження з полоненими [154, с. 104–105]. Своїм священним обов’язком слов’яни вважали піклування і догляд за старими та хворими. Становлення гуманістичних традицій у давніх українців відбувалося під дією суспільного устрою. Особливе значення відводилося громаді, яка об’єднувала спільними господарськими зв’язками мирян щодо обов’язків у матеріальній допомозі знедоленим та в здійснюванні загальних благодійних справ [162, с. 41–42].

Значна роль в історії становлення СР як професії відводиться етапу суспільної благодійності (общинно-родової, церковної), який прийшов на зміну філантропічному періоду. Цей етап (VI−XVI ст. н.е.) характеризується державністю та проникненням у життя людей християнства. Із зародженням Київської Русі розвинулися слов’янська культура і духовність, які стали основою формування самобутніх взаємин між людьми. Хрещення Русі стало початком створення християнської концепції допомоги, вершиною якої є любов до ближнього. Історичний шлях соціальної допомоги в Київській Русі окреслений двома періодами, перший з яких пов’язаний з розширенням впровадження християнства і тривав з часу хрещення до половини ХІІ ст.; другий − датований серединою ХІІ ст. до кінця ХІІІ ст., коли відбулося поступове злиття благодійності князів у церковну та монастирську опіку з головними приписами та ідеями моралі доброго християнина. Княжа благодійність, хоч і не вийшла за приватні особистісні межі, однак характеризувалася роздаванням милостині, харчуванням усіх убогих, розвезенням продуктів для злиденних і хворих по домівках. Та все ж вона не була систематичною й обов’язковою для виконання. Крім того, князі започаткували перші училища для навчання дітей та перші лікарні, видавали статути, за якими благодійність залишалась у повноваженні церкви, писали статті соціального спрямування щодо захисту дітей. Проте на той час на державному рівні системи соціального піклування не було, як і не було професійної соціальної допомоги.

На зміну княжій опіці прийшла монастирська та церковна (з другої половини ХІІ ст.). Упродовж багатьох століть вони сприяли формуванню професії «соціального працівника», оскільки показували добрий приклад служінню бідним і недужим. Так, посилившись економічно, монастирі стали незалежними суб’єктами допомоги. У них безкоштовно лікувалися хворі, забезпечувалися допомогою незаможні, навчалися ремесел усі бажаючі [162, с. 277–280]. Парафіяльна доброчинність мала не лише релігійні цілі, але й соціальну підтримку, була громадською. Благодійність за Київської Русі призвела також до глибоких соціальних проблем. Швидкими темпами розвивалося професійне злидарство і жебрацтво, й ніколи не ставилося питання подолання соціальної нерівності.

Однак шкідливий вплив чужинців, війни і чвари всередині держави, масова полонізація пробудили в українців національну свідомість. На розвиток культурного відродження та суспільної думки мали вплив європейські гуманістичні та реформаційні ідеї (XV−XVII ст.). На становлення СР як професії великою мірою здійснила вплив доба Українського Відродження, яка співпала з етапом церковно-державної благодійності. У цей час сформувалися два взаємно доповнювані напрями соціальної опіки: продовження звичаїв князів, що відображалися в особистому прикладі благодіяння та захисті нужденних, і вдосконалення й розширення меж державної підтримки соціально вразливого населення, зокрема й дітей, позбавлених батьківського піклування [196, с. 39–40].

Особливістю СР як майбутньої професії в Україні доби Відродження є те, що основні обов’язки щодо соціальної допомоги були покладені на окремих членів громади, які несли відповідальність за всю громаду. В обов’язок керівників громади входила організація всебічної допомоги тим, хто її потребував, та утворення притулків для убогих [297, с. 68;   
424, с. 120–122].

Своєрідним різновидом громади були церковні братства, які вирішували соціальні проблеми не лише своїх членів, а й усього українського суспільства та природно формували підґрунтя для нової професії «соціального працівника». Братства оновили церковне й духовне життя українців, слугували для порятунку віровчення та народності [424, с. 122]. Так, у 1574 р. львівське Успенське братство допомогло Івану Федорову спорудити друкарню. Високою місією братств було будівництво шкіл на території всієї України, залучення дітей різних груп населення до отримання освіти, створення народних бібліотек, пошук та зберігання давніх книг і літописів. У братських школах давали глибокі знання, навчали   
моральним принципам співжиття в громаді, привчали молодь до   
людинолюбства [573, с. 270–289; 616, с. 25–28]. Виховання гуманізму та милосердя, моральна підготовка мужніх, фізично-загартованих захисників рідного краю, формування в них українського національного характеру та світогляду, високих лицарських якостей, поваги до людей старшого віку − це основні завдання, які ставило братство перед собою і які актуальні для соціального працівника-професіонала нині.

## Соціальна допомога рівноправного козацького братства Запорізької Січі (XVI ст.) характеризувалася самобутніми взірцями благодійних установ та інституцій соціальної опіки. У побуті козакам завжди була притаманна відкритість, гостинність та любов до подорожуючих. Поступове проникнення соціальної нерівності в період Запорізької Січі призвело до утворення матеріальних статків у руках козацьких старшин, що й дозволило їм виконувати особистісні благодійницькі функції: зводити величні церкви, обителі та шкільні доми [163, с. 39–40]. Отже, в практиці функціонування Запорізької Січі чітко проглядаються два першорядні напрями суспільної опіки, що були притаманні для ХV–XVII ст.: приватна та громадська благодійність при збереженні філантропічної діяльності церкви.

## За часів Українського Відродження мала місце світська опіка вразливих верств населення. Збагатилася різними формами приватна благодійність. Меценати розвитку церкви, освіти та культури зводили споруди друкарень, шкіл, церков, монастирів, шпиталів, що принесли славу не лише їм, але й усій Україні. Завдяки благодійникам-покровителям відкрилися та утримувалися школи вищого ступеня (ХVI–XVII ст.). Такі школи дістали назву Академії, при них діяли наукові та літературні гуртки. Молодих людей навчали почуттям патріотизму, любові до культурних цінностей, рідної мови, просвітницьких традицій. Першим таким закладом стала Острозька школа, яка об’єднала найталановитіших учених того часу, які не лише навчали студитів, але й пропагували основи СР як майбутньої професії [139, с. 43–49]. Слід відзначити важливу роль львівського братства в становленні професії СП. Однак з другого десятиріччя XVII ст. осередок релігійного та національно-культурного життя Львова перенісся до Києва, де в 1615 р. було створено братство, яке наслідувало культурно-релігійні цілі своїх попередників. Згодом це братство переросло у Києво-Могилянську Академію. В результаті філантропічної діяльності відомих українських меценатів – П. Могили, Б. Хмельницького, І. Мазепи, І. Скоропадського та ін., перший офіційно визнаний вищий навчальний заклад України став знаним європейським центром освіти і науки [188, с. 142–143; 616, с. 154–155].

## Випускники Острозької та Києво-Могилянської академій стали елітою українського народу епохи Відродження та заклали міцний фундамент професії «соціальний працівник». На працях соціального спрямування відомих письменників, богословів, друкарів, філософів виховувалася молодь у дусі доброчесності, гуманізму та любові до України [302, с. 59–60].

## Значний сприятливий вплив на подальший розвиток і педагогічної думки доби Українського Відродження, і СР як професії належить книгодрукуванню. У перших навчальних книгах відстежуються заклики щодо виховання у дітей любові до оточуючих, розсудливості, терпіння, смиренності, милосердя, турботливого відношення до сиріт та дбайливого ставлення до вдів і вбогих [45, с. 19]. Українські діячі того часу в світських творах описували внутрішню сутнісну природу милосердя, вбачали негативний вплив професійного жебрацтва на суспільство. Досвідчені педагоги того часу дотримувалися думки про необхідність соціальної гармонії, усунення громадської нерівності та запровадження державних превентивних заходів проти убогості [45, с. 19]. Саме ці основні ідеї становлять основу діяльності соціального працівника-професіонала.

## Отже, в Україні наприкінці XVII ст. − середини XVIII ст. з’являються перші накреслення-задуми освічених людей з приводу заміни особистісно-мирської опіки на культурно-цивілізовані форми соціальної допомоги, що знайшло своє відображення в професії СП.

## Специфічно формувалося становлення СР як майбутнього фаху на теренах України в другій половині XVIII − на початку XX ст. На цей процес вплинула російсько-польська війна, яка поділила Україну на дві впливові частини. На теренах підросійської України стрімкі капіталістичні відносини прийшли на зміну феодально-кріпосницькому устрою та спричинили динамічні переміни в соціальних верствах населення. Бідняками ставали ще нещодавно забезпечені та заможні особи. Такі економічні перетворення послужили для працівників з опіки важливою сферою роботи в пошуках напрямів запобігання соціальній катастрофі. Однак тогочасні форми опіки не могли задовольнити вимоги убогих через недосконалість законів російських урядовців, дефіцит коштів та негативний імідж соціальних закладів, в яких утримувалися бідні. На той час церква переважно піклувалася своїми матеріальними прибутками і не підтримувала милосердної допомоги злиденним.

## Проте інші погляди пропагували польські католицькі монастирі, які виявляли особливу увагу і турботу бідним [426, с. 82–89]. Монастирські черниці підтримували робітниць, самі працювали в шпиталях, надавали допомогу сиротам, убогим і калікам з притулків. При монастирях активізувалася освітянська діяльність, яка в подальшому мала важливе значення в професійному становленні фахівця [14, с. 29; 435]. На державному рівні видавались укази та різні документи, в яких були прописані посадові обов’язки осіб, які займалися проблемами доброчинності в соціальній сфері [435, с. 37–40].

## Однак у 60–70 рр. XIX ст. проведені чиновниками реформи вплинули на управління соціальним захистом [557, с. 92–98]. Державна фінансова підтримка установ опіки стала безперервною і постійною. Виділилися нові категорії непрацездатних осіб, котрі підлягали соціальній турботі. Саме наприкінці ХІХ ст. в Україні сформувалася двояка система правління опікою. Перша, притримуючись старих ідей, діяла шляхом видання громадських указів, і друга − нова, де практикувалася допомога із залученням земських установ. Остання була більш ідейна, передова та передбачала:

## − усесторонній розвиток народної освіти, що окреслювала прогнозований рівень навчання та виховання, зведення нових шкіл, забезпечення навчальними книгами та ін.;

## − визначення форми потрібної опіки та піклування над покинутими та недоглянутими дітьми благодійними організаціями, лікарями, священиками, учителями та поліцією;

## − запобіжні заходи щодо зубожіння, які посилювалися діяльністю доброчинних фондів з надання кредитів для підтримки незаможного населення. Земські установи теж надавали різного роду матеріальні допомоги нужденним з ознакою диференційованого підходу;

## − різного роду консультаційну юридично-соціальну допомогу для вирішення правових та громадянських проблем убогих осіб.

## В історичній практиці становлення майбутньої професії СП важлива роль, крім досвіду земської соціальної опіки, відводиться діяльності органів міського самоврядування. Ці установи характеризувалися досить розгалуженою сіткою уваги та помочі нужденним: від роздавання грошової допомоги аж до створення будинків працелюбності й різноманітних закладів громадського опікування.

## Наприкінці ХІХ ст. в Україні, де в основному проживала велика кількість сільського населення, стрімко пожвавлюється благодійна діяльність церковних і монастирських діячів стосовно соціальної підтримки нужденним. До цієї роботи залучалися добровільні працівники з парафії, які вміло організовували надання матеріальної та натуральної допомоги, надавали невідкладну медичну допомогу та освітньо-просвітницьку підтримку. Хоча в Україні впродовж століть історично складалися політичні, соціальні та економічні передумови виникнення професії «соціальний працівник» та завжди була потреба в ній, однак її цілковите становлення в цей час пов’язане не з українським суспільством, а з промислово розвиненими країнами Західної Європи та США. Так, у Великій Британії, Німеччині та США вперше постала СР як особливий вид діяльності, проте в кінці ХІХ ст. вона вже здійснювалася на професійній основі [247, с. 123; 248, с. 345−347; 648, с. 88–89].

## Так, стрімкий індустріальний розвиток у цих країнах, швидка урбанізація, що довгий час не сприяла адаптації сільського населення до міського життя, втрата традиційних соціальних зв’язків між людьми призвели до різкого загострення соціальних проблем, які не можна було вирішити традиційними методами. На переконання осіб, котрі займалися розв’язанням соціальних проблем маргінальних груп населення, на обох континентах сформувалися два напрями до їх розуміння. Представники першого напряму вважали, що суспільство хворе і його потрібно лікувати, опираючись на використання методик милосердя та благодійності. Другі припускали, що зміни в суспільстві є природними і тому потрібно спокійно примиритися з появою нових проблем. Хоча СР за цими напрямами була різною, однак представники обох сторін постійно стимулювали діяльність один одного.

## Бурхливо процес становлення нової професії «соціальний працівник» проходив у США [396; 629; 638]. У зв’язку із зростанням кількості приїжджих, міське поселення швидко переростало у великі індустріальні міста, у яких швидкими темпами відбувалося зростання чисельності злочинців, невдах та інших неблагополучних категорій населення. Стало складно добровільно вирішувати питання опіки бідних, розумово відсталих, ув’язнених [228, с. 28–33]. У суспільних секторах органів захисту штатів у 60-х рр. ХІХ ст. виникли Ради добродійності, які почали надавати безоплатну консультаційну допомогу законодавцям у сфері управління різними соціальними установами. У 1865 р. всі Ради різних штатів об’єдналися, створивши Американську Асоціацію соціальних наук [228, с. 20]. Згодом виявилося, що ті, хто займається однією справою, дотримуються різних поглядів та інтересів щодо розв’язання соціальних проблем. Їх вирішували і на основі наукових знань про людину, і за допомогою розроблених простих методик, які успішно застосували на практиці.

Зіткнення несхожих думок призвело до того, що практичні СП вийшли з Асоціації та організували власну Національну конференцію добродійності й перетворення (1874 р.). Відомий американський учений Б. Цимбалістий зазначає, що створення Національної конференції послужило початком професійної СР [261, с. 188]. На його думку, процес організованої СР характеризується етапом переходу від перших невпевнених професійних кроків СП до використання в СР як професії формалізованих методів. Так, у 80-х рр. ХІХ ст. зʼявилися в США дві професійні організації, які послужили підґрунтям для утворення двох напрямів у СР: організована добродійність та Гільдії сусідів (поселенців). Ідея руху добродійності полягала в поєднанні соціальних проблем та причин бідності людини з самою людиною. Візити доброзичливих відвідувачів у бідні родини доброю радою давали таким сім’ям надію на краще життя. При цьому матеріальна допомога надавалася лише інколи, а виховна робота спрямовувалася на придбання таких цінностей у житті знедолених людей, як працьовитість, поміркованість, ощадливість [248, с. 345–346].

## На відміну від організованої добродійності, яка в основному займалася дослідженням умов життя тих, хто звертався за допомогою, рух поселенців виступав за соціальні реформи. Його основна ідея − змінити недосконале суспільне середовище, а відтак і покінчити з бідністю. Надаючи допомогу бідним, дві організації, що займалися однаковою справою, використовували різні методи роботи. Перші стали попередниками сучасної системи дослідження проблем неблагополучної сім’ї, другі поклали початок груповій СР [548, с. 207–208].

## На переконання англійського фахівця з питань історії СР Т. Шаніна, виникнення СР як професії в індустріальних країнах Заходу бере свій початок з кінця ХІХ ст., коли благодійні організації Великої Британії та Німеччини почали відстежувати й здійснювали пошук моделей систематичної роботи з нужденними для віднаходження та усунення причин, що породжують бідність, несправедливість тощо [547, с. 56–70]. Саме відкриття благодійних організацій, пансіонатів для нужденних, будинків, в яких допомагали емігрантам в адаптації, стали школою підготовки соціальних лідерів, котрі в наступні десятиліття формували плеяду соціальних працівників. Ці гуманні ідеї лідери добродійності заклали у створену концепцію наукової добродійності або наукової філантропії. Лібералістичні погляди політики США, закладені в Декларації прав людини, лягли в основу наукової концепції СР [583]. Допомога нужденним стала більш раціональною, практичною з чітко окресленою метою та передбачуваними результатами. У русі популяризаторів наукової філантропії відбулося становлення професійної СР, оскільки ідея добродійності в кінці ХІХ ст. переросла в системну, організовану та професійну допомогу нужденним [367]. Окрім того, професіоналізація СР наприкінці цього століття була пов’язана з розробленням й ухваленням у США, Німеччині, Великобританії та Росії законодавчих актів, пов’язаних із соціальною сферою. Суспільні громади пересвідчувались у чималій користі та ефективності СР. Вона отримала суспільне визнання, що було відображено у відповідних законах та соціальній політиці цих держав [141, с. 187–189; 480, с. 81; 607, с. 17]. Ще в середині 70-х рр. ХІХ ст. лідер організованої добродійності, засновниця першого Лондонського благодійного Товариства О. Хіл заявила про необхідність професійної підготовки спеціалістів «прикладної філантропії». Таким чином поступово відбувалося становлення нового фаху.

## У європейських країнах нову професійну сферу називали «соціальна медицина» (Франція), «соціальна діяльність» (Німеччина), однак у Північній Америці з самого початку її створення позначили як «соціальна робота» [638, с. 462–470]. На порозі XX ст. М. Річмонд назвала представників функцій нової професійної сфери благодійниками. Проте цей термін за короткий проміжок часу було замінено на «соціальний працівник». Його ввів у науковий обіг у 1900 р. американський вчений С. Паттен [480, с. 69–70]. Виникнення цього терміну пов’язано із зміною характеру діяльності, формуванням фахових норм поведінки та нових професійних цінностей.

## Таким чином, в Європі та Північній Америці в кінці ХІХ ст. відбулося становлення професії «соціальний працівник». Зачинателями професіоналізму в СР стали М. Річмонд, Д. Адамс, А. Саломон [76; 315, с. 171]. Процес здобуття професійного статусу СП у цей період завершився та, на думку Н. Тимошенко, пройшов наступні стадії свого історичного розвитку [504, с. 7–8]:

## − виокремилися групи осіб, які вважали соціальну допомогу своїм основним видом діяльності;

## − відбулося повне усвідомлення першими СП історично нагромадженого досвіду практичної СР;

## − послідовно сформувалися професійно-теоретичні основи СР;

## − поступово почали відкриватися спеціалізовані установи для навчання фахівців з СР;

## − створювалися професійні асоціації як підґрунтя для реалізації практико-зорієнтованої СР;

## − здійснювалася послідовна розробка нормативно-етичних принципів діяльності СП, що в подальшому ввійшли в Етичний кодекс СП.

## Водночас, за кордоном є різне розуміння підходів до становлення професії «соціальний працівник» на межі ХІХ−XX ст. [480, с. 69–71]. Відповідно до першого підходу виникнення самої професії пов’язане з спеціальною підготовкою МСП. Прибічники другого вважають, що на становлення професії вплинув розвиток наукових підходів, які сформувалися на той час у СР згідно з окреслення її професійних меж. Відповідно до третього підходу професія з’явилася за виданням спеціальних державних указів щодо системи соціального забезпечення населення, яке потребувало допомоги та підтримки. У результаті в усіх окреслених підходах при становленні та формуванні професії «соціальний працівник» значне місце відводилося її суспільно-науковим засадам. Саме вони, за міркуванням перших СП, могли з науково-теоретичних позицій пояснити природу виникнення соціальних проблем кожного суспільства, які почали інтенсивно розвиватися на початку ХХ ст. [617, с. 8–31; 640].

## Професії «соціальний працівник» в Україні, на відміну від країн Західної Європи та США, має свою особливу історію походження. Ця професія в Україні є відносно молодою, однак процес її становлення здійснювався не з нульової відмітки. Передумови виникнення професії з’явилися наприкінці ХІХ ст. На цей час припадає професіоналізація СР, однак особи, що займалися допомогою потребуючим, були давно. Передісторія фахової діяльності мала місце на церковно-приходському рівні, згодом на світському і, як вказує науковець Г. Попович, цей історичний поступ був багато в чому схожий з європейськими країнами і США до 1917 р. Проте цей процес був порушений у зв’язку з утворенням СРСР, у складі якої опинилася Україна. Соціальна політика новоствореної радянської держави була спрямована на поступове нівелювання різниці між рівнем життя всіх громадян. Система соціального обслуговування тих, хто потребував допомоги, стала державною та існувала за рахунок суспільних фондів, активними учасниками яких були підконтрольні державі громадські організації та профспілки [504,с. 8]. Політична доктрина соціального розвитку країни не визначалася особливою практикою, якою тоді була діяльність СП, оскільки вона свідчила про наявність соціальних проблем у молодій державі. Відтак СР як самостійна науково-професійна діяльність не визнавалася впродовж семи десятиліть. Однак існували специфічні форми СР у вигляді системи соціального забезпечення, державного страхування та охорони здоров’я. Як зазначають науковці І. Звєрєва [131, с. 182], В. Поліщук [334, с. 215–223], Г. Попович [338, с. 150], СР були охоплені сфери охорони матері та дитини, їх патронаж і диспансеризація, освітні системи, культурні та пенітенціарні заклади.

## Доповнює цю думку Л. Міщик, вказуючи на те, що професія соціального працівника у цей період гальмувалася організаційно, починаючи від кадрового навчання фахівців до фінансового забезпечення [280, с. 3–8]. Незацікавленість у ній призвело до виникнення об’єктивної необхідності зі сторони держави ліквідувати служби соціальної підтримки та професійної допомоги населенню, яке цього потребувало, щодо вирішення його нагальних життєвих потреб.

## Соціально-економічні негаразди та кризи, які існували в СРСР, негативно впливали на якість життя громадян. Тому чимало з них потребували захисту й допомоги з боку держави та інших членів громадського товариства. На переконання Т. Семигіної, професія «соціальний працівник» в Україні бере свій початок ще з 70-х рр. ХХ ст. [442,с. 41–42]. Однак у цей період СП не сприймався оточенням як фахівець, котрому притаманні професійні знання задля розв’язання соціальних проблем нужденних. До того ж, на законодавчому рівні не існувало правового регулювання його діяльності. Та наприкінці 80-х рр. ХХ ст. формуються всі необхідні передумови для переходу окремих елементів практичної СР на державний рівень. Це стосувалося, насамперед, питань з організації та кадрового забезпечення системи служб соціальної допомоги населенню.

## Становлення СР в Україні як самостійного виду професійної діяльності відбулось у 1991 р., за відсутності цілісної та єдиної її організації й управління. Однак уже в квітні 1991 р. постановою Держкомпраці СРСР до кваліфікаційного довідника посад занесено «фахівець з соціальної роботи». Роками пізніше Наказом Міністерства праці та соціальної політики України (14.10.2005 р., наказ № 324) у довідник кваліфікаційних професій працівників внесено посаду «соціальний працівник» та описано її посадово-кваліфікаційні характеристики й обов’язки [118]. Новостворена посада стала рівноцінною посаді СП з вищою освітою за світовими стандартами [572] та практиками.

## Становлення нової професії «соціальний працівник», яка є новаторською для України, сприяло «розгортанню мережі закладів, що надають різнобічну допомогу та підтримку певним категоріям населення: людям похилого віку, індивідам з обмеженими можливостями, малозабезпеченим сім’ям, дітям, позбавлених батьківського піклування та іншим громадянам», які опинилися у скрутній ситуації [372]. Це зумовило необхідність фахової освіти СП, яка передбачає фундаментальне оволодінням системою науково-професійних знань, умінь, норм і навичок, професійними компетенціями.

## Крім того, до кожного спеціаліста визначаються певні кваліфікаційні вимоги, що передбачають повну вищу освіту та підвищення кваліфікації [54, с. 123]. У результаті цих вимог СП повинен володіти:

## а) особистісними духовними та моральними якостями, які установлюють відповідальність, гуманність, співчутливість, ввічливість, милосердність, комунікативність, справедливість, толерантність, емпатійність, рішучість, терпимість та ін.;

## б) діяльнісними обов’язками щодо:

## − посадових зобов’язань, які охоплюють майстерність організації власної соціально-значущої діяльності, надання клієнту правового захисту, координування діяльності громадських і державних організацій, що задіяні до надання допомоги потребуючим;

## ‒ професійних знань, що передбачають сформованість умінь на визначення і діагностування проблем клієнта, характеру потрібної допомоги та консультування його в подальшому;

## ‒ сформованості діяльнісно-рольових умінь, які прилучають СП до встановлення паритетних взаємин з клієнтом, формування в СП нових соціальних ролей;

## ‒ особливостями соціальної взаємодії для координування соціальних зв’язків, власних вчинків та навичок під час спостереження, відбору та аналізу соціально значущої інформації;

## ‒ комунікативними навичками, які виявляються в культурі мовлення та спілкування [475, с. 214; 504, с. 10–11].

## Цілковите становлення в Україні професії «соціальний працівник» у 90-х рр. ХХ ст. науковці І. Козубовська [203], І. Мигович [273] пов’язують із соціальним статусом, основними чинниками якого є престиж професії, рівень доходу, рівень достатку та психологічні знання. Як зазначає О. Карпенко, завоювання статусу «соціальний працівник-професіонал» з самого початку становлення професії відбувалося «суперечливо й складно» [179, с. 28–34]. Нині СП має визнаний суспільством професійний статус та є членом сформованої на наукових засадах професійної групи. До характерних ознак, що окреслюють приналежність СП до професійної групи, відносяться: а) фахова діяльність, яка співвідноситься із загальнолюдськими цінностями; б) наявність професійного товариства, яке орієнтоване на служіння людям; в) неодмінне входження в зазначену професійну групу після системного професійного навчання; ґ) самоуправління своїми діяльнісними вчинками на основі Етичного кодексу.

## У результаті на початку ХХІ ст. в Україні фахівцем з СР вважають особу, яка має спеціальну освіту і здійснює СР з різними категоріями сімей, дітей та молоді або відповідними соціальними групами на професійних або волонтерських засадах [480, с. 24]. У нашому розумінні, нині СП − це висококваліфікований фахівець, який завжди уможливлює тісний взаємозв’язок у форматі «клієнт − суспільство» і виступає між ними посередником, володіє індивідуальними психолого-педагогічними якостями, сумлінно виконує посадові обов’язки та надає всі, уповноважені професією, види соціальної допомоги тим, хто цього потребує.

## Його основне призначення як професіонала − результативно вирішувати життєві проблеми клієнта за допомогою його власних ресурсів шляхом регенерації особистої та суспільної рівноваги. Провідною умовою такого відновлення є діяльність СП, яка покликана забезпечити відповідні зміни в житті та оточенні тим, хто цього потребує. Шведський науковець Х. Сведнер виокремлює п’ять важливих кроків здійснення особистісних соціальних змін у діяльності СП відповідно до конкретного клієнта, без яких професійна практика не може бути результативною [434,с. 106–112]:

## визначення конкретної мети, окресленої окремою проблемою;

## набуття компетентнісних знань з питань надання кваліфікованої допомоги;

## підбір ефективного інструментарію для оптимального розв’язання справи;

## формування вмінь у того, хто потребує допомоги, з метою забезпечення йому необхідних соціально-психологічних змін;

## робота, направлена на майбутній розвиток та саморозвиток клієнта.

## Становлення професії неможливе без її нормативно-правового забезпечення. Кожна людина, а відтак суспільство в цілому, потребують щоденної, творчої діяльності СП і із сім’єю, і з конкретною людиною. Тому кожен фахівець СР повинен уміло використовувати законодавство України, яке забезпечує діяльність СП в правовому полі, є ефективним регулятором у роботі соціальних служб та є юридичним підґрунтям при розв’язанні соціальних проблем. Разом з тим, Україна ратифікувала міжнародні та європейські декларації та конвенції, прийняла важливі закони, що визначають права соціально вразливих груп населення на одержання якісних соціальних послуг і різних видів допомоги [343, с. 9–23], затвердила положення про визначення порядку діяльності певних соціальних установ відповідно до указів Президента та постанов Кабінету Міністрів [504,с. 11–12]. Не виникає жодних сумнівів, що відповідно до українського законодавства діяльність СП спрямована на організацію та забезпечення різних послуг категоріям населення, які цього потребують, а саме: соціально-психологічних, соціально-педагогічних, юридичних, інформаційних, економічних, медичних та ін. Діючий перелік соціальних послуг із змінами та доповненнями затверджений наказом № 626 Мінсоцполітики України від 14 квітня 2017 р. [346].

## Становлення професії «соціальний працівник» безпосередньо пов’язують з окресленням його основних професійних завдань. Як стверджує Є. Холостова, основні професійні завдання, що становлять зміст СР, реалізуються на трьох рівнях [498, с. 294–299]:

## макрорівні – шляхом цілеспрямованого впливу СП на формування соціальної політики від місцевого до державного щаблів; діяльність фахівця реалізується тут за допомогою системи закладів СР і по вертикалі, і по горизонталі;

## мезорівні – діяльність СП спрямована на розв’язання проблем конкретних груп, профілактику, реабілітацію та адаптацію людей у складних життєвих ситуаціях. Основні завдання зводяться до створення спеціалізованих соціальних служб підтримки вразливих груп населення, розробку інноваційних технологій, комплексних соціальних програм по роботі з ними та ін.;

## мікрорівні – більшою мірою представлений у вигляді індивідуально-практичної роботи з клієнтом. Завдання на цьому рівні спрямовані на надання підтримки, консультування, реабілітацію окремої соціально незахищеної людини; актуалізацію її внутрішнього потенціалу, здійснення профілактичної роботи із запобігання виникнення негативних чинників у майбутньому.

## Як стверджує Н. Тимошенко, становлення професії «соціальний працівник» пов’язане із створенням у нашій країні великої кількості закладів, що покликані надавати різнобічну допомогу категоріям населення, які її потребують [505, с. 261–262]. Ліквідація соціальних, педагогічних, психологічних, правових та ін. установ, яким надавалося державою право на організацію соціальної допомоги нужденним, сприяла професійній підготовці СП у ЗВО.

## Отже, становлення професії «соціальний працівник» в Україні пов’язане з основними історичними періодами соціальної допомоги та СР, починаючи з періоду найпростіших форм допомоги, традиційно-общинної та церковно-монастирської благодійності, функціонування системи державного й громадського піклування аж до появи інституційної соціальної роботи. Безсумнівно, ця професія має свої особливості, які зумовлені досвідом і минулих поколінь, і впливом нинішніх світових та європейських тенденцій СР. Саме тому в професійній діяльності СП, за допомогою спеціалізованих знань, набутих умінь, загальнолюдських норм і цивілізаційних цінностей покликані розв’язувати важливі соціальні проблеми кожного громадянина суспільства. Відтак нині не викликає сумнівів актуальність вивчення вітчизняного і закордонного досвіду для оптимізації підготовки сучасних СП в ЗВО.

**1.3 Вітчизняний та закордонний досвід підготовки соціальних працівників**

Гуманне ставлення однієї людини до іншої, взаємодопомога, піклування та добродійність, які є засадничим підґрунтям СР, виникли давно. Однак необхідність у переведенні праці добровольців на професійну основу і введення статусу штатних СП, діяльність яких дозволила б забезпечити більш високий рівень роботи соціальних служб, відстежується лише в кінці XIX ст.

Історичний процес розвитку професійної підготовки СП в Україні розпочався ще пізніше, незважаючи на те, що на початку XX ст. ця діяльність була визнана у США та Європі як професійна і як така, що потребує спеціальної підготовки добровольців.

Вивчення особливостей СР в Україні як професії активізувалося тільки в 90-і рр. XX ст. Цим змінам посприяв процес становлення професійної діяльності СР на державному рівні. З’явилися перші наукові статті та навчальні посібники з історії, теорії, технології, практики СР, які відображали особливість і важливість розвитку професійної освіти соціальної сфери (А. Капська [175], О. Карпенко [181], М. Лукашевич [249], І. Мельничук [266], I. Мигович [273], Н. Слозанська [649], Л. Тюптя [514]), незважаючи на те, що дореволюційний етап досвіду підготовки фахівців висвітлювався в працях науковців лише частково (І. Грига [101], С. Кубіцький [228], В. **Поліщук, О. Янкович [334**]**,** Г. Попович [339], С. Харченко [478], А. Фурман, М. Підгурська [163] та ін.).

Дослідники з історії СР України доходять згоди, що процес становлення СР як професійної діяльності пов’язаний з громадами, а саме з жіночими громадами сестер милосердя (В. Поліщук [332; 334]). У них проходили підготовку перші сестри-християнки, які надавали допомогу сиротам, хворим дітям, вдовам, інвалідам, людям похилого віку. Сестри навчалися за спеціальними програмами, в які входили теоретичні та практичні заняття по догляду за хворими та нужденними. Крім дисциплін медичного спрямування, вивчалися дисципліни соціально-релігійного характеру. Таким чином, сестринський милосердний рух в Україні не тільки розвивався як суспільний, але все більше ставав професійним. Проте до початку ХХ ст. на теренах українського соціуму проблема фахової підготовки СП на урядовому рівні не вирішувалася, хоч необхідної на той час професійної опіки вимагала велика кількість людей.

У країнах Заходу набагато раніше, ніж в Україні, з’явилися фахівці, які займалися СР на професійній основі [418,с. 206–207]. Так, в середині   
70-х рр. XIX ст. засновниця Лондонського суспільства організованої добродійності О. Хілл вказала на нагальну потребу в професійній підготовці спеціалістів з «прикладної філантропії» [615].

Пізніше в 1897 р. в США на зборах Національної конференції благодійних установ організатор громадської благодійності М. Річмонд (M. Richmond) [617] довела гостру необхідність відкриття школи підготовки СП. Досвід «дружніх візитерів», які працювали в агентствах для надання допомоги тим, хто її потребував, поступово почав використовуватися при створенні навчальних курсів з підготовки СП. З ініціативи активістки в 1898 р. відкрилася Нью-Йоркська національна школа філантропічної роботи, яка почала функціонувати за особисто розробленою робочою програмою. Один за одним подібні заклади з’явилися в Чикаго, Бостоні, Сент-Луїсі та інших багатозаселених містах. Відкриття Чиказької школи громадянства та філантропії пов’язане з іменем Дж. Адамс (J. Adams), котра була лідером «руху поселенців». Дослідниця разом з колегами та багатьма науковцями, які спеціалізувалися з соціальних наук, заклала практичну основу для підготовки фахівців. Згодом цей заклад переріс у Школу соціального адміністрування при цьому ж університеті.

Американський досвід фахового становлення професії позитивно вплинув на підготовку СП Європейських країн. У 1899 р. в Амстердамі (Нідерланди) відкрився Інститут підготовки СП. Навчання в ньому тривало два роки. Студенти отримували і теоретичну, і практичну підготовку. Цього ж року була заснована в Німеччині Берлінська соціальна школа та відкрито декілька християнських соціальних шкіл для жінок. Жінки-добровольці здобували професію покровительок благодійних закладів.

У Великій Британії на початку XX ст. соціальні школи діяли в Лондоні, Ліверпулі, Бірмінгемі, Манчестері, Глазго, Брістолі та інших великих містах. Суспільство організованої добродійності в 1903 р. відкрило перший спеціалізований заклад «Школа соціології», в якому здійснювалася підготовка СП. Пізніше (1912 р.) школу було перейменовано на факультет СР при Лондонській економічній школі [324, с. 15–23; 650, с. 9–13]. Подібні навчальні заклади відкрилися в 1910 р. у Франції (Соціальна школа в Парижі та ін.). Перші школи СР характеризувалися відсутністю узгодженого навчального плану та єдиної програми навчання. Лекції, здебільшого, формувалися на одну тематику, проголошувалися різними викладачами − соціальними активістами-практиками [502, с. 6].

Вже на початку XX ст. в США почали відкриватися перші школи СР при університетах. За три роки (1904−1907 рр.) вони функціонували в Нью-Йорку, Бостоні, Філадельфії та інших містах країни. Після Першої світової війни налічувалося близько двадцяти шкіл, які навчали добровольців за університетськими програмами [65, с. 7–13].

Без сумніву, в Україні на початкових стадіях розвитку системи професійного навчання фахівців з СР активно запроваджувався досвід закордонних країн, зокрема й Росії, яка прагнула влитись у світову спільноту щодо підготовки добровольців для роботи в соціальній   
сфері [556, с. 149–154]. Зокрема, російська делегація з восьми осіб під керівництвом Г. Вітте брала участь у роботі П’ятого Міжнародного конгресу з питань громадського і приватного піклування, який відбувся в Копенгагені в 1910 р. Орієнтиром у подальших діях з підготовки СП у всіх країнах стала підсумкова резолюція конгресу. В ній наголошувалося на важливості налагодження системного навчання волонтерів у спеціальних школах громадського піклування. Цю провідну ідею було втілено в Санкт-Петербурзі (впродовж 1913–1917 рр.) у приватному психоневрологічному інституті, де курсантів знайомили з новітніми ідеями в сфері піклування та існуючим досвідом практичної роботи соціальних установ [21, с. 106–108].

Незважаючи на позитивні зрушення в підготовці СП на початку XX ст. у США та Європі, в цілому цей процес як і раніше носив суспільно-благодійний характер [274, с. 8–12]. В Україні, яка після утворення СРСР стала однією з її республік, склалися на той час позитивні умови для розвитку професійної підготовки СП та фахової підтримки нужденних. Це засвідчує поява різноманітних курсів і нових програм, що покликані здійснювати професійне навчання спеціалістів соціальної сфери. Велику допомогу в самоосвіті працівників соціального забезпечення надавав журнал «Соціальне забезпечення», який виходив у СРСР з 1926 р. У ньому публікувалися матеріали методичного характеру та узагальнювався досвід соціальної практики.

Проте, згодом ідейне спрямування Радянського Союзу не потребувало кваліфікованих фахівців соціальної сфери, тому курси стали єдиним шляхом у вдосконаленні кадрів для соціальної сфери. Системою соціального забезпечення займалися не лише відповідні Міністерства, а й ідеологічно скеровані громадські організації. Зміст навчання за курсовою підготовкою був обмеженим та зводився лише до вивчення пенсійного законодавства, законодавства про різні види допомоги та механізми їх розрахунку. Більш ґрунтовна підготовка українських працівників соціального забезпечення була організована в 1953 р. у школі професійного руху при Всесоюзній Центральній Раді Професійних Союзів [419, с. 98–102]. Слухачі цієї школи почали навчатися за трирічною програмою вищої освіти.

В кінці 80-х рр. ХХ ст. середню спеціальну освіту можна було отримати в технікумах системи соціального забезпечення (Міністерство соціального забезпечення СРСР) [195, с. 135]. У червні 1988 р. Міністерство соціального забезпечення видало наказ про перебудову системи підвищення кваліфікації та перепідготовки керівних кадрів системи соціального забезпечення у вищих та середніх спеціальних навчальних   
закладах [469, с. 220]. Для забезпечення навчального процесу були видані методичні посібники та практичні рекомендації: «Бухгалтерський облік в органах соціального забезпечення», «Збірник зразків документів з діловодства в органах і установах соціального забезпечення» та ін.

Незважаючи на певні досягнення у підготовці фахівців соціальної сфери, в колишній УРСР так і не сформувалася соціальна освіта в університеті. На початку 90-х рр. ХХ ст. залишилася сталою практика залучення спеціалістів різних профілів середньо-спеціальних і вищих навчальних закладів до роботи в соціальній сфері.

Проте в період з 20-х – до 90-х рр. минулого століття вдосконалювалася і стрімкими темпами удосконалювалася професійна соціальна грамотність в закордонних країнах [39, с. 26–29; 647]. Їхній досвід став цінним для нашої країни, оскільки допоміг відновити систему фахової підготовки СП у 90-і рр. XX ст.

Так, у 20-х рр. XX ст. в США викладачі та студенти, об’єднанні загальною метою, створили Асоціацію шкіл для проведення професійної практично-зорієнтованої СР [585]. Асоціація допомагала розробці стандартів підготовки фахівців та окреслювала задуми розвитку професійного навчання [555, с. 85]. Вже в 1927 р. вона була перейменована в Американську асоціацію шкіл СР та стала першою акредитаційною установою освітньої системи СП. За її діяльності розроблялися програми для постійних університетських навчальних курсів [332, с. 23–31]. В основному в цей час навчання студентів вибудовувалося на практико-зорієнтованій роботі з певною подією, учасником якої був окремий індивід чи сім’я. У 30-х рр. ХХ ст. зміст підготовки СП у США перебудовується на роботу з групою. Програми підготовки, які розроблялися Асоціацією шкіл СР, стали акредитаційним стандартом та передбачали аудиторне і позааудиторне навчання. Засвоєні теоретичні знання майбутні фахівці мали можливість постійно реалізувати на практиці. З початку 40-х рр. ХХ ст. навчання СР здійснювалося вже в декількох напрямах: СР з випадком, СР з групами і СР з громадами. У 1942–1943 рр. Асоціація затвердила новий вид діяльності − дворічну програму підготовки СП для роботи з військовослужбовцями, які повернулися з Другої світової війни, та населенням, яке внаслідок неї постраждало. Автором новоствореної програми стала доктор Школи СР Колумбійського університету М. Кенворті [555, с. 84]. Завершення війни у світі ознаменувало домінування американської концепції СР. Її головне завдання − допомога молодим демократичним країнам і колишнім колоніям у розвитку соціальних програм зі створення особистих моделей підготовки фахівців соціальної сфери. Університети США охоплювали навчанням молодих людей звідусіль. У результаті ефективної діяльності Американська система підготовки СП стала визнаною в усьому світі, оскільки функціонувала за новаційними навчальними програми з міцним теоретичним підґрунтям [12, с. 236–237].

Світосприйняття соціальної освіти в 1950−1960 рр. постійно змінювалося. Уряд США приділяв соціальній сфері життя громадян значну увагу, започаткувавши кілька національних програм «Війна бідності», «Від соціальної політики до соціального благоденства», «Допомога літнім людям» та ін. Новий ідеологічний курс держави потребував відповідної перебудови СР, а відтак нових програм підготовки фахівців СР. Терапевтична робота зайняла вагому нішу в освіті фахівців, хоча робота з групою залишалася одним із провідних методів СР. Для американського суспільства того часу актуальною була така соціальна освіта, що передбачала практичне спрямування підготовки СП та ефективну розробку теорій практичного навчання. Уже в 70−80-х рр. ХХ ст. соціальна освіта в США відчутно вдосконалилася, навчання в університетах здійснювалося за трьома програмами: бакалавр, магістр, доктор. Однак ці програми потребували постійного практичного і теоретичного вдосконалення. Безперервному накопиченню професійних знань сприяли освітні стандарти та вдосконалений освітній процес, в яких були різні рівні та напрями підготовки професійних кадрів для соціальної сфери. Під захист держави, відповідно до закону «Про соціальну безпеку» (1972 р.), потрапили люди з обмеженими можливостями та особи похилого віку з низькими доходами, що вплинуло на отримання університетами великого державного замовлення на СП для роботи з вказаними категоріями жителів країни [555,с. 85].

Крім того, швидкий розвиток економіки США спонукав до виокремлення та розв’язання гендерних проблем та проблем, пов’язаних з багатокультурністю нації. В університетах успішно розроблялися нові навчальні курси, міждисциплінарні програми, залучалися до викладання дисциплін представники етносів. Підготовка СП велася об’єднано за двома галузями науки СР і міське планування, громадська політика, право, освіта [502, с. 8–11; 579, с. 103–105; 604, с. 2–23]. Бакалавр СР став визнаним початковим професійним рівнем у громадянському суспільстві.

Кінець 70-х рр. ХХ ст. відзначився суттєвим зростанням приватної практики СП з різними групами і типами клієнтів, оскільки всі реалізовані фахові програми готували випускників до практичної роботи. Їх основна мета – це підготовка компетентних і результативно діючих професіоналів, придатних займатися практикою під керівництвом досвідченого практикуючого СП. Одна з практик проходила в закладі, пов’язаному з майбутньою роботою [422]. У 80-х рр. ХХ ст. зміни в політиці США не сприяли розвитку соціальної сфери, тому змушували СП переходити у приватні структури. Нестача державного бюджету призвела до скорочення, а то й скасування різних програм соціального характеру. Все це позначилося на зменшенні числа студентів, що навчалися за напрямом «Соціальна робота» та істотному зростанні рівня бідності серед незахищеного населення, появі нових соціальних проблем [605, с. 76–85].

Тому початок 90-х рр. ХХ ст. потребував важливих перетворень у соціальній політиці американської держави. Уряд почав фінансово сприяти розробці програм соціального добробуту нації. Велика увага зі сторони держави стимулювала соціальний розвиток та суттєво вплинула на професійну підготовку студентів. Національна Асоціація СП США розробила нові стандарти в галузі підготовки соціальних працівників. Створення нових програм згідно вимог часу сприяло підготовці спеціалістів до роботи із етнічними, статевими, расовими меншинами. Школи СР активізували свою дослідницьку роботу з людьми, які мали розумові та психічні вади, вивчали проблеми, пов’язані з захистом прав дітей з неблагополучних сімей та з насильством у сім’ї, на вулиці та ін.

Відтак спеціалізовані соціальні заклади становили базу для проходження практики майбутніх спеціалістів СР. Під час її проходження студенти осягали ціннісний зміст СР, навчалися вибудовувати професійні взаємини з клієнтами та співробітниками, формували особисту фахову відповідальність, проводили результативні зустрічі, дієво вирішували професійні проблеми, практично перевіряли власні теоретичні знання та готовність самостійно працювати, усвідомлено привчалися давати об’єктивну оцінку своєї роботи з клієнтами та ін. [12, с. 236–238; 303, с. 15–21; 332, с. 135–158]. Процес практичного навчання є особливим для СР США, оскільки характеризується певними підходами до його організації: наставницьким, академічним, і тим, що поєднує два перших [555, с. 85; 584, с. 28–31].

Важливим для інших країн є досвід щодо відбору абітурієнтів на факультети СР: сформований інтерес до обраної професії, попередня підготовка вступника в галузі соціально-педагогічних наук; останній досвід роботи в соціальних установах [567, с. 55–56].

Наприкінці ХХ ст. у США роль держави в соціальній сфері значно зросла. Це пов’язано з масштабом та характером соціальних проблем сучасного американського суспільства. З’явилися нові форми практичної діяльності СП, що базуються на проблемах конкретних громад [659]. Ці форми роботи позитивно вплинули на професійну підготовку сучасних спеціалістів [574, с. 4–12].

На початку ХХІ ст. вища освіта США передбачала 3-рівневу професійну кваліфікацію СП. Отриманий диплом бакалавра СР (перший ступінь) дає змогу розпочати професійну діяльність загальної   
спеціальності, а також продовжити навчання на наступному рівні −   
магістратурі [502, с. 20–21]. Магістратура передбачає дворічне навчання в спеціалізованій школі СР. На першому році поглиблено вивчається теорія і практика СР, решта часу виділяється на спеціалізацію та вдосконалення рівня професійно-практичної підготовки. Для магістратури характерний базовий (освітній) складник програми і спеціалізація. Навчальні плани з дослідницької діяльності охоплюють науково-теоретичні підходи до практики СР, а також кількісно-якісні методи її повсякденної оцінки. Спеціалізація магістрантів проходить на базі польової практики. Завершення магістратури дає право на отримання диплома про загальну спеціалізацію та бути фахівцем певного напряму СР [12, с. 235–237; 202, с. 19–24]. Якщо дипломований магістр має блискучий досвід практичної діяльності, що підтверджений рекомендаційними листами кваліфікованих спеціалістів, та успішно склав письмове випробування під наглядом Національної Асоціації СП, йому дозволяється займатися приватною практикою, працювати керівником, здійснювати управління програмами, консультувати та бути викладачем. Третій ступінь − докторський − отримують магістри, навчаючись ще два роки.

У докторантурі проходить підготовка вчених, які можуть удосконалювати теоретичну базу СР. Докторантура немає офіційно стандартизованих програм, однак вони, в основному, теоретично спрямовані. Велика увага приділяється науковим підходам до засвоєння знань, їх оцінці та подальшій спеціалізації випускників у відповідній сфері СР. Для докторанта в університеті відкриті чималі можливості для дослідницької діяльності. Основний наголос у докторантурі робиться на міждисциплінарних зв’язках до засвоєння знань і докторських програмах, що акредитовані національною організацією «Групи вдосконалення докторантури в галузі соціальної роботи». Науковець Дж. Анастас (J. Anastas) [570] вивчила досвід докторантів СР в США, що дало право зробити узагальнення: випускники докторських програм володіють основними та спеціалізованими компетентностями з СР, які дають змогу проводити дослідження в соціальній сфері та викладати студентам на високому рівні СР [42, с. 19–20; 332, с. 87–88; 635].

Після успішного завершення докторантури здобувачі, що студіювали програми орієнтовані на дослідницьку діяльність, стають докторами філософії, а ті, хто проходив спеціалізовані програми у певній сфері СР, отримують диплом доктора СР. Звання доктора є найвищим рівнем у професійній кар’єрі СП США.

Отже, система підготовки СП у США, яка готує суспільству компетентних, ефективно діючих та практикуючих професіоналів, є найбільш демократичною, гнучкою і при цьому дає можливість кожному фахово-спрямованому студенту отримати найвищий професійний ступінь − доктора наук у галузі СР. Окрім того, вона є неперервною, характеризується високою якістю навчальних програм, вузькоспеціалізованою та зорієнтованою на практичну діяльність.

Найдосконаліше сформована американська фахова модель соціальної освіти СП швидко поширилася Європою [33, с. 88]. Спочатку навчання спеціалістів ґрунтувалося на розучуванні індивідуальної СР та роботі в групах. Саме такі методи професійної роботи були затребувані в світових суспільствах на початку ХХ ст. Запозичена система освіти СП отримала розповсюдження не лише в Європейських країнах, але й на Американському континенті, Близькому Сході та Африці. Проблеми, пов’язані з бідністю, вимагали якнайшвидшого вирішення питань щодо отримання професійних кадрів, які б успішно працювали в соціальній сфері того чи іншого суспільства [651].

Важливість досвіду СР США є цінним для багатьох країн світу, тому що в процесі становлення і формування національних систем соціальної освіти за основу бралася саме американська модель підготовки СП. Однак головним завданням вищої соціальної освіти кожної країни стало віднаходження власного самобутнього шляху в професійній підготовці СП. Наведемо приклади окремих країн.

Так, СР у Великобританії особливо активізувалася після Другої світової війни. У 50–60-ті рр. ХХ ст. СР як навчальну дисципліну починають впроваджувати не тільки на курсах з підготовки СП, а й в університетах. Прийнятий у 1971 р. «Закон про соціальні служби при місцевих органах влади» вплинув на перегляд навчальних програм для фахівців соціальної сфери та на подальше ліцензування спеціальності. Створена в 1983 р. Центральна рада з питань навчання і підготовки СП визначила структуру освіти фахівців. Навчальні заклади Великої Британії почали підготовку студентів за спеціально розробленими програмами [174, с. 156]. Під час навчання використовувалася велика кількість спецкурсів, практик, які були визначені державними стандартами [653, с. 62–66]. Для кожної спеціалізації окремо передбачалися свої дисциплінарні курси, які складалися з різних лекційних тематик [228, с. 133; 498, с. 78–79]. У період між 1975 та 1991 рр. кваліфікаційне Свідоцтво визначало кваліфікацію «соціальна робота» та «соціальний працівник» [43, с. 8–11]. У другій половині 90 рр. ХХ ст. – на початку ХХІ ст. відбулася централізація, стандартизація та професіоналізація освітнього процесу, запроваджено освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавр і магістр СР, збільшилася кількість наукових досліджень з СР [626, с. 13–22].

Українська науковець О. Загайко виокремила етапи становлення та розвитку системи професійної підготовки СП у Великій Британії та вказала на готовність фахівців до майбутніх змін у соціальній політиці держави та сфері надання соціальних послуг [142, с. 10].

Нині підготовка СП у Великій Британії в ХХІ ст. організовується та забезпечується коледжами та університетами у тісній співпраці з різними соціальними агентствами [20, с. 8–16; 575]. Вони разом відповідають за відбір студентів, їх навчання і практичну підготовку на сучасному рівні. Кандидати в СП самостійно обґрунтовують свою придатність для цієї роботи. Крім академічних можливостей, майбутнім студентам потрібно володіти зрілістю думки і вчинку, співчуттям до оточуючих та здоровим глуздом. Більшість абітурієнтів уже мають первинну практику в соціальних агентствах та інших соціальних установах [228, с. 131; 141, с. 188–190]. Частина часу в освітньому процесі закладу відводиться академічному навчанню, інша − на практичну діяльність під керівництвом компетентного СП. Підготовка СП передбачає відвідування спеціальних курсів, які готують молодого спеціаліста до роботи в специфічних та конкретних закладах чи установах. Практика відображає сутність СР. Тому вишкіл майбутніх СП в Об’єднаному Королівстві передбачає: безпосереднє навчання на майбутньому робочому місці; використання відео- та Інтернет-ресурсів з фаху; інтерактивне навчання; рефлективне занурення в навчання й рефлексивне вивільнення знань під час практики; досконале вивчення проблеми (впровадження case-study); комунікативну взаємодію науковців-теоретиків і СП-практиків [555, с. 86].

На завершальному етапі навчання перевіряють знання та уміння студентів, а також сформовані соціально-особистісні цінності та професійну компетентність [228, с. 134]. Після закінчення бакалаврської програми з СР, тривалість якої три роки, студенти отримують диплом бакалавра. Відповідно до навчальних спецкурсів – це може бути бакалавр мистецтв, бакалавр природничих наук чи бакалавр СР. Таку розширену спеціалізацію з бакалаврату пропонують з 2003 р. британські університети. Вищим рівнем освіти є магістерський, який спрямований на отримання магістерського ступеня із врученням відповідного диплому: магістра мистецтв або магістра СР. Навчання на магістерській програмі триває впродовж одного-двох років і дозволяє проходити процедуру офіційної реєстрації, після якої є змога займатися практичною СР та приватною практикою [43, с. 9–10].

Однак впродовж майже всього ХХ ст. найвищим освітнім рівнем в університетах Великої Британії був магістерський ступінь із СР. Зростання популярності професії, кількості затребуваних працівників, а також визнання необхідності та важливості вищої освіти з СР, спричинило виникнення потреби в підготовці СП найвищого − докторського освітнього рівня [524; 596; 618; 652]. Збільшенням попиту на СП з високою кваліфікацією викликане гострою потребою у викладачах і фахівцях дослідницьких центрів та інститутів, які займаються соціально-поведінковими дослідженнями та необхідністю розвитку особистих знань на основі аргументованої практики [587; 646].

Відповідно університети постійно підвищують власні стандарти у підготовці докторантів у сфері соціальних наук і пропонують їм свої послуги:

* високу якість навчання основним дослідницьким та універсальним компетентностям;
* гнучкість змісту навчання, структури підготовки, викладання та фінансування, що уможливлює університет бути більш інноваційним і відповідати потребам студентів;
* співпрацю між докторантом та іншими навчальними закладами, приватними чи державними організаціями з метою збільшення фінансових вкладень у навчання та можливостей працювати з іншими цільовими групами;
* міждисциплінарний характер навчання, гнучкий підхід до підготовки, забезпечення інноваційністю [588; 628].

Послуги, які надають університети Великої Британії своїм докторантам, є свідченням високого визнання СР на національному рівні. Таким чином, значною заслугою та вагомим здобутком англійської системи навчання СП є ефективна професійно-практична та науково-теоретична підготовка фахівця та вузька його спеціалізація в цій галузі науки, які забезпечуються чіткою координацією співдіяльності університету і соціального закладу, єдністю теорії і практики, розмаїттям моделей практико-зорієнтованої підготовки та творчим використанням супервізії.

Підготовка СП у Франції активізувалася в другій половині ХХ ст. та різнилася від інших європейських країн. Академічні заклади здійснюють диференційовану багаторівневу систему підготовки фахівців [262, с. 183]. У французьких школах немає ранньої спеціалізації, а вважають за потрібне її профілювати, диференціювати та надавати глибоку загальноосвітню підготовку. Розширена і поглиблена шкільна підготовка лежить в основі майбутньої спеціалізації учня. Підготовка СП у Франції здійснюється наскрізно та вибудувана на основі безперервності і почерговості навчання. Теоретичний вишкіл у навчальній аудиторії чергується з цільовою практикою й стажуванням у різноманітних соціальних службах, установах, компаніях. Особливістю такого навчання є теоретична спрямованість підготовки фахівців, розвиток у них дослідницьких умінь і навичок та міждисциплінарний характер змісту освіти. Однак на докторському рівні вищої освіти СР велике значення відводиться мобільності докторантів, формулюванню їх статусу, пошуку компетентних наукових керівників та ін. [246, с. 5–13]. Французька система підготовки СП вважається нині найбільш ефективною у світі [262, с. 181]. Вона динамічна, постійно розвивається, поновлюється і безперервно реформується.

Починаючи з 30-х рр. XX ст. підготовка СП у Німеччині здійснювалася організовано і цілеспрямовано [631; 641]. Відкривалися школи з дворічним навчанням і наступною річною практикою [325, с. 96–98]. До кінця XX ст. підготовку кадрів у цій країні реалізували на факультетах СР в спеціальних вищих школах, в університетах, а також у педагогічних вищих школах, де випускники спеціалізувалися з СР. Після успішного навчання студенти отримують дипломи бакалавра, магістра чи доктора СР [627; 631;   
641, с. 9–100]. Впровадження Болонської реформи в університетах Німеччини реалізує дві мети: приєднання німецької освіти до спільного європейського освітнього простору та швидкий доступ до працевлаштування для випускників соціальної сфери [632; 633].

Підготовка спеціалістів СР в Нідерландах проводиться за двома програмами (по 4 роки навчання кожна) та складається з курсів повного робочого тижня і часткової зайнятості. Впродовж навчання МСП ознайомлюються з різноманітними теоріями, цілями СР, методиками й усіма професійними галузями. Навчальний процес завершується написанням наукової роботи або проектом [597, с. 56; 513, с. 51–53].

Розвиток системи професійної підготовки СП у Швеції пов’язаний з історичною еволюцією СР та визначається певними етапами, які властиві для всіх країн Заходу. У ХХІ ст. змістове наповнення навчальних планів університетів Швеції, які професійно здійснюють підготовку МСП, характеризується інтегративним характером та міждисциплінарними зв’язками. Відповідно до Болонського процесу швейцарська вища освіта, як і в інших Європейських країнах, має три рівні: основний (бакалаврат на базі середньої школи), просунутий (магістратура після бакалаврату) та дослідницький (докторантура після магістратури). Як зазначає С. Кубіцький, завершений цикл навчання триває 7,5 років [228, с. 127]. Підготовка майбутніх фахівців на основному рівні носить ступеневий   
характер [555, с. 87]. Так, перший ступінь вважається основним курсом. Успішне вивчення теорії та методів СР, загальної та вікової психології, юриспруденції та інших соціогуманітарних наук дозволяє бути допущеним до польової практики. Саме другий ступінь – довготривала безперервна практична робота. Мета практики − вдало трансформувати особисто набуті теоретичні знання в систему професійних умінь і навичок задля оволодіння фаховими функціями. Третій ступінь навчання передбачає поглиблене вивчення теоретичних курсів з різних напрямів спеціалізації. Їх опрацювання вимагає від студентів глибоких попередніх знань і практичних навичок, одержаних за час польової практики. Завершується навчання написанням та захистом дипломного проекту, після чого студент отримує диплом бакалавра СР. На просунутому рівні студенти навчаються два роки за окремими магістерськими програмами. Їх успішний захист дозволяє студіюватися на дослідницькому рівні, який є найвищим та передбачає отримання диплома доктора СР. Нині у Швеції навчальні заклади співпрацюють зі школами та центрами СР зарубіжних країн; ефективно функціонують програми обміну студентами [174, с. 155]. Нині велика кількість СП Швеції охоплена роботою в превентивних заходах, позаяк державна соціальна політика дотримується принципу «легше попередити хворобу, ніж її лікувати» [234, с. 6–9].

Отже, на сучасному етапі розвитку людства існують дві основні моделі практичної професійної підготовки СП [222, с. 182]:

* американська, за якої студент отримані у навчальній аудиторії знання як відповідний початковий досвід, творчо переносить у практику професійної діяльності;
* європейська, де студенти здобувають знання з СР на двох рівнях: коледжу (як аудиторний курс) та агентства (як практичний курс) [262, с. 182].

Університетські програми основних моделей підготовки СП мають також варіативну частину, яка складається з основ наук, широких галузей знань та загальних методик, що здатна забезпечити різносторонню підготовку фахівця і становить у подальшому підґрунтя для практичної діяльності в реальних ситуаціях.

Таким чином, освітня підготовка МСП у США та в Європейських країнах упродовж ХХ–ХХІ ст. орієнтується на широке запровадження нових теоретичних концепцій, носить міждисциплінарний характер та характеризується високим рівнем практичного складника [1, с. 225–228]. Важливим чинником фахового оволодіння професією є участь студентів у громадських організаціях, суспільних акціях, успішне поєднання навчання і роботи в різноманітних соціальних закладах [637, с. 72–73].

Для України вивчення такого досвіду є позитивним, тому що в освітній сфері підготовки СП залишається ще багато проблем, а розумне використання закордонного досвіду дає можливість успішно їх вирішувати [41, с. 29–30]. Науковець В. Тименко зазначає, що ті навчальні заклади, які «тримають руку на пульсі», здатні підготувати компетентних СП для усунення негативних соціальних явищ і процесів [503, с. 99].

Отже, закордонний досвід підготовки професійних СП США та країн Європи став у нагоді при розробці сучасної системи підготовки СП в Україні, оскільки наша країна на початку 90-х рр. ХХ ст. потребувала масової підготовки фахівців СР як професіоналів для надання різнопланової допомоги вразливим групам населення [396, с. 111; 444, с. 171]. У цей період було зроблено своєрідний прорив в освітній підготовці СП. Серед перших правових актів, що визначали законодавчу основу діяльності в цьому напрямі, був Закон, прийнятий у 1991 р. колишньою Верховною Радою СРСР «Про загальні засади молодіжної державної політики в СРСР», в якому вперше законодавчо було закріплено статус СП та сформовано положення про СП.

Наказом Держкомітету з праці і соціальних питань від 23.04.1991 р. кваліфікаційний довідник посад доповнено новою характеристикою − «Спеціаліст із соціальної роботи». В цьому ж році Держкомітет СРСР з народної освіти (наказ від 7 серпня 1991 р. № 376) відкрив спеціальність «Соціальна робота» для вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, в яких відбувся перший набір абітурієнтів за новим фахом [21, с. 108–109].

Із відкриттям нової спеціальності в Україні розпочалося активне дослідження закордонних теорій і практик СР, вивчення вітчизняних практико-зорієнтованих видів діяльності СП та відстеження умов професійної підготовки фахівців цього напряму. У вирішенні цих завдань вагомий внесок зробили вітчизняні науковці О. Безпалько [27], В. Бех [29], І. Грига [101], І. Звєрєва [148], А. Капська [175], О. Карпенко [180], Л. Коваль [194], М. Лукашевич [251], І. Мельничук [264], І. Мигович [273], В. Поліщук, Г. Слозанська [335], Т. Семигіна [644] та ін., які обґрунтували систему теоретичної і практичної підготовки СП закордоном і докладно висвітлили їх позитивні концептуально-методичні надбання, схожість спільних рис та проблематики, які наявні в побудові системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери України.

Водночас спостерігається помітний процес трансформації результатів досліджень закордонних педагогів і вчених (В. Бочарова [48], М. Фірсов [522], Є. Холостова [474] та ін.), що сприяє розширенню наукових знань у галузі теорії і практики підготовки МСП України.

На сучасному етапі в Україні формується багатоступенева система університетської підготовки МСП [346]. Вона замінила одноступеневу освіту в результаті узгодженості між запозиченими схемами організації вищої школи європейських країн та нагальною потребою впровадження варіативності форм набуття освіти МСП в осучаснено перемінних умовах суспільства [487]. Згідно з Законом України «Про вищу освіту» щодо ступенів та кваліфікацій вищої освіти виокремлено освітні рівні «бакалавр» та «магістр» СР [344].

На першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» навчання триває три роки десять місяців. Зменшення тривалості навчання можна пояснити змінами, які були внесені у п’ятирічну безступеневу вищу освіту шляхом зняття з навчальних планів вузькоспеціалізованих та ідеологічного характеру дисциплін, а також за рахунок скорочення навчального часу на практичну підготовку. Структура навчальних планів містить нормативні (обов’язкові) та вибіркові навчальні дисципліни.

Придатність випускників до працевлаштування визначена національним Класифікатором професій (із змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 10 серпня 2016 р. № 1328) [287]. Освітньо-професійна програма бакалавра здійснюється на базі повної загальної середньої освіти, передбачає 240 кредитів ЄКТС, складається з профілю освітньо-професійної програми, переліку компонентів програми, їх логічної послідовності та форми атестації здобувачів вищої освіти. Програма передбачає академічну підготовку, що базується на теоретичних і практичних дослідженнях з урахуванням закордонного досвіду СР та сучасних надбань українських науковців і практикуючих СП [345; 487].

Програми другого (магістерського) рівня вищої освіти з СР були відсутні до 1998 р. Однак невизнання бакалавра як рівня закінченої вищої освіти стало вагомою причиною підготови магістрів. Упровадження в навчальний процес магістерських програм розпочалося вже на початку ХХІ ст. Програма передбачала докладний перелік дисциплін, їх зміст, форми та наповнення державної атестації. Підготовка магістрів СР була короткою і тривала один рік, що не дозволяло забезпечити студентів якісним освітнім змістом. Такий стан підготовки СП у магістратурі зумовлений поверхневим вивченням світового соціального досвіду та незначними можливостями університетів, які здійснювали підгототовку магістрів СР.

Новий Закон України «Про вищу освіту» (2014) передбачає отримання ступеня магістра як за освітньо-професійними, так і за освітньо-науковими програмами підготовки [344], де в останніх третина часу відводиться на дослідницьку компоненту. Нині підготовка здобувачів магістерського рівня за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» здійснюється відповіднодо освітньо-професійної програми (90-120 кредитів ЄКТС) та освітньо-наукової програми (120 кредитів ЄКТС). Сама ж освітньо-професійна програма складається з профілю програми, переліку компонент програми та їх послідовності. У ній зазначені форми атестації магістрів, оцінка системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в університеті та види і обсяг практик здобувачів. Освітня програма затверджується рішенням Вченої ради університету [486; 487]. Окрім того, з 2014 р. був дозволений перехресний вступ у магістратуру на базі бакалаврату непрофільних напрямів.

Результати навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти мають відповідати здобутим компетентностям [271; 359]. Відповідно освітньо-професійна/освітньо-наукова програми підготовки магістра з СР спрямовані на майбутню викладацьку та наукову роботу, а також передбачають професійну діяльність за фахом в установах державного управління і соціального захисту.

Таким чином, позитивний досвід США та країн Західної Європи щодо високопрофесійної підготовки СП є прикладом для соціальної освіти України, яка постійно потребує кваліфікованих фахівців СР. Хоч нині підготовка бакалаврів та магістрів СР на кожному рівні вищої професійної освіти й здійснюється на основі освітньо-професійних програм, які забезпечують у майбутньому здатність виконувати належним чином професійні завдання та обов’язки, проте у навчанні СП є багато освітніх проблем, які потребують їх нагального виокремлення, окреслення та вирішення.

**1.4 Сучасні проблеми професійної підготовки соціальних працівників**

Проблеми професійної підготовки МСП визначатимемо в руслі методологічних концептів, що забезпечують поглиблене наукове уявлення про самі проблеми [453, с. 114]. Методологічні концепти в системі методологічної роботи СП функціонують у «режимі розуміння-пояснення» [530, с. 174], слугують за «певної цілісності способом бачення» [290, с. 503–504], є особливою формою організації філософського, наукового та ін. знання й окреслюють мисленнєвий «формат найсуттєвіших зв’язків і відношень», які мають місце в СР. Концепт (від лат. *conceptus* − поняття) як інструмент професійної миследіяльності СП, розглядаємо через структурно-функціональні виміри [530, с. 177], що поєднують: змістовно-смислове наповнення основних понять СР; засоби, які організовують способи її цілісного бачення; розуміння зв’язків та обґрунтування їх місця на рівні концептуальних схем, котрі лежать в основі СР.

Виходячи з методологічних концептів, які дають змогу зрозуміти, а відтак пояснити сутність СР як поліфункціональної професійної діяльності з розв’язання різного виду проблем особистості в соціумі, важливою є підготовка фахівців до професійної діяльності [316, с. 101; 374, с. 33;   
620, с. 282]. Нині діяльність СП надзвичайно відповідальна, оскільки впливає на соціальні структури, на суспільне середовище і на долю клієнта. У зв’язку з цим підготовка високоосвічених та практико-зорієнтованих СП займає одне з пріоритетних місць у системі соціогуманітарної освіти, проте є багато суттєвих проблем, які потребують свого висвітлення та вирішення.

У контексті нашого дослідження важливо здійснити змістове та смислове наповнення понять «Професійна освіта» і «Професійна підготовка соціальних працівників». Їх розмежування та доповнення сприяє окресленню мисленнєвого бачення проблем, що існують в професійній підготовці МСП. Так, відповідно до Закону України «Про освіту» професійна освіта покликана формувати та розвивати професійні компетентності особи, які необхідні для ефективної діяльності за обраною професією з відповідної галузі, забезпечувати конкурентоздатність майбутнього фахівця на ринку праці та сприяти мобільності й перспективі кар’єрного росту впродовж життя [**349**].   
У нашому тлумаченні під професійною освітою розуміється такий вид діяльності, який направлений, у процесі опанування студентом основних професійно-освітніх програм, на освоєння здобутих унормованих теоретичних знань, власних практичних умінь, ефективних особистісних навичок та формування визначеного рівня ключових компетентностей, котрі дозволяють майбутньому фахівцю успішно здійснювати діяльність відповідно до конкретної професії чи спеціальності.

Професійна підготовка СП є елементом системи професійної освіти й означується як процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які дають право на основі сформованих у межах університетської освіти компетенцій виконувати професійну діяльність у соціальній сфері. Тому перед науковим товариством особливо гостро стоїть питання такої професійної підготовки МСП, яка б упродовж життя самостійно спрямовувала їх на глибоке розуміння суспільних перетворень, адекватне реагування на зміни соціальної сфери та нормативно-правових актів соціальної спрямованості для професійного розв’язання різнопланових запитів соціального захисту всіх категорій населення. Крім означених понять центральним поняттям у системі професійної підготовки фахівців СР є «соціальна освіта», що передбачає підготовку професіоналів для соціальної сфери, складається з особливих підходів до організації й зреалізування СР [514, с. 243–250; 615, с. 26–35] та розглядається як соціальне утворення взаємопов’язаних складників, таких як цінність, система, процес, діяльність, результат. Зазначені дефініції, що окреслюють вимоги до професійної підготовки МСП разом із теоретико-методологічною основою СР й визначають актуальні проблеми даної підготовки.

Проблеми професійної підготовки МСП знайшли відображення в наукових працях вітчизняних учених (О. Байбакова [12], О. Безпалько [26], Р. Вайнола [51], І. Грига [101], О. Дольська [119], А. Капська [175], О. Карпенко [180], Н. Кривоконь [219], І. Мельничук [269], В. Поліщук [331], В. Савіцька [429], Т. Семигіна [441], В. Тименко [503], Л. Тюптя [515], Ю. Швалб [552] та ін.) та численних дослідженнях закордонних дослідників (В. Бочарова [48], О. Водяна (О. Vodiana) [658], П. Гібсон (P. Gibson) [592], Б. Тьер (B. Thyer) [655], Л. Фейз (L. Feize) [589], Г. Халикова [533], М. Ховард (М. Howard) [602], А. Ходусов [535], Т. Шанін [547], С. Шардлоу [549] та ін.). Зважаючи на особливості процесів фахової підготовки СП проблеми в цій сфері нині є чисельними і потребують свого висвітлення та вирішення.

Важливою проблемою, на переконання науковців О. Карпенко, В. Поліщук, Г. Слозанської та ін., є відсутність єдиного підходу до підготовки СП у ЗВО [180; 335]. Це пов’язано з тим, що в основі професійної підготовки СП лежить мультидисциплінарний підхід, який розглядається вченими як спосіб розширення наукового світогляду в напрямі формування цілісного образу об’єкта дослідження [120; 609]. Однак цей підхід часто не має усталених змістових міждисциплінарнарних зв’язків, які б були об’єднані спільною метою й адаптовані до СР [427, с. 95–96]. Іноді навчання становить собою компіляцію різних гуманітарних дисциплін, пов’язаних формальною наступністю [375, с. 26]. Велика роль у підготовці фахівців належить типу та спрямуванню ЗВО (класичний, технічний, медичний, педагогічний) і факультету, на якому відкрито спеціальність «Соціальна робота». Як правило, це юридичний, психологічний, соціологічний, філософський факультети. Зазначені чинники впливають на зміст, організацію та визначення пріоритетів під час складання навчальних планів зі спеціальності.

На думку науковця І. Міщенко, професійна підготовка МСП в умовах вищої школи зорієнтована в основному на засвоєння системи знань та розвиток окремих навичок і вмінь, які здатні забезпечити розв’язання «типових ситуацій майбутньої професійної діяльності» [279, с. 38–39]. За таких умов університетська освіта не сповна формує у студентів ціннісні орієнтації та породжує практичні вміння, що разом уможливлює швидку адаптацію фахівця до проблемних та нестандартних ситуацій.

Цінності професії, на переконання Ю. Патик, входять у коло важливих проблем підготовки фахівців соціальної сфери, оскільки студенти впродовж усього навчання ідентифікують себе з визначеною системою соціально-гуманістичних цінностей і професійних пріоритетів та можливостей їх реалізації в достатньо важких і суперечливих умовах соціальної практики [308, с. 199–200]. Як стверджує науковець А. Капська, цінності підкреслюють системну згуртованість і цілісність розвитку особистості в діяльності й певною мірою впливають на успіх у досягненні професіоналізму. Визначені особистістю цінності, співвідносячись з цінностями професії, соціальною за своєю суттю, утворюють групу діяльнісних цінностей, що потребує постійного вдосконалення в освітньому закладі. Прикладом слугують цінності альтруїстичної природи, етичного характеру та самореалізаційного спрямування [481, с. 15].

Унікальне значення СР, на переконання науковця С. Шардлоу, полягає в окреслені проблеми по визначенні цінностей кожної особистості в соціумі. З цих позицій пріоритетними в професійній діяльності СП стають прагнення досягти стабільності та внутрішньої гармонії для кожної людини й суспільства в цілому [549]. Формування цінностей майбутньої професійної діяльності безпосередньо пов’язане з проблемою підготовки СП до міжкультурної взаємодії в умовах поліетнічного українського суспільства. Тривалий час, як підкреслює А. Діордієва, не приділялася належна увага інтерпретації поведінки клієнтів інших культур майбутніми фахівцями. Взаємний контакт культур ставить вимоги до СП щодо обізнаності з моделями культури клієнта, вміннями зіставляти культурні преференції й віднаходити шляхи культурної адаптації та призвичаєння до культури, з якою відбувається взаємодія [113, с. 117–120].

У дисертаційному дослідженні О. Байбакова актуалізує цю проблему з позицій міжкультурної компетентності до підготовки СП для сприяння більш повному налагодженню міжкультурних зв’язків у суспільстві, збереженню національних традицій певного етносу та поваги до різних   
культур [13, с. 7–10]. Проблеми, пов’язані з використанням в університетській освіті методів підготовки СП до міжкультурної взаємодії на основі сформованих міжкультурних компетенцій, ґрунтовно досліджені такими зарубіжними науковцями: М. Байрем (М. Byram) [578], С. Фаулер (S. Fowler) [590], Е. Кінаст (Е. Kinast) [608], М. Ноулз (M. Knowles) [610]), Д. Ландіс (J. Landis) [613], А. Селей (Н. Seelye) [643] та ін. Однак їхній науковий досвід і обґрунтоване розв’язання цього питання не знайшли свого віддзеркалення у вітчизняній педагогіці, незважаючи на те, що нагальна освітня проблема такого спрямування вже існує давно [387, с. 47].

Нині СП знаходиться на перетині протиріч, що пов’язані з особистісними цінностями, цінностями професії, державною політикою та цінностями сучасного суспільства, тому місія, цінності та етичні стандарти професії, їх глибоке розуміння, усвідомлення і вміння застосовувати − це основа, без якої майбутній фахівець залишається носієм професійних функцій. Саме ціннісний підхід за фундаменталізації освіти може стати об’єднуючим і тим, що визначає напрями підготовки СП у ЗВО [390; 391].

До іншого, не менш важливого блоку проблем, що відображають негативні моменти підготовки фахівців соціальної сфери, належить недостатність і недосконалість законодавчої бази. На законодавчому рівні донині не до кінця вирішені проблеми в отриманні, збереженні та розповсюдженні соціальної інформації СП [306; 347].

За університетської підготовки фахівців СР виникають проблеми двох видів. Це проблеми, які характерні для вищої освіти на даному етапі розвитку суспільства (проблеми репродуктивного навчання, його невисоке практичне спрямування, відсутність тісних міждисциплінарних зв’язків та ін.) та фахові проблеми, пов’язані з власними традиціями, оскільки досі вони не склалися. Тому часто в навчанні переноситься досвід підготовки студентів інших спеціальностей, тоді як СР потребує нової розгорнутої структури освітнього процесу – від вивчення соціального запиту на дипломованих СП до впровадження програм індивідуальної освіти в процесі неперервного навчання [216; 391, с. 124].

Проблеми СР та соціальної політики в Україні висвітлює в дисертаційному дослідженні Н. Кривоконь. Науковець розкриває питання, що стосуються теоретико-методологічних засад СР, особливостей форм та методів СР з різними категоріями населення України, а також ґрунтовно висвітлює проблеми становлення особистості СП [219].

Провідне місце в переліку всіх проблем, як зазначає науковець Т. Семигіна, припадає на ефективну фахову підготовку кваліфікованих СП. Це стосується, зокрема:

* неоднакових підходів до змістового наповнення навчальних дисциплін у різних навчальних закладах внаслідок неузгодженості концепцій, за якими ведеться викладання базових курсів;
* загальне зниження якості вищої освіти від «бакалавра» до «магістра»;
* прихильне ставлення керівництва університетської освіти та студентства до впровадження заочних і дистанційних форм навчання, що не уможливлює опанування та набуття навичок СР з клієнтами;
* обмежені можливості студентів щодо відпрацювання практичних навичок в аудиторний час за великої кількості студентів у групах;
* затеоретизованість навчального процесу, а відтак низьке прикладне спрямування майбутньої професійної діяльності;
* недостатня зорієнтованість випускників на їх подальше працевлаштування [442, с. 41–43].

У дисертаційному дослідженні В. Савіцька вказує на існуючі проблеми університетської освіти, які можна вирішити за допомогою результативних підходів до підготовки МСП. Вони приховуються в змісті навчальних дисциплін, який унеможливлює здійснення ґрунтовного аналізу сучасного соціального розвитку громадянського суспільства та вмілого надання об’єктивної оцінки соціальній політиці держави. Це сприятиме усвідомленню фахівцем сучасних форм і методів теорії та практики СР й розкриттю внутрішнього потенціалу, креативності, соціальної винахідливості   
тощо [430, с. 8–9]. Майбутню результативну діяльність можна отримати за умови впровадження в навчальний процес ЗВО ФПП.

По-іншому підходить у дисертаційному дослідженні Р. Вайнола до удосконалення змістового наповнення дисциплін професійної підготовки. Вимоги, які висуває науковець до змісту освіти, вирішують багато питань, що виникають до підготовки фахівців у ЗВО. При цьому зміст має відповідати певним принципам, які направлені на:

* забезпечення результативного єднання освітніх та професійних змістових блоків;
* створення позитивно-життєдайного та емоційно-сприятливого освітнього оточення;
* майстерне застосування різних форм i методів активізації діяльнісного й навчально-пізнавального функціонування студентів;
* чітку регуляцію змісту професійної підготовки відповідно до індивідуально-психологічних особливостей студента та рівня його власного розвитку;
* вміле залучення студентів до самостійно-пошукової наукової діяльності [51, с. 343].

Невиконання зазначених побажань, на думку Р. Вайноли, веде до суттєвих проблем у професійній підготовці МСП, які можна усунути завдяки впровадженню фундаменталізації освіти, що суттєво підвищує якість освітнього процесу.

У дисертаційному дослідженні В. Тименко вказує на проблеми професійної підготовки, що виходять із змісту самої СР. Науковець наголошує на важливості позиції, прийнятої міжнародними практикуючими фахівцями щодо основних теоретичних підходів визначення гуманістичного змісту СР. Вибудуваний відповідно до досвіду освітній процес, за умови його впровадження в університетах України, сприяє самостійному визначенню МСП мети і сенсу власного професійного життя; засобів, що уможливлюють досягнення позитивної соціальної поведінки та особистісне залучення до системи неперервної професійної освіти [501, с. 10–12].

Науковець К. Захарчук узагальнила досвід у сфері освіти СП в Україні та за кордоном й виокремила проблеми, характерні для підготовки фахівців СР. Тим самим довела, що цілком придатними для використання у ЗВО залишається:

а) зорієнтованість освітньої програми фахової підготовки СП на конкретно-історичні проблеми та потреби клієнта;

б) можливість навчання, що охоплює надання СП широкого кола платних послуг;

в) організація навчальної діяльності відповідно до практики, яка відображається в навчальному плані як наскрізна та постійна;

г) спрямування дослідницької роботи студентів на розкриття наукових методів та методів оцінки соціальних служб у всіх сферах практики [146, с. 93].

Ще одна актуальна проблема підготовки СП, як показує міжнародний досвід, полягає в отриманні загальних знань, умінь та певної вузької спеціалізації з урахуванням об’єктів і спрямувань СР. Таке поєднання загальної та спеціальної професійної підготовки дає змогу молодим фахівцям більш успішно вирішувати проблеми на ринку праці [227, с. 18–19;   
472, с. 221–223].

Нині в організації освітнього процесу переважає заглиблення в теоретичну частину СР з ігноруванням домінуючої ролі сучасних активних методів навчання. Окреслена проблема, як зазначає в дисертаційному дослідженні І. Мельничук, спричинює суперечності між теоретичною освітою майбутніх фахівців і невисоким рівнем їх підготовки до організації різносторонньої міжсуб’єктної взаємодії з різними групами клієнтів; методичними можливостями дисциплін, що вивчаються та їх традиційно застарілою реалізацією в навчальних аудиторіях [267, с. 6–10].

Важливо відмітити, що проблеми, які існують у змісті та формах організації підготовки спеціалістів із СР у ЗВО впливають на якість підготовки фахівців. Викладацький склад, студентство, навчальні плани та організаційне забезпечення – це ті основні фактори, які безпосередньо впливають на якість підготовки МСП [399; 429; 502]. Якісне навчання за освітніми програмами забезпечує професорсько-викладацький склад кафедри, визначаючи конкретні цілі, що спрямовані на досягнення освітньої мети. Викладачі направляють студентів на проведення науково-дослідної роботи та безпосередньо беруть участь у них. Якість підготовки МСП залежить від якості навчальних планів, які завжди мають бути відкритими для отримання нових знань, цілісними, послідовними, динамічними, гнучкими, із сучасною інформацією з інших дисциплін і професійних сфер, придатними до швидких змін соціальної політики та професійної практики. Не менш помітні вимоги ставляться до організаційного забезпечення: залучення у навчальний процес адміністрування та менеджменту; високо інформаційного обладнання, інструкційних збірників для розвитку освітніх програм і проектів; зв’язку програм з буттям людини в суспільстві, професією та іншими складниками університетської освіти. Тільки в межах фундаменталізації освіти, яка здатна об’єднати всі окреслені чинники, може успішно функціонувати якісно складена навчальна програма, а відтак освітній процес.

Крім того, ефективна організація підготовки фахівця передбачає навчання студентів самостійно продумувати і складати особистісний освітній маршрут відповідно до умов соціального середовища. На   
переконання науковців О. Безпалько [26], Н. Гітун [86], І. Звєрєвої [478], Т. Веретенко [475], Т. Терещенко [500], Р. Чубука [544] проблема сучасної освітньої системи приховується в невмінні стимулювати та впливати на соціальне становлення особистості, оскільки не цілковито націлена на активну, творчо-самостійну та креативну роботу студентів [475, с. 17–66].

Суспільна реальність засвідчує, що ефективність університетської освіти осягається завдяки її орієнтації на здобуття практичного досвіду, набуття якого здійснюється нині двома шляхами:

* організаційним, наперед спланованим, що відповідає організаційним освітнім моделям професійної підготовки та перепідготовки у ЗВО;
* хаотичним, які формуються стихійно в процесі професійно-практичної діяльності, коли спеціаліст, котрий функціонально виконує обов’язки СП, має інше фахове спрямування та спеціалізацію.

Специфіка СР як наукової та навчальної дисципліни полягає в поєднанні теоретичних знань і практичних умінь. Без такої єдності, що передбачає більш тісний взаємозв’язок навчання студентів з їхньою майбутньою фаховою діяльністю, не може відбутися формування особистості СП.

Проблема динаміки розвитку майбутнього фахівця в умовах університетської освіти розв’язується за допомогою «наповнення структурних компонентів професійного досвіду «новим» змістом». На переконання І. Міщенко, спроектований таким чином освітній зміст, сприяє утворенню якісних змін у формуванні професійних здібностей, призначення яких – забезпечити ефективне становлення та функціонування майбутньої соціальної діяльності [279, с. 40].

Науковці М. Лукашевич, І. Мигович та Т. Семигіна зазначають, що теоретичні надбання МСП реалізуються в практичній діяльності [249; 250]. Практико-зорієнтоване навчання спрямоване на формування в особистості здатності до професійної діяльності за обраною спеціальністю. Практична підготовка як провідний складник фахової підготовки студентів завжди регламентована належними положеннями й наказами і диференціюється навчальним планом із соціальної робота. Тому, виходячи з кваліфікаційного рівня та відповідно до змісту, мети й завдань навчальних дисциплін циклів професійної та практичної підготовки, в усіх видах практики передбачено обсяг практичних знань, умінь і професійних навичок, які повинні належним чином здобути студенти.

Важливою видається проблема дотримання низки психолого-педагогічних вимог до організації практичної складової фахової підготовки СП. Науковець В. Сидоров наголошує на тому, що зазначені вимоги стосуються:

− наявності умов для виявлення творчості студентів у процесі навчання. Викладач у навчальній аудиторії проектує ситуації колективного пошуку, стимулює та заохочує ініціативність, самостійність, оригінальність, доброзичливість тощо;

− присутності сформованих навичок, які проявляються у використанні фактичних джерел педагогічної творчості. Викладачі й студенти ефективно впроваджують в навчальний процес найновіші досягнення соціальних, педагогічних і психологічних наук, передового педагогічного досвіду: головні закономірності та освітні принципи, критичне мислення під час аналізу практично-зорієнтованих завдань і виправлення власних помилок;

− трансформації споглядально-пасивної, репродуктивно-відтворювальної парадигми в організації практичної підготовки майбутніх фахівців, на продуктивно-активну, діяльнісно-творчу. Організація такого перетворення сприяє розвитку творчо-ініціативного потенціалу студентів і викладачів;

− систематичного використання колективної та індивідуальної творчої діяльності в практичній підготовці майбутніх фахівців. Викладач повсякчас використовує творчі можливості студентів як у позааудиторній роботі, так і під час виробничої практики;

− цільової спрямованості різних видів практики на забезпечення розвитку компетентнісно-творчого потенціалу СП [293, с. 167–169];

− узгодженості теоретичної та практичної підготовки студентів до майбутньої професії [450, с. 52–67].

Однак при недотриманні низки психолого-педагогічних вимог неминуче виникають проблеми в організації практичної підготовки МСП.

Інтеграція теорії в практику є однією з важливих проблем у підготовці фахівців. Накопичені студентами теоретичні знання, що були отримані у ЗВО, перевіряються на практиці. Разом з тим, як зазначає Н. Кривоконь, практика слугує основою для більш глибокого виокремлення та сприйняття професійних проблем, що мають місце в соціальній сфері [219, с. 223].

Як зазначає О. Водяна, практика вимагає оволодіння кожним МСП професійними компетентностями [658, с. 93]. Оволодіння цими найважливішими якостями сприяє якісному забезпеченню вирішення нагальних проблем клієнта, які уможливлені в межах змісту теорії та практики СР [68, с. 9].

Незнання практичних аспектів роботи − проблема СП, котрі закінчили навчатися у ЗВО. Її розв’язання лежить у запозичені соціального досвіду розвинутих країн, де практиці студентів під керівництвом кураторів відводиться до 50 % навчального плану; у нас цей відсоток майже удвічі менший [326, с. 444–445]. Важливою проблемою багатьох студентів, які практикуються в соціальних закладах, є зневажливе ставлення до них працівників таких установ. Як зазначає Г. Халікова, студентам-практикантам довіряють лише монотонну паперову роботу, не дають можливості поспілкуватися з клієнтом, зрозуміти його проблеми та самостійно намітити шляхи їх розв’язання [533, с. 416–417].

Складники практичної підготовки вважаються найбільш вагомими в професійному становленні СП [642]. У межах практики, якщо вона проходить в адекватних умовах самостійної діяльності, відбувається ідентифікація з майбутньою професійною діяльністю, інтенсифікується процес професійного становлення, активізується самоосвіта і самовиховання, відбувається випробування на професійну готовність і придатність до роботи за фахом. Студенти зобов’язуються виконувати багатоманітні соціальні ролі та професійні функції, характерні СП тих установ, які забезпечують виробничу практику [301, с. 206]. Результативна практична діяльність за час навчання у ЗВО визначає майбутній професійний успіх. В іншому випадку, проблема становлення фахівця залишається невирішеною, позаяк навчально-аудиторний процес не є цілковито практико-зорієнтованим [40, с. 163–164; 625, с. 78–79]. Серед важливих тенденцій, що сприяють більш повному впровадженню практичного складника у навчальний процес, залишається фундаменталізація освіти.

Ще одна особливість, яка притаманна в підготовці майбутніх фахівців СР, полягає в тому, що поряд з формуванням і розвитком власного наукового та методологічного поля СР, студентам потрібно завжди окреслювати і визначати межі практичного застосування та затребуваності цього фаху як професійної діяльності. Випускники працюють у державних установах, бізнес-структурах та громадських організаціях, до роботи яких їх слід готувати в процесі навчання. На переконання науковця О. Карпенко, творче підґрунтя виступає основою професійної діяльності СП, незалежно від того, де і з якою категорією клієнтів він працює [180, с. 139–142].

Нині система професійної підготовки МСП у ЗВО в основному робить головні акценти на фаховий складник освітнього процесу, де отримані теоретичні знання, набуті вміння і не до кінця сформовані навички є визначальним критерієм успішного й результативного навчання студентів. Тому особливої уваги в професійній підготовці СП заслуговує проблема формування психологічної готовності спеціалістів до майбутньої діяльності впродовж усього періоду навчання в закладі освіти. Конкурентні умови на ринку праці долаються завдяки високій фундаментальній освіченості молодих фахівців та їх усвідомленій соціально-психологічній підготовці, вмілому виявленню власних професійно-важливих якостей у процесі проходження виробничої практики, стажування чи нетривалого випробування під час вступу на роботу за спеціальністю.

Під час навчання слід відповідально ставитися до проблем, які пов’язані з необхідністю формування в МСП певних особистісно-професійних рис (В. Бех [30], Т. Голубенко [94], Г. Ковальчук [197], Н. Кривоконь [219, с. 162–173], І. Мигович [273], Ю. Патик [309] та ін.), постійного залучення до професійної взаємодії як процесом цілеспрямованої комунікативної інтеракції між СП і клієнтом (І. Книш [189],   
І. Мельничук [267], Т. Сила [452]), дотримання виконання відповідних професійно-етичних норм і принципів, високою вмотивованістю до даного виду діяльності (В. Савіцька [429, с. 139]) та емоційно-позитивного ставлення до обраної професії (Т. Голубенко [94, с. 58–59]. Тільки в такий спосіб можна викликати зацікавлення роботодавця до себе як до компетентнісного фахівця й отримати престижну роботу.

Важливу проблему становить суспільне буття СП, яке широко висвітлюються в дослідженнях вітчизняних і закордонних науковців (О. Бегаль [24], В. Бех [30], Р. Вайнола [52], Н. Гітун [86], Л. Міщик [280], Ш. Рамон [358], С. Шардлоу [549] та ін.). Професійна діяльність фахівців часто відбувається в умовах, що потребують інтенсивного використання внутрішніх людських резервів. Довготривалі навантаження без умов для повного відновлення сил, соціальна та комунікативна депривація та багато інших несприятливих факторів впливають на його психічний стан й іноді повністю дезорганізовують трудову діяльність. Окреслені чинник часто доводять фахівця до синдрому «емоційного вигорання», який   
породжує проблему оволодіння вміннями і навичками діяльнісної   
саморегуляції [218, с. 173–180; 462, с. 232; 601, с. 49–57].

В умовах здобуття університетської освіти вимагає розв’язання проблема, що стосується опанування професійних ролей МСП. Дії фахівця, на переконання О. Васюти, становлять сукупність конкретних операцій, необхідних для виконання цілої низки професійних функцій, що передбачають роботу з окремим клієнтом, групою та громадою [140, с. 157; 54, с. 123–124]. Це диктує умову, щоб змістове наповнення дисциплін спрямувати на оволодіння професійних ролей на різних рівнях реалізації соціальної політики держави: від управління до безпосередньої практики.

Проблемою підготовки СП у ЗВО є формування під час занять іншої професійної властивості − спрямованість особистості на іншу людину, де внутрішньою головною рушійною силою, на переконання науковця Ю. Патик, служить альтруїстична мотивація – безкорисливе бажання приносити користь клієнтам і громадянському суспільству [309, с. 48].

Не викликає жодних сумнівів, що СП, як учасник та організатор спільної діяльності, має вміло володіти особистісним потенціалом, що охоплює: кваліфікаційні знання, вміння і навички; інтелектуально-освітні здібності; високу працездатність; творчо-креативні задатки; комунікативну готовність до співпраці та взаємодії; ціннісно-мотиваційну спрямованість, здатність до створення власної харизми та ін.

На переконання Т. Аветісян, фахівцю СР властиві певні особистісні якості, що найбільше проявляються в процесі надання професійної допомоги клієнту. Ці якості передбачають знання про поведінкові особливості індивіда, професійні цінності та етику; навички аналізу конкретної ситуації, а відтак оцінки власної діяльності; підтримку загальнолюдських цінностей, що властиві даній професії; усвідомлене використання особистісних індивідуальних якостей; прийняття відповідальності за свої вчинки в роботі; налаштування на складні професійні умови при розв’язанні важливих соціальних проблем та ін. [2, с. 142–144].

У дослідженнях науковців Д. Годлевської, А. Капської, О. Карпенко робиться акцент на європейський ідеал особистості в професійній підготовці МСП. Вирішення проблеми науковці пов’язують з формуванням комунікативних особливостей СП й наявністю в нього професійно-етичної культури [91; 121, с. 65–78; 336, с. 8–10; 542, с. 543–545].

Науковець Г. Дьоміна та Т. Голубенко вбачають проблему освіти в формуванні особистісної зрілості майбутніх фахівців соціальної сфери. Це складне структурне утворення формується за умов спеціально організованого освітнього процесу, який передбачає засвоєння студентами соціально-культурних норм в умовах творчої паритетної взаємодії в навчальній аудиторії. Для особистісно зрілого фахівця характерна відповідальність, емоційна виваженість, адекватне самоствердження, усвідомлений контроль за своєї поведінкою, самореалізація, самостійність вибору та цілепокладання [94, с. 58–59; 127, с. 27; 128, с. 113–114].

Актуальною проблемою системи підготовки СП виступає протиріччя між необхідністю їх масової підготовки й абсолютно унікальними особистісними якостями, якими професійно повинен володіти фахівець. Позаяк СР впродовж століть вважалася складною, емоційно перевантаженою діяльністю, то вона, відповідно до історичного часу, ставить специфічні вимоги до особистості фахівця. Ці вимоги пов’язані з умінням рефлексувати й оптимально регулювати свою діяльність у процесі зіткнення з труднощами. Тому вимагає негайного вирішення проблема відбору осіб, які в майбутньому будуть дипломованими СП [47, с. 100–101]. Вступаючи на навчання за спеціальністю 231 «Соціальна робота», абітурієнти зобов’язані соціально та психологічно готуватися до майбутньої професійної діяльності. У цьому аспекті цінним є досвід системи підготовки фахівців СР за кордоном. Як вказують науковці О. Ігнатюк та В. Сизикова, абітурієнти при вступі у ЗВО доводять не лише свою академічну придатність, але й високе оволодіння відчуттям зрілості, здорового глузду, отриманого і з власного життя, і в процесі попередньої практичної роботи з людьми в різних соціальних   
службах [159, с. 43]. Запровадження цього досвіду сприяло б вирішенню багатьох проблем, що існують в професійній підготовці майбутніх фахівців СР.

До відомих проблем, що нині стримують розвиток професійної підготовки СП, як зазначено в наукових дослідженнях М. Волошенко [74], Н. Гітун [86], Н. Дяченко [126], І. Карпич [182], І. Ковальчук [198], І. Мельничук [266], А. Фурман [532] та ін. можна віднести:

− відсутність чіткого державного замовлення на підготовку фахівців;

− неповна розробленість теоретичних основ СР;

− нецілковита відповідність підготовки швидкозмінним вимогам суспільного розвитку;

− часткове забезпечення ЗВО висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами;

− недостатня, а інколи й формальна підготовленість випускників до практичної діяльності в соціальній сфері;

− обмежена доступність й інколи небажання працівників соціальної сфери до отримання спеціальної професійної освіти, зокрема залучення спеціалістів до перепідготовки кадрів саме для СР.

Однак усі науковці зауважують, що виділені проблеми вирішуються в процесі розвитку соціальної сфери і професійної підготовки та   
вимагають теоретико-методологічних узагальнень щодо їх подальших   
розв’язань [401, с. 141].

Заслуговує особливої уваги дисертаційне дослідження О. Карпенко, в якому науковець чітко окреслила критерії ефективності діяльності СП. Їх використання дозволяє визначити проблеми, що заважають ефективно здійснювати професійні обов’язки фахівцю. Ці критерії стосуються: проведення розгляду та аналізу проблем клієнтів і результатів щодо їх вирішення, залучення клієнтів до різних видів діяльнісних динамічних процесів, відображення ставлення клієнтів різних вікових груп до основних соціальних цінностей, наслідків результативного охоплення повнолітніх клієнтів громадською діяльністю для поліпшення умов життя людей у соціумі, уміння оцінити соціально-психологічне становище клієнтів, ступеня професійного зростання СП як компетентного спеціаліста соціальної сфери [181]. Зазначене критеріальне поле виступає методологічним орієнтиром для формування ефективності діяльності СП, що дозволяє у зміст теоретичної підготовки ввести життєві факти, явища, події.

Розв’язання в умовах університетської підготовки потребують проблеми міжнародного співробітництва СП [441, с. 6–9]. У міжнародному співробітництві існує великий потенціал нових ресурсів для покращення якості освіти, розвитку системи навчання з СР та вдосконалення соціальних служб нашої країни [102, с. 3–5]. Під час професійної підготовки фахівців у руслі міжнародної співпраці, мобільності та працевлаштування потрібно враховувати, як зазначає науковець Н. Останіна, пріоритети збереження культурної різноманітності національної системи освіти [301, с. 204].

Нині гостро стоїть проблема діалогу та тісної взаємодії освіти з органами управління соціальною сферою. Означена взаємодія використовується явно недостатньо і якоюсь мірою носить формальний характер, хоч може бути взаємовигідною та корисною.

Науковець М. Ноулз (M. Knowles) чітко сформулював проблеми подальшого навчання фахівців, котрі мають чималий стаж професійної роботи. Освітній процес, на його думку, має тривати впродовж усього діяльнісного життя людини. Сутність такого навчання полягає в особистісному процесі пізнання, що задіює фаховий досвід та діяльність і на свідомому, і на підсвідомому, інтуїтивному рівнях [610, с. 72–103].

У дисертаційному дослідженні Л. Сігаєва особливого значення надає системі освіти дорослих (і СП, і їхніх клієнтів), що задовольняє потреби: особистості для її самовдосконалення та адаптації до швидких соціальних змін; суспільства для формування, з орієнтацією на загальнолюдські цінності, соціально дієвих та активних громадян; держави для підготовки висококомпетентних спеціалістів, спроможних вивести країну на високий рівень соціального, економічного та культурного розвитку [460, с. 12–19].

В університетській освіті актуальною залишається проблема активізації процесу підготовки професорсько-викладацького складу, позаяк не всі викладачі мають науковий ступінь, а тим більше вчене звання [225, с. 7–12; 500, с. 256–257]. Викладацька діяльність не часто поєднується з супервізівською та консультаційно-методичною роботою в соціальній сфері [239, с. 89–91; 362, с. 454–458]. На переконання Р. Чубука, ЗВО нині потрібна належна державна підтримка щодо фінансового і матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу та процесу підготовки викладачів не лише в нашій країні, але й для проходження стажування за кордоном [544, с. 257].

Особливо гостро зараз стоїть проблема перепідготовки працівників соціальних служб. Переважно вони укомплектовані спеціалістами, які не мають відповідної професійної підготовки [289, с. 156; 446, с. 307–308; 606, с. 165–176]. Помітними залишаються проблеми підготовки СП у системі безперервної освіти, що актуалізують програму цілеспрямованої підготовки кадрів для соціальної сфери.

Науковець С. Лебедєва ставить питання про необхідність підготовки фахівців до взаємодії з одержувачами соціальних послуг у нестандартних ситуаціях за допомогою сучасних технологій навчання, що потребує від студентів ґрунтовних соціально-психологічних та інформаційних знань і вмінь. Автор наголошує на тому, що конструктивна професійна практика повинна піддаватися внутрішній рефлексії, як більш глибинному осмисленню власних фахових дій і вчинків, для вибору оптимального шляху подальшого професійного та особистісного вдосконалення і розвитку [242].

Важливою для СП залишається проблема фінансування державою витрат на видавництво навчальних підручників, посібників, монографій, спеціальної навчально-методичної літератури з проблем теорії та практики СР, а також на розробку й реалізацію необхідних соціальних програм і проектів. На переконання Р. Чубука, помітного вдосконалення вимагає технологія професійної підготовки майбутніх фахівців для соціальної сфери. Для цього ЗВО потрібна належна державна підтримка щодо фінансового та матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу [544, с. 258].

Особливої актуальності набуває проблема університетської підготовки фахівців з СР, спроможних гнучко протистояти змінам на ринку праці. Реалізація цього завдання, як зазначає науковець І. Герасимова, властива лише демократичному та гуманістичному суспільству, коли до фахівця ставляться як до найвищої цінності, творчої особистості, здатного до постійного самореалізування та самовдосконалення [85, с. 8]. За таких умов перед системою вищої освіти постає проблема формування професійної мобільності МСП.

Аналіз вищевикладених проблем підготовки показав, що ця система в Україні ще недостатньо досконалена. Тому вивчення наукової, навчальної та методичної літератури, узагальнення досвіду підготовки СП дозволило нам згрупувати проблеми професійної підготовки в три блоки, які комплексно відображають важливість взаємодії між освітнім закладом, що здійснює

|  |
| --- |
| **Методологічна** **робота**  як сукупність взаємопов’язаних логічно-мисленнєвих дій,  спрямованих на досягнення бажаного результату |

|  |
| --- |
| **Методологічні концепти**  як інструмент професійної миследіяльності СП у системі методологічної роботи |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Функціонують у режимі «розуміння-пояснення» | Відображають цілісний спосіб бачення | Окреслюють мисленнєвий формат зв’язків і відношень | Організовують особливу форму дисциплінарного знання |

|  |
| --- |
| **Система методологічної роботи соціального працівника** |

О Х О П Л Ю Є У Т О Ч Н Ю Є Р О З ʼЯ С Н Ю Є

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Змістово-смислове наповнення понять СР | Засоби як способи організації цілісного бачення СР | Розуміння зв’язків у СР та їх обґрунтування на рівні концептуальних схем | Системо-твірні елементи концепцій як особливі форми організації наукового мислення |

|  |
| --- |
| **Пояснення сутності соціальної роботи**  як поліфункціональної професійної діяльності, ставить вимоги до підготовки МСП |

|  |
| --- |
| **Сучасні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців СР** |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Проблеми, що впливають на здобуття університетської освіти | | | | | Проблеми університетської освіти | | | | | | | | Проблеми після здобуття університет-ської освіти | | |
| Відбір осіб, які обирають даний вид діяльності | Проблеми державного замовлення на підготовку кадрів | Недостатність та недосконалість законодавчої бази | Концептуальні стратегії на перспективу | Відсутність повного переліку соціальних послуг | Специфіка організації змістового наповнення навчальних дисциплін | Низька практична зорієнтованість | Проблеми цінностей особистості та професії | Поєднання загальної і спеціальної підготовки | Поєднання освітніх та професійних змістових блоків | Проблеми діалогу з органами управління соціальною сферою | Проблеми міжнародного досвіду та фінансування | Проблеми соціально-психологічного характеру | Проблеми перепідготовки фахівців | Система додаткової освіти | Індивідуальне навчання в процесі неперервної освіти |

Р О З В’ Я З А Н Н Я П Р О Б Л Е М

|  |
| --- |
| **Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників** |

*Рис. 1.2 Вплив теоретико-методологічних конструктів на пояснення сутності проблем професійної підготовки МСП*

підготовку МСП, державними структурами в розв’язанні виділених проблем професійної підготовки СП у ЗВО та представниками роботодавців (рис. 1.2).

Отже, на рис. 1.2 відображено вплив вибудуваних науковцями теоретико-методологічних конструктів на пояснення сутності СР, а відтак їх позначення на виявленні проблем, що мають місце нині в підготовці МСП.

Проте успішне вирішення окреслених проблем можливе за ФПП МСП, яка покликана забезпечити гнучкість, адекватне реагування на різноманіття та варіативність професійних завдань, які стоять перед ЗВО.

**Висновки до першого розділу**

У результаті проведених пошукувань зроблено такі висновки:

В контексті дослідження уточнено та змістово доповнено понятійно-категорійний апарат групою категорій («соціум», «соціальне», «методологічна робота» та «методологічна діяльність»), які допускають миследіяльнісне обґрунтування сутності СР на філософсько-методологічних засадах; здійснено порівняльний аналіз понять «соціальна робота» вітчизняними і закордонними вченими, що засвідчує наявність наукових дискусій навколо проблем, пов’язаних з термінологією, розумінням змісту та структури СР; уточнено поняття «соціальна робота», «соціальна допомога», «соціальний працівник».

Проведений філософсько-методологічний аналіз організації СР дозволив закріпити за нею науковий статус і розглядати її як: науку, що охоплює фундаментальну та прикладну проблематику; прикладну дисципліну, орієнтовану на вивчення проблем соціальної сфери; навчальну дисципліну, для якої постійно затребуваними є системотвірні наукові знання в сфері СР. Нині СР є специфічним видом професійної діяльності, до якої необхідно готувати МСП у ЗВО.

Становлення професії пов’язане з основними історичними періодами: від найпростіших форм допомоги, традиційно-общинної, церковно-монастирської благодійності, системи державного й громадського піклування – до появи інституційної СР, формування системи соціального захисту, аж до подальшого розповсюдження професії «соціальний працівник» у світі та посилення ролі цього фаху в забезпеченні соціального благополуччя населення на всіх континентах. Становлення СР в Україні як самостійного виду професійної діяльності відбулося в 1991 р., за відсутності цілісної організації та управління.

Встановлено велику роль позитивного вітчизняного та закордонного досвіду (США та країн Західної Європи) в підготовці СП, що забезпечило адекватне розуміння сучасного стану формування багатоступеневої системи університетської освіти МСП в Україні. Першому рівню вищої освіти відповідає «бакалавр» з СР. Навчання на бакалавраті здійснюється на основі повної загальної середньої освіти та триває три роки десять місяців. Другому – «магістр» – із навчанням за освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами підготовки, що триває в часі півтора-два роки.

Окреслено сучасні проблеми професійної підготовки МСП у ЗВО, що спричинені необхідністю науково-практичного пошуку шляхів удосконалення вітчизняної вищої освіти майбутніх фахівців відповідно до актуальних суспільних потреб. З’ясування їх сутності здійснено в руслі методологічних концептів, що функціонують у «режимі розуміння-пояснення» й забезпечують поглиблене наукове уявлення про самі проблеми. Ключовими проблемами організації процесу навчання визнано: проблеми, що пов’язані з доуніверситетською освітою (правильний відбір осіб, які прагнуть вибрати даний вид діяльності, проблеми державного замовлення на підготовку кадрів, недостатність та недосконалість законодавчої бази, концептуальні соціальні стратегії держави та їх націленість на перспективу, відсутність повного переліку соціальних послуг), проблеми університетської освіти (специфіка організації змістового наповнення навчальних дисциплін та їх низька практична зорієнтованість, проблеми цінностей особистості та професії, невисокий рівень поєднання загальної і спеціальної підготовки та освітніх і професійних змістових блоків, проблеми діалогу з органами управління соціальною сферою, проблеми міжнародного досвіду та фінансування, проблеми соціально-психологічного та особистісного характеру) та проблеми, які виникають у СП після завершення університетської освіти (проблеми якісної перепідготовки фахівців та системи додаткової освіти, проблеми, пов’язані із цілеспрямованим індивідуальним навчанням в процесі неперервної освіти).

Упровадження в освітній процес МСП ФПП дає змогу оптимізувати та здійснити інноватизацію навчання студентів СР.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [362; 363; 372; 374; 375; 379; 384; 387; 388; 390; 391; 395; 396; 399; 401; 411; 637].

**РОЗДІЛ 2**

**ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

**2.1 Фундаменталізація професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти як педагогічна проблема**

Проведений аналіз філософських, соціально-психологічних та педагогічних наукових досліджень стосовно сутнісних характеристик сучасної вищої освіти (В. Андрущенко [6], І. Бардус [18], В. Бондар [44], Г. Васянович [55], Г. Дутка [123], І. Зязюн [151], В. Кушнір [237], О. Морщакова [283], Н. Ракова [357], А. Субетто [493], В. Чайка [536], Г. Шевченко [553] та ін.) засвідчує складні, проблематичні, неоднозначні та суперечливі процеси і факти, які мають місце в педагогічній практиці, змісті освіти, формах і методах навчального процесу, його організації та управлінні освітою на всіх рівнях. Одночасно виокремлюють найбільш важливі тенденції розвитку вітчизняної вищої освіти, які відображають загальні світові процеси її зростання, що розкривається в особливих освітніх ситуаціях.

Нині ключові ідеї, принципи та орієнтири неминучих перетворень системи професійної підготовки у ЗВО закріплені державними нормативними документами (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [348], Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. [286], Закон України «Про вищу освіту» [344], Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. [207], Національний класифікатор України [287], Національна рамка кваліфікацій [345] та ін.), у яких пріоритетним напрямом модернізації системи освіти виступає кадрове забезпечення усіх суспільних сфер, зокрема СР. Підготовка компетентних випускників у період інтеграції України до світового та європейського освітнього простору повинна відповідати вимогам часу, й, водночас, випереджати його [387, с. 47]. Особливо випереджальне значення освіти цінне при підготовці МСП, так як їхня професійна діяльність безпосередньо пов’язана із сучасним громадянським суспільством та проблемами, які існують у ньому.

За традиційної університетської освіти студенту непросто самостійно оволодіти новітніми науковими надбаннями людства. Важливе місце в цьому процесі належить викладачу, якому потрібно вчасно отримати й осягнути інформацію про значні світові наукові здобутки в стрімких змінах суспільного життя, пізніше трансформувати їх у зміст відповідної навчальної дисципліни та розробити якісне навчально-методичне забезпечення для її подальшого доступного розуміння майбутніми фахівцями. Однак змістове наповнення дисциплін навчальним матеріалом, за умов стрімкого зменшення часу між винаходом та його масовим використанням, швидко стає застарілим, що й спричинює неодмінне відставання фахової підготовки СП від потреб сучасного суспільства [18, с. 172].

Пошук оптимальних шляхів та вкрай необхідних способів розв’язання складної та різнобічної педагогічної проблеми практичного зреалізування освіти, спрямованої на ефективну, випереджальну професійну підготовку майбутніх фахівців, сягнув широких масштабів [391; 395]. Світова наукова спільнота висунула припущення щодо потреби залучення інтеграційних процесів у вищу школу. Вектором руху в цьому напрямі слугує концептуальна інтеграція освітнього процесу на основі поєднання в змістовому наповненні дисциплін сукупності філософських, соціальних, психологічних та педагогічних підходів до усіх складових   
навчання [**160,** с. 87]. Важливим орієнтиром у діяльності освітніх закладів, що здійснюють підготовку СП є їхня направленість на формування у фахівців компетентнісних якостей, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Вирішити окреслену комплексну проблему покликана фундаменталізація освітнього процесу, яка спрямовує навчання фахівців у русло самостійного та швидкого адаптування до постійно змінних соціальних умов на засадах творчої універсалізації загальнометодологічних знань, умінь і внормованих навичок [439, с. 249]. Для нової освітньої парадигми, цілеспрямованої на фундаменталізацію, характерна сучасна якісна освіта, що забезпечується змінами в підходах до навчального процесу, де студент, як активний центральний суб’єкт, опановує освіту в формі особистісно-привласненого знання. Набули змін стратегічні освітні цілі та завдання, загальнонауковий зміст і технології професійного навчання, які разом створюють умови для формування в освіченої особистості фахової культури та компетентності, творчої універсальності та високої ерудиції [305, с. 36].

Теоретичний аналіз освіти СП вказує на те, що нині професійна підготовка майбутніх фахівців СР проводиться відповідно до урахування головних концептуальних засад взаємовпливу освітянського простору й діяльності фахівців соціогуманітарної сфери, базується на філософсько-методологічних засадах та дослідженнях педагогічних аспектів проблем фундаменталізації професійної освіти фахівців різних спеціальностей (присвячені наукові роботи В. Баранівського [17], С. Гончаренка[97], Т. Кобильник [191], М. Ковтонюк [199], І. Козловської [201], С. Семеріков [439], С. Сисоєвої [456], О. Теплицького [499], Я. Фруктової [526], М. Чіталіна [539], О. Школи [559], Т. Ярхо [568] та ін.), відстеженні професійного зростання майбутніх спеціалістів у вимірі європейського освітнього простору (М. Дмитриченко [528], В. Сидоренко [448], Є. Суліма [494]), розгляді фундаменталізації як провідного принципу сучасної багаторівневої освіти (Г. Дутка [124], Ю. Панфілов [305]), цілісності навчального процесу як основної характеристики фундаменталізації освіти (М. Дмитриченко [114], О. Язвінська [566]), виокремленні, за допомогою дослідницьких методів навчання та методів проектів, універсальних, базових знань та виведенні їх на ключові позиції (А. Коломієць [204], С. Семеріков, І. Теплицький [440]), фундаменталізації освіти як ефективній умові підвищення професійної підготовки майбутніх фахівців (І. Бардус [18]) та ін. У працях науковців висвітлюється важливе значення фундаменталізації освіти у вивченні дисциплін й інтегрованих курсів та доводиться її доцільне використання в професійному становленні фахівця за університетського навчання.

Однак невирішеною залишається педагогічна проблема розробки теоретико-методичних засад ФПП МСП у ЗВО, розв’язання якої допомогло б студентам творчо підходити до фахової діяльності в майбутньому й сприяти вирішенню наявної суперечності між професійною освітою та традиційною підготовкою. Проте впровадження фундаменталізації освіти в навчальний процес ЗВО відбувається достатньо повільно та, попри загальнотеоретичні засади, є особливим для різних напрямів професійної підготовки. Найбільша увага приділяється питанням фундаменталізації інженерної та інформатичної підготовки [19; 439; 568], значно менше – гуманітарній [16; 405]. Нині триває пошук вирішення проблеми неузгодженостей у ФПП МСП.

Віднаходження найоптимальніших шляхів і способів вирішення окресленої педагогічної проблеми потребує врахування того, що ефективність зазначеної освіти визначається єдністю фундаментальної та професійної спрямованості навчання, де провідне місце відводиться принципу професійного скерування навчання у ЗВО (Закон України «Про вищу освіту» [344]), який за методичної направленості освіти завжди доповнюється принципом професійної спрямованості навчання.

Найбільш нагальною педагогічною проблемою є створення логічно упорядкованої системи ФПП МСП, що передбачає структурування категорійно-понятійного апарату. Тому детально охарактеризуємо основні поняття, які визначають головні засади фундаменталізації освіти та місце професійної спрямованості в процесі фундаменталізації.

Нині немає єдиного розуміння поняття «фундаменталізація», однак це явище свідчить про ту чи іншу основу − фундамент(з лат. *fundamentum* – основа), тобто базу, підвалини, «головне, істотне, що лежить в основі чого-небудь, на чому ґрунтується, будується щось» [158, с. 511; 466, с. 650]. Назва «фундаментальний», як прикметник до фундаменту, ґрунтується на існуванні деякої головної, твердої, основної, надійної та глибинної основи, зробленої на тривалий час і виступає якісною характеристикою будь якого явища чи процесу, здійснюється з урахуванням усіх елементів, усе вичерпно охоплює та ретельно передає зміст чого-небудь [466, с. 651] (табл. 2.1).

У філософії визнаним є переконання про існування фундаменталізму як незмінної ґрунтовної основи реальності, що розкривається за допомогою єдино правильних якісних критеріїв, за допомогою яких можна відрізнити дійсність від видимості, істину від хиби тощо [523, с. 693]. Змістовно поняття «фундаменталізм» визначає В. Ільїн і трактує його як допустимі граничні основоположення, що «утворюють для пізнавального різноманіття та розмаїтості непорушний моноліт, центр-базис», який уприсутнює існування похідних від нього одиниць знання [152, с. 6] (табл. 2.1).

*Таблиця 2.1*

**Методологічні рівні аналізу фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Перелік основного понятійно-категорійного апарату** | | **Розуміння дефініцій** | **Автор** |
| **І. Загальні поняття** | | | | |
| 1. | Фундамент | Першооснова усіх понять, виступає їхньою базою, чимось головним, істотним | | Словник української мови: в 11 томах [466, с. 650] |
| 2. | Фундаментальний | Визначає щось велике, міцне, стійке, основне | | Словник української мови: в 11 томах [466, с. 651], С. Семеріков  [439, с. 22] |

*Продовж.* *табл. 2.1*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 3. | Фундаменталізм | | Переконання, що існує деяка тверда основа, на якій має ґрунтуватися розуміння реальності, істини, добра, Бога | В. Лісовий  [523, с. 693] |
| Виявлення допустимих граничних основоположень, які утворюють пізнавальний моноліт, базис, направлений на продукування похідних дистальних одиниць знання | В. Ільїн [152, с. 6] |
| 4. | Фундаменталізація | | Процесна якісна зміна вищої освіти на основі принципу фундаментальності | А. Балахонов  [15, с. 83-83] |
| Суттєве підвищення якості освіти й освітнього рівня фахівців шляхом належного оновлення змістового наповнення навчальних дисциплін та заміни методологічних підходів до навчального процесу | О. Теплицький  [499, с. 285] |
| **ІІ. Загально-наукові поняття** | | | | |
| 5. | Фундаментальні науки | Безпосереднє відображення та синтезування в закони й закономірності фактів, явищ природи та загалом суспільств, що сутнісно розкривають організацію базових структур неживої, живої та мислячої природи | | О. Мороз [523, с. 694] |
| 6. | Фундаментальна освіта | Цілеспрямоване продукування універсальних за своєю суттю знань для забезпечення вільного орієнтування у будь-якому середовищі для збагачення внутрішнього світу особистості та теоретичного потенціалу соціального середовища | | С. Гончаренко [97, с. 5] |
| 7. | Фундаментальна професійна підготовка | Установлення посиленого взаємозв’язку між теоретичною та практичною підготовками; спрямованість на формування цілісної наукової картини навколишнього світу; формування професійної культури та забезпечення кваліфікованої професійної діяльності | | В. Бабак, Е. Лузік  [9, с. 79] |
| 8. | Фундаментальні знання | Орієнтація на пізнання глибинних, сутнісних зв’язків між різними процесами, які визначують стабільні й універсальні загальнотеоретичні знання, зміст яких характеризується максимальною узагальненістю та структурованістю | | С. Семеріков  [439, с. 22] |
| Становлять основу, «фундамент» професійної підготовки майбутніх фахівців, уможливлюють безперервне здобування нових знань, спрямовані на підвищення кваліфікації та забезпечення мобільності в межах здобутої професії, забезпечують ефективну конкурентоспроможність фахівця | | В. Баранівський[16] |

*Продовж.* *табл. 2.1*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ІІІ. Конкретно-наукові поняття** | | | | | |
| 9. | Фундаменталізація освіти (в межах дослідження фундаменталізація освіти, фундаменталізація вищої освіти та фундаменталізація професійної освіти розглядають як ідентичні поняття) | Направленість на принципово нові цілі вищої школи, які підсилюють якісні показники професійної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечують у майбутньому, за рахунок відповідних змін у змісті навчальних дисциплін та методології реалізації навчального процесу, високу мобільність та успішну адаптацію випускників до динамічних умов сучасного суспільства | А. Колот  [205, с. 13],  О. Язвінська  [566, с. 34] | | |
| 10. | Готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності за фундаменталізації професійної освіти | Складна динамічна система, що охоплює уміння індивіда мобілізувати свій духовний, особистісний та фізичний потенціал, а також здатність до залучення у відповідну соціальну діяльність власних саморегуляційних процесів та внутрішніх налаштувань | Л. Прудка  [353, с. 14-15] | | |
| **ІV. Засадниче поняття в контексті теми дисертаційного дослідження** | | | | | |
| 11. | Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх фахівців | Один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти, оскільки перевагу в навчанні надає універсальним та загальнозначущим досягненням людства в галузі науки і професійної практики та дозволяє звести великий обсяг досвідної інформації до основних, стрижневих міркувань, ідей, концепцій тощо | | В. Сидоренко  [448, с. 37] | |
| **V. Авторське розуміння головних дефініцій** | | | | | |
| 12**.** | Фундаменталізація | Методологічна категорія, що направлена на регулятивні процеси в освітній системі, закладає основу для взаємопроникнення системно-дієвих знань в освітній процес, надає перевагу практичним навичкам дієвого зреалізування знань, особливостям наукового світогляду, актуалізованому мисленню, високому інтелекту і ціннісним міжособистісним відносинам між майбутніми фахівцями | | |  |
| 13. | Готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників в умовах фундаменталізації професійної підготовки | Складноструктуроване психологічне та особистісне утворення, активний вчинково-діяльнісний стан особистості, утворена за певних освітніх умов складна його якість, що характеризується системою інтегрованих ознак, направлених на регуляцію професійної діяльності фахівця та забезпечення діяльнісно-функціональної ефективності відповідно до умов і поставлених завдань | | |  |

*Продовж.* *табл. 2.1*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 14. | Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників | Спроектований освітній соціально-діяльнісний процес, спрямований на утворення в МСП цілісних, базових та особистісно-професійних знань, які охоплюють фахову узагальненість та універсальність й дозволяють, завдяки сформованому в навчальній аудиторії соціокультурному середовищу, пізнавально-теоретичні діяння студентів усвідомлено порівнювати з власними знаннями та уміннями й співставляти їх з майбутніми професійно-орієнтованими, унормованими вчинками |  |

Поняття «фундаменталізація» трактується як «інтуїтивна ясність її смислу» [134, с. 159]; зведення чималої інформації до певних головних ідей, на які опираються знання певної галузі [528, с. 10]. При вивченні теоретико-методологічних засад фундаменталізації університетської освіти, О. Балахонов пропонує означувати фундаменталізацію як процесну якісну зміну вищої освіти на основі принципу фундаментальності [15, с. 82–84]. Загалом категорія «фундаменталізація» розглядається науковцями [439; 499] як суттєве підвищенням якості освіти й освітнього рівня фахівців шляхом належного оновлення його змістового наповнення навчальних дисциплін та заміни методологічних підходів до навчального процесу.

Нерідко фундаменталізація підмінюється цілісністю, інтеграцією гуманітарного та природничо-наукового знання, підвищеною теоретичністю, включенням у зміст викладання дисципліни останніх наукових здобутків, збільшенням частини аудиторного часу на загальнонаукову підготовку, математизацією освіти та ін., однак ці ознаки характеризують   
лише окремі напрями фундаменталізації фахового університетського   
навчання [200, с. 2–5; 322, с. 3–8; 381, с. 152–155; 383, с. 53–54] (табл. 2.1).

У нашому розумінні категорія «фундаменталізація» відноситься до методологічних оскільки надає перевагу:

* головним цілям і стрижневим ідеям професійної освіти, які направлені на регулятивні процеси в освітній системі;
* значенню змістового наповнення загальнотеоретичних дисциплін та універсальним методам пізнання, які закладають основу для взаємопроникнення системно-дієвих знань в освітній процес;
* системним знанням, умінням нормувати науковий та навчальний матеріал, практичним навичкам дієвого зреалізування знань, особливостям наукового світогляду, актуалізованому мисленню, високому інтелекту і ціннісним міжособистісним відносинам між майбутніми фахівцями.

Досліджуючи сутнісне значення фундаменталізації, слід зазначити важливість впливу на її формування фундаментальних наук, у яких основні поняття відповідної науки та означені нею закони з’являються вперше й не є результатами інших наук. У фундаментальних науках пошук законів відбувається шляхом утворення інваріантних, ідеалізованих моделей, що вивіряються на практиці науковцями, котрі накреслюють та реалізують їх у власній теоретичній діяльності [233, с. 13–15]. Відповідно зазначені науки відображають та синтезують в закони й закономірності факти, явища природи, суспільні процеси й сутнісно розкривають організацію базових структур неживої, живої та мислячої природи [523, с. 694].

Аналіз сучасних підходів до навчання у вищій школі акцентує увагу на розгляді не менш важливого поняття − «фундаментальна освіта», яка трактується як діяльнісний процес особистості в інтелектуальному середовищі, що цілеспрямовано впливає на особистість для збагачення власного внутрішнього світу й завдяки цьому підсилюється та збагачується теоретичний потенціал самого соціального середовища. Науковець С. Семеріков зазначає, що реалізація основних завдань фундаментальної освіти забезпечує оптимальні умови для формування гнучкого й різностороннього наукового мислення майбутніх фахівців, раціональних способів сприйняття соціальної дійсності, мотивації до внутрішньої потреби у самозреалізуванні й самоосвіті впродовж усього життя [439, с. 22]. На переконання С. Гончаренка, фундаментальна освіта продукує знання, які надають майбутньому фахівцю можливість вільно орієнтуватися у будь-якому новому оточенні, і є універсальними за своєю суттю [98, с. 165–167]. Фундаменталізація освіти забезпечує її особливе динамізуюче, соціально-економічне і цивілізаційне місце. Відтак постійно виникає проблема в потребі адекватного структурування та умілого відображення в навчальних дисциплінах стрімко зростаючого обсягу всеможливих відомостей з галузей наук, що й перетворило фундаментальну освіту в самостійну та головну галузь інтелектуальної діяльності людини (табл. 2.1).

Уперше концептуальні основи фундаментальної освіти найбільш повно були сформульовані у праці «Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні» на початку XIX ст. В. Гумбольдтом (W. Von Humboldt) [103, с. 25–31]. Відповідно до його міркувань предметом фундаментальної освіти виступають знання, які окреслює фундаментальна наука, і які повинні при потребі «перерости» в наукові дослідження. Пізніше в «Ідеї університету» (1852 р.) Дж. Ньюмен (J. Newman) передбачив появу фундаменталізації освіти, що дозволяє студенту зануритися в науку для розвитку та набуття «атмосфери інтелекту», витонченого розуму, шляхетних манер і смаку як природних якостей великого знання [623, с. 120–121]. Запропоновані моделі навчання зреалізовані в багатьох університетах світу в результаті чого фундаменталізація освіти трансформувалася в самостійну і надзвичайно важливу галузь інтелектуальної діяльності   
людини [16, с. 282–285].

Підвищення зацікавленості світових науковців до проблем освіти в кінці 90-х рр. XX ст. та на початку XXI ст. пояснюється динамічними перемінами як в суспільствах, так і в освітніх технологіях й науці загалом [64; 342; 360; 571; 591; 595; 598; 599; 630; 634; 654; 656]. Затребуваними стали професійні якості, які забезпечували фахівцю гармонійне включення в усі соціально-економічні сфери суспільства впродовж його активного періоду життя. Невиправданою залишається вузька спеціалізація, навіть дуже якісна, оскільки не гарантувала постійної затребуваності фахівця. Це пов’язано:

* із суб’єктивними змінами зацікавленості особистості до тієї чи іншої галузі професійної діяльності;
* з об’єктивними глобальними трансформаціями в суспільствах, які чинили неабиякий вплив на формування сучасних економічних відносин, становлення нових міжособистісних ціннісних орієнтацій, широке використання інноваційних соціальних технік і технологій.

У результаті фундаментальна професійна підготовка була скерована на встановлення посиленого взаємозв’язку між теоретичною і практичною підготовками та формування цілісної наукової картини навколишнього світу. Фундаментальна підготовка є загальнонауковим підґрунтям у формуванні особистості й спрямована на відображення інтелектуального потенціалу, системи цінностей, традицій суспільства та забезпечення внутрішньо-духовного зв’язку [9, с. 79]. Вона передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності й опирається на новітні досягнення науки. Її першочергові завдання спрямовані на дослідження законів природи й обґрунтування перспектив їхнього практичного запровадження. Для фундаментальної підготовки характерні дві головні цілі (тактична і стратегічна):

* формулювання суті явищ природи й пізнання їхніх законів;
* обґрунтування можливого використання на практиці впізнаних законів [537, с. 29].

Зазначена мета та окреслені завдання вказують на важливість фундаментальної підготовки в системі університетської освіти.

Відповідно, у процесі фундаментальної підготовки постають фундаментальні знання, що орієнтовані на пізнання глибинних, сутнісних зв’язків між різними процесами та є найбільш стабільними й універсальними теоретичними знаннями (табл. 2.1). Вони завжди змістовно узагальнені, структуровані та спрямовані на розкриття і визначення внутрішніх та зовнішніх зв’язків між цими явищами [439, с. 22] й становлять собою основу, «фундамент» професійної підготовки [16].

Оволодіння спеціальними фундаментальними знаннями дає змогу майбутньому фахівцю постійно опановувати нові знання та ефективно вчиняти під час вирішення професійних проблем. Водночас фундаментальні знання характеризуються різноманітністю внутрішніх та зовнішніх зв’язків й слугують змістовним інструментом досягнення наукових компетентностей [637]. Досягти фундаменталізації знань можна за чіткого виокремлення фундаментальних основ навчальної дисципліни, що відповідають фундаментальним засадам предметної галузі [554, с. 206–207]. Для кожного напряму підготовки цей «фундамент», що становить основу майбутньої професійної діяльності, є специфічним, оскільки формується за допомогою визначеного переліку дисциплін у циклі фундаментальної підготовки фахівців певної спеціальності. Отримані на цій основі   
знання допомагають при потребі за короткий термін змінити   
спеціалізацію [448, с. 35–38].

Враховуючи важливість фундаментального характеру освіти як одного з пріоритетних напрямів Болонського процесу, зауважимо, що входження вітчизняної освіти в європейський освітній простір лише сприяє її фундаменталізації. Принцип фундаменталізації не однаковою мірою стосується загальної, професійної, технічної, гуманітарної освіти. Однак для нашого дослідження особливого значення набуває фундаменталізація професійної освіти МСП, через те, що, у більшості, за традиційної освіти увага викладача зосереджується на спеціальній підготовці, тоді як ціннісно-духовний розвиток особистості студента майже не враховується [407, с. 325; 409, с. 159].

Слід зазначити, що орієнтація на фундаменталізацією завжди була властива українській системі вищої професійної освіти [98]. Цей пріоритетний на сьогодні напрям розвитку університетської освіти розглядається як ефективне скерування на її вдосконалення, а не на корінну перебудову. Якщо раніше фундаменталізація освіти була «зовні заданою» і реалізовувалася переважно на «знаннєвому» рівні, причому не завжди була спрямована на інтереси й творчу самореалізацію особистості студента, розвиток у нього інтелектуальних потенцій і загальної культури, то нині вона направлена на освоєння гносеологічних і соціокультурних основ знань та способів їх засвоєння, розвиток у майбутніх фахівців здібностей і умінь сприймати, розуміти й використовувати потік нової інформації впродовж діяльнісного життя. Не заперечуючи «знаннєвого» підходу, провідним завданням вітчизняної вищої школи є професійна підготовка таких   
фахівців, компетентність яких б визнавалася у міжнародному   
освітньому просторі [80, с. 33; 527, с. 315; 528]. Як зазначає   
С. Гончаренко [98, с. 166–167], фундаменталізація освіти слугує підґрунтям професійної гнучкості, яка виявляється у професійно-змістових діяльнісних змінах та вимогах сучасного ринку до фахової діяльності.

За сучасних умов фундаменталізація освіти є одним із провідних чинників підвищення її якості. В освітянській галузі України схвалений та впроваджений документ щодо системи управління якістю, який був прийнятий у 2007 р. міжнародною робочою групою ISO на семінарі у Бусані (Корея) [459]. У «Настанові щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти» (уведено вперше та став чинним від 01.01.2008 р.) представлено нову узагальнювальну оцінку сучасної освіти. За новою освітньою концепцією ХХI ст. – це конструкція сталих інтеграційних процесів, в основі якої лежать індивідуальні потреби та можливості студента [115, с. 24]. Відтак в умовах зміни освітньої парадигми актуалізуються проблеми переходу від інформаційно-накопичувальної моделі вищої освіти у роботі з МСП до методологічно-орієнтованої моделі, що дієво мотивує бажання, творче мислення та впливає на здатність студентів розв’язувати нестандартні професійні завдання.

У цьому контексті важливо окреслити поняття «фундаменталізація освіти» та «фундаменталізація професійної підготовки», які слугують важливою методологічною проблемою професійної освіти (табл. 2.1).

Нині фундаменталізація освіти (у межах дослідження фундаменталізацію освіти, фундаменталізацію вищої освіти та фундаменталізацію професійної освіти розглядаємо як ідентичні поняття) є провідним пріоритетом державної освітньої політики та предметом багатьох науково-методичних досліджень, позаяк суттєво підвищує якість професійної підготовки за допомогою реалізації трикутника знань − «освіта, дослідження, інновації» [171, с. 80; 586, с. 10]. Така освіта генерує не вузькоспеціалізовані, а методологічно-системні, інваріантні та затребувані часом знання. Теоретично обґрунтовуючи фундаменталізацію освіти, науковець Я. Фруктова підкреслює її цілісність, глибину й одночасне взаємопроникнення в освітній процес провідних основ філософських, загальнокультурних, психологічних, педагогічних та спеціальних знань, які здатні продукувати високий ступінь професійних узагальнень відповідно до актуалізованих у навчальній аудиторії знань, вмінь і навичок [527, с. 313]*.* З інших позицій фундаменталізацію освіти окреслює А. Колот. У його розумінні вона істотно впливає на зростання ширини і глибини професійної та суміжно-предметних сфер знань й рівня компетентності майбутніх фахівців шляхом модернізації змістового наповнення навчальних дисциплін та їх ґрунтовного науково-методичного забезпечення. При цьому не збільшується кількість годин на вивчення дисциплін того чи іншого циклу, однак ставляться принципово нові цілі та завдання, які спрямовані на формування в студента науково-креативного мислення, внутрішньо-особистісної потреби в саморозвитку та самоосвіті [205, с. 13].

Водночас фундаменталізація цілковито змінює парадигму освіти, яка концепцію «освіта на все життя» вдало замінює на концепцію «освіта впродовж життя». Звідси виникають проблеми пов’язані з інтеграцією гуманітарного та природничого знання, освоєнням сучасних технологій неперервного навчання, утвердженням наступності зв’язків між навчальними дисциплінами та їхньою спрямованістю на чітке усвідомлення студентами сутності системного наукового пізнання [16; 56, с. 26; 158, с. 156–158; 455, с. 7–10; 657, с. 55–57].

Інший полюс уявлень щодо сутності розвитку вищої освіти в напрямі фундаменталізації відображає загальні закономірності розвитку, руху та функціонування певної системно-предметної сфери, яка розкривається в процесі виконання фахівцем професійної діяльності шляхом компетентнісного використання власних базових знань та умінь і водночас забезпечує в майбутньому високу мобільність та успішну адаптацію випускника університету до динамічних умов сучасного суспільства [566, с. 34]*.*

Важливою у цьому контексті видається всесвітня доповідь ЮНЕСКО «До суспільств знання» (2005 р.) [164], де експерти міжнародного рівня Л. Демаре, Ж. Плуен та ін. відзначали, що використання людського капіталу вимагає нових моделей вищої освіти, які б спиралися на знання, взаємодопомогу й включення усього населення людства в ефективну систему неперервного навчання (long life education) [254, с. 109]. Як доцільно зазначають С. Пролеєв і В. Шамрай, «суспільство знань» приділяє особливу значущість знанню та характеру самого знання в умовах сьогодення й окреслює їхню пріоритетність порівняно з іншими й не менш важливими чинниками забезпечення успішної життєдіяльності людини в соціумі. Структуроване таким чином суспільство здатне засвідчити глибокі зміни в світі людей загалом [350, с. 8; 546, с. 45].

Водночас з метою фундаменталізації освіти в навчальному процесі ЗВО цінним є рішення Льовенського Комюніке міністрів освіти країн-учасників Болонського процесу (Льовен, Бельгія, 28−29 квітня 2009 р., з темою зустрічі: «Болонський процес у період до 2020 року – Європейський простір вищої освіти (European Higher Education Area) у новому десятилітті»), у матеріалах якого було задекларовано стратегічний характер розвитку вищої освіти єдиного Європейського освітнього простору. У документі зроблено акцент на шляхи побудови інноваційної, висококреативної, випереджувальної «Європи знань», де освіті відводиться визначна роль. Водночас визначено її скерованість у напрямі постійного навчання фахівців уподовж життя, становлення тісних зв’язків між освітніми закладами і роботодавцями, аудиторним навчанням і науково-інноваційною діяльністю. Пріоритетні завдання сучасного реформування кожної національної системи вищої освіти пов’язані з освітнім процесом, орієнтованим на кожного студента («student-centred learning») [187, с. 58].

Реалізація чітко окреслених завдань уможливлена за умов фундаменталізації освіти, оскільки таке навчання, на думку С. Гончаренко, спрямоване на набуття студентами універсальних, методологічно виважених знань, які формують загальну культуру особистості й позитивно впливають на розвиток наукового та професійного мислення [98, с. 165–166]. Крім того, отримані майбутніми фахівцями знання не є енциклопедичними [526, с. 70–73; 528, с. 10], а скеровуються особистістю на осягнення вмінь   
швидкої адаптації, опанування, при потребі, нових професій і   
спеціальностей [407, с. 325].

Ще більш концептуально і системно розглядають фундаменталізацію експерти «Римського клубу», які пов’язують її із системно-випереджальною інноваційною освітою. Значущість цієї концепції для освіти полягає в сутнісній перебудові змісту та методики викладання у ЗВО з орієнтацією на професійне майбутнє випускника, позаяк велика кількість знань упродовж декількох наступних років після закінчення університету втрачає свою актуальність [330, с. 639]. Важливою умовою в реалізації системної випереджальної освіти, яка відповідає суспільним потребам та швидким змінам соціального розвитку є тісний взаємозв’язок СР з наукою та науковими дослідженнями [143]. У цьому контексті безперечним є міркування А. Похресник, який наголошує, що знання отримані СП шляхом фундаменталізації освіти сприяють приєднанню України до європейського простору наукових досліджень та вищої освіти і мають істотний вплив на прогнозування глобального соціального майбутнього [341, с. 27–28]. На шляху інтеграції науки і соціуму відбувається взаємодія майбутнього фахівця з інтелектуальним освітнім середовищем, яке продукує збагачення власного внутрішнього світу особистості та примножує потенціал суспільного середовища [305, с. 35–36].

Донині не описані процедури ефективного відбору фундаментальних фрагментів знання у змісті освіти базових дисциплін та не вдосконалені (шляхом заміни способів вивчення дисциплін), за своєю спрямованістю на нові цілі та способи ефективної професійної діяльності, навчальні плани та програми [56, с. 26–27; 569, с. 497]. Однак більшість науковців погоджуються з тим, що фундаменталізація освіти забезпечує «фундаментально-знаннєвий» каркас особистості майбутнього фахівця, котрий сприяє набуттю фахових знань, формує системне сприйняття світу й людини в ньому, створює основу для професійної культури й творчої діяльності.

Наступним етапом розв’язання педагогічної проблеми ФПП МСП є її науково-методичне забезпечення, яке виступає дієвим способом «осучаснення» традиційної освіти в напрямі реформування змістових, структурних, організаційних і дидактичних підходів до навчання, виховання й власного розвитку студента та потребує розроблення системної концепції [406, с. 29–33]. Ефективне впровадження викладачем у професійну підготовку студентів новаційно-методичного забезпечення виявляє глибинні, тісні зв’язки між різними процесами навколишнього світу, сприяє успішному виконанню науково-дослідницьких робіт, впливає на формування індивідуальних потреб та стимулює бажання до саморозвитку і   
самоосвіти [114, с. 4].

Велике значення в освітньому процесівідводиться особистості студента − майбутньому професіоналу СР [60, с. 9]. Його роль полягає в умінні самостійно здійснити систематизацію освоєного навчального матеріалу, аргументовано та доступно його формулювати, стимулювати власний професійний інтелект та пізнавальні зацікавлення й тим самим дати оцінку своєї навчально-пізнавальної, науково-дослідної, а пізніше й професійно-творчої діяльності [254, с. 109]. Відповідно всі навчальні дисципліни за ФПП направлені на забезпечення реального внеску в теоретико-методологічну, технологічну, практико-зорієнтовану та професійну підготовку майбутнього фахівця, цілеспрямовану мотивацію до вивчення навчального матеріалу, розвиток професійного інтелекту, уміння використовувати новітні технології тощо.

Теоретичний аналіз різних підходів і концепцій до ФПП дозволив уточнити поняття «фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників» й означити її як ефективну соціальну діяльність усіх залучених до освітнього процесу активних суб’єктів (МСП, викладачів, СП соціальних установ, управлінців освітнього закладу та закладів соціальних служб тощо), що характеризується:

* принципово новими цілями вищої школи, які, за рахунок відповідних змін у змісті навчальних дисциплін та методології реалізації навчального процесу, підсилюють якісні показники професійної підготовки МСП;
* соціумно-актуалізованими, системоутворюючими та інваріантними особистісними знаннями, уміннями і унормованими навичками;
* створенням сприятливих умов для формування наукового і практико-орієнтованого мислення, необхідного для повноцінної професійної діяльності та успішної адаптації СП до постійно змінних соціальних умов;
* формуванням у кожного освітнього суб’єкта особистісної потреби в безперервному саморозвитку та самоосвіті;
* важливим підґрунтям у досягненні високого рівня освіченості і МСП, і суспільства загалом.

Звідси «фундаменталізацію професійної освіти» визначаємо як категорію освіченості СП і розглядаємо як дієвий процес становлення фундаментально-знаннєвого осереддя системи знань особистості майбутнього фахівця, що забезпечує формування методологічно важливих та інваріантних знань, цілісне сприйняття світу й людей у ньому, створення засад для засвоєння навичок продуктивної професійної діяльності й творчої компетентності.

Отже, категорія «фундаменталізація вищої освіти» СП є невід’ємною частиною сучасної системи освіти та соціальних практик суспільства загалом. Проте в контексті аналізу сутності СР та його тезауруса все більше питань залишаються дискусійними та малорозробленими, як-от питання ефективної професійної підготовки, а відтак і посилення ролі СП у громадянському суспільстві. Обґрунтування сутнісних характеристик СР в контексті дослідження ФПП МСП набуває особливої важливості, оскільки дає змогу найбільш повно осягнути її інтегровану природу, а узагальнення понятійного тлумачення досліджуваної категорії уможливлює дослідження в певних напрямах.

В Україні донедавна не здійснювали спроби чіткого визначення ФПП МСП. Традиційно сформоване уявлення про СП негативно позначилося на якості фахової допомоги населенню, статусі та престижі професії. Проте нині СР як різновид соціальної діяльності, яка з’явилася у відповідь на об’єктивні суспільні проблеми, зазнала багато змін, стала комплексною та складною для вивчення дисципліною й розвинулася в самостійну науку. Вона має власну філософію, теорію і послуговується міжнародними та державними стандартами [30; 92; 256], що вимагає першочергового вдосконалення професійної підготовки, тривалої та осмисленої практики в соціальних службах усіх рівнів, постійного інтересу до професії [178; 179; 317; 395].

Продовжуючи конкретизацію дослідження, слід зазначити дефініції «підготовка» та «професійна підготовка». Перше поняття характеризується різним трактуванням та обґрунтуванням й визначається у психолого-педагогічному, філософському та тлумачному словниках як:

* процес формування і збагачення власних установок, знань та вмінь, неодмінно потрібних індивіду для повноцінного здійснення специфічних завдань [465, с. 66-67];
* процес утворення та дієвий результат реалізації передумов для здійснення запланованих вчинків, що передбачають досягнення готовності фахівців до їх використання [3, с. 169; 333];
* отримання знань, навичок, досвіду в процесі навчання чи діяльнісної практики [186, с. 22].

За умов фундаменталізації освіти професійна підготовка направлена на високу готовність до роботи за фахом. Вона активізує професійну свідомості й пізнавально-вчинкову діяльність МСП, що проходить в умовах наближених до практичної діяльності.

Таким чином, результатом підготовки МСП у ЗВО є готовність випускників до професійної діяльності. «Готовність до професійної діяльності» Л. Прудка визначає як складну динамічну систему, що охоплює вміння індивіда мобілізувати свій духовний, особистісний та фізичний потенціал, а також здатність залучати до відповідної соціальної діяльності власні саморегуляційні процеси та внутрішні налаштування. Це особистісне утворення, як зазначає науковець, залежить від набутого у навчальній аудиторії рівня професійної компетентності та фахової майстерності й направлене на формування інтегративної готовності МСП до професійної діяльності [353, с. 14–15]. Досліджуючи та аналізуючи дидактичні засади професійної освіти відповідно до фундаментальних педагогічних теорій, Г. Васянович розглядає готовність до майбутньої діяльності як сукупність взаємопов’язаних навчальних впливів, що є результатом професійного навчання і виховання, професійного розвитку та соціальної зрілості, наслідком психологічних установок та професійної мобілізації [55, с. 28]. Професійна готовність, на переконання Л. Потапкіної, пов’язана із закономірним, цілеспрямованим результатом освіти, самоосвіти, самовиховання майбутніх фахівців, їхньою спеціальною професійною підготовкою, особистісним та мотиваційним налаштуванням на майбутню діяльність, оволодінням уміннями долати перешкоди та виявленням вольових якостей у досягненні успіхів [340, с. 203–204]. Відповідно готовність до професійної діяльності у нашій інтерпретації розглядаємояк складноструктуроване психологічне та особистісне утворення, активний вчинково-діяльнісний стан особистості, утворену за певних освітніх умов складну її якість, що характеризується системою інтегрованих ознак. Головне призначення такої підготовки полягає в регуляції професійної діяльності фахівця та забезпеченні діяльнісної функціональної ефективності відповідно до умов і поставлених завдань.

На основі проведеного аналізу наукових досліджень об’єктивуємо, що, попри різні підходи до уточнення сутності поняття «готовність до професійної діяльності», в усіх наведених трактуваннях загальним є співвіднесення цього поняття з результатами професійної підготовки. За формулюванням педагогічного енциклопедичного словника, професійна підготовка визначається як процес формування професійно зумовленого розвитку фахівця для окремої галузі практико-орієнтованої діяльності, який пов’язаний з особистісним оволодінням певним видом занять, що спрямований на майбутню професію [96, с. 369].

Професійна підготовка фахівців, зазначає О. Андрусь, орієнтована на особистісний розвиток і творчу професійну самореалізацію кожного фахівця; формує професійну компетентність, активну життєву позицію, внутрішню культуру та здатність до навчання та самоосвіти [5, с. 284]. Основною метою профпідготовки слугує зреалізування у ЗВО найвищого синтезу власної позиції майбутнього фахівця та його особистісно-професійних знань і вмінь.

Однак для наукового дослідження важливі праці науковців, які підкреслюють концептуальні положення професійної підготовки у ЗВО. Тому з позицій різних взаємозумовлених системних підходів до трактувань «професійна освіта», цей феномен важливо розглядати як:

1. процес формування внутрішньої готовності до генерування цінностей у певних соціальних сферах (Р. Вайнола, М. Нарійчук [52]; О. Морщакова [283]);
2. процес становлення якісно нового типу суб’єкта (А. Годлевська [90]; Г. Лещук [245]; І. Мельничук [267]; Т. Равлюк [356]);
3. процес зреалізування цілей освіти, формування компетенцій та вмілого застосування, отриманого за університетського навчання, соціального досвіду (М. Букач [49]; О. Карпенко [181]);
4. динамічну в часопросторі систему, яка спрямована на формування та визначення кожним студентом власної траєкторії освітнього розвитку (А. Капська [175]; В. Поліщук, Г. Слозанська [335]) та ін.

Проведений детальний аналіз феномену «професійна підготовка» став підґрунтям для означення поняття «професійна підготовка майбутніх соціальних працівників».

На думку Р. Чубука, професійна підготовка фахівців соціальної сфери безпосередньо пов’язана з їхньою високою готовністю до професійної діяльності, яка спричинює розвиток та активізацію професійної свідомості, пізнавально-вчинковий інтерес до фаху та проходить в умовах наближених до практичної діяльності [544, с. 257].

Головним мотивом у необхідності ФПП МСП є суперечність між високими темпами розвитку сучасного суспільства і соціальними технологіями та неодмінним відставанням освітньої сфери [19, с. 9]. Пояснення цієї суперечності на основі закону протилежностей дає право констатувати, що існування невідповідності між рівнем наукових і соціальних технологій та ступенем підготовки СП у вищій школі є природним об’єктивно-необхідним процесом. Тому ФПП фахівців є одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти, оскільки перевагу в навчанні надає універсальним та загальнозначущим досягненням людства в галузі науки і професійної практики та дозволяє звести великий обсяг досвідної інформації до основних, стрижньових міркувань, ідей, концепцій   
тощо [448, с. 37]. Великої важливості набуває ФПП у працях В. Баранівського. З позицій науковця, вона забезпечує професійну мобільність майбутніх фахівців відповідно до вдосконалених за фундаменталізації освіти інноваційних технологій [16].

Нині професійно підготовлені СП, працюючи з клієнтами, мають унікальну можливість для здійснення широкомасштабних змін у соціальній сфері суспільства, адже, будучи суб’єктами загальної та професійної культури, виступають організаторами, управлінцями та безпосередніми виконавцями СР. Професійному успіху МСП в складному і мінливому громадянському суспільстві передує реформування та модернізація фахової підготовки в бік фундаменталізації. Відповідно високу спрямованість МСП на професіоналізацію продукує як освітній процес, спрямований на фундаменталізацію, так і сформоване викладачами і студентами в процесі паритетного аудиторного навчання соціокультурне середовище, у якому пізнавально-теоретичні діяння студентів усвідомлено порівнюються з його наявними знаннями та вміннями й співставляються під час розв’язання ситуативних задач з майбутніми професійно-орієнтованими вчинками.

Таким чином, теоретичний аналіз різних підходів і концепцій до фундаменталізації університетської освіти дозволив детально проаналізувати і системно розглянути ФПП МСП та трактувати її як певний освітній процес, який, на основі занурення студентів у змістове наповнення теоретичних, методологічних, світоглядних і практичних складників навчальних дисциплін, продукує особистісні фундаментальні знання, фахові уміння та ефективні навички для створення цілісної картини навколишнього світу; забезпечує найбільш оптимальні умови формування основних спеціальних і професійних особистісних якостей та компетенцій студента, котрі адекватно й реально в часопросторі відповідають вимогам сучасного розвитку суспільства; всебічно розвиває конкурентоспроможного, інтелектуально-творчого фахівця з активною громадянською позицією, готового зробити свідомий вибір власного місця у професійній діяльності. Водночас, у нашому розумінні ФПП МСП дефініціюється як спроектований освітній соціально-діяльнісний процес, спрямований на утворення в МСП цілісних, базових та особистісно-професійних знань, які охоплюють фахову узагальненість та універсальність й дозволяють, завдяки сформованому в навчальній аудиторії соціокультурному середовищі, усвідомлено порівнювати пізнавально-теоретичні діяння студентів з власними знаннями та уміннями й співставляти їх з майбутніми професійно-орієнтованими, унормованими вчинками. За такої підготовки отримані генеруючі знання здатні миттєво актуалізуватися й активізуватися в процесі професійної діяльності відповідно до потреб і запитів суспільства та слугувати підґрунтям для набуття МСП професійної культури та особистісного прийняття суспільно-значимих цінностей. До основних складників ФПП МСП належать спеціальні знання, спеціальні уміння, навички та особисті якості фахівця. Спрямованість на ФПП МСП у закладах вищої освіти зумовлює виокремлення її методологічних засад.

**2.2 Методологічні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти**

Динамічний розвиток соціальних взаємозв’язків, поглиблення суспільних та соціокультурних змін, заміна усталених цінностей і моральних орієнтирів є причиною того, що науковці неоднаково розглядають фахову діяльність СП у громадянському суспільстві. Саме методологія стала тим довершеним дороговказом, який сприяє чіткому структуруванню складних теорій, ідей, закономірностей, принципів, понять, фактів тощо, для визначення найважливіших думок-ходів науковців і практиків у процесі здобуття нових знань.

Поняття «методологія» (від грец. μεθοδολογία − вчення про метод) слугує важливим способом пізнання основи (наукового буття); результативне мислення щодо досягнення наукової істини; «наука і мистецтво досконалого мислення та ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя» [530, с. 27]. Водночас методологію трактують як систему конкретно-філософських методів пізнання, що містить сукупність певних методів діяльності; сукупність специфічно-діяльнісної системи, що залучає принципи, категорії, теорії, парадигмальне підґрунтя та методи, які характеризуються специфічним цільовим призначенням і пов’язані з виконанням діяльності [411, с. 101].

У педагогічній науці методологію розглядають з позицій гносеологічної функції (А. Вознюк [69], Н. Іванова [155], С. Клепко [186], А. Фурман [530] та ін.), педагогічного пізнання (В. Огнев’юк [294], В. Рибалка [416], С. Сисоєва [458] та ін.), урахуванням гносеологічної та діяльнісної спрямованості (Н. Бондаренко, І. Грига [297], А. Капська [177], О. Карпенко [180], О. Коваленко [192], І. Мельничук [267], Л. Тюптя [514]   
та ін.). Сутність методології педагогіки полягає в діалектичному методі здійснення поставлених завдань з метою виявлення та розв’язання суперечностей в предметі дослідження; суб’єктивно-філософській позиції; діяльності, спілкуванні, мисленні тощо. Методологія педагогіки окреслює систему принципів та організацію способів побудови результативної теоретичної та практичної діяльностей і розглядається як система знань та як система науково-дослідної діяльності. Науковець Г. Дутка, відповідний розподіл розглядає як діяльність у руслі методологічних досліджень та методологічного забезпечення. Завдання першого виду діяльності − сприяти виявленню закономірностей та ефективних практико-зорієнтованих шляхів розвитку педагогічної науки, принципів підвищення якості педагогічних досліджень, аналізу понятійного апарату і методичного забезпечення. Для методологічного забезпечення дослідження важлива наявність методологічних знань, які сприяють обґрунтуванню програми дослідження та оцінювання його якісних характеристик. На переконання Г. Дутки, ці відмінності зумовили визначення двох функцій методології – дескриптивної (описової) та прескриптивної (нормативної), які передбачають теоретичний опис об’єкта і створюють орієнтири в роботі методолога-дослідника, регулюють його діяльність [124, с. 15–16].

Водночас поява прикладної методології, що зумовлена потребами розвитку людства, існувала ще до появи науки як особливо надважливої, історико-перехідної форми організації упорядкованих знань і мислення. Методолог сучасності Г. Щедровицький доводить, що прикладна методологія не виникла сама собою, а з’явилася з середини методології, коли було створено онтологічну картину природи та здійснено відкриття Г. Галілеєм [563]. На думку В. Стьопіна, методологія спершу була неодмінним складником наукових пошуків дослідників, а пізніше й усіх інших форм людської діяльності [491, с. 6–7].

Нині науковці багато уваги приділяють професійній науковій діяльності та особливій професійній роботі над мисленням. Таке поєднання передбачає критичне осмислення дійсності, досліджує недосяжні істини, нормує об’єктивно нові та фундаментальні наукові знання, оновляє теорії і концепції, розробляє способи та засоби вирішення науково-педагогічних проблем [268; 491; 530; 563].

Так, науковець А. Фурман зазначає, що методологія є «наддосконалою формою мислення і діяльності, котра синтезує реальну миследіяльність з її орієнтацією на колективні форми роботи» [530, с. 25]. Розширюючи контекст витлумачення методології, Г. Щедровицький вказує на два способи побудови методології:

– науковий, за якого дотримуються норм наукового мислення;

* методологічний, що актуалізує методологічне практикування з чітко регламентованою методологічною роботою [563, с. 331–335].

Підтримуючи положення, що методологування є професійною діяльністю, котра може здійснюватися як індивідуально, так і колективно, Л. Тюптя та І. Іванова розкривають теорію СР з позицій методологічного розгляду комплексу поглядів та ідей учених, цілісного поєднання їхніх узагальнених думок-наукововиводів щодо розтлумачення та пояснення фактів, котрі відображають найважливіші зв’язки певної галузі дійсності [514]. Звідси теорію СР розглядають як науково-методологічну основу для професійної діяльності СП [398, с. 13–14].

Здійснюване СП методологування у сфері фахової чи науково-дослідницької діяльності дозволяє зробити аналіз наявного і спроектувати майбутній стан розвитку знання про той чи інший соціальний об’єкт чи суб’єкт. Тоді ж як науковець з СР критеріально обґрунтовує ці знання за допомогою системомиследіяльнісної методології, котра по-новому описує сучасний світ людського буття у соціумі [563]. У такий спосіб професійна методологічна робота охоплює допустимі форми методологічної практики СР (від традиційних до інноваційних). Тому методології відводиться основне місце в налагодженні взаєморозуміння та взаємодії між соціальними працівниками-теоретиками і соціальними працівниками, котрі є практикуючими дослідниками.

Дослідження методологічних засад СР, що втілюються у практику професійної діяльності, здійснюється за допомогою різновекторних розвідок, які слугують:

– способом реалізації рефлексивної миследіяльності щодо вивчення соціального об’єкта;

– процесом-дійством інтенсивного застосування складної системи підходів, парадигм, моделей та інструментів задля осягнення явищ соціальної дійсності;

– духовно-практичним освоєнням навколишнього соціального світу: від пізнання об’єкта до самопізнання та самотворення самого   
себе [377, с. 258–260].

Тому в методологічній діяльності СП важливе місце має всезагальний науковий підхід, який характеризується об’єктивними науковими складниками:

* уприсутненням ідеального об’єкта, який виокремлюється з предмета наукового пізнання;

– логічного обґрунтування способу, методу дослідження та проведення експерименту на підтвердження правильності використання засобів щодо пізнання того чи іншого соціального об’єкта.

Саме ж мислення, як зазначає С. Гончаренко, тісно пов’язане з рефлексією − роздумуванням над власною фахово-направленою діяльністю. У розумінні науковця методологічність слугує важливою властивістю сучасного наукового мислення й характеризується усвідомленим ставленням до засобів і передумов діяльності з ефективного формування та вдосконалення наукового знання. У такий спосіб методологія СР є «вченням про вихідні положення, принципи, способи пізнання, пояснювальні схеми перетворення дійсності» [95, с. 72].

Визначення методологічних засад ФПП МСП щодо наукового пізнання соціальних явищ і процесів передбачає їх розгляд з урахуванням різних рівнів методології, як-от:

1. філософсько-перспективного (філософський рівень методології), який спрямований на виявлення сукупності провідних ідей, що розкривають загальні науково-світоглядні діяння дослідника у здійснюванні наукового пошуку (Н. Батечко [22], Н. Іванова [155], Г. Михайлишин [277], С. Сисоєва [457] та ін.);
2. концептуально-дескрептивного (загальний і конкретно-науковий рівень методології), що становить сукупність принципів, які забезпечують основу концептуальної стратегії дослідницької діяльності (С. Гончаренко [95], Г. Дутка [123], В. Кремінь [453] та ін.);
3. процесуально-праксеологічного (рівень методики, техніки та технологій педагогічного дослідження), який передбачає отримання сукупності способів, прийомів, набір процедур для убезпечення ефективного здійснення обраної стратегії дослідницької діяльності та одержання достовірного наукового матеріалу (І. Доброскок [351], О. Дольська [119], С. Масич [260] та ін.).

Окреслені методологічні рівні ФПП МСП становлять дослідницьку стратегію, що ґрунтується на засадничих положеннях наукової теорії СР, та визначають напрями пошуку предмета науково-дослідницької діяльності й дозволяють покроково відтворити професійно-наукову СР.

Цілісне використання методології СР спрямовує фахове навчання на особистісне сприйняття та засвоєння студентами неподільних і узагальнених знань, які в процесі навчання об’єднуються в єдину світоглядну систему. Так як поняття «цілісність» характеризується залежністю кожного елемента і властивостей системи від його місця, функції та місця всередині   
цілого [157, с. 133–134], то у цьому сенсі отримані МСП знання є фундаментальними. Вони поєднують стрижневі, системоутворювальні, методологічно значущі уявлення та є висхідними до витоків розуміння, до первинних сутностей. Відповідно ФПП означується як спрямованість професійної освіти на формування універсальних знань, загальної культури та розвиток узагальнених способів мислення і діяльності. У процесі ФПП проходить взаємодія МСП з інтелектуальним освітнім середовищем, у результаті якої особистість сприймає це оточення для збагачення власного внутрішнього світу і завдяки цьому примножує потенціал самого середовища шляхом продукування зовні своєї культури та духовності.

У конструюванні методологічних засад ФПП МСП важливе місце відводиться системіметодологічних принципів, що дають змогу встановити взаємовідношення між визначеним предметом й об’єктом та проведенням наукових досліджень [109, с. 28], визначити способи організації та побудови теоретичної і практичної діяльностей, обґрунтувати вчення про фундаменталізацію освіти, яке з’єднує в одну систему теорію і методологію СР, професійну діяльність СП та підготовку майбутніх фахівців   
СР [132, с. 498]. Зазначені вимоги виступають у якості методологічних принципів (принцип − лат. *principium* − начало, засади, основа, положення), які організовують найбільш загальну програму діяльності й специфічно зреалізовується в конкретній пізнавальній ситуації. Методологічні принципи, з одного боку, є загальними для наук, що входять до комплексу людинознавства, а з іншого – мають конкретний зміст, який ефективно використовується в освітньому процесі. Такими принципами, що враховуються в процесі ФПП МСП нами визначено такі:

1. Головним методологічним принципом, навколо якого групуються всі інші, є принцип системностіяк єдності всіх складників навчального процесу з урахуванням різних зв’язків між його компонентами. У довідковій літературі зазначено, що принцип системності забезпечує «системну спрямованість наукового дослідження і практичного освоєння об’єкта», реалізується шляхом множинності системних понять і категорій та розгортається в системну методологію [62, с. 584]. Системність як вкрай необхідна властивість теоретичних знань характеризується наявністю структурно-функціональних зв’язків між різними складниками наукових знань, забезпечує формування в студентів творчого професійного стилю мислення щодо сприйняття ієрархії понять і наукових знань у фундаментальній освіті (С. Семеріков, І. Теплицький [440, с. 251]). Системність потребує синтезу знань різних наук, з огляду на поглиблений методологічний аналіз наукових досягнень кожної. Характерною ознакою принципу системності ФПП є його спрямування на виявлення та з’ясування сутнісно-глибинних, системо утворювальних базисних знань і зв’язків між об’єктами природи, які вибудовуються на основі ієрархічного принципу, що охоплює підпорядкованість понять, взаємодію між поняттями і категоріями різних груп тощо. Тому, очевидно, що без глибокого розуміння ієрархії понять не можна формувати системні, цілісні фундаментальні знання.

2. Принцип інтегративності передбачає єдність методологічної, загальноосвітньої, теоретичної та практично-професійної підготовки. Основний зміст цього принципу відображається у вимогах до ФПП, як-от:

* зреалізовувати в навчальному процесі спрямованість на ґрунтовну і високоякісну предметно-наукову, психолого-педагогічну, соціогуманітарну і загальнокультурну підготовки;
* наукове знання формувати відповідно до фундаментальних ідей, концепцій, законів, закономірностей розвитку особистості, провідних теорій, основних категорій і понять;
* зреалізовувати розвиток творчого потенціалу кожного МСП;
* формувати вмотивовані внутрішні установки на самоосвіту, самовиховання і саморозвиток;
* розвивати здатності до інтеграції наукового знання шляхом освоєння комплексу дисциплін, спрямованих на оволодіння студентами теоретичних і методологічних засад професійної діяльності.

Процес визначення освітніх цілей СР на засадах інтегративного принципу до ФПП пропонує цілісну освіту, зосереджену на інтеграції дисциплін професійного спрямування в єдиний цикл (єдність цільових, методологічних та методичних установок у побудові навчальних дисциплін, спільність об’єкта дослідження тощо) й формує в студентів:

а) єдність знань і вмінь, причому свідомо здобуті знання (теоретичні, методологічні, прикладні, історичні, описові та ін.) для МСП завжди є найважливішими, так як СР орієнтує студентів на ефективне засвоєння теоретико-практичної картини світу та подальшу фахову самоосвіту;

б) навички методологічної діяльності і розвитку методологічних та дослідницьких умінь;

в) цінності СР як професії, здатної розв’язувати складні фахові завдання та практичні проблеми професійної повсякденності.

Водночас зазначений принцип забезпечує високий рівень професійної компетентності, слугує ресурсом для здійснення ефективної професійної діяльності, передбачає ґрунтовність і глибину засвоєння структурованих знань та веде до формування мислення, наукового світогляду, освоєння загальнолюдських взірців культури, так як пропонує перехід від дисциплінарно-інформаційного підходу до міждисциплінарного знання, наступності та безперервності професійної освіти [124, с. 48].

Отже, зреалізування інтегративного принципу убезпечує становлення цілісної професійної освіти, що спрямована на системний рівень пізнання навколишньої дійсності, формування сутнісних, довгоживучих й інтегрованих знань, особистісно-ціннісного світогляду, професійної самосвідомості та фахових компетентностей.

3. Принцип науковості забезпечує необхідну освітню ефективність освіти за ФПП та її відповідність можливостям сучасних соціогуманітарних наук. Його сутнісне значення полягає в тому, що організація освітнього процесу вибудовується відповідно до здобутків сучасної науки. Тому всі події, явища, знання, факти, положення, закони тощо, які використовуються в навчанні повинні бути правильними та науково обґрунтованими.

Цей принциппередбачає зреалізування професійного занурення та рефлексивного вивільнення, як здатності МСП послуговуватися особливим особистісним інструментом людського пізнання *–* понятійним мисленням, яке дає змогу кожному студенту зануритися в приховані, внутрішньо-сутнісні властивості соціальних процесів і явищ фахової СР та мисленнєво віднайти в них загальні прикмети, що поєднують певну типологію і класифікацію предметів, які інколи чимало відрізняються між собою. Так як освоєння світу проходить шляхом безпосередньої практичної діяльності, то його наукове пізнання здійснюється за допомогою створення особливих абстракцій (форми наукового пізнання навколишнього світу, що ґрунтуються на уявленому продумуванні окремо виокремленних істотних властивостей і взаємозв’язків предмета) та ідеалізацій (процесів-ходів мисленого вибудовування понять про об’єктивні факти та явища), котрі актуалізують студентів до процесу розв’язання професійно-зорієнтованих завдань.

Сформоване у МСП науково-понятійне мислення уможливлює здійснення всебічно-теоретичних узагальнень, спрямованих на відображення сукупності наукових положень, які не вичерпують усі сутнісні характеристики об’єкта наукового пізнання. Зреалізування цього принципу спрямоване на генерування нових знань, які виявляються у нових ідеях і міркуваннях студента з умілим вживанням тих категорій і понять, якими вільно оперують дослідники-науковці та автори методик ФПП МСП.

У ході використання принципу науковості, що спрямований на всебічне пізнання людини в соціумі, важливо дотримуватися таких базових вимог:

– пов’язувати нероздільність та багатоаспектність вивчення феномена «соціальна робота» з усебічним розумінням ФПП МСП як освітньої системи, освітньої програми підготовки компетентнісних фахівців соціальної сфери, інноваційної паритетної співдіяльності викладачів та студентів у ЗВО;

– виділяти сутнісні характеристики та субстанційні властивості-прикмети феномена «соціальна робота»;

– організовувати здійснення пізнання СР та ФПП МСП як процесу, що розгортається як вглиб, так і вшир, в інтенсивному та екстенсивному поєднанні.

Однак, щоб всебічно реалізувати відображення єдності й цілісності світу й окремих його систем, необхідно «інтегрувати конкретне наукове знання у межах відповідних концептуальних систем» [538, с. 22]. Тому принцип науковості відображає всебічне розуміння СР і ФПП МСП та цілісно пов’язаний із формуванням наукового світогляду, методологічних та наукових підходів до розв’язання професійних завдань; використанням методології в процесі проведення наукових розвідок; оволодінням ефективними методами при проведенні експериментальних досліджень й, водночас, сприяє пошукам оптимальних методик професіоналізації СП та пізнанню сутності фахової СР; методологічно організовує діяльність викладача і студентів на вивірених наукових засадах.

Водночас принцип науковості у діалектичній єдності аналізують з принципами систематичності та послідовності отримання універсальних знань, умінь і навичок. Останні уможливлюють вибір викладачем такого змістового наповнення та методів навчання, які б допомогли студентам постійно рухатись вперед за чітко продуманого логічно-систематизованого освітнього процесу, бути мобільними та конкурентоспроможними на ринку праці [71, с. 24].

Отож, принцип науковості до ФПП МСП спрямований на організацію освітньої діяльності викладачів і студентів на надійних, наукових засадах й на формування фундаментально-когнітивного компонента готовності до фахової СР.

4. Ґрунтуючись на гуманістичних і професійно значущих цінностях СР, проектування освітнього змісту навчальних дисциплін здійснюється на основі використання принципу інваріантності. Цей принцип орієнтований на відбір найбільш фундаментальних компонентів змісту освіти, його подальшого структурування та професійної спрямованості навчання на компетентнісний розвиток особистості фахівця [492, с. 84] та на його майбутню діяльність з різними соціально-вразливими категоріями населення. При виборі змісту освіти, важливо витримувати співвідношення фундаментальних і прикладних, теоретичних і практичних знань, що відображають специфіку освітньої програми професійної підготовки фахівців СР [409, с. 159–161].

Наступність, за такого принципу, реалізується шляхом узгодження базових знань та набуття відповідних компетенцій в процесі переходу від одного освітнього циклу до іншого (наприклад, коледж → заклад вищої освіти → заклад післядипломної освіти). Принципу інваріантності властива спрямованість на отримання безперервної загальноосвітньої і професійної освіти. Він визначається наступністю та інтеграційною спрямованістю освітніх циклів усіх ступенів освіти відповідно до державних стандартів. Проте універсалізація змісту освіти забезпечується не енциклопедичністю знань, а чітко спроектованим змістовим наповненням навчальних дисциплін, які передбачають заміну вузькопрофесійної підготовки на ефективне і безперервне навчання впродовж життя [398, с. 13–15]. Зазначена універсалізація до фундаменталізації професійної підготовки цілеспрямована на формування різносторонніх знань студентів і способів їхньої професійної діяльності. Для універсалізації характерна спільна, системно-творча діяльність викладачів і студентів, що виявляється в процесі вивчення студентами теорії СР, зреалізуванні практичних умінь і навичок та виконанні наукової і навчально-дослідної роботи. Отже, принцип інваріантності формує фундаментальний компонент змісту професійно-спрямованої освіти та її наступності.

5. Принцип цілеспрямованості та вмотивованості ФПП МСП потребує:

* зреалізування студентами поставлених навчальних цілей відповідно до професійно-ціннісного спрямування фундаменталізації фахової підготовки;
* формування в майбутніх фахівців соціальної сфери належних мотивів навчально-теоретичної та практичної діяльності, які повинні сприяти вирішенню поставлених завдань і досягненню освітньо-професійної мети.

Реалізація принципу, на думку С. Гончаренка, слугує важливою передумовою формування духовного розвиту СП та його ціннісних установок [97, с. 2–5]. Зазначений принцип дозволяє викладачу ЗВО здійснювати ефективне управління процесом становлення майбутніх фахівців та забезпечує безперервність їхнього професійного зростання.

6. Принцип оптимізації освітнього процесу до ФПП МСП став відповіддю на зростання вимог суспільства до фахівця СР. Нині лише той СП є затребуваним на ринку праці, який уміло володіє спеціальними знаннями не лише з теорії, методики та технологій СР, але й має знання з соціально-психологічних дисциплін, психіатрії, фізіології, знає правові засади соціального захисту, послуговується комунікативними навичками, вміє оцінювати потреби клієнта та представляти його інтереси, підвищує його розвиткові можливості та успішно управляє процесом допомоги. Тому принцип оптимізації скеровує навчальний процес у русло найновіших досягнень сучасної науки, культури і соціальної практики. Сформовані за таких умов у студентів універсальні знання мають випереджальний характер, формують індивідуальне, творчо-креативне мислення, вольові здібності особистості тощо.

7. Принцип усвідомлення ґрунтовності професійних знань визначає організацію навчання студентів не лише на засвоєння певної сукупності необхідних знань, а на розуміння їхньої сутності та самого процесу здобуття. МСП за ФПП на умовах паритетної співдіяльності з викладачем засвоює вміння і унормовані навички, що стосуються планування, організації та проведення дослідження й на цій основі вибудовує особистісну стратегію перевірки достовірності здобутих знань. За цього принципу важливе значення відводиться:

* розумінню СР як ефективної професійно-особистісної діяльності;
* аналітичному мисленню, що здатне критично оцінити власні думки-ходи щодо ефективного розв’язання проблем клієнтів соціальних служб на основі поглиблених знань, отриманих в процесі ФПП;
* внутрішній мотивації щодо готовності накопичувати свої знання впродовж усієї професійної діяльності.

Водночас цей принцип вимагає від студентів розуміння цільового призначення отриманих фундаментальних знань, а в разі потреби підтримує самостійне складання відповідних алгоритмів розв’язання практико-орієнтованих завдань.

8. Принцип професійного саморозвитку, самосвідомості та творчої активності спонукає організацію навчально-виховної роботи зі студентами до особистісного і професійного зростання з максимальним задіянням власних потенцій. За ФПП майбутні фахівці отримують потрібні знання для правильного обрання намічених освітніх орієнтирів, складання програми саморозвитку та самовдосконалення, здійснення планування, контролю, корекції та оцінки досягнутих результатів тощо. Принцип орієнтує викладача на оптимізацію особистісного розвитку студента, врахуванні його індивідуального досвіду в процесі ФПП, потреби в зреалізуванні особистісних потенцій з урахуванням вікових, педагогічних, соціально-психологічних та діяльнісних закономірностей розвитковості особистості [107, с. 11; 612, с. 107].

Звідси очевидно, що сукупність методологічних принципів забезпечує якісно нову професійну діяльність фахівців, яка позначається на кінцевому результаті освітньої взаємодії викладача і МСП. Тому відбір принципів у контексті ФПП, що зреалізований на основі систематизованого взаємозв’язку, співпідпорядкованості та цілісності, зумовлений загальними вимогами щодо підготовки фахівців СР.

Взаємозв’язаність означених принципів виявляється в тому, що готовність студентів до майбутньої професійної діяльності формується на основі органічної цілісності та єдності теоретичних знань, практичних умінь і навичок, одержаного практичного досвіду та особистісно-набутих знань. Це дає право майбутнім фахівцям самостійно і впевнено орієнтуватися в складних професійних ситуаціях; набувати нових потрібних компетенцій; безпомилково окреслювати мету та визначати завдання майбутньої діяльності; уміло підбирати належні способи і засоби для досягнення поставлених діяльнісних цілей.

У результаті означених методологічних засад ФПП у світлі нової освітньої парадигми набуває дещо іншого сенсу [223**;** 296;526, с. 312]. Нова парадигма зумовлена інтересами розвитку особистості, так як кожному фахівцю у професійній діяльності неодмінно потрібне цілісне мислення із поєднанням елементів раціонально-логічного та інтуїтивно-образного мислення [95, с. 179]. Парадигма, заснована на ФПП, уможливлює розв’язання завдань виховання і освіти відповідно до різнобічного розвитку особистості студента. Її спрямованість на гармонізацію відносин між майбутнім фахівцем соціальної сфери і громадянським суспільством, шляхом освоєння наукової картини світу, стимулює інтелектуальне зростання і збагачує мислення в процесі освоєння результативних методів наукового пізнання, успішної соціалізації, створення сприятливих умов для здобуття професійної та безперервної освіти. Такі зміни досягаються певним спрямуванням, як-от:

а) співвідношенням у змінах між парадигмою освіти і загальнокуль­турними елементами освіти всіх рівнів із пріоритетним спрямуванням на вирішення проблем, що пов’язані з формуванням загальної та професійної культури майбутніх фахівців та умілим формуванням у них аналітичного і системного мислення;

б) оновленням змісту освіти і методологічного бачення навчального процесу, що дозволяє певною мірою змістити акцент з практико-зорієнтованої підготовки фахівців на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства для зорієнтування студентів на пізнання та системне бачення цілісної наукової картини світу;

в) єдністю змісту, форм, функцій та структури професійної підготовки МСП, оскільки не врахування викладачем хоча б однієї з них веде до суттєвого уповільнення розвитку змістових процесів, а відтак до недооцінки інноваційних змін, які відбуваються за ФПП.

Окреслені парадигмальні особливості ФПП, врахувавши інтеграційно-технологічні процеси розвитку університетської освіти, цілеспрямовують МСП на швидку адаптацію до професійної та, за потреб ринку праці, до суміжної діяльностей.

Отож, вибудувана на окреслених методологічних засадах ФПП скеровує МСП в напрямі повноцінного вивчення структури, логічної організації, способів і засобів професійної діяльності, а також понятійно-категорійного апарату, форм, методів та інтегрованих педагогічних технологій до вирішення тих чи інших дослідницьких завдань. ФПП спрямована на встановлення методологічних зв’язків між навчальними дисциплінами та формуванням у студентів методологічного мислення; ефективно впливає на набуття професійних компетентностей та розвиток у МСП творчих здібностей і фахової культури. Відповідно спрямованість освітнього змісту на ФПП дозволяє кожному студенту в процесі навчання здобути потрібні для майбутньої діяльності фундаментальні базові знання на основі сучасних уявлень про науку та її методи.

Визначення методологічних засад ФПП тісно пов’язане з розкриттям сутності теоретико-методологічних підходів як стратегії вивчення і перетворення педагогічної теорії в освітню практику.

**2.3 Методологічні підходи до фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**

Специфіка розвитку професійної підготовки СП полягає в тому, що нормою дослідження і вирішення проблем СР є окреслення та виконання професійних завдань з позиції інтеграції різних методологічних підходів. Саме інтеграція визначає збагачення методології ФПП МСП методами суміжних наук та їх пристосування до специфіки вищої освіти, за якої здійснюється підготовка фахівців соціальної сфери. Виняткова значущість інтегративності полягає в осмисленні самоорганізованих, багатовимірних, природних і соціальних об’єктів, до яких також належать явища педагогічної дійсності. Поліпарадигмальність професійної підготовки МСП зумовлена комплексом загальнометодологічних підходів, котрі поглиблено розробляють й аргументують у педагогічній теорії та практиці. Вони дозволяють установити причинно-наслідкові зв’язки між педагогічними явищами і процесами та визначити з них найбільш значущі для дієвого вивчення проблем, які мають місце в ФПП МСП й, водночас, інтегрувати ці підходи в цілісну єдність.

Становлення загальнометодологічних підходів до ФПП МСП спричинено потребами розвитку громадянського суспільства, а відтак системи науки й освіти, оскільки для кожного періоду розвитку людства характерні специфічні взірці наукового пізнання та власні певні досягнення в освоєнні соціальної дійсності. Тому постійні зміни в наукових пізнаннях зумовлюють необхідність звернення педагогічної практики до людини.

«Підхід» як науково-методологічна категорія охоплює сукупність загальнонаукових та специфічних принципів (див. підрозділ 2.2), теоретичних положень й відповідні їм способи діяльності та розглядається як:

* комплексний педагогічний засіб, що складається з трьох основних складників: основних понять; принципів, як вихідних положень, що слугують основними правилами у проведенні освітньо-професійної діяльності; прийомів і методів побудови процесу навчання [568, с. 82];
* дієво-принципова методологічна орієнтація дослідження з позицій розгляду об’єкта вивчення та загальної стратегії наукової розвідки;
* теоретично-аргументований та практико-зреалізований шлях здійснення тих чи інших принципів і, відповідно до принципів, комплекс основних ідей та стратегічний напрям організації системи університетської освіти.

Ці сутнісні ознаки підходу зумовлюють широке використання зазначеної категорії фахівцями в науково-дослідницькій діяльності. Водночас підхід означується як усвідомлене зреалізування викладачем у навчанні чіткої сукупності взаємопов’язаних цінностей, мети, принципів, методів дослідження чи практичної діяльності, що відповідають вимогам освітньої парадигми [137; 360]. Структура підходу складається з таких компонентів: основних понять, які становлять ключовий інструмент миследіяльності; системи ідей та принципів як стрижневих положень освітньої діяльності, що мають істотний вплив на відбір змісту, форм і способів організації освітнього процесу; певної методичної чи технологічної системи побудови освітнього процесу, яка відповідає обраній орієнтації [376, с. 99; 377, с. 258–260].

Таким чином, загальнометодологічні підходи до ФПП МСП дозволяють викладачу-досліднику мисленнєво зорієнтуватися у власній організації професійної діяльності й практично зреалізувати в навчанні студентів осмисленні результативні дії, які опираються на ефективне використання сукупності взаємопов’язаних закономірностей, принципів, ідей та способів підготовки МСП в ЗВО. Структуровані у такий спосіб підходи дозволяють визначити стратегію ФПП майбутніх фахівців та цілісно спрогнозувати найбільшу ймовірність отримання студентами об’єктивних, професійно-значущих знань, вмінь та навичок [388, с. 55–57].

Виявлені зміни в пріоритетах сучасних фахових цінностей і навчальних цілей підготовки студентів актуалізували вибір загальнометодологічних підходів для забезпечення взаємозв’язку та цілісності освітнього процесу в умовах ФПП [394, с. 173–174]. Тому ФПП як складноструктуроване явище із виокремленими певними складовими частинами та різноманітними зв’язками між ними, що становлять собою цілісну єдність, будемо досліджувати його з позицій системного підходу. Поняття «система» в науковій літературі тлумачиться як сукупність множинних елементів [521], які при взаємодії породжують нові, не властиві їй якості, що перебувають у цілісності [44, с. 3]. Система, як зазначає Б. Куял (B. Kujal), визначається доцільною сукупністю елементів, їхніх взаємовідношень та властивостями, які їм характерні [611, с. 18]. Науковець С. Вітвицька вважає, що систему слід розглядати як матеріальне чи ідеальне ціле, що визначується трьома головними ознаками: якістю, єдністю та цілісністю. Вищим рівнем розуміння системи слугує її оцінка зі сторони внутрішніх і зовнішніх зв’язків та відношень [67, с. 94].

Системний підхід спрямовує дослідження ФПП МСП на розкриття цілісності об’єкта пізнання і механізмів його забезпечення, виявлення типології складних зв’язків в об’єкті пізнання та зведення їх в одну теоретичну єдність. З функціональної точки зору цілісність означає злиття, зв’язаність неавтономних елементів, у результаті чого виникає певна завершеність [44, с. 5]. Крім цього цілісність характеризується залежністю кожного елемента системи від його місця, функції та ролі всередині цілого [157, с. 133].

Засадниче підґрунтя системного підходу було закладено австрійським науковцем Л. фон Берталанфі (L. von Bertalanffyl) в 50-і рр. ХХ ст. З того часу воно слугує загальноприйнятою методологічною орієнтацією в освіті та в педагогічних дослідженнях. Системний підхід у гносеологічному плані є методологічним засобом, який передбачає «спеціальну стратегію дослідження» та формує єдину модель об’єкта як неподільного цілого, що виконує функцію засобу організації дослідження [44, с. 4–5; 157, с. 131–132]. Він дозволяє бачити предмет дослідження у цілісності та вивчити об’єкт з різних сторін (цілісної безлічі елементів) і з урахуванням різної сукупності відносин та зв’язків між ними. У системному розгляді об’єкт сприймається не як сума його частин, а як цілісне явище зі взаємовідношенням та взаємодією різних компонентів, що уможливлює віднаходження способу упорядкування та визначення тенденцій, основних закономірностей руху-поступу об’єкта дослідження загалом.

Сутність системного підходу, як важливого напряму методології наукового пізнання та суспільної практики, науковці [36; 301, с. 204–206;   
543, с. 114–115] розглядають у гносеологічному аспекті; йому належить одне з провідних місць у науковому пізнанні світу, що пояснюється виникненням нового типу наукових завдань, за яких головними стають проблеми організації та функціонування складних об’єктів. Водночас системний підхід є специфічним у застосовуванні до різних наук. Зокрема, він проявляє свою специфіку по відношенню і до педагогіки. «Педагогічна система» як поняття має досить широке застосування, тому його змістові ознаки доволі багатоманітні. Поняття вдало використовують для узагальнення та охарактеризування педагогічної діяльності [226], освітньої діяльності навчального закладу [193] і навіть практичної роботи конкретного викладача [272]*.* Системний підхід у дослідженні педагогічної системи забезпечує розуміння цієї системи як багатовимірної і багаторівневої структури з великою кількістю параметрів; як складноструктурованої соціальної структури, яку можна розглядати, аналізувати і висвітлювати; як сукупності елементів, ознак і відношень, що взаємодіють і удосконалюються. Водночас, відносно самостійні складові системи аналізують не відокремлено, а в тісних взаємовідношеннях з іншими компонентами цієї ж системи.

Відтак, за системними уявленнями освіта становить собою сукупність різних педагогічних об’єктів і явищ. Досліджуючи систему ФПП МСП у ЗВО виокремлюємо її загальні ознаки, що характерні для цієї педагогічної системи:

– основа теоеретико-методологічного мислення, вчення про педагогічну діяльність та її зреалізування [226, с. 14–15];

– задіює чітку сукупність взаємозв’язаних засобів, способів, методів, підходів і процесів для створення цілеспрямованого, організованого, спроектованого, спеціально впорядкованого педагогічного впливу на формування та становлення особистості майбутнього фахівця [404, с. 137];

– убезпечує виконання ціннісно-смислової, нормативної, технологічної і процесуально-результативної функцій педагогічної діяльності викладача [394, с. 173–174];

– допомагає у досягненні визначених цілей розвитку особистості студента [269, с. 55; 270, с. 384].

Очевидно, що системний підхід розглядається як провідна якісна характеристика педагогічної підготовки МСП. Проведення аналізу системи передбачає наступні етапи: мисленнєве визначення меж системи та її середовища; установлення субсистеми та її елементів (функцій, позицій, способів діяльності, зразків поведінки); розкриття взаємовідношень між структурними елементами системи; розгляд зв’язків між структурою і функціями системи; передбачення змін, новацій системи [67, с. 95]. Для більш поглибленого вивчення системи кожний етап ділиться на окремі дієві кроки. Покроковий аналіз дозволяє сповна охарактеризувати педагогічну систему та віднайти найоптимальніші шляхи ефективного зреалізування освітніх цілей для формування цілісної свідомості студента на основі випереджального системного знання [443, с. 5]. Важливість системного підходу полягає у вивченні об’єкта як неподільного цілого, що завжди впорядкований та структурно організований.

Розгляд ФПП МСП на основі системного підходу передбачає охоплення всіх елементів системи освіти: методологію, теорію і парадигму   
освіти, організацію системи, цілі, зміст і технології навчання та її результативність [539, с. 16; 540, с. 78–80]. Водночас зміст професійної освіти представлений компонентами освітньої, методологічної, теоретико-технологічної та спеціальної підготовок, які становлять системну єдність і передбачають фундаменталізацією кожного з них [535, с. 144].

Педагогічна система, як доцільно підкреслює М. Ковтонюк, складається з структурно-функціональних компонентів, є ієрархічною та формується з включення підсистем нижчого порядку, як-от: «система освіти → університет → інститут (факультет) → кафедра → навчальний курс → навчальна дисципліна» [199, с. 58], що успішно взаємодіють і становлять одну складну систему з ознаками самоорганізації.

Важливим складником педагогічної системи ФПП МСП є педагогічний вплив, що спрямований на формування та становлення особистості майбутнього фахівця. Він передбачає задіяння не лише заданих нормативних положень педагогічної моделі, а й методологічні установки (ціннісно-професійні орієнтації, особистісні методологічні стратегії тощо), які уможливлюють сутнісне осмислення відповідних педагогічних завдань до конкретних ціннісних установок особистості студента. За таких умов методологічна стратегія до ФПП спрямована на системне конструювання цілісного освітнього процесу в його діяльнісному трактуванні.

Отже, вибудуваний на основі методологічних засад до ФПП МСП системний підхід окреслює системну організацію цілісного освітнього процесу з властивою їй єдністю різних видів діяльності студентів (навчальна, навчально-професійна, науково-дослідна, індивідуальна, позанавчальна тощо) та вартістно організованих і педагогічно скоординованих дій задля досягнення запланованої освітньої мети.

Водночас системний підхід суттєво розширився шляхом залучення синергетичної теорії, що спричинила розвиток другого важливого підходу до ФПП МСП − синергетичного. Зазначений методологічний підхід уможливлює розвиток системи за умови її відкритості та самоорганізованості. Синергетика (від грец. *synergetics,* *syn* – «спільне» і *ergоs* – «дія») – це теорія самоорганізації систем різної природи. З точки зору синергетики розвиток систем пов’язаний з відкритістю як здатністю кожної з її підсистем до обміну інформацією, енергією, смислами із зовнішнім по відношенню до системи середовищем [454, с. 58]. Розвиток постає як постійний рух від одного стану системи до іншого, у якому хаос, випадковість, створення чи руйнування, проходження точок   
біфуркації [453, с. 75], викликаної флуктуаціями, є природними станами системи, які цілеспрямовано перетворюючи один одного, вибудовують неперервний ланцюг перетворень [320, с. 59; 507, с. 84; 509, с. 19].

Синергетичний стиль мислення спричинив походження нових структур. Відбулася певна експансія синергетики в різні галузі наукових знань, зокрема в царину педагогічної думки. Використання в освітніх процесах синергетичних бачень зумовлює перехід від нормативного до відкритого, самоорганізованого навчання [22, с. 9; 70, с. 498], у центрі якого є студент з його особистісною неповторністю.

Синергетична парадигма, як методологія аналізу системи ФПП МСП, здатна виявити педагогічні реалії, у якій мають місце продуктивний діалог у формі «упорядкованість – хаос» та процеси самоорганізації, саморуху системи через внутрішні чинники їхнього функціонування. Відтак «кристалізуються» найрізноманітніші нові ідеї, педагогічні підходи, методики, генералізуючі технології викладання, які сповнені новим сенсом та глибокою сутністю виводять систему ФПП з стійкої рівноваги. Це спричинює багатоваріантність вибору шляхів подальшого розвитку, як-от: появу нових цілей, методів, засобів навчання, тобто зміну змістового наповнення освіти та її завершального результату.

Отже, методологія синергетичного підходу (Л. Князева, В. Лутай [253]) ґрунтується на самоорганізації, за якої розвиток системи проходить у напрямі, означеному її власною структурою під час постійного обміну інформацією, що здійснюється в кожній точці такої системи; самоструктурованні, що визначає архітектурну будову системи в кожний визначений період її буття завдяки внутрішнім властивостям самої системи; ефективності безпомилково організованого впливу; багатоваріантності скерованості системи, що зумовлена причинною нелінійністю зв’язків.

Синергетичний підхід до ФПП спрямовує процес навчання на формування і розвиток творчої особистості МСП, а також є методологічною основою для моделювання відкритої організації і самоорганізації освітнього процесу. Тобто, синергетичний підхід доцільно розглядати як чинник творення (за Є. Ходаківським [534]) та конструктивний механізм еволюції педагогічної системи (за О. Вознюком [70]).

Провідними категоріями та головними положеннями, на яких ґрунтуються основні концепти синергетики в царині педагогічного знання, є цілісність, відкритість і самоорганізованість систем; їхня складність та дисипація (впорядкованість структур); нелінійний характер розвитковості (порядок, хаос (як «детермінована» упорядкована сутність), імовірність, самодетермінізм), флуктуація й атрактори як відносно стійкі стани, що визначають стратегічні цілі розвитку систем, біфуркація як альтернативне розгалуження можливостей, критичний момент невизначеності майбутнього   
розвитку [244, с. 51–54].

Зазначені концепти мають велику евристичну цінність у системі вищої освіти СР. Особливістю ФПП МСП як нелінійної системи є те, що вона передбачає актуалізацію навчальної діяльності, яка полягає в стимулюючій, потенційній чи пробуджуючій освіті, котра дає змогу студенту відкрити себе в процесі співпраці із самим собою. Відповідна реакція на зовнішні умови та чинники спричинює розвиток системи ФПП нелінійним чином, що виявляється біфуркацією як переломним моментом у розвитку освітньої системи [235, с. 59].

Згідно із законами синергетики як науки про способи і закономірності самоорганізації складних систем [244, с. 52; 509, с. 19] професійну підготовку студентів СР розглядаємо як складну, ієрархічно взаємопов’язану систему, у якій сукупні процеси працюють на покращення результативності навчання. З позицій синергетичного підходу, рушійними характеристиками навчання за ФПП МСП є синергетичні агенти, як-от: нелінійність, нерівномірність, впорядкованість, біфуркація тощо [569, с. 88]. Тому викладачі в процесі діяльності постійно працюють над створенням особливого, нелінійного, відкритого освітнього простору, основними складовими якого служать структурованість та взаємозумовленість елементів.

За умов ФПП модель взаємодії, довкола якої конструюється система вищої освіти СП, є суб’єкт-суб’єктна (викладач − студент, студент – студент, студент – викладач). Відповідно їх спільна діяльність ґрунтується на реальному співробітництві, різносторонньому сприйнятті один одного, методичній співпраці, вільному виборі та взаємній регуляції. У межах цієї моделі чиниться взаємна циклічна детермінація всіх суб’єктів освітнього процесу: спільне конструювання, становлення та розвиток; мета (спрямованість концепції освіти на формування культурної, саморозвиваючої особистості) та особистісно зорієнтована парадигма освіти (вільний і всебічний розвиток особистості фахівця); процес навчання з міжпредметними зв’язками, яке через невизначеність, неврівноваженість, нестійкість, хаос і резонанс навчання постає як єдине ціле, а його елементи можна розділити лише у теоретичній апроксимації та засоби освіти (освіта як мистецтво життєтворчості особистості), які є нелінійними та досить наповнені синергетичним змістом (наприклад, поведінкова, мисленнєва, освітня, духовно-світоглядна, дослідницька, афективно-перцептивна, ситуативна, особистісна відкритість студента навколишньому світу; цілісний (інтегративний) характер навчання; квантовий характер творчого розвитку студентів та цілісно-системний міжпредметний характер репрезентації навчального матеріалу [105, с. 98–106].

Використання методів синергетики у ФПП МСП зумовлене деякими труднощами, що пов’язані з класифікацією понять та процесів розвитку систем. Тому педагогічні системи не варто сповна «відносити» до синергетичних, проте у дослідженні ФПП доцільно застосувати загальнометодологічні ідеї та принципи синергетичної парадигми, спрямованої на особистісний саморозвиток майбутнього фахівця.

Утім, синергетичний підхід розширює уявлення про трансдисциплінарність освітнього процесу до ФПП, який, на переконання науковців [22; 36; 67; 253], є складноструктурованою системою та характеризується власною траєкторією саморуху, альтернативним, еволюційним розвитком і саморозвитком. Властива такому процесу інтегративна єдність успішно забезпечує формування особистісної і професійної цілісної студента, оскільки за синергетичним підходом особистість є складною системою парадигми особистісного саморозвитку [509, с. 21; 534, с. 32–39].

Отже, сутність застосування синергетичного підходу до системи ФПП МСП полягає в спричиненні переоцінки всієї попередньої системи знань й, відповідно, орієнтуванні освітнього процесу на самоорганізацію суб’єктів навчання, конструюванні єдиної методологічно-світоглядної моделі людських уявлень про світ та розумінні його універсальних законів саморозвитку.

Одним із провідних у фундаменталізації освіти МСП є гуманістичній підхід, оскільки СР більше за інші професії розташовується в межах морального вибору і етичної поведінки. Тому такі чинники регуляції людського поводження як суспільна мораль, особистий моральний контроль вважають моральними регуляторами соціальної роботи. Філософська течія гуманізм (з лат. *humanitas* − людяність) виникла в епоху Відродження і трактується як світогляд, у центрі якого знаходиться ідея людини як найвищої цінності [8, с. 69–70; 405, с. 156–160]. На важливості гуманізму як системі філософських поглядів, як напряму суспільної думки наголошує І. Зязюн, роблячи акцент на визнанні цінності самої людини як особистості. Науковець благополуччя людини вважає критерієм оцінки діяльності соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності тощо унормовують взаємини між людьми [151, с. 438–446]. Відтак, на думку Р. Чубука, гуманістичні цінності є основою фундаментальних цінностей, які розкриваються шляхом оновлення мети і змісту діяльності суб’єктів соціальної сфери [543, с. 115].

Гуманістичний підхід до ФПП скеровує освітній процес на набуття суб’єктами СР ефективних умінь і навичок у наданні різносторонньої соціальної допомоги індивіду чи групі. Гуманізація професійної підготовки об’єднує принципи і стандарти етичної поведінки майбутніх фахівців, формулює програмні цілі, довготривалі ціннісні норми СР та ключові положення, що визначають відповідальність і зобов’язання СП перед клієнтом (пріоритет його інтересів), колегами (співробітництво, коректність у службових стосунках), роботодавцями (виконання обов’язків перед певним органом соціального захисту), професією СП (збереження базових цінностей і цільове призначення соціальної роботи).

Поняття «гуманізація фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників» ми інтерпретуємо як реорганізацію системи професійної освіти в напрямі її спрямованості на розвиток гуманістичного мислення та гуманістичної підготовки студентів у ЗВО [405]. За гуманістичного підходу ФПП поєднує загальнокультурний, соціально моральний та професійний розвиток майбутнього фахівця та формує в нього гуманістичний світогляд, що повстає з визнання права для кожної особистості на гідне, повноцінне і щасливе життя, незалежно від її національних, расових, релігійних, вікових, статевих, індивідуальних чи соціальних особливостей. Тому для ФПП МСП характерною є практична реалізація гуманістичного менталітету в СР: утвердження людини як найвищої соціальної цінності, відповідність діяльності СП сучасним потребам та можливостям особи [412, с. 172; 464, с. 243–245].

Очевидно, ФПП МСП нині є гуманістично-спрямованою освітньою системою, за якої кожний студент оволодіває як базовими професійними знаннями, так і загальнолюдською культурою, що уможливлюють розвиток особистісної духовності, становлення індивідуальних гуманістичних цінностей та розуміння сутності людського буття.

Варто зазначити, що важливим методологічним підґрунтям професійної підготовки МСП є гносеологічний підхід, якийопирається на теорію пізнання, результатом якого є нове знання, що здатне постійно поглиблюватися, розширюватися та удосконалюватися в ході активної суб’єкт-суб’єктної освітньої взаємодії за ФПП. Водночас процес пізнання перепроваджує зовнішньо-об’єктивне знання в площину суспільно-значимої суб’єктивності й виявляється у зовнішньому досвіді суспільства, а саме в практиці СП. Нові тенденції у реалізації гносеологічного підходу спрямовані на взаємозв’язок методології наукового пізнання з ціннісними суспільними орієнтирами та вмілим застосуванням інноваційних прийомів і методів пізнавальної діяльності МСП, який часто означується як «колективний суб’єкт» наукового пізнання [267, с. 105–106].

У філософсько-методологічному контексті гносеологічний підхід у ФПП МСП базовими розглядає уявлення про можливість пізнання особистістю предметів і явищ соціальної дійсності, їхніх сутнісних властивостей, зв’язків і відношень. Вивчають джерела, шляхи, методи, форми і закономірності пізнавального процесу [532, с. 26]. Цей підхід виходить із визнання тієї обставини, що пізнання є відображенням об’єктивної реальності, яка існує поза і незалежно від свідомості особистості, причому остання суб’єктивно долучена до об’єктивної реальності; процес пізнання – це відображення особливого типу, і для його пояснення майбутньому фахівцю треба використовувати весь наявний на сьогодні в науці арсенал методологічних засобів [508, с. 126–128].

У формуванні системи ФПП МСП орієнтиром слугує тезаурусний підхід, який пропонує осмислення організації соціально-професійного досвіду студентів. Для системи професійної освіти тезаурус окреслює укомплектовано-систематизований склад інформативних знань та установок з окресленої сфери життєдіяльності й сприяє прийняттю обґрунтованих рішень і відповідальності за них [135, с. 58–61].

Наукове поняття «тезаурус» (з грец. *θησαυρός* − означає скарб, скарбницю) В. Луков трактує як повне, систематизоване освоєння соціальним суб’єктом сутнісних знань, а також знань, які безпосередньо не пов’язані з орієнтаційною функцією, однак, які розширюють розуміння суб’єктом себе і світу загалом. Важливого значення набуває стратегія розуміння, що лежить в основі методології тезаурусного підходу. Джерелом і підґрунтям розуміння є суб’єктна організація гуманітарного знання, подана у вигляді «знання − розуміння − вміння» [252, с. 19–21]. За допомогою цієї формули реалізується тріада взаємного сприйняття компонентів функціональної системи, якою є тезаурус. При цьому розуміння виступає обмежувачем знання (виникають глибоко зрозумілі знання), а вміння − обмежувачем розуміння (тут важливими є вміння, які не зводяться до навичок, однак їх включають). Тезаурусний підхід, поєднуючи тріаду, служить важливим інструментом наукового пошуку.

У межах такого підходу мета ФПП МСП спрямована на формування в студентів концептуального стилю мислення [135, с. 59], яке постійно збагачується інтегрованими знаннями з усіх предметних сфер. Науковий тезаурус слугує синтаксично алгоритмізованою, відкрито інформаційною базою певної наукової предметної сфери. Водночас в авторському розумінні тезаурус − джерело незліченних варіантів рішень, оцінок, алгоритмів дій, які здатні миттєво спливти у свідомості (індивідуальній чи колективній) в момент мобілізації всієї функціональної системи при вирішенні життєво важливого завдання. У менш відповідальні для системи моменти тезаурус, зазвичай, виявляється не сам собою, а в ситуаціях, які окреслюють подію. У таких випадках тезаурусні ресурси реалізуються як факти розуміння, шляхом когнітивного (раціонального та / або ірраціонального) освоєння світу.

Тезаурусний підхід до ФПП МСП цілеспрямований на організацію повного розуміння студентами освоюваних знань. В освітньому процесі МСП тезаурусний підхід слід розглядати з двох позицій дефініції «тезауруса»:

а) як велика кількість лексичних одиниць, що окреслюють найсуттєвіші концепти різних рівнів наукових сфер і характеризуються синтаксично детермінованою структурою;

б) як відображення всіх логічно можливих взаємозв’язків між поняттями, що сприяє засвоєнню семантичної ієрархії (цілісного образу) предметної сфери [292].

Зреалізування тезаурусного підходу визначається відкритістю семантичної структури засвоюваного знання (охоплюють змістове наповнення професійної підготовки), його постійним розвитком і вдосконаленням відповідно до накопичення нових наукових знань. У нашому трактуванні тезаурусну семантичну структуру розглядаємо як цілісну структуру взаємопов’язаних понять, у якій знання про всі поняття дають змогу мати повні знання про одне, окреме із них.

Цілісне проектування системи ФПП МСП на засадах тезаурусної концепції сповна задіює загальносоціологічний принцип, який послуговується вирішальним чинником – соціальною активністю суб’єкта, яка й визначає зміст та форми фахової діяльності. Отож концептуально тезаурусний підхід направляє ФПП МСП на оволодіння професійними й особистісними смислами значимих понять та результативне формування вмінь і навичок щодо побудови логічно спричинених зв’язків між ними в інтеграційно дисциплінарному контексті.

Провідним у світовій освітній стратегії є комплексний підхід, який передбачає інтеграцію знань з соціально-психологічної, педагогічної, наукової, освітньо-професійної й інших систем і спрямований на ефективну професіоналізацію МСП та посилення комплексної міждисциплінарності в підготовці фахівців [93, с. 36]. За такого підходу в ФПП МСП використовується теорія, методи дослідження, методики, діагностичний інструментарій та понятійно-категорійний апарат навчальних дисциплін, як-от: філософія, історія, соціологія, економіка, культурологія, педагогіка, психологія, юриспруденція та ін., трансформування яких у діяльність СП сприяє наданню конкретної допомоги людині, що потрапила в непередбачено-складну ситуацію в суспільстві. Отже, стратегія комплексного підходу перетворює наявний рівень розвитку МСП у вищий, оскільки оптимально поєднує розрізнені аспекти функціонування особистості та її розвитку.

Однією з важливих парадигм у системі ФПП є компетентнісний підхід, який організовує професійну діяльність МСП на компетентнісних засадах та сприяє перетворенню освітнього процесу в суспільно значуще явище. На думку науковців О. Безпалько та О. Пометун [26, с. 60; 336, с. 12–19], в українській системі вищої освіти СП компетентнісний підхід стає центральним у розробці державних освітніх стандартів нового покоління, тому йому відведено статус безальтернативної нової освітньої парадигми.

Реалізація компетентнісного підходу базується на сучасній парадигмі Європейського простору вищої освіти, у центрі якої знаходиться студент (студентоцентроване навчання). У монографічному дослідженні Ю. Рашкевич здійснив класифікацію компетентностей і виокремив академічні (спеціальні, фахові) та загальні компетентності [360, с. 31]. Перші з них визначають освітню програму та кваліфікацію випускника й роблять кожну освітню програму індивідуальною. Тоді ж як загальні компетентності студент набуває в ході виконання спеціальної освітньої програми й характеризуються універсальністю, оскільки вони не прив’язані до предметної сфери. Компетентність, на переконання Л. Соловей, інтегрує в собі три складові: когнітивну, направлену на оволодіння студентами знаннями; операційну, що включає способи діяльності та готовність до її ефективного здійснення; аксіологічну як комплекс наявних визначених цінностей [471, с. 112]. Професійну компетентність А. Капська розглядає як інтегративне особисто-діяльнісне новоутворення, яке збалансовано поєднує знання, уміння і професійну позицію, що дає право самостійно та якісно розв’язувати певні задачі професійного спрямування в залежності від спрямованості особистості та її поліфунціональної професійної компетентності [175, с. 133].

При розробленні освітніх програм за ФПП МСП універсальні компетентності завжди збалансовуються зі спеціальними та відповідають інноваційному спрямуванню підготовки сучасного студента й загальній концепції освітнього стандарту. У студентів вони проявляються в здатності до творчості, креативності, оволодінні іноземними мовами та базовими інформаційно-фаховими технологіями тощо [360, с. 32].

Зреалізування компетентнісного підходу сприяє подоланню звичних когнітивних орієнтирів освіти СП, підтримує сьогочасне бачення змістового наповнення освіти, її методів, засобів і технологій. Тому ціллю ФПП є проектування освітнього процесу, спрямованого на мотивацію й активізацію пізнавальної зацікавленості студентів, виховання всебічно розвинутої, толерантної особистості, формування позитивного ставлення до фахових цінностей тощо. За ФПП освіта стає компетентнісно зорієнтованою, а відтак – зміщує пріоритети розвитку МСП з процесу нагромадження нормативно визначених традиційних знань і умінь в площину творчих практичних діянь для успішного самозреалізування в соціальній сфері. ФПП спричинює зміни в освітній моделі поведінки студента, яка з пасивної у засвоєнні знань трансформується в дослідницько-активну самостійну діяльність. У системі компетентнісного підходу нових акцентів набувають вимоги до проектування змісту освіти, форм і засобів навчання [614, с. 41] та системи контролю за якістю освіти [110, с. 32].

У педагогіці професійної освіти фахові компетенції слугують новим типом цілепокладання в освітніх системах [614]. Компетенція (з лат. «*competentia*» означає включення питань, з якими індивід добре обізнаний, вивчив їх і набув досвіду) як категорія, що покликана забезпечити системну інтеграцію освіти та окреслити зростання системно-соціальної, професійної якості випускника.

Етимологія поняття «компетенція» у наукових розвідках має різні семантичні тлумачення: сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, здібностей, вмінь, навичок, досвіду, мотиваційної основи та способів діяльності), необхідних для продуктивних дій відповідно до окресленого кола предметів і процесів [471, с. 112–114]; міра освітнього досягнення особистості у професійних ситуаціях [160]; «коло повноважень», задана вимога, норма освітньої підготовки особистості [10, с. 61]; внутрішні потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і стосунків) [150]; особлива здатність індивіда, неминуче потрібна для ефективного виконання конкретної діяльності на основі професійних та особистісних якостей, знань, вмінь, навичок і ціннісних орієнтирів [180, c. 139–140]; змога особистості діяти відповідно до певних заданих правил − стандартів [151; 432]; єднання знань, навичок і взаємовідносин у процесі професійної діяльності, котрі зумовлені унормованими вимогами займаної посади, визначеною ситуацією і метою організації [82, с. 66–67; 173, с. 315].

На думку науковців [336, с. 67; 355, с. 209], усі компетентності в освіті можна розділити на три групи:

* ключові міжпредметні компетентності − розкриваються шляхом ефективного розв’язання особистістю складних поліфункціональних, поліпредметних та культуродоцільних видів професійних проблем;
* загальногалузеві компетентності – набуваються впродовж засвоєння змісту тих чи інших освітніх галузей на всіх рівнях навчання;
* предметні компетентності − формуються в студента упродовж вивчення того чи іншого предмета від першого до останнього курсу університету.

У процесі навчання СП набувають такі види компетенцій: функціональну, нормативно-правову, професійну, соціальну, комунікативну [87, c. 23; 170, с. 85–87] та практичну, що характеризується формуванням професійної свідомості; перенесенням знань з академічного середовища у практичне; оцінкою результатів практичної діяльності; перевіркою ступеня професійної готовності й придатності до фахової діяльності [301, с. 206].

Отже, компетенції – це чіткі, завчасно задані норми професійної підготовки, або інтегративна модель якостей майбутнього фахівця, котра є передбачуваним результатом освітньої підготовки. Наслідком оволодіння компетенцій як соціально закріпленого результату діяльності студентів є компетентність. Її формування слугує важливим напрямом модернізованих змін у професійній освіті [295; 432], результатом проектування та моделювання змісту навчальних дисциплін [260], реальною сформованою якістю для конкретної особистості та досвідом діяльності [104; 209]; ціннісною категорією, яка розкриває особистість як суб’єкта спеціалізованої фахової діяльності [278]; відображенням стійкої здатності майбутнього фахівця до професійної діяльності [169]. Поняття «компетентність» включає набір спеціальних знань, навичок і ставлень, котрі залучають особистість до ефективного вчинення або зреалізування певних функцій і цілеспрямовані на успіхи певних стандартів професійної галузі або/чи фаховій діяльності [336; 355].

До загальних компетентностей СП, на переконання О. Безпалько, можна віднести: вільне володіння діловою державною мовою, спілкування та письмове оволодіння іноземною мовою; здатність до аналізування і синтезування інформації на основі послідовно-логічних доводів і перевірених фактів; спроможність до продуктивної комунікації та усвідомлення її цінності; вміння послуговуватися сучасними інформаційними технологіями; змога продукувати нові ідеї; здатність бути лідером і вміння працювати в команді [26, с. 61–62]. Професійну компетентність ми аналізуємо як інтегральну властивість ФПП МСП, що визначається цілісним єднанням кваліфікації та досвіду. За ФПП випускник спроможний успішно працювати в сфері СР й майстерно використовувати власні знання, вміння, навички та особистісні якості для досягнення професійних цілей. Тому компетентність як здатність МСП до виконання практичної діяльності, потребує наявного понятійного апарату і належного типу мислення для оперативно-результативного вирішення професійних завдань, що спричинює необхідність формування в МСП готовності до професійної метадіяльності*,* яку характеризуємо з позицій системотвірного чинника професійної підготовки студентів СР.

Отже, реалізація компетентнісного підходу дає можливість по-новому розглядати ФПП МСП, оскільки за її впровадження компетентний випускник творчо використовує при розв’язанні ситуативних завдань методи, прийоми і технології СР, а також уміння, необхідні для їх правильного застосування. Тому компетентнісний підхід як провідна методологічна категорія у ФПП МСП передбачає ефективне створення певних педагогічних умов у освітньому процесі, які забезпечують результативне вирішення професійних завдань та гуманне ставлення до клієнтів на основі отриманих знань, умінь і навичок.

Важлива роль у ФПП відводиться особистісно-орієнтованому підходу, який відображає вплив соціальних факторів на розвиток особистості фахівця, становлення якого не обходиться без його суб’єктивного світу, що є результатом внутрішньої самостійної роботи індивіда. Засадничим підґрунтям цього підходу є визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожного студента [445, с. 41–42]. Його індивідуальний та соціальний розвиток наділений власним неповторним «суб’єктним досвідом», включення якого в процес пізнання підтримує організацію власної діяльності на основі особистісних потреб, мотивів, інтересів, прагнень тощо. У процесі сприйняття, а відтак занурення професійної інформації у внутрішній світ особистості, вона проходить шлях від освоєння до привласнення, а згодом і до особистісного вивільнення у практичну діяльність (див. підрозділ 2.1). Тому особистість є суб’єктом пізнання й активно впливає на перетворення світу. Виходячи з ідей суб’єктності, бути особистістю – означає бути суб’єктом власних життєвих контактів, суб’єктом предметної діяльності та освітнього пізнання та суб’єктом міжособистісного спілкування, самопізнання та саморозвитку [160, с. 138].

В основі філософсько-методологічного розуміння особистісно-орієнтованого підходу до ФПП МСП лежить бачення про соціальну, діяльнісну і творчу сутність особистості студента [416, с. 305]. Відшукання особистістю свого «Я» у процесі спільної діяльності та співпраці породжує особистісні сенси і смислові установки, що регулюють вчинкову діяльність у різних проблемних ситуаціях професійного повсякдення [294, с. 129–131].

Професійна підготовка з позицій особистісно орієнтованого підходу набуває особистісних смислів, в яких світ постає в світлі тих мотивів, прагнень, цілей, заради зреалізування яких особистість вчиняє результативні фахові дії [172, с. 103]. Особистісні смисли породжують орієнтири життєвого самовизначення, самоактуалізації і самореалізації. Водночас, особистісно орієнтований підхід визначає створення умов для активної професійної позиції суб’єкта діяльності, завдяки чому відбувається свідоме засвоєння ним певного досвіду. Варто зазначити, що за цього підходу передбачене конструювання та здійснення педагогічного процесу з орієнтацією на особистість як опора в професійній підготовці на природний процес саморозвитку їх задатків і творчого потенціалу з урахуванням соціальних і фахових перспектив та створення для цього оптимальних навчальних умов; визнання унікальності кожного студента, його права на інтелектуальну та моральну свободу [170, с. 83–84; 172, с. 77].

В умовах ФПП МСП особистісно орієнтований підхід зреалізовується на засадах поглибленого врахування внутрішньо-індивідуальних потреб і потенцій студентів, де особистість майбутнього фахівця розглядається як відносно стійка система соціально значущих та неповторних індивідуальних рис [128, с. 116–119]. Ці риси-характеристики виникають у процесі професіоналізації СП і є наслідком власних індивідуальних практик соціальної взаємодії.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу в підготовці МСП передбачає його поєднання з діяльнісним підходом, в основі якого лежить твердження про важливість діяльності для особистості. Філософське тлумачення наукового поняття діяльності було представлено в працях І. Канта. Пізніше Ф. Гегель і Л. Фейєрбах окреслили загальну схему діяльності, всебічно розглянули діалектику її структури та зазначили соціально-історичну зумовленість [221, с. 233]. Нині науковці виокремили концептуальні схеми діяльності та розглядають її як:

* єдність потреб, мотивів, завдань, засобів для вирішення завдань, дії, операції, які спричинюють неоднакове функціональне навантаження на різних рівнях діяльності (В. Краєвський [215, с. 41]);
* направленість на вивчення саморегуляції професійної діяльності, у якій відображені мета, умови, програма дій, критерії досягнення, повідомлення про ефективність результатів, їх корекція (С. Калашнікова [172, с. 194]);
* потреба, спрямованість, мотив, мета, результат, оцінка (Т. Добко [160, с. 317]).

На філософсько-методологічному рівні відповідно до матеріалістичної діалектики діяльність означується як основа, засіб, цінна умова розвитку особистості [70; 215; 398], специфічний (предметний) спосіб ставлення людини до світу [221]. Таке розуміння предметної діяльності, що здійснюється окремим суб’єктом, котрий цілеспрямовано займається її плануванням, організацією, спрямуванням та корегуванням, спричинило активну розробку педагогами діяльнісного підходу. Концептуальне підґрунтя діяльнісного підходу будується на акцентуванні та розмежуванні понять «діяльність», «вчинок», «дія», «операція» [24, с. 110–115; 327, с. 124–125;   
390, с. 86].

Діяльнісний підхід до ФПП МСП потребує особливої роботи щодо трансформації студента в позицію суб’єкта освітнього пізнання. Таке перетворення уможливлене шляхом навчання студентів цілепокладанню, плануванню, організації, регуляції, контролю та рефлексії оцінки наслідків власної діяльності, що передбачають зміни у ставленні до соціальних явищ, направленості інтересів та упорядкуванні системи цінностей. Так, у процесі діяльнісних вчинків фахівець стає суб’єктом пізнання та цілеспрямовано впливає на перетворення об’єктивної дійсності. Відповідно в структурі діяльності виділяють суб’єктний та об’єктний компоненти. До першого віднесемо цілепокладальний суб’єкт, а до другого − предмет особистісно-неповторної діяльності СП.

Діяльнісний підхід у ФПП спрямовує МСП на якісні способи засвоєння знань, формування професійних зразків миследіяльності, розвиток творчих здібностей і пізнавальних потреб. Набуття студентами вмінь і навичок, необхідних для професійної діяльності, зумовлений опорою і на результати теоретичної та практичної підготовки, і на особистісні моделі образного сприйняття результатів професійної діяльності. Змістове наповнення цих моделей залежить від бачення себе в професії, сформованих професійних цінностей та об’єктивної самоідентифікації.

Отже, за діяльнісного підходу процес ФПП МСП спрямований на оволодіння студентами ефективними способами проектування й апробації виконання фахової діяльності винятковим, особистісним способом у змодельованих професійно-проблемних ситуаціях. Діяльнісний підхід, що успішно застосовується у ФПП в ЗВО, дозволяє вдало трансформувати студента із пасивного об’єкта педагогічного впливу в активного суб’єкта освітньої діяльності, де показником її ефективності є високий рівень самореалізації особистості.

Не менш цінними в побудові системи ФПП МСП є праксеологічний, акмеологічний та аксіологічний підходи. Так, праксеологічний підхід розглядає діяльність майбутнього фахівця з позиції її успішного зреалізування. Необхідність у праксеології зумовлена оптимізацією власних дій, інтеграцією особистих зусиль із вчинковими діями колег, окресленням меж професійної діяльності, забезпеченням вдалої практичної діяльності МСП. Праксеологія досліджує різні способи діяльності щодо її ефективності, встановлює пошук і здійснює відбір саме тих засобів і форм професійної діяльності, які убезпечують досягнення поставлених цілей [165, с. 491]. Водночас, праксеологія реалізує важливу функцію цілевідповідності фахових дій і «втримання» індивіда в професії [121, с. 103].

Праксеологічний підхід ФПП актуалізує методи раціональної та продуктивної діяльності майбутніх фахівців в умовах постійного ускладнення всіх форм СР та є важливою необхідністю в підвищенні рівня її узагальнення та осмисленості МСП. Зазначений методологічний підхід зорієнтований на практичний складник організації освітнього процесу МСП, передбачає поглиблений розвиток структури, форм і методів викладання за критерієм найвищої результативності з щонайменшими ресурсними затратами [430, с. 12]. За ФПП праксеологічний підхід розкривається шляхом оптимізування діяльності суб’єктів навчання, створення належних умов для професійно-результативної таособистісно-значущої освіти, згідно вимог соціальної практики [182, с. 74].

Окреслений підхід заснований на баченні та відстеженні єднання особистості з її діяльністю, котре розкривається шляхом впливу професійної діяльності на зміни в структурі особистості [416, с. 43], в процесі здійснення фахівцем вибору найбільш адекватних видів і форм діяльності й сприяють особистісному зростанню [282, с. 364]. У центрі уваги підготовки МСП відповідно до праксеологічного підходу лежить ефективна спільна діяльність студентів та викладачів, спрямована на досягнення єдино визначених, професійно-спрямованих цілей.

Відтак праксеологічний підхід як методологічний орієнтир в оптимізації професійної діяльності ФПП МСП розглядаємо як головну стратегію успішної освітньої діяльності студентів у трьох напрямах: гносеологічному (засвоєння нових науково-практичних знань), процесуальному (переорієнтація навчання в ЗВО на ФПП), результативному (досягнення регламентованої якісної фахової освіти).

Методологічне обґрунтування аксіологічного підходу(грец. *ἀξία* – коштовний [291, с. 29]) у підготовці МСП спирається на філософське вчення (аксіологію) про культурні, морально-етичні цінності як смислоутворювальне підґрунтя людського буття, яке розкриває напрями і вмотивованість людини в соціумі, її діяльність і вчинки. Цінності як духовні феномени характеризуються особистісними смислами та виступають орієнтирами поведінки фахівця, формують його життєві та професійні установки. Визнані індивідом цінності генерують ціннісні орієнтації та спрямованість особистості. Переміни в ціннісній структурі свідомості передбачають зміни світогляду та впливають на рівень саморегуляції, що зреалізовується у фаховій поведінці особистості [136, с. 12–13]. Ціннісні орієнтації відображаються в певних смислах і моделях поведінки людини, проявляються в її спрямованості, установках, переконаннях та містять ідеали, уявлення про сенс життя і фахову діяльність. Вони є основою мотиваційно-ціннісної сфери особистості МСП [458].

Аксіологічний підхід спрямовує освітню діяльність студента на освоєння провідних загальнолюдських, національних та професійних цінностей гуманістичного спрямування, оскільки абсолютні цінності та моральні чесноти тісно пов’язані з альтруїзмом, благодійністю, людинолюбством, доброчинністю, що є основою СР [79, с. 9–12]. Тому аксіологічний підхід до ФПП МСП передбачає визнання студентами цих чеснот особистісно значущими. Відповідно він направляє організацію форм мисленнєвої діяльності студентів на ціннісно-усвідомлене бачення себе як фахівця в соціумі, професії, поведінкових реакціях. Реалізація цього підходу сприяє становленню у випускників персональних систем цінностей, які відповідають їх індивідуальним потребам, життєвим цілям,   
інтересам [136, с. 12].

Аксіологічний підхід до ФПП МСП тісно пов’язаний із акмеологічним підходом, адже фахове зростання особистості не обходиться без ціннісної сфери самопізнання, самоактуалізації тощо. У сучасних дослідженнях [79; 136; 508] акмеологічний підхід представлено як теорію вищих досягнень розвитку людини і цивілізації.

У межах акмеологічного підходу (давньогрец. *аκμή* – вища точка, зрілість, найкраща пора, вершина чогось) базовими категоріями є «людина», «розвиток», «діяльність», «продуктивність», «творчість», «професіоналізм» [543, с. 116]. Акмеологія, на переконання О. Антонової, істотно змінює акценти в сфері професійної підготовки на визначення можливостей і результатів здійснення фахової діяльності шляхом з’ясування професійної придатності, психологічної готовності до практикування і   
міри соціальної відповідальності за процес і наслідки роботи за   
фахом [7, с. 37–38].

У сучасній системі педагогічної освіти акмеологічний підхід забезпечує підкріплення професійної мотивації та стимулює творчий потенціал, виявляє готові до використання особистісні професійні ресурси для успішної професійної діяльності СП та створює необхідні умови для успіху, самореалізації і саморозвитку.

У зреалізуванні акмеологічного підходу до ФПП МСП варто зважати на певні умови й закономірності, а саме на:

1)закономірності навчання, що визначають досягнення вершин життєвої і професійної діяльності (стан найвищої досконалості на певному етапі професійної підготовки, коли досягається найвищий результат освітньої активності студентів у набутті професії [232, с. 16];

2) закономірності, що передбачають власну корекційну, рефлексивну, неперервну самоосвітню діяльність особистості під впливом об’єктивних (вплив на розвиток професії суспільства, культури, науки) та суб’єктивних (зміна інтересів, потреб та установок майбутнього фахівця) чинників;

3) закономірності, які уможливлюють умови для розгортання саморегуляції, самоконтролю особистості та зреалізування особистих досягнень у процесі професійної діяльності [267, с. 132–133].

Орієнтація ФПП на «акме» передбачає вдосконалення фахівцяна всіх етапах його діяльнісного життя [471, с. 112] та розглядає професіоналізм як вищий ступінь розвитку особистості [7; 417; 432]. Здобуття освіти студентами в ЗВО є сферою їх діяльності на певному етапі життєвого шляху, тому в цей період МСП мають змогу проявити власну активну життєву позицію, гнучке й оригінальне мислення, розуміння суті майбутньої професії й визначати певні «вершини» самореалізації свого творчого потенціалу в процесі ФПП (під час виконання професійних ролей у змодельованих професійних ситуаціях та розв’язанні фахово зорієнтованих завдань).

Отже, акмеологічний підхід до ФПП МСП створює основу для цілеспрямованого, повноцінного розвитку студентів, формування в них морально стійких професійних якостей, а також професійного самовдосконалення і творчого самозреалізування на шляху їх поступу до вершин професіоналізму [432]. Цей підхід дозволяє розглядати розвиток та удосконалення фахівця на всіх вікових етапах онтогенезу особистісної зрілості суб’єкта освітньої діяльності: від професійного самовизначення, отримання професійної освіти до самоактуалізації в діяльності за фахом.

Для нашого дослідження в контексті характеристики методологічного підґрунтя ФПП МСП великої важливості набуває інтегративний підхід, який розглядається науковцями як загальнонаукова методологія, основа формування цілісної педагогічної системи та її підсистем. Філософському обґрунтуванню методології інтегративного підходу присвячені наукові праці Б. Бім-Бада, А. Лосєва, А. Малишевського, Л. Рубінштейна та ін. відомих філософів [59, с. 104]. Інтегративний підхід відповідає філософському трактуванню цілого як нової якості, спрямованої на зміни в способах взаємозв’язку між сукупністю елементів цієї систем, що є важливою умовою якісної підготовки студентів до творчо-креативної професійної діяльності. При цьому він уможливлює створення з різних частин повноцінної системи як нероздільної сукупності елементів, що пов’язані між собою і є органічним, єдиним цілим. Процеси інтеграції можуть відбуватися в межах дієвої системи. У цьому випадку вони ведуть до підвищення її цілісності та упорядкованості. Інтеграція в освітньому процесі виконує освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну функції та може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну та ін. [71, с. 20; 72; 525]. Важливим результатом інтегративного підходу є те, що він сприяє виділенню в змісті освіти фундаментальних, генеруючих понять, теорій та законів, за допомогою яких розкриваються наявні в освітній системі причинно-наслідкові та корелятивні зв’язки.

На практиці інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих навчальних дисциплін, коли цілісність знань формується завдяки їх інтеграції на основі виокремлених спільних для всіх понять, сукупних методів та форм навчання, якісного контролю і успішної корекції навчальних досягнень студентів, які й спрямовують навчальний процес на об’єднання міждисциплінарних знань [71, с. 21; 210, с. 277–279].

До провідних способів інтеграції відносимо: уніфікацію, універсалізацію, категоріальний синтез, екстраполяцію, узагальнення, моделювання та систематизацію; інтеграцію, що тісно пов’язана з якісними і кількісними перетвореннями взаємодіючих елементів. Інтеграція як загальнонауковий принцип використовується у конструюванні педагогічної дійсності та визначає врахування багатьох ознак елементів, які інтегруються, при тому в процесі акумуляції кількісних ознак виникає нова якість, котра зберігає індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності, якості та кількості) [71, с. 25]. ФПП МСП у ЗВО вважаємо концептуально дієздатною системою, тому процес інтеграції розглядається як важливий спосіб підвищення її цілісності, наслідком якого є зростання рівня підготовленості студентів до майбутньої професійної діяльності в усіх періодах освітнього циклу (бакалаврат, магістратура) [307, с. 241].

Отже, методологічні підходи до ФПП є провідними науково-теоретичними категоріями дидактики, що спирається на компетентнісне усвідомлення студентами сутності СР і бачення себе як професіонала в цій професії. Очевидно, що найважливішим є і теоретичне осмислення зазначених підходів, і зреалізування їх на рівні практико зорієнтованої освітньої концепції професійної підготовки МСП.

Виявами методологічних підходів у змістовому наповненні навчальних дисциплін до ФПП МСП є модуси, які, на думку Б. Спінози, репрезентують собою «те, що існує в іншому і представляється через це інше» [485, с. 161]. До таких модусів ми відносимо:

– інтегрованість сучасних знань про людське буття для знаходження шляхів розв’язання назрілих проблем людства, а відтак – перетворення цих знань за допомогою професійної освіти в набуття умінь для особистісного самопізнання, самореалізування, саморозвитку тощо;

– аксіологічність, що ставить акцент на сенсі ціннісно-гуманітарного змісту професійного знання, задає напрям від відображення до розуміння й освоєння гуманістичних цінностей та цінностей СР;

– суб’єктну зорієнтованість, яка створює умови для виявлення ставлень студента, інтерпретування знань на особистісному рівні з опорою на індивідуальний досвід, ініціативно-творчу діяльність;

– діалектичність і полісемічність знання, що мають здатність постійно переосмислюватися, набувати нового значення та важливості, оскільки знання є відкритою системою, яка встановлює використання різної, заснованої на першоджерелах, інформації;

– проблемність і діалогічність як загальне послуговування освітою проблемно-діалогових та дослідницько-експериментальних методів;

– осмисленість і рефлективність, що спрямовує зміст професійної підготовки МСП на освоєння та осмислення суспільної культури і загальнолюдських цінностей, розуміння буття людини в соціумі, стимулювання рефлексивної активності студента;

– екзистенційність знань для максимального задіювання в освітньому процесі уяви, інтуїції, емоцій, відчуття різних психічних станів, що залучають переживання, хвилювання, радість, співпереживання тощо МСП.

Вищезазначене дало змогу зробити висновок про те, що застосування окреслених методологічних підходів до ФПП МСП передбачає цілісне формотворення педагогічної системи, реалізація якої спрямовується на формування у випускників готовності до фахової діяльності. Таке оновлення освіти, її скерованість на ФПП зумовлює необхідність окреслення її напрямів.

**2.4 Напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**

Однією з основ вдосконалення професійної підготовки МСП є фундаменталізація. Потреба в ФПП пов’язана з вирішенням проблеми якості вищої освіти, її відповідності актуальним і перспективним потребам особистості фахівця, суспільства і держави. Спрямована на модернізацію вищої освіти, ФПП передбачає формування у студентів цілісної наукової картини світу на основі отриманих теоретико-методологічних знань та орієнтована на осягнення МСП глибинних, сутнісних зв’язків між соціальними процесами і явищами. Сутнісне значення ФПП полягає в необхідності отримання знань, орієнтованих на цілісність змісту освіти, розвиток наукових форм мислення, загальної та професійної культури й швидкої адаптації до нових професій. Методологічні підходи до освітнього процесу є базою для формування найбільш фундаментальних знань, які є теоретичною основою для широкого розгортання прикладних досліджень і розробок [403, с. 123–128]. Отже, за ФПП випускники ЗВО отримують знання, котрі здатні формувати широке й цілісне уявлення про сучасне буття і місце людини в світі; дозволяють подолати науково-предметну роз’єднаність та ізольованість.

На думку В. Сластьоніна, ФПП формує професійно-наукову компетентність, оскільки реалізує єдність онтологічного, гносеологічного та аксіологічного аспектів навчальної діяльності [464]. Онтологічний аспект спрямований на пізнання навколишнього світу, гносеологічний та аксіологічний пов’язані з осягненням методів і набуттям навичок пізнання та з освоєнням ціннісних орієнтирів в науці та культурі.

Водночас внутрішня творча свобода вимагає розуміння і критичного сприйняття сукупного досвіду людського пізнання та набуття внутрішньої впевненості в своїх професійних можливостях [81, с. 5–8; 273, с. 102–108]. Досягнення нової якості професійної освіченості кожної особистості забезпечується переходом на нові принципи відбору і систематизації знань, змістовим наповненням навчальних дисциплін та їх узгодженням. Водночас, змінюються стратегічні освітні цілі та завдання, дидактичні підходи до фахової освіти й технології професійного навчання. Отримані МСП концептуально-фундаментальні знання генерують професійну культуру, розвиток практико зорієнтованого мислення, є універсальними за своєю суттю. При цьому, не потрібно збільшувати обсяг змісту кожної дисципліни чи відведеного за навчальною програмою аудиторного часу, а лише їх впорядкувати і вдосконалити. Освітня фундаменталізація, яка спрямована на професійну підготовку майбутніх фахівців, забезпечує системний рівень практичного пізнання соціальної дійсності та самостійне дослідження сучасної наукової картини світу, формує професійну майстерність і вмотивовану потребу в постійній самоосвіті.

Науковець С. Сисоєва вважає, що основне призначення ФПП в університетській освіті полягає в продукуванні інтелектуальних потенцій і системного мислення у студентів та забезпеченні переважання інформаційних компонент у перспективній освітній системі. Основою розв’язання окреслених проблем, на думку науковця, слугує новаційна модель професійної підготовки майбутніх фахівців, яка містить обґрунтовану науково-методичну систему, що здатна змінити змістовні, структурні, організаційні та дидактичні підходи в процесі навчання, виховання й власного розвитку студента, проте потребує розробки системної концепції, метою якої є фундаменталізація освіти. С. Сисоєва наголошує на важливості ФПП, що докорінно змінює парадигму вищої освіти, а концепцію «освіта на все життя» успішно перемінює на концепцію «освіта упродовж життя». Зреалізування такої підготовки потребує постійного оновлення фундаменталізації змісту освіти та освоєння студентами сучасних інтегрованих технологій неперервного навчання для регенерації знань сучасного фахівця [445, с. 7–10]. Очевидно, одним із напрямів ФПП є зближення галузей науки з навчальними дисциплінами, що робить необхідним подальший розвиток змісту навчальних курсів відповідно до певних наук.

Фундаменталізація освіти, на переконання Г. Шатковської, є інструментом залучення студентів до сучасної інтелектуальної культури людства й сприяє досягненню ними якісно нового рівня раціонального мислення, котре виявляється продуктивним і для вирішення проблем локальної галузі знання, і для сфери пізнавальної діяльності в цілому. Перетворювально-пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна діяльність забезпечується оволодінням майбутніми фахівцями відповідними складниками освіти: теоретичним, практичним і проектним, які тісно взаємодіють між собою [550, с. 255].

Слід зазначити, що нині ФПП виступає головним предметом широких науково-методичних досліджень, оскільки суттєво підвищує якість університетської освіти відповідно до реалізації трикутника знань − «освіта, дослідження та інновації» [171, с. 80; 586, с. 10]. Вона включає методологічно-системні, інваріантні та затребувані часом знання, спрямовані на розвиток професійного інтелекту особистості й швидку адаптацію випускників до постійно змінних соціально-економічних і технологічних умов суспільства [405, с. 157].

Водночас кінцеві результати професійної підготовки, на переконання А. Капської, скеровані на поступову заміну традиційних знань, умінь і навичок системою провідних, базових і спеціально-предметних компетентностей відповідно до вимог державного стандарту вищої освіти; оволодіння фундаментальними цінностями науки, культури та професії для повного забезпечення нового освітнього пізнання й сучасної якісної освіченості особистості [178, с. 135–137; 205, с. 12]. Опанування МСП, як активними суб’єктами педагогічного процесу, освіти в формі особистісно привласненого знання [405, с. 158–160] посилює методологічну підготовку та професійну культуру випускників.

ФПП МСП − це не лише направленість на фундаменталізацію кожної навчальної дисципліни, а й розуміння багаторівневого змісту професійної освіти, механізмів інтеграції фундаментальної та прикладної (практико орієнтованої) підготовки фахівців [230, с. 67] на основі методологічних принципів і підходів [411, с. 101]. Суть тенденції ФПП полягає в скеруванні фахової освіти в напрямі істотного підвищення її якості та рівня освіченості МСП через відповідну зміну змісту дисциплін та методологію зреалізування цілісного освітнього процесу з орієнтацією на оновлювальну, конструктивну діяльність. У цьому контексті особливо цінною є методологічна підготовка випускників, оскільки їм у діяльності за фахом часто не вистачає загальнометодологічного сприйняття проблеми в цілому, спроможності інтегрувати знання з спеціальних наук, послуговуватися міждисциплінарним понятійно-категорійним апаратом, інтерактивно сприймати та мисленнєво аналізувати власну освітню діяльність.

Нерозривно пов’язана з методологізацією, ФПП забезпечує двоєдиний процес засвоєння ґрунтовних знань шляхом використання методів пізнання. За його сприянням отримані знання набувають ефективності в методології творчої, дослідницької практики, в пізнанні та самопізнанні. Відтак методологія в змістовому контексті стає особистісно значущою теорією мисленнєвої діяльності майбутнього фахівця, яка сповна забезпечує системний, інтегративний, цілісний і прогностичний характер СР.

Розкриваючи ФПП як самостійну освітню систему, що вибудувана на інтеграційних процесах, М. Чіталін наголошує на таких її видах:

а) загальному − забезпечує загальнонаукову, методологічну та фундаментальну підготовку, яка спрямована на формування наукового світогляду, креативних потенцій та засвоєння культурних надбань людства;

б) особливому − направляє професійну діяльність на формування професійної культури;

в) одиничному – спрямовує освіту на становлення професійної культури та зростання професійної майстерності [541, с. 20–24].

До стратегічних напрямів фундаменталізації освіти науковці [167; 492; 550] також відносять:

* створення системи вищої освіти, спрямованої на розвиток інваріантних, методологічно цінних, поглиблених знань; перехід до безперервної освіти і самоосвіти; розвиток наукового стилю мислення; зорієнтованість на засвоєння цілісної наукової картини світу; забезпечення системного пізнання і самопізнання, наукового розвитку і саморозвитку; розвиток професійної культури та адаптація до нових професійних функцій [167, с. 22–23];
* заміну прагматичних компонент змісту освіти на теоретико-методологічні; акцентуацію змісту і методології освітнього процесу на фундаментальні закони природи і суспільства з його орієнтацією на формування цілісних бачень наукової картини світу; пріоритетність інформаційного складника в системі знань тощо [550, с. 255].

Досліджуючи вищу педагогічну освіту, В. Садова виокремлює чотири напрямифундаменталізації її змісту [431, с. 269–271]. Перший напрям ціленаправлений на впровадження дидактичних інтеграційно-інформаційних систем в практику вищої школи. Як правило, його застосування актуалізує комплексне змістове наповнення навчальних дисциплін за допомогою нових інтерактивних технологій та проектування результативної взаємодії викладача і студентів у інформаційному середовищі. Допомогти реалізувати зазначений напрям можуть програмні засоби пізнавального спрямування, які дозволяють продукувати особистісне розуміння та побудову майбутніми фахівцями нових концептуальних схем для розв’язання певної професійної проблеми. Як правило, така освітня діяльність уможливлює ефективне використання і нових знань, і раніше здобутих завдяки інтелектуальним навчальних системам (І. Захарова [145]), а саме постійно зростаючим можливостям персональних комп’ютерів.

Другий напрям фундаменталізації змісту вищої педагогічної освіти спрямований на абсорбцію (лат. *absorptio* – поглинання) педагогічною наукою сучасних досягнень дотичних до неї наук. Ускладнення методології вивчення інтеграційних процесів науково-педагогічного знання, що пов’язане з виникненням глобалістичного, прогностичного, синергетичного та іншого наукового знання, веде до неодмінного оновлення змісту вищої професійної освіти та внесення в навчальні програми тих питань, які раніше розглядалися в межах наукових пошуків інших наук.

Третій напрям пов’язаний з варіативністю змісту навчальних програм у ЗВО й потребує розроблення постійного педагогічного супроводу та системного дидактичного забезпечення. Тому цей напрям виникає як результат запровадження інтегрованих дидактичних систем у практику навчальних закладів, у котрих подальшої розробки потребує технологічне наповнення та методика викладання навчальних дисциплін.

Підвищений інтерес науковців і широкого педагогічного загалу завжди викликали й продовжують викликати проблемні питання змістової узгодженості педагогічних дисциплін з індивідуально-особистісними якостями майбутніх фахівців, що становить собою четвертий напрям, який вимагає вдалого розв’язання в межах спільної співпраці дидактів і психологів, оскільки викликана проблема пов’язана з введенням новітніх досягнень світової психологічної науки в інструментальний ареал (лат. *area* − площа, простір) дидактики ЗВО.

Зазначені напрями фундаменталізації освіти стали передумовами до впровадження напрямів ФПП МСП [381; 383]. Для цих передумов характерні певні особливості:

− по-перше, спрямованість ФПП МСП на розширення функціонального поля СР, яка за своєю суттю покликана служити людині й істотно сприяє посиленню творчого, гуманістичного потенціалу громадянського суспільства та правової, соціально-демок­ратичної стабільності й безпеки держави;

− по-друге, тенденція до інтеграційних процесів у ФПП передбачає якісно відмінний спосіб структурування, презентації та засвоєння програмового змісту навчальних дисциплін, що уможливлює системний виклад знань відповідно до встановлення нових міждисциплінарних взаємозв’язків, які мають значний вплив на розвиток особистості;

− по-третє, цілеспрямованість ФПП на інтеграцію педагогічних технологій для цілісного пізнання випускниками майбутньої професійної діяльності та формування у них фахових компетентностей;

− по-четверте, впровадження методологічних загальнонаукових підходів до фундаменталізації вищої професійної освіти для якісного виокремлення і вивчення суспільних соціальних явищ й, відповідно, проектування змісту фахової підготовки МСП.

Педагогічні передумови впровадження ФПП уможливлюють результативність здійснення взаємозв’язків загальнонаукових і гуманітарних дисциплін; формують узагальнені способи діяльності та сучасний стиль науково-професійного мислення в студентів. Так, об’єднані соціальним замовленням щодо забезпечення фахівців СР професійною компетентністю і мобільністю та науковою ідеєю формування цілісної наукової картини знань, узагальнених способів їх пізнання і проектування, напрями фундаменталізації вищої професійної освіти характеризують:

а) на методологічному рівні − широке впровадження методологічних підходів до організації процесу професійної підготовки;

б) на цільовому рівні − розвиток гнучкого, багатогранного й професійно-наукового мислення, неоднакових способів сприйняття соціальної дійсності, оволодіння МСП основами спеціальної діяльності;

в) на теоретичному рівні − проектування інтегрованих навчальних дисциплін для забезпечення оптимальних умов створення внутрішньої потреби у саморозвитку і самоосвіті, які дозволять майбутньому фахівцеві СР вправно орієнтуватися в будь-якій соціогуманітарній сфері;

г) на методично-практичному рівні − формування узагальнених універсальних за своєю суттю вмінь і навичок до розуміння та розв’язання складних фахово зорієнтованих завдань.

Здійснена в логіці позначених напрямів ФПП МСП збагачує зміст спеціальної освіти, його науковість, системність, концептуальність; дозволяє випускнику конструктивно вирішувати базові професійні завдання різної складності відповідно до стратегічних тенденцій, наявні в соціальній сфері. У результаті освоєння освіти в студентів, як зазначає А. Сбруєва, формується така персональна властивість як інтегративна якість особистості [433, с. 8–24]. Ця якість проявляється через унаявнення в МСП таких характерних ознак:

1. інтелектуальних умінь і навичок, що розкриваються під час діагностування соціальних явищ та процесів та проведенні їх аналізу; професійно-новаційної діяльності, самоосвітнього научіння; міжсуб’єктного спілкування, прийняття відповідальних фахових рішень, адаптації в колективі, груповій роботі, професійній позитивно-конструктивній поведінці;
2. професійних знань та навичок фундаментального характеру як засадничого підґрунтя у забезпеченні конкурентноздатності та професійної мобільності майбутнього фахівця;
3. підприємницьких навичок, котрі проявляються як особиста, творча ініціатива, відповідальне ставлення до діяльності за фахом та спроможність до креативного осмислення її перспектив, усвідомлене передбачення небезпек та ризиків у прийнятті термінових рішень під час розв’язування професійних завдань.

Важливо в такому аспекті розвивати в МСП стійку потребу в індивідуальному творчому пошукуванні, відкритості здобутих освітніх знань, оволодінні різними методологічними підходами до академічного пізнання тощо. За таких умов у випускників формується ціннісне ставлення до вдосконалених загальнонаукових та професійних компонент підготовки, а процес навчання набуває особистісної значущості, стає більш розуміннєвим, ефективним, системоутворювальним та глибинно осмисленим. Відкриття для індивіда перспектив творчого саморозвитку та фахового зростання становить сутність його особистісного смислу.

ФПП МСП розглядається нами як чітко окреслена система з проектування фундаментального культурно-освітнього простору з інформаційними, інтелектуальними, культурологічними, діяльнісними та комунікативними компонентами. Відповідно професійна підготовка досліджується на інформаційному, діяльнісному та особистісному рівнях, а особистість студента вивчається з позиції її цілісності, системності, самозреалізованості та відкритості нелінійної системи. Отож, професійна діяльність випускників за фахом буде продуктивною, дослідницько-ефективною за умов, якщо засвоєні студентами відкриті, інваріантні знання будуть слугувати основою для власної творчої самореалізації й саморозвитку особистості.

Окреслені нами важливі особливості ФПП МСП сприяли визначенню її напрямів, які нами згруповані навколо інтеграції теоретичної й практичної підготовки, універсалізації знань, вмінь і навичок студентів та професіоналізації практико зорієнтованих цінностей майбутніх фахівців.

Перший напрям ФПП спрямований на формування в майбутніх фахівців уявлень про базові, фундаментальні основи соціогуманітарних і природничих наук. До основних компонент такого «фундаменту», котрі формують грамотного фахівця належить:

а) відображення в змісті навчальних дисциплін наукових об’єктів пізнання і процесів реальної соціальної дійсності, визначення особливостей їх виникнення та розвитку, що забезпечує МСП достатню теоретико-знаннєву основу, якісну вищу освіту та фахову підготовку, а відтак – широкий загальнопрофесійний кругозір;

б) чітке виокремлення власного об’єкта і предмета вивчення кожної спеціальної дисципліни, віднаходження в них взаємозалежних характеристик та ознак, які спрямовані на продукування в студентів нового розвитково-мисленнєвого знання, уміння логічно міркувати та обґрунтувати свої рішення і вчинки;

в) гнучкий, інтегрований на професіоналізацію навчальних дисциплін понятійно-категорійний апарат як основи інтелектуального розвитку випускників; інтерактивні технології, що зреалізовують ефективно-паритетну взаємодію спільної практико-зорієнтованої діяльності фахівців соціальної сфери, викладачів і студентів, теоретичні та емпіричні методи пізнання людини в соціумі; причинно-наслідкові зв’язки та ін. – для віднаходження сумісних явищ, процесів, станів, характеристик, які вибудовуються між соціогуманітарними й природничими науками та професійно-направленою практикою;

г) процес внутрішнього прийняття наукової інформації в аудиторії, а відтак її усвідомлення та особистісне привласнення базових знань з усіх академічних теоретичних і прикладних наук: від пізнання природи до природи пізнання, потім – до пізнання самого себе в професійній діяльності.

Слід зазначити, що перед початком вивчення навчальної дисципліни викладач, враховуючи обмеженість часу, який відводиться навчальним планом на освоєння предмета та психологічні утруднення у сприйнятті студентами чималого обсягу нових понять і їх типів, формує опорне поле найважливіших фундаментальних понять. Відповідно, створюється оптимум бази понятійно-категорійного апарату спеціальності, який окреслюється за знаним принципом «користуватися малим для пояснення великого» [550, с. 253–254].

Зміна змістового наповнення і методології освітнього процесу сприяє вивченню студентами сучасних методів наукового пізнання, форм, засобів, організації та структури майбутньої професійної діяльності та вихо­вує у них потребу систематичного оновлення професійних знань, оволодіння самоосвітніми технологіями та самоконтролем ефективності навчання. При цьому викладач виокремлює основні змістові аспекти і напрями ФПП, що репрезентують світ майбутньої професії, й сам слугує уособленням наукової професійної спільноти [268, с. 56].

У результаті фундаменталізація навчальних дисциплін, на основі теоретичної і практичної підготовки, уможливлює залучення майбутніх фахівців до теоретико-методологічної та творчої дослідницько-практичної діяльності, що ставить перед освітою, на переконання науковців О. Кравченко та О. Коляди, потребу створення інтерактивного аудиторного середовища, використання активних методів і форм у навчальному процесі із введенням елементів проблемності, науково-творчого пошуку, урізноманітнених форм індивідуальної та самостійної роботи [214, с. 70]. Забезпечення сталої інтеграції теоретичної і практичної підготовки цілком прийнятне для освіти МСП з огляду на технологічну спрямованість професійної СР, яка завжди орієнтована на соціальну допомогу, підтримку та соціальне обслуговування і захист громадян [181].

Рівень інтегрованої теоретичної і практичної підготовки, як зазначено в дисертаційному дослідженні Н. Ларіонової, перевіряється у процесі проходження студентами навчальних практик [241, с. 10–11]. Під час практики майбутні фахівці генерують і особистісні продукти діяльності, і суспільно значимі, що розкриваються в їх умінні знаходити продуктивно-результативні рішення багатоманітних соціальних проблем й дієві способи їхньої профілактики; схильності до ініціативного впливу на розвиток професійної діяльності та професійної спільноти; здатності брати на себе соціальні та етичні професійні зобов’язання на основі сформованої професійної готовності до майбутньої діяльності для гарантування результату, очікуваного клієнтом соціальної служби.

Першорядним елементом змістового складника практики є навчально-професійна діяльність студентів, що забезпечується інтеграцією освітнього (теоретична і практична підготовка) і професійного середовища   
й різниться умовами, змістом, творчим характером, місцем   
проведення [240, с. 135–136]. Відповідно змістовий складник практики оптимізує та гармонізує процеси професійної соціалізації й професійної індивідуалізації МСП. Діяльнісний компонент практики та її управління розкриває інтегровану теоретичну і практичну підготовку шляхом ефективної суб’єкт-суб’єктної взаємодії викладача, фахівців соціальних служб і студентів; активним опануванням випускниками керівними, координуючими та спрямовуючими ролями; створення сприятливих умов проходження практики для оптимізації саморозвитку МСП, їх професійного самовизначення, що є результатом особистісно-індивідуальної рефлексивної діяльності.

Таким чином, ФПП МСП не обходиться без якісної інтеграції теоретичної і практичноїпідготовки, що поєднує філософські, загальнопедагогічні концепції та прикладні, технологічні аспекти.

Відповідно до другого напряму − універсалізації знань, умінь і навичок − ФПП спрямована на виділення основних структурних одиниць наукового знання, що мають найвищий ступінь узагальнення явищ соціальної дійсності, та переведення їх, вже унормованих, у площину вмінь і навичок. Процес ФПП МСП на основі універсалізації знань, умінь і навичок розгортається впродовж двох етапів. На першому етапі виділяються структурні одиниці знань, вмінь і навичок, що мають високий ступінь узагальнення явищ соціальної дійсності. Таким чином, на їх основі формуються бачення про універсальність понять, методів, технік, способів, технологій, котрі вже на другому етапі стають основним складником майбутньої професійної діяльності, що реалізовується в процесі навчання за допомогою діяльнісного підходу.

Слід зауважити, що нині ФПП передбачає оволодіння МСП таких видів інтелектуальних практик, без яких не обходиться сучасний фахівець. Це, зокрема, інтеграція навчальної діяльності із сучасними комп’ютерними технологіями, де останні вимагають від фахівця високого рівня знань і лінгвістичних навичок з іноземної мови. Отож, за другого підходу до ФПП в майбутніх фахівців на конкретних прикладах виникають важливі структурні одиниці узагальненого наукового знання, майстерні вміння і задані професійними нормами навички, а відтак – особистісно оцінюється значущість соціогуманітарних та природничих наук для майбутньої професії.

Щодо третього напряму, який передбачає становлення професійних практико зорієнтованих цінностей майбутньої професії, то вагомим є те, що ФПП в ЗВО сповна реалізує концепцію гуманізації та гуманітаризації навчання й тим самим породжує чіткі уявлення студентів про сукупність професійних цінностей відповідно до історичного розвитку суспільства. ФПП МСП розвиває соціальну активність особистості фахівця, сприяє реалізації суб’єкт-суб’єктної взаємодії, цілісно формує систему ціннісних орієнтацій під час розв’язання професійних ситуативних завдань. Практико-орієнтовані цінності професії СП відтворюють його потребу в самоствердженні та самосвідомості для досягнення високого рівня професіоналізму в майбутньому [178, с. 135–139].

Внутрішньо особистісним «механізмом», що формує професійно значущі якості та особистісне засвоєння МСП змісту професійної підготовки, є професійна самосвідомість, котра відображає повністю усвідомлене відношення студентів до процесу навчання [569, с. 268]. Поняття «професійна самосвідомість» у вітчизняній науці тісно пов’язане з поняттям «самосвідомість особистості». Науковець Г. Яворська розглядає самосвідомість як усвідомлене ставлення особистості до власних потреб, здібностей, мотивів поведінки, переживань і думок [565, с. 240], тоді як Л. Рибалко визначає її як особливу властивість індивіда осмислювати себе суб’єктом діяльності, котрий цілковито володіє специфічними та соціально-моральними ознаками-характеристиками [417, с. 26]. Спроможність самоусвідомлювати є унікальним здобутком особистості, яка у своїй самосвідомості усвідомлює себе як важливого суб’єкта свідомості, спілкування і діяльнісного вчинення. Через те, самосвідомість є складним інтегративним наслідком непрямого пізнання, яке розгортається в часі та пов’язане з рухом від окремих ситуативних образів до цілого утворення. Через це структура самосвідомості складається із взаємодіючих і взаємопроникаючих процесів − самопізнання, самоставлення і саморегуляції.

Порівняно із самосвідомістю, професійна самосвідомість більш специфічна за своїм змістом, оскільки її зміст відноситься до професійної діяльності і до самої особистості як суб’єкта цієї ж діяльності. Так, самосвідомість виникає в процесі життєдіяльності та спілкування індивіда з оточуючим світом й формується внаслідок пізнання себе, своїх учинкових дій, психічних властивостей тощо, тоді як професійна самосвідомість слугує проекцією всіх структурних компонентів самосвідомості саме на професійну діяльність та містить уявлення професіонала про себе і свої   
цінності [84, с. 15–16]. Відповідно, професійна самосвідомість є інтегрованою багаторівневою особистісною категорією, для якої характерна діалектична тривимірність її елементів: процесуального, результативного й особистісного, що є джерелом творчої зрілості СР. Вона розглядається як відкрита система, яка має значний вплив на впевненість фахівця в собі, відбір ним завдань, якість реалізованої діяльності. Професійна самосвідомість є особистісним ресурсом кожного фахівця, який великою мірою визначає результативність професійної діяльності й здатний формуватися і розвиватися впродовж усього життєвого шляху особистості.

Підкреслюючи значення професійної самосвідомості,   
науковці [84, с. 114; 569, с. 126] наголошують на її взаємозв’язку з якістю професійної підготовки, професійним становленням суб’єкта в цілому та професійною майстерністю випускника в майбутньому.

Сформована під час навчання професійна самосвідомість, котра є регулятором та умовою успішної фахової діяльності відповідно до вимог, змісту зреалізування та наявних стандартів ефективного її оцінювання, виступає засадничим підґрунтям для дальшого особистісно професійного самовдосконалення. На основі системного та діяльнісного підходів до ФПП МСП позитивне набуття студентами особистісних цінностей сприяє формуванню у них ціннісно-смислової готовності до професійної діяльності.

Відповідно система мотиваційно-ціннісних ставлень особистості випускника до призначення професії, професійної діяльності, професійного спілкування, бачення себе в професії, набуття особистісних професійних смислів тощо слугує важливим напрямом ФПП МСП щодо опанування ними фаховими практико-орієнтованими цінностями. МСП здатні сповна здійснити аналіз і самоаналіз особистісних вчинків, самостійно формувати й коректувати професійну самооцінку та Я-концепцію, а відтак – реалізувати необхідні в контексті професійної ситуації власні діяльнісні функції та розвинені системні професійні здібності.

Важливо зазначити, що всі обґрунтовані нами напрями ФПП МСП (інтеграція теоретичної і практичної підготовки, універсалізації знань, умінь і навичок студентів та професіоналізація практико зорієнтованих цінностей) створюють сприятливі соціально-психологічні, педагогічні, організаційно-методичні та інформаційно-технологічні умови для розвитку цілеспрямованої творчо-пошукової активності студентів у процесі розв’язання навчальних та професійно орієнтованих завдань. Зазначені напрями цілеспрямовано формують суттєве підвищення якості освіти й освітнього рівня фахівців шляхом належної заміни змісту навчальних дисциплін та сутнісних методологічних підходів до навчального процесу.

Таким чином, запропоновані напрями ФПП МСП сприяють організації цілеспрямованої, високоінтелектуальної діяльності учасників освітнього процесу та уможливлюють інноваційність змісту навчання, побудову новаційних педагогічних технологій для формування у випускників СР базових, фундаментальних знань, які не заперечують загальнолюдські цінності та способи ефективної професійної діяльності.

Дослідження ФПП МСП тісно пов’язане з необхідністю врахування інноваційних процесів у вищій школі та їх технологічного забезпечення.

**Висновки до другого розділу**

Створення логічно-упорядкованої системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників базується на структуруванні категорійно-понятійного апарату та виокремленні засадничих понять: «фундаменталізація», «фундаменталізація професійної підготовки» та «готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності». В умовах фундаменталізації професійної підготовки докорінно змінюється парадигма та сутність розвитку освіти вищої школи; формується «фундаментально-знаннєвий» каркас особистості майбутніх соціальних працівників, котрий забезпечує системність знань, цілісне сприйняття світу й людини в ньому; сприяє приєднанню України до європейського простору наукових досліджень та вищої освіти; створює базу для професійної культури й творчої діяльності. На основі аналізу наукових поглядів встановлено, що її запровадження в освітній процес є педагогічною проблемою, оскільки суттєве підвищення якості освіти й освітнього рівня фахівців вимагає належного оновлення змістового наповнення навчальних дисциплін та заміни методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Виокремлення методологічних засад фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників враховує філософсько-перспективний, концептуально-дескриптивний та процесуально-праксеологічний рівні методології, що ґрунтуються на засадничих положеннях наукової теорії соціальної роботи й визначають напрями пошуку предмета науково-дослідницької діяльності та дозволяють покроково відтворити професійно-наукову соціальну роботу. Фундаменталізацію професійної підготовки означуємо як спрямованість професійного навчання на формування в майбутнього фахівця універсальних знань, загальної культури та узагальнених способів мислення і діяльності. Позаяк теорію соціальної роботи розглядаємо як науково-методологічну основу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Конструювання методологічних засад ФПП МСП відбувалося на основі використання методологічних принципів: інтегративності, науковості із поєднанням специфічного принципу – занурення та вивільнення, інваріантності, цілеспрямованості та вмотивованості, оптимізації освітнього, усвідомленості ґрунтовності професійних знань, професійного саморозвитку, самосвідомості, творчої активності, усвідомлення ґрунтовності професійних знань.

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ґрунтується на системному, синергетичному, гуманістичному, гносеологічному, тезаурусному, компетентнісному, особистісно зорієнтованому, діяльнісному, праксеологічному, акмеологічному, аксіологічному та інтегративному підходах, які методологічно забезпечували цілісне бачення професійної підготовки майбутніх фахівців в його діяльнісній інтерпретації. Виявами пріоритетних методологічних підходів у змістовому наповненні навчальних дисциплін фундаменталізації професійної підготовки є модуси, що представлено у вигляді інтегративності сучасних знань, їх аксіологічності, суб’єктної зорієнтованості, діалектичності і полісемічності, проблемності і діалогічності, осмисленості і рефлективності та екзистенційності. Вони є основою для визначення стратегії системи фундаменталізації професійної підготовки та розробки концепції, структурно-функціональної моделі та методик професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративних педагогічних технологій.

Істотне підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до діяльності відбувається шляхом відповідної зміни змісту професійних дисциплін на методологічному, цільовому, методичному та практичному рівнях та методології зреалізування цілісного освітнього процесу з орієнтацією на оновлювальну конструктивну діяльність викладача і студентів. Основними напрямами фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначено спрямованість навчання на інтеграцію теоретичної і практичної підготовки, універсалізацію знань, вмінь і навичок студентів та ціннісну професіоналізацію майбутніх фахівців.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [376; 377; 381; 383; 389; 398; 403; 405; 407; 409].

**РОЗДІЛ 3**

**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

**3.1 Інноваційно-технологічні процеси у вищій школі**

Технологізація різних галузей визначає економічну могутність країни, рівень життя населення, місце у світовій спільноті, перспективи економічної й політичної інтеграції з іншими державами. Водночас використання сучасних технологій визначається як рівнем розвитку матеріальної бази, так і загалом рівнем інтелектуалізації соціуму, його спроможністю засвоювати та послуговуватися новими знаннями [108, с. 19]. У цьому аспекті виняткового значення набуває освітньо-наукова сфера й, зокрема, вища освіта, що покликана стати головним засобом формування компетентнісних фахівців, джерелом знань та новітніх методів для поміркованого співіснування людини та її довкілля [156, с. 70]. Вища освіта плекає інтелектуальний і духовний потенціал країни та встановлює нову систему цінностей, на яку впливають технологічні, економічні і соціальні перетворення, що мають місце в державі [108, с. 17–18; 156, с. 70; 171, с. 80-83; 205, с. 12]. Тому підготовка майбутніх фахівців у ЗВО зосереджується навколо підвищення особистісних потенцій студентів, розвитку в них новаторського мислення, самостійності, професійної мобільності тощо.

Входження України в світовий освітній простір спричинює приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність до норм світового співтовариства. Відповідно суспільство прагне бути більш людиноцентристським, що спонукає освіту перебувати у постійному творчому пошуку щодо віднаходження найбільш ефективних систем власної організації та технологій навчання [137, с. 93].

Необхідність побудови нової моделі освіти зумовлюється протиріччями, які наявні і в громадянському суспільстві, і у вищій освіті:

* розуміння освіти як передачі, накопичення та прямого відтворення знань і загальнолюдської культури минулих поколінь нині недостатньо для задоволення професійних потреб сучасних фахівців;
* освітній процес перебуває зараз у суперечності з сучасністю та з прийдешнім, адже система цінностей, цілей, ідеалів тощо, котрі вона пропонує випускнику ЗВО не адаптовані до того майбутнього, яке б задовольняло все людство і кожну людину зокрема.

Тому за сучасних умов вища освіта перенаправляється в передбачуване та випереджальне русло, де життєво важливі зацікавлення, вимоги і потреби майбутніх поколінь є найбільш важливими та актуальними. Відповідно до цілей стійкого розвитку цивілізації вища освіта зорієнтована на заміну індивідуальної свідомості людей − суспільній та реалізує принцип «рівності поколінь» в освітній сфері [156, с. 71].

Системи освіти більшості розвинутих країн світу в останні десятиріччя перейшли на новий ступінь власної розвитковості, для якого характерні такі основні концептуальні перетворення:

– тріада «знання, уміння і навички» як пріоритетна мета освіти доповнюється мисленнєво-творчими та компетентнісно-особистісними цінностями викладача і студентів, що означають зміну узвичаєно-традиційних підходів до змісту освітикомпетентнісним;

– діяльнісний підхід в освіті замінює традиційний предметно-репродуктивний, через те що освітні цінності і смисли повною мірою спрямовані на трансформацію навчального змісту дисциплін, де головним пріоритетом у діяльності викладача є не «ви повинні вивчити і відтворити…», а «ми допоможемо вам оволодіти і застосувати…»;

– в освітньому процесі змінюється характер педагогічних взаємовідносин, де головне значення відводиться співробітництву та партнерству в пізнанні навколишнього світу та навчальній   
діяльності [436, с. 7].

Оновлення усіх сфер життя громадян на засадах гуманізму в умовах інформаційного суспільства зосереджує інтенсивну увагу науковців і педагогів на дослідженні значення вищої освіти [335; 447], проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців [267; 332; 440], формування соціальної і діяльнісної активності та професійно-ціннісних якостей випускників ЗВО на засадах діяльнісно-компетентнісного підходу в практико-орієнтованій освіті [8; 13; 248; 260; 345].

Стійкий розвиток інноваційної освітньої діяльності розглядають як процес відтворення людського капіталу на інноваційно-розширеній основі, що, на переконання багатьох економістів світу, дає більший дохід державі та працедавцям, аніж використання матеріального капіталу. Тому інтеграція та глобалізація соціально-економічних і культурних процесів, що відбуваються у світі та перспективи розвитку України на найближчі десятиріччя потребують глибокого оновлення системи освіти й зумовлює її випереджальний характер [108, с. 17].

Для визначення фундаменталізації навчання як чинника інноваційного процесу підготовки МСП у ЗВО здійснено аналіз літературних джерел з проблем дослідження інноваційних механізмів розвитку сучасної освіти. З’ясовано, що процес інноваційних змін у педагогіці розпочався в середині 50-х років минулого століття, але, попри їх тривалість у часі, питання управління інноваційно-технологічними процесами, які використовуються в підготовці фахівців вищої школи, набуває всеохоплюючої актуальності (В. Биков [35], Н. Дяченко [126], І. Книш [189], Г. Ковальчук [197], Н. Кошечко [212], О. Пєхота [318], В. Поліщук [333], Ю. Триус [512]). Так, в науково-педагогічних працях роз’яснюють результати досліджень щодо тенденцій і прогнозів освіти за інноваційного поступу суспільства (О. Безпалько [27], В. Бех [29], Н. Гайдук [81]) для кращого сприйняття, впровадження і поширення нововведень у ЗВО (І. Бєлкін [31], Ю. Бистрова [37], С. Вітвицька [66], М. Волошенко [75], А. Капська, Н. Олексюк, В. Поліщук [479]), убачається акумуляція інноваційних ідей у пошукових та експериментальних освітніх середовищах (В. Биков [35], С. Вітвицька [66], О. Дубасенюк [122]) та в змодельованих педагогічних процесах (Д. Бибик [34], В. Биков [36], Р. Вайнола, М. Нарійчук [52], І. Мельничук [267], О. Патинок [310], А. Фурман [531]). З ціллю модернізації професійної освіти відбувається інтеграція найбільш наближених до педагогічної системи інноваційних проектів, котрі нині ефективно функціонують ([В. Вакуленко [53], М. Ватковська [58], Л. Довгань [116], Н. Ларіонова [240]).

Водночас перехід системи освіти до сучасного якісного стану визначається інноваціями навчальної діяльності. Процесом творення, творчого пошуку слугують нові ідеї, передові підходи, нововведені методи, осучаснені, нестандартні та прогресивні технології, оригінальні дидактичні ідеї і форми забезпечення освітнього процесу [31, с. 158–160; 37, с. 28]. Їхня поява передбачає певну новизну та організацію нового і є тими елементами освітнього процесу, які визначають прогресивне начало в наукових пошуках та які здатні змінити освітній процес шляхом переходу системи з одного стану в інший – інноваційно-технологічний [32, с. 114–115].

Інновації вищої професійної освіти спрямовані на формування сучасних, альтернативно концептуальних теорій і педагогічних систем. Тому дослідники проектують, аргументовано обґрунтовують концепції інноваційної діяльності та окреслюють проблеми педагогічної теорії і практики (І. Бардус [19], Г. Васьківська [57], А. Капська [177], О. Карпенко [181], М. Ковтонюк [199], І. Мельничук [267], В. Поліщук [333], Р. Чубук [544] та ін.). Науковці акцентують увагу на високих інтенсивних перспективах сучасних педагогічних технологій, котрі спрямовані на активне розв’язання професійних проблемно-ситуаційних завдань [І. Бардус [18], В. Биков [35], С. Гуревич, М. Кадемія [106], М. Дмитриченко, О. Язвінська [115], О. Дубасенюк [122], І. Захарова [145], Г. Ковальчук [197], Н. Кошечко [212], О. Пєхота [318]) та проблемах педагогічної інноватики (І. Воронюк [77], Г. Ковальчук [198], І. Козубовська [203], І. Мельничук [266], Т. Надвинична [285], П. Пилипенко [319], В. Поліщук [335], Л. Романишина [420], В. Савіцька [429], Я. Фруктова [526], О. Човган [542]), де ФПП, яка дає змогу випускнику ґрунтовно освоїти отриману освітню інформацію, розкрити власні професійно-значущі знання, методологічно осмислити сутнісний зміст соціальної дійсності, розглядається як інноваційний процес (В. Баранівський [16], К. Баюн [23], Г. Васьківська [56], С. Гончаренко [98], М. Ковтонюк [200], С. Семеріков [438], М Чіталін [451], Т. Ярхо [568]), зокрема процес навчання МСП [25; 144; 369; 428; 451; 531; 532 та ін.]. Через це інноваційно-технологічні процеси у вищій школі завжди мотивовані, цілеспрямовані, усвідомлювані та направлені на забезпечення високого рівня ефективності створення, освоєння і використання педагогічних інновацій в навчанні студентів [318, с. 349–350].

З метою окреслення загальновизнаних підходів до розуміння педагогічних нововведень науковцями здійснено термінологічно-класифікаційний розгляд понять «освітня технологія» та «педагогічна інноватика» (В. Андрущенко [6], О. Дубасенюк [122], Л. Завацька [140], М. Кадемія [166], В. Шахрай [551] та ін.), акцентовано увагу на вивченні педагогічних технологій (ПТ) авторських шкіл [437], проаналізовано інноваційно-дидактичні підходи до виокремлення основних складників ПТ та виокремлено проблеми, пов’язані з їхнім залученням, якісним освоєнням і застосуванням у ЗВО (М. Волошенко [75], В. Галузяк [84], Л. Довгань [116], І. Мельничук [264], Л. Міщик [281], Ю. Триус [512], М. Фірсов [521] та ін.).

Поява ПТ, на думку С. Кашлєва, характеризують за логічно-закономірними діями: спочатку в педагогічно-практичній діяльності виникає певна взаємодія, що зумовлює визначений результат, який спричинює рефлексування послідовності кроків взаємодії, що є ПТ. Тому науковець розглядає і досліджує її як результат рефлексії викладачем педагогічної взаємодії [183, c. 15].

У педагогічних розвідках визначаються напрями моделювання навчального процесу та проектування інноваційних педагогічних систем в освітньому просторі (Д. Бибик [34], Ю. Биков [36], Т. Десятов [110], С. Кримський [222], О. Теплицький [499], Л. Тюптя [515]). Особливо цінними є наукові праці, що характеризуються результативним практичним наповненням з дослідження проблем упровадження ПТ у професійну освіту [213; 267; 428], відображають розвідки особливих ознак інноваційних вчинків майбутніх фахівців за умов інтенсивних освітніх перетворень [35; 66; 189; 208; 531], здійснюють аналіз інноваційного потенціалу вищої школи [122; 212], підкреслюють особливості педагогічного керівництва академічним процесом ЗВО на основі впровадження інноваційних технологій [42; 115; 172] та ін.

Поглиблене зацікавлення науковцями модернізацією освітнього та виховного процесу в ЗВО за допомогою впровадження педагогічних інновацій у вищій школі супроводжується написанням в цьому скеруванні докторських та кандидатських дисертаційних досліджень (О. Байбакова [13], О. Бойко [43], Р*.* Вайнола [51], Н. Видишко [63], Л. Віннікова [65], О. Водяна [68], І. Гавриляк [79], І. Грабовець [100], Є. Дєдов [112], С. Казанцев [167], О. Карпенко [181], І. Козловська [201], Н. Ларіонова [241], І. Мельничук [267], О. Пожидаєва [329], В. Поліщук [333], Л. Прудка [353], Л. Сігаєва [460], Г. Слозанська [468], В. Тименко [501] та ін.).

Таким чином, педагогічна діяльність викладача ЗВО постійно зазнає діяльних трансформацій. Виникає необхідність переосмислити шляхи підготовки фахівців у вищій школі шляхом відмови від узвичаєних традицій і стереотипів. Віднаходження найоптимальніших засобів впливу на студента в навчальній аудиторії дозволяє забезпечити рівновагу між соціальними та індивідуальними потребами й запустити механізм власного саморозвитку, що передбачає самовдосконалення, самоосвіту та особистісне формування професійних норм і цінностей [32, с. 116]. Для цього необхідна прозора та сприйнятлива усіма «методологія проектування» освіти [64, с. 238], а ще – відповідні їй інноваційні технології фахової підготовки МСП, оскільки нестандартна творча діяльність активізує та посилює креативні старання викладача і студентів в пошуках нового й уможливлює розвиток інтелектуального та соціально-духовного потенціалу особистості.

Визначити оптимальні інноваційно-технологічні процеси у вищій школі можна за допомогою проведення термінологічного аналізу таких головних понять як «інновація» та «технологія».

Поняття «інновація» (лат*. innovatio* − новизна, нововведення, відновлення) [465, с. 35]. «Інновація», як зауважено в Енциклопедії освіти, складається з двох форм: ідеї та процесу практичної реалізації запропонованої ідеї [132, с. 338–340]. Це поняття вперше з’явилося в дослідженнях у XIX ст. й позначало включення деяких елементів однієї культури в іншу. Однак педагогічні інноваційні процеси стали предметом професійного вивчення на Заході приблизно з 50-х рр. ХХ ст. і в останнє двадцятиріччя ХХ ст. у нашій країні [31, с. 159].

У сучасній педагогічній науці існують такі трактування понять «інновація» [31, с. 160]: оновлення, зміни, впровадження нового/новизни; новостворені (застосовувані) і вдосконалені конкурентоздатні технології, що суттєво покращують структуру та якість соціальної сфери; процес створення, розповсюдження, засвоєння і використання нововведень; підсумковий результат творчої діяльності у вигляді нової або вдосконаленої продукції, нового чи удосконаленого технологічного процесу; вперше створені, удосконалені або використані освітні та управлінські системи і їх компоненти, що суттєво покращують результати професійно-освітньої діяльності; нововведення, що реалізується і постійно вдосконалюється в процесі впровадження. Інновації в педагогіці класифікуються: за видами професійної діяльності (управлінські, освітні, виховні); за специфікою привнесених змін (дієві, видозмінюючі, комбіновані); за діапазоном внесених перемін (місцеві, системні, модульні); за джерелом виникнення (внутрішні, зовнішні) [465, с. 35].

Отже, поняття «інновація» співвідноситься з успішним розвитком певної сфери діяльності на основі різноманітних нововведень та характеризується комплексним значенням, оскільки йдеться про дві його форми: ідею та процес її практичного зреалізування [132, с. 338].

Відносно педагогічного процесу, то інновація (нововведення) та інновація в освіті означає введення нового в цілі, зміст, методи, прийоми навчання, способи і форми спільної взаємодії педагогів і студентів, методики їхніх поведінкових дій в певних стандартних ситуаціях. Інновації в освіті є нововведенням, що спеціально спроектоване, розроблене чи випадково відкрите завдяки педагогічній ініціативі. Змістом інновації виступають: науково-теоретичні знання, що визначаються певною новизною; нові результативні освітні технології; розроблений та технологічно описаний проект дієвого інноваційно-педагогічного досвіду, який готовий до впровадження. За Зконом України «Про вищу освіту» до основних завдань вищої освіти належить «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [344]. Водночас «інновація» використовується в освітній діяльності у декількох помітно-важливих значеннях як:

* переміна психологічного клімату в освітньому закладі, що зумовлена модернізованими цілями та цінностями самого навчання;
* впровадження і розповсюдження вже готових і повністю розроблених педагогічних систем (М. Монтесорі, В. Давидов і Д. Ельконін та ін.);
* опрацювання вже задіяних в освітній практиці нових технологій навчання тих закладів, які впроваджують інновації, але з різних причин вимушені повсякчас долати суперечності, що виникають;
* втягування інноваційними установами нових соціокультурних, інформаційних та ін. структур та механізмів;
* педагогічна діяльність викладача, що означується як постійна в часі творча діяльність та яка позитивно впливає на всі складники навчального процесу [367].

Виходячи із виокремлених основних змістових складників поняття, професійну інноватику розглядаємо як певну сферу науки, що спрямована на вивчення навчальних та професійно зорієнтованих процесів, підґрунтям яких є створення нової освітньої практики. Тому формування інноваційних процесів не обходиться без комплексного зреалізування методологічних підходів, які синтезують модерні розробки науково-практичної організації професійної підготовки майбутніх фахівців соціогуманітарних спеціальностей. Педагогічна інновація є важливим нововведенням у педагогічній діяльності, в якій велика роль відводиться навчальному змісту та освітнім технологіям, що здатні підвищити їх ефективність. Такі зміни мають істотний характер, оскільки супроводжуються змінами в різновидах діяльності й стилі мислення викладачів і студентів [212, с. 36].

Тому інновація є нововведенням, успішним розвитком певної галузі, що реалізується в освітньому процесі безперервно та постійно вдосконалюється під час її запровадження. Інновацію розглядаємо як процес, що передбачає поступове скерування традиційного університетського навчання у бік заміщення змістового наповнення навчальних дисциплін на ФПП й відповідну в такому напрямі цілеспрямовану, паритетну діяльність викладача та студентів [265, с. 462–464; 369, с. 165].

У педагогічній науці важливе місце відводиться застосовуванню поняття – «інноваційний процес». Його змістове наповнення розтлумачується як вмотивований, проективно-спрямований і усвідомлений суб’єктами навчання процес із створення, освоєння, використання і поширення нових (або осучаснених) ідей-замислів (теорій, методик, технологій та ін.), украй необхідних та адаптованих до заданих умов і таких, що повністю відповідають певним науковим критеріям. Сутність поняття «інноваційний процес» на основі формулювання його значення в системі освіти характеризує В. Сластьонін [464, с. 234]. На переконання науковця, зазначене явище сприяє:

− переплануванню цільових установок і ціннісних орієнтацій фахової діяльності;

− створенню та розвитку Я-образу;

− формуванню умов для становлення особистості фахівця, здійснення його права на індивідуально-творчу діяльність, особистісні починання, самостійний саморозвиток тощо;

− проектуванню нового виду взаємовідносин і комунікації між викладачами та студентами, які характеризуються суб’єктною паритетністю;

− становленню творчої співпраці та усвідомленого ставлення до нових способів побудови навчальної діяльності.

Загалом під інноваційним процесом розуміємо комплексну діяльність із створення, формування, освоєння, використання, поширення та введення нового в освіту, а педагогічну інноватику («інновації в освіті» вживається як синонім) розглядаємо як окрему сферу науки, що вивчає навчально-виховні процеси, котрі виходять із створених нових практик освіти [368]. Головними складниками освітньої інноватики є: а) теоретичне обґрунтування створених освітніх інновацій; б) методологія прийняття, розуміння, оцінки та інтерпретування нового в педагогіці; в) технологія і передовий педагогічний досвід практичного використання освітніх інновацій [122, с. 29].

Генерування педагогічних інноваційних процесів до ФПП МСП здійснюється на основі комплексної реалізації методологічнихпідходів (описані в підрозділі 2.3). На їх основі синтезуються нові розробки в галузі науково-теоретичної організації професійної підготовки МСП, зумовлені потребами практики фахової діяльності випускників ЗВО. Однак в умовах трансформаційних, динамічних змін у суспільстві вища школа потребує постійного інструментального та інтелектуального оновлення підготовки фахівців СР та вимагає сумлінного науково-практичного обґрунтування питань, що пов’язані з вивченням найкращого досвіду інноваційно-освітньої діяльності педагогів.

Забезпеченню доступу до якісної інноваційної освіти, високого рівня академічних знань, перспективи в набутті належних вмінь і компетенцій студентами ЗВО передує педагогічна культура, яка, увібравши в себе попередні освітні успіхи, починає генерувати нові освітньо-діяльнісні ситуації, оптимальні напрями виявлення індивідуальної активності суб’єктів освітнього процесу та технологій навчання для підняття на вищий ступінь розвитку теорію і практику професійної підготовки фахівців. У філософських наукових працях це явище іменується«ініціативною препарацією» (за Т. Котарбіньським [290]). Її сенс полягає в тому, що освітня діяльність шляхом безперервного засвоєння накопичених знань має переваги перед творчими намаганнями, якщо ці зусилля ігнорують ініціативну препарацію. «Тягар» цивілізованого культурного спадку водночас обтяжує «оволодіння цілим», отож головний закон прогресу в сучасному суспільстві вимагає звільнення від складників елементів культури, які нині втратили свою важливість. У нашому дослідженні передбачена заміна окремих традиційних методів навчання інноваційними технологіями підготовки фахівців СР.

У міру «інноваційного накопичення» постає проблема збільшення непрямих інструментальних дій (великої кількості сукупних методів і методик у професійній підготовці фахівців), які просто не дозволяють досягти запланованих цілей і вимагають складного кооперування діяльності викладача і студентів усередині освітнього середовища, яке щораз постійно розширяється. Відповідно в навчально-пізнавальній діяльності МСП не обходиться без пошуку викладачами нових технологій та нових механізмів структурування цих видів діяльності. Це чиниться «для раціоналізації дій в методологічному сенсі (в цьому спрямуванні Т. Котарбіньський аналізує та розглядає технології активізації, автономізації, інструменталізації, іманентизації (як акцентуації на внутрішньому змісті свідомості суб’єкта), програматизації та ін.)» [290, с. 795].

Поняття«технологія» (з грец. *τέχνη* – майстерність) – у сучасній психолого-педагогічній літературі значить педагогічну діяльність, котра найбільше реалізує закони навчання, виховання і розвитку особистості та є однією із складників педагогічного процесу, які шляхом логічної реалізації сукупності способів педагогічної взаємодії гарантовано приводять до вирішення запланованих педагогічних завдань [183, с. 8].

Відповідно окремого конкретизованого узагальнення потребує поняття «педагогічна технологія».Так як технологічний підхід у виробничо-трудовій діяльності визначається за підтримки трьох основних характеристик: сконцентрованість рівня розвитку виробництва на досягнутий успіх, введення наукових здобутків у виробничу практику, показник високого професіоналізму діяльності [465, с. 89], то використання технологічного підходу в освітньому процесі вищої школи є порівняно новим явищем і вимагає ширшого та більш поглибленого пояснення.

Технологізація навчання за часів Я.-А. Коменського розглядалася як вагомий засіб упровадження фундаментальних дидактичних принципів і передбачала чіткість у дотриманні викладання змісту й черговості використання нововведень. Водночас, використання ефективних технологій навчання на сучасному етапі розвитку вищої освіти стає першочерговою потребою при наданні освітніх і виховних послуг й формує напрями, способи та прийоми отримання студентами необхідних професійних знань і вмінь. Вагомим складником високого професіоналізму викладача є досконале оволодіння ним різного виду ПТ, які визначаються його індивідуальною майстерністю.

У ХХ ст. обговорення поняття «педагогічна технологія» відбувалося в двох напрямах:

1) усвідомлене розуміння його як методики використання різних технічних засобів навчання (1940–1950 рр.), що стало поштовхом до посиленого розвитку та впровадження технічних аудіо засобів і програмованого навчання (1960-ті рр.);

2) підвищення дієвості організації навчального процесу на основі аргументованих філософією та соціологією теорії системного підходу в вивченні природних, соціальних й, відповідно, педагогічних явищ та процесів.

Уже в 70-х рр. ХХ ст. відстежується інтеграція зазначених напрямів до обґрунтування поняття «педагогічна технологія», оскільки нові вимоги до модернізації навчального оснащення і академічних предметних середовищ стали неодмінною умовою подальшого використання передових методик і форм навчання. Тому сутнісне наповнення ПТ зазначеного часу розумілося як дослідження, в якому головна роль відводилася застосуванню принципів оптимізації навчального процесу на засадах сучасних досягнень науки і техніки.

Нині в українських і зарубіжних публікаціях віднаходимо велику кількість тлумачень поняття «педагогічна технологія». У зв’язку з цим постає проблема конкретизації розуміння цього явища. Здійснений аналіз енциклопедичних джерел та науково-педагогічної літератури [131; 132; 133; 465] вказує на те, що нині немає єдиного розуміння й визнаного науковцями пояснення поняття «педагогічна технологія». Її різноманітні напрями   
й характеристики Г. Селевко узагальнив і згрупував у чотири   
групи [436, с. 25-26]:

а) науковці, до яких відносимо С. Гончаренка [96], О. Дубасенюк [122], О. Карпенко [179], І. Міщенко [279], М. Кадемію [166], О. Пєхоту [318] та ін., характеризують ПТ як процес використання організаційно-методичного інструментарію, що включає набір окремо взятих форм, методів, способів, прийомів навчання і виховання, технічну апаратуру та навчальне обладнання;

б) інші автори – Л. Байбакова [13], О. Безпалько [26], Х. Вайнола [51], Н. Кошечко [212], А. Кушнір [237], В. Сластьонін [464], трактують ПТ, як комунікативний процес, котрий підсилюється певним алгоритмом, програмою, системою взаємозв’язків усіх учасників та залучає способи, моделі, техніки виконання навчальних завдань тощо. У цьому контексті близьким є розуміння ПТ як мистецтва, майстерності та вправності у викладанні та вихованні. Науковці-теоретики цього спрямування припускають, що ПТ слід розглядати як:

– безперервне використання об’єктів та суб’єктів навчання, ідей, навчальних матеріалів та устаткування для вирішення педагогічних питань (С. Гібсон);

– техніку, що допомагає реалізувати змістове наповнення навчального процесу (В. Беспалько);

– процесуально-складовий елемент дидактичної системи (М. Чошанов);

– наукове проектування і пряме відтворення педагогічних дій, котрі гарантовано ведуть до успіху (В. Сластьонін);

− організовано-впорядковану систему дій, зреалізування яких веде до гарантованого досягнення діагностично-заданої педагогічної мети (О. Антонова);

– модель колективної педагогічної діяльності з проектування, організації і провадження педагогічного процесу з очевидним забезпеченням зручних умов для суб’єктів навчального процесу (В. Монахов);

− якнайкращий спосіб дій у досягненні педагогічних цілей у наперед визначених умовах (А. Кушнір);

в) виразники третьої наукової позиції (Р. Гуревич [106], О. Дубасенюк [122]) аналізують ПТ як галузь знань, сучасний напрям у педагогіці, що вимагає однозначної передбачуваності та гарантованих наслідків. Така ПТ є цілісною системою, оскільки залучає первинні дані та заплановані результати, засоби діагностування освіченості студентів, набір важливих моделей навчання та найбільш оптимальні критерії відбору для конкретних умов; здійснює конструювання оптимальних навчальних систем і проектує в цілому навчальні процеси;

г) науковці Г. Селевко [436], С. Сисоєва [458] роблять висновок, що ПТ (освітня) − це:

– системна сукупність та задана упорядкованість у функціонуванні особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються педагогами для досягнення освітніх цілей (М. Кларін);

– комплексний, постійнодіючий та безупинний процес, котрий охоплює педагогів та вихованців, ідеї, засоби і способи побудови педагогічної діяльності з розгляду проблем і його планування, що повсякчас сприяють успішному розв’язанню завдань, які відносяться до всіх аспектів засвоєння знань (дефініція прийнята та задекларована Асоціацією з педагогічних комунікацій і технологій (США, 1979 р. [42]);

– метод створення та системного застосування цілого процесу викладання і засвоєння знань із врахуванням технічних та людських ресурсів і їх спільної взаємодії, метою яких є оптимізація усіх форм освіти (ЮНЕСКО [164; 603]);

– єдина система ефективного функціонування всіх складників педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часопросторі та допроваджує до запланованих результатів (Г. Селевко [437, с. 26]).

Різні тлумачення поняття «педагогічна технологія» засвідчують якісно новий рівень розвитку педагогічної науки, тому ПТ розглядаємо як змістове узагальнення всіх вищенаведених дефініцій. Однак, визначаючи сутність ПТ, І. Підласий означує її як дослідження, котре не обходиться без використання принципів оптимізації навчального процесу на основі сучасних здобутків науки і техніки. Науковець підкреслює важливість оптимізації, що слугує постійнодіючою інновацією [321, с. 48]. Таким чином, збагачення навчання у вищій школі новими ідеями, методами, формами, засобами і технологіями варто об’єднати під назвою – інноваційні процеси в освіті.

Інтенсивний розвиток інноваційних процесів у теперішніх умовах ЗВО принципово змінює стратегію управління ними [116, с. 19–20]. Теоретичне і практичне осмислення спроектованих та запроваджених інноваційних процесів направлене на розкриття основних технологічних тенденцій і неузгодженостей у їх розвитку та формалізацію результатів дослідження [37, с. 28–29]. Водночас теоретичні напрацювання сьогоднішніх вчених-освітян дозволяють здійснити класифікацію ПТ за змістовим критерієм та критерієм способу передачі інформаційних повідомлень й виокремити такі її види: особистісно орієнтовану, інтерактивну, інформаційно-комунікативну, навчальних проектів, інтегровано-розвивальну та модульно-рейтингову [212, с. 36].

Іншою, зокрема, є класифікація ПТ за А. Савельєвим. Науковець згрупував їх відповідно до спрямованості дії студентів та викладачів; мети навчання; предметно-змістового середовища (соціогуманітарні, природничі дисципліни тощо); використовуваних технічних засобів (аудіо- та відеовізуальні, комп’ютерні тощо); організації навчального процесу (індивідуальні, колективні) та методичних завдань [213, с. 18].

З огляду на актуалізацію ідей гуманістичної педагогіки, пріоритетною стає особистісно зорієнтована технологія навчання, яка передбачає реалізацію методологічних підходів до навчання, максимальне врахування потреб та інтересів студентів [212, с. 36].

Для сучасного суспільства оволодіння «високими педагогічними технологіями» [6, с. 71–74] стає загальнопріоритетною потребою кожного випускника, яка визначає напрями опанування МСП професійних знань, умінь і навичок, котрі в подальшому враховуються при оцінках його професійних якостей. Набуває актуальності застосування в освіті сучасних прагматичних ПТ, котрі краще адаптовують майбутнього фахівця до складних обставин у перманентно нестабільному соціальному середовищі. Отримані студентами у ЗВО знання набувають конкретного прагматичного та продуктивного змісту і постають джерелом прибутку, самовираження, самовдосконалення, особистісного зростання тощо.

Природа прагматизму (грец. *πράγματος* – діло, дія) полягає в практичній цінності істинних знань [62, с. 1102]. Цінність мислення, з позицій прагматизму, зумовлена його дієвістю, ефективністю й слугує засобом досягнення успіху, вирішення життєвих, зокрема освітніх завдань.

Тому отримані узмістовлені фундаментальні знання МСП вивіряються їх ефективним практичним зреалізуванням. За рівнем функціонування знань виокремлюються професійні знання, які є наслідком здобуття фахової освіти МСП і які спільно із практичними уміннями та навичками формуються в процесі навчання у ЗВО.

Нині у розвитку освіти, що характеризується цілісною, поліфункціональною і полісмисловою структурою, відбувається суттєве коректування направленості освітнього процесу від репродуктивного засвоєння предметних знань, що властива традиційній технології навчання, до підготовки фахівця інноваційного типу, яку здатна розвинути інноваційна за своїм наповненням освіта [64, с. 231] з урахуванням природних здібностей і психологічних особливостей студента.

У педагогічній літературі подано багато визначень поняття «педагогічна технологія». На наше переконання, технологія є сукупністю методів, процесуальний складник педагогічної системи, процес досягнення передбачуваних освітніх результатів. Відповідно поняття «педагогічна технологія» будемо розглядати в трьох аспектах [133, с. 9–10]: в науковому – як частина педагогічної науки, що вивчає та розробляє цілі, зміст і методи навчання й сприяє моделюванню педагогічних процесів; процесуальному – як опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів досягнення запланованих результатів навчання; діяльнісному – як здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування методологічних, педагогічних і особистісних засобів, що ієрархічно відповідає трьом рівням: а) загальнопедагогічному (загальнодидактичному); б) методичному (предметному) та в) локальному (модульному).

Проведений аналіз різних підходів до дефініціювання ПТ дає змогу розширити й комплексно зрозуміти даний феномен. ПТ трактуємо як наукову та методично інтегративну, динамічно-відкриту, інноваційно-дієву, синергетичну систему, яка окреслена часовими і цільовими межами-характеристиками організації та спроектованого функціонування всієї сукупності складників педагогічного процесу (на основі реалізації праксеологічного підходу). ПТ як єдина система поєднує:

1. Викладачів ЗВО як носіїв нових науково-практичних і методичних ідей й різноманітних технік оптимізації освіти МСП, котрі ефективно зреалізовуються завдяки паритетній міжособистісній взаємодії усіх суб’єктів освітнього процесу. Викладач у ЗВО є творцем та модифікатором освітніх нововведень, оскільки володіє необмеженим полем науково-педагогічної діяльності, має можливості на практиці перевіряти ефективність створених технологій та методик навчання, проводити дослідницьку роботу, залучати до наукового пошуку студентів тощо. Його інноваційні діяння характеризуються високою активністю, творчістю та власною готовністю до перебудови особистісної діяльності з урахуванням:

− змін у статусі (викладач у педагогічній діяльності проходить шлях від спеціаліста-виконавця до професіонала дослідника);

− розвинутої діяльнісної рефлексії;

− скерованістю на дієвий пошуковий результат [122, с. 24]. Із запровадженням в освітній процес сучасних ПТ викладач ЗВО виконує функції консультанта, фасілітатора та наставника МСП.

2. Студентів як активних професійно-вмотивованих, ініціативно-творчих молодих людей, котрі володіють високим індивідуально-діяльнісним та практико зорієнтованим самоосвітнім потенціалом.

3. Змістове наповнення навчальних дисциплін професійної підготовки студентів, що призводить до видозмінення мети, використання нових методів і форм навчання й виховання, адаптації освітнього процесу до нових вимог.

4. Засоби навчання (науково-методологічні, методико-технологічні, організаційно-діяльнісні та інструментальні), які сповна допомагають реалізувати оптимальні педагогічні умови професійної підготовки майбутніх компетентнісних фахівців СР.

Отже, в цілісному освітньому процесі вищої школи ПТ належить одне із провідних місць (рис. 3.1).

**Основне завдання ЗВО**

(підготовка компетентного фахівця)

**Педагогічні технології**

(у їх зреалізуванні беруть участь викладачі, студенти, а також ефективно задіяні зміст і засоби навчання: науково-методологічні, методико-технологічні, організаційно-діяльнісні та інструментальні

**Практичний результат**

(рівень теоретичної та фахово-спрямованої підготовки фахівців відповідної спеціальності)

*Рис. 3.1 Структурно-логічна схема педагогічного процесу в ЗВО*

У запропонованій схемі ефективного педагогічного процесу ЗВО визначальними компонентами є: викладач, студенти та науково-обгрунтована інформація, яка передається студентам викладачем шляхом паритетної суб’єкт-субєктної взаємодії. Тоді як упровадження нових *засобів*, що служать неоціненним знаряддям при підготовці фахівців, уможливлює *оптимізацію і сприяє* підвищенню продуктивності традиційного педагогічного процесу (лекційно-практична чи лекційно-семінарська система навчання), впровадженого вищою школою ще в 60-х рр. ХХ ст.

Оптимізація(лат. *optimum* – найкраще) в педагогіці ототожнюється з видом управління педагогічним процесом, котре визначає науково аргументований вибір та реалізацію найкращого за цих умов освітнього змісту і технологій навчання відповідно до критеріїв оптимальності (результативність і якість, витрата часу й зусиль суб’єктами педагогічної взаємодії). Ефективне управління скеровує педагогічний процес до приведення у повну відповідність мети і засобів навчання для досягнення цілей оптимізації [132, с. 609].

Змінними компонентами є засоби навчання, до яких відносимо інноваційні методи (способи досягнення цілей, об’єднаних сукупністю прийомів й операцій теоретичного та практичного освоєння реальної дійсності, а також людської діяльності, упорядкованої певним чином) і форми проведення занять (способи оптимальної організації проведення навчальних занять та виконання певних дій). Вони передбачають та уможливлюють організацію та реалізацію викладачем інноваційно-технологічного процесу, що задіює такі складники: ідею, направлену на істотну зміну організації навчання; розгорнутий опис процесу та всіх його властивостей; комплекс застосовуваних засобів навчання; досягнутий практичний результат, який встановлюється шляхом діагностування і завжди є вищим чи характернішим, ніж попередній, дотехнологічний.

Таким чином, ПТ спираються на різні форми навчальної співпраці, які допомагають у досягненні спільної дидактичної мети, одержанні запланованих результатів тощо. Технологія відображає структурно-логічне й алгоритмізоване поєднання різних методик діяльності й передбачає сукупність взаємозумовлених дій викладача і студентів. Як наголошує С. Кашлєв, технологія, на відміну від методики, характеризується алгоритмічністю [183, с. 11] й, водночас, враховує і передбачає творчість і педагога, і студентів та діє за схемою: «ідея – процес – результат».

Нині у науково-педагогічних працях постають три відмінні між собою технологічні схеми організації освітнього процесу:

1. Продуктивна технологія, або предметно-зорієнтована. Головною метою даної технології є засвоєння навчального матеріалу, яке починається з предмета вивчення і розгортається за чіткою схемою: матеріал – студент – результат. Основним критерієм навчання є досягнення запланованої мети на встановленому рівні у конкретні терміни. У технології ігнорується особистість студента, оскільки контроль якості засвоєних знань зводиться до контролю засвоєного матеріалу з навчальної дисципліни. Водночас предметно-орієнтована технологія гарантує високий рівень   
освіченості [321, с. 67].

2. Технологія особистісно зорієнтованого навчання, яку науковці іменують «поблажливою», направлена на задоволення індивідуальних потреб особистості. Навчання спрямоване на створення умов для самореалізації й прогресивні особистісні зміни. Його показником є розвиненість, незалежність думок, свобода у власному «Я», самопізнання, самовизначення, самостійність тощо. Ця технологія доцільна у використанні на ранніх етапах соціалізації особистості [321, с. 70].

Однак важливої уваги потребує розгляд педагогіки співробітництва як основи третьої моделі ПТ.

3. Партнерська технологія (технологія співпраці) оптимально поєднує предметно-орієнтовану і особистісно орієнтовану технології навчання, яка перед викладачем, що впроваджує ФПП МСП, ставить за мету зреалізувати триєдине завдання:

– навчити так, щоб майбутні фахівці засвоїли щонайбільше знань, умінь і навичок у ЗВО;

– розвинути та сформувати в студентавласну Я-концепцію, особистісні оцінкові судження та створити належні умови для самореалізації та становлення професіонала;

– виховати в майбутніх фахівців особистісні та суспільно важливі професійні якості.

Зазначена технологія найважча для практичного зреалізування викладачем, оскільки передбачає чітке дотримання спроектованої програми і вимог до знань, умінь і навичок випускників ЗВО. Тому її впровадження ґрунтується на таких формах і методах навчання, які передбачають ФПП МСП.

**3.2 Інтеграція педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників**

Впровадження в освітню практику інтегративних ПТ професійної підготовки МСП зумовлена потребою суспільства та вимогами, які ставляться до фахівця: саморозвиток, відповідальність за власні вчинки, виявлення професійної самосвідомості та ін. Відповідно в світовому досвіді університетської освіти змінилося ставлення до розуміння професійної освіти СП. Нині її розглядають як соціальний інститут, що сприяє розвитку особистості відповідно до індивідуальних потреб і професійних прагнень. Тому виникає потреба подолання традиційного погляду на професійну підготовку як на систему, котра переважно зорієнтовує випускників ЗВО на розвиток конкретної професійної сфери соціогуманітарних знань.

Інтеграція ПТ покликана вирішити проблеми вищої школи щодо професійної підготовки МСП, оскільки сповна спроможна впоратися з низьким рівнем професійної мотивації та соціальної відповідальності, несформованістю внутрішньо-особистісної потреби в саморозвитку та самоосвіті, суперечностями між якісною професійною освітою і вузькопрактичною традиційною підготовкою, звуженістю та жорсткістю регламентації діяльності студентів, котра спричинює їх пасивність і нівелює рівні підготовки та ін.

Нині ПТ у вищій професійній освіті спрямовані на формування сучасних, альтернативно-концептуальних теорій і педагогічних систем (С. Гончаренко [97], О. Дубасенюк [122], І. Мельничук [267], В. Сизикова [451], Ю. Триус [512], А. Фурман [531], та ін.), розробку нових дидактичних аспектів навчання студентів (О. Біда [38], О. Бойко [43], Л. Довгань [116], Г. Ковальчук [197], О. Пєхота [318], І. Підласий [321], О. Романишина [421] О. Сергєєв [433], С. Семеріков [438], М. Сова [470], Т. Ярхо [568] та ін.), розкриття змістового наповнення освіти, обґрунтування структури і критеріїв оцінювання, побудову алгоритмічних дій для їх запровадження (В. Гогунський [89], Р. Гуревич [106], І. Зязюн [151], М. Кадемія [166], О. Кучай [236],В. Поліщук [333], Ю. Триус [512], І. Шоробура [561] та ін.) тощо. Однак, як засвідчує розгляд сучасної суспільної соціокультурної ситуації, в розвитку вищої професійної школи постає багато проблем різного характеру, що потребують першочергового наукового вирішення. З огляду на це, С. Гончаренко зазначає, що проблеми сучасної освіти зумовлені в основному «вузькодисциплінарними установками, відчуженням її гуманітарних і природничонаукових компонентів» [71, с. 20–21]. У підсумку постає фрагментарне бачення випускниками сучасної реальності, що проявляється в нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв’язки та взаємодію між речами, які перебувають в різних сферах свідомості майбутнього фахівця [98, с. 165]. Проте досить стрімкий процес синтезу сучасних знань і ПТ продукує значні проблеми для професійної освіти, яка повинна адекватно реагувати на ці зміни докорінно новим змістовим наповненням навчальних дисциплін. При цьому сучасний ринок праці вимагає спеціаліста з універсальними знаннями, вміннями та навичками, тому актуалізується розробка системи інтегративних, фундаментальних знань в освітній сфері, й зокрема інтеграції ПТ у професійній підготовці МСП.

Розуміння педагогічних нововведень потребує здійснення термінологічно-класифікаційного розгляду понять «інтеграція» та «педагогічна інтеграція», оскільки в сучасній педагогічній літературі спостерігається неоднозначне їх тлумачення.

В першій половині 80-х рр. ХХ ст. відбулася успішна спроба розкрити педагогічну сутність інтеграції як загальнонаукової закономірності. Накопичений досвід у розвитку інтеграційних процесів в кінці 90-х рр. XX ст. призвів до усвідомлення науковцями необхідності визначення поняття «інтеграція», яке б наповнювалося суто педагогічним змістом, що й заснувало новий етап наукових розробок проблеми інтеграції в освіті. Це дало змогу дійти висновку, що ціле потрібно розглядати як «надсумативну та нададдитивну єдність», як синтез цілого на основі мисленнєвих уявлень про властивості сукупних частин [71, с. 23].

Характерною ознакою розвитку людства в ХХІ ст. є всесвітня глобалізація із детермінованою необхідністю формування світового освітнього простору, що знайшло відображення в Болонській угоді, реалізація якої спрямована на впровадження в освітню систему ПТ, в основі яких лежить інтеграція.

Різноаспектні проблеми інтеграційних процесів в освіті вивчаються, досліджуються на аналізуються в багатьох працях відомих сучасних дидактів науковців та практиків. У дослідженнях Р. Арцишевського [8], З. Бондаренко [46], В. Вакуленко [53], О. Ващук [59], С. Гончаренка [98], О. Дубасенюк [122], І. Козловської [201] та ін. обґрунтовано філософські засади інтеграційних знань в освіті, розкрито природу інтеграції, її форми та види. Теоретико-методологічні аспекти дидактичної інтеграції розглядали О. Бегаль [24], І. Захарова [145], С. Клепко [186], В. Садова [431], Т. Соловей[472] та ін., котрі вказували на важливість міжпредметних зв’язків та необхідність об’єднання педагогічних процесів для досягнення вищого ступеня розвитку знання. Наукові розвідки в напрямі окреслення шляхів та умов інтеграції в освіті здійснили В. Вакуленко [53], І. Козловська [201], О. Котух [210], С. Ткаченко [510] та ін. Проте більшість дослідників сучасної педагогіки наголошують на важливості інтеграційного підходу в освітньому процесі вищої школи (нами обґрунтовано у підрозділі 2.3) та відводять йому велику роль у розвитку педагогічного знання.

На сучасному етапі відправною точкою в дослідженні інтеграції ПТ професійної підготовки є подібність наукових поглядів вітчизняних філософів, психологів і педагогів, відповідно до яких інтеграція сприяє системності освіти й характеризується цілісністю (обіймає процесуальні й результатні складники інтеграції), процесуальністю (передбачає зближення і встановлення зв’язків як стану зв’язності окремих частин) та результативністю (фіксує отриманий під час реалізації інтеграційного процесу певний діяльнісно-освітній «продукт») [53, с. 108]. Зазначені провідні складники інтеграції мають місце в різних галузях людської діяльності. Ідея єдності наукового знання базується на основних законах діалектики, зокрема на методологічному обґрунтуванні єдності природи та матерії. У різні історичні періоди думка про єднання матеріального світу знаходила втілення в філософії Ф. Бекона, Г. Гегеля, Г. Сковороди, Г. Спенсера та ін.

Термін «інтеграція» має багато формулювань. Так, у словниках та енциклопедичних виданнях він аналізується з різних позицій: мовної, психологічної, філософської, управлінської, логічної, соціологічної, гносеологічної та ін. й в основному відображає взаємопроникнення та об’єднання в єдине ціле будь-яких частин або елементів і визначається як процес чи дія цього об’єднання. У тлумачному словнику української мови інтеграція (лат. *integer* – єдиний, цілий) означується як «об’єднання чого-небудь в єдине ціле» [62, с. 237]; сукупність окремих частин, для успішного діяльнісного функціонування разом або для представлення цілісної системи [489, с. 285]. Поняття «інтеграція», як зазначено у педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка, вказує на з’єднання певних диференційованих частин, сполучення окремих елементів, функцій системи в органічне ціле та, одночасно, трактується як процес, що веде до стану зв’язності системи [313, с. 229].

Загалом категорію «інтеграція» науковці трактують як [11, с. 9]:

* процес розвитковості системи, внаслідок чого утворюється вища, провідна її якість, якій властива цілісність/органічна цілісність, або по-іншому, інтеграція є носієм динаміки системи, а цілісність слугує результатом руху даної системи (І. Яковлєва);
* цілісність системи професійної освіти (І. Зверєв, Г. Батуріна);
* взаємопронизування елементів одного об’єкта в структуру іншого, в результаті якого не додаються і не поліпшуються певні якості двох об’єктів, а постає цілком новий об’єкт із власними властивостями (І. Козловська, Л. Загорулько);
* гармонійне об’єднання певних знань, для яких засадничим є спільний науковий зміст, предмет, об’єкт, мета викладання та подібність наукових понять і термінів (В. Радкіна);
* об’єднуючий, взаємопроникаючий процес або стан відновлення, чи поповнення в одне ціле передусім ізольованих частин, що цілеспрямовані на визначений результат або дію, яка приводить до позитивного результату (А. Бабенко).

Поняття «інтеграція» часто вживається у словосполученні «педагогічна інтеграція», що трактується як форма вираження єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання і виховання [465, с. 36]. Педагогічна інтеграція як різновид наукової інтеграції, здійснюється в межах педагогічної теорії і практики. Без сумніву, що і принципи, і форми, і методи така інтеграція матиме свої, педагогічні; «інтеграція навчання» тлумачиться як «відбір та об’єднання навчального матеріалу з різних предметів»; «інтеграція знань» виступає динамічним, безперервним, суперечливим процесом, в якому має місце прогностичний підхід, що врахує особливості параметрів знань, виявляє специфіку їх структурування, визначає використання тотожних до бажаного змісту форм, методів і засобів навчання. До того ж, інтеграція знань передбачає узагальнення, ущільнення, конкретизацію, які покращують та полегшують зберігання, передачу, засвоєння і застосування новоутворених знань, а також їх упорядкування, класифікацію, систематизацію тощо [243, с. 180]; «інтегративне навчання» охоплює дефініції «структура», «стратегії» та «діяльність», планомірно спрямованих на поєднання всіх освітніх ланок (від середньої до вищої школи), загальних і спеціальних предметів, академічних дисциплін і практично-досвідних навичок [497, с. 7]; «інтеграційний освітній процес» передбачає впровадження в навчальний процес різноманітних інтеграційних форм проведення занять [11, с. 11; 636, с. 133–135]; «інтеграційне заняття» ґрунтується на матеріалах декількох суміжних дисциплін, підконтрольних одній тематиці, які уможливлюють цілісне, синтезоване сприйняття та глибокі різнобічні знання про запланований об’єкт вивчення [510, с. 74–75]; «інтегративні форми проведення занять у вищій школі» (включає інтегративну лекцію, інтегративне практичне заняття, інтегративне семінарське заняття тощо) спрямовані на зреалізування таких освітніх функцій:

1. Інформаційно-узгоджувальну. Її сутність полягає в паритетності передачі студентам підібраного й структурованого викладачами навчального матеріалу. Відтак змістове наповнення таких занять убезпечує системне формування та засвоєння інтеграційних знань.

2. Логіко-методологічну. Виконання інтеграційних завдань, сконструйованих на основі взаємопроникнення та віднаходження зв’язків між різними навчальними дисциплінами, генерує в студентів цілісне і творче мислення та продуктивну мисленнєву діяльність.

3. Психологічну. Врахування викладачем у процесі проведення заняття індивідуально-психологічних особливостей кожного студента або групи студентів підвищує ефективність інтеграційного освітнього   
процесу [510, с. 86-89]; «інтегрологія» (введено та обґрунтовано І. Козловською [201, с. 13]) розглядатимемо як галузь науково-теоретичного знання про суть, закономірності та логіку застосування інтеграції. Особливим методом інтегрології є метод здійснення інтеграційного аналізу, спрямованого на розробку алгоритму до створення цілісної освітньої системи шляхом інтеграції елементів, відібраних для вирішення конкретної навчальної проблеми.

Основним моментом, довкола якого вибудовується система інтеграції професійної підготовки МСП у ЗВО, є органіцизм (в його основі закладена ідея пошуку аналогії/повного ототожнення) як напрям інтеграції спеціальних знань із характерним об’єднанням різних частин для зростання цілісності кожної та встановленням взаємовідношень з іншими частинами чи знаннями в цілому. Проте, інтеграційні заняття в освітньому процесі вищої школи не суперечать традиційній системі навчання. Вони, як один із важливих способів її вдосконалення, поглиблюють взаємозв’язки між навчальними предметами й позитивно впливають на формування знань, умінь і навичок МСП, сприяють розвитку розумових задатків, вчать порівнювати та віднаходити схожість тощо.

Отже,інтеграція– це процес нерозривної **взаємодії, зв’язного об’єднання, тривкого взаємовпливу, логічного взаємопроникнення та нерозривного взаємозближення, або відновлення спільності** двох чи більше систем, результатом якого є формування та **утворення нової цілісної системи,** яка набуває якісно нових властивостей та істотних взаємозв’язків між оновленими елементами системи; при цьому в її структурі збережені індивідуальні ознаки початково-вихідних елементів.

Проте **інтеграція навчання** МСП вибудовується на основі комплексного підходу, де освітній рівень знань формується з позицій узагальнення наукової картини світу, а не отримується в процесі вивчення окремих навчальних дисциплін. Предметні межі пропадають (розчиняються), коли студенти при розв’язуванні професійних завдань спираються на особистісні знання, навички і вміння з кількох предметних дисциплін та можуть здійснити критичну оцінку власно використаних міжпредметних знань.

До важливих родових ознак інтеграції В. Вакуленко відносить «цілісність». Цілісність служить для позначення тих якостей і властивостей окремих частин системи, що виникають у результаті їх взаємодії. «Інтеграція» та «система» − близькі за своєю природою поняття. Так, система (гр. *systema* − ціле, що означає, складене з частин, об’єднання) та інтеграція, що означає об’єднаний у ціле, пов’язані сутнісною єдністю, оскільки значущість одного розкривається через іншого [53, с. 109]. Якщо йдеться про системний підхід, то в ньому завжди віднаходимо інтеграцію [83, с. 128]. Отримання систематизованих знань вимагає від студентів не лише умінь їх здобувати, а й навчитися використовувати раніше сформовані знання в процесі вивчення інших професійно-спрямованих дисциплін. Така організація навчального процесу відбувається на основі використання дидактичної інтеграції знань. Ми підтримуємо цей підхід і розглядатимемо інтеграцію як сукупну цілісність процесуальних і результатних компонентів. Системний підхід до дослідження ідеї взаємодії елементів та інтеграції їх у ціле визначається як методологічний засіб у вивченні інтеграції [53, с. 109].

В освіті інтеграція розглядається як процес, спрямований на формування «цілісної» особистості майбутнього фахівця, який, крім того, враховує індивідуально-особистісні та соціальні потреби студента [639]. Відповідно особливе значення відводиться сутності терміну «інтеграція» в педагогічних виданнях, де «інтеграція» розглядається як окремий напрям процесу розвитку педагогічної системи, який пов’язаний з логічним та цілісним об’єднанням в освітньому процесі раніше різнорідних частин, фрагментів та елементів. Процеси інтеграції мають місце і в новій педагогічній системі, що виникла з раніше невпорядкованих елементів, і вже в сформованій; тоді рівнозначно в обох системах суттєво зростає обсяг та інтенсивність взаємовідношень, взаємопроникнень і взаємодій між їх елементами [210, с. 276]. Крім того, окремі частини характеризуються різним ступенем автономії [11, с. 9–10].

Досліджуючи інтеграційні процеси у вищій школі, B. Безрукова запропонувала продуктивну стратегію розробки тезаурусу педагогічної інтеграції. До складу тезаурусу увійшли поняття, що складаються з компонентів інтеграції (інтеграція науки, знання, змістового наповнення освіти, навчальних предметів, впроваджених наукових напрямів, специфічної теорії підготовки фахівців і професійної практики, різних підходів до навчання тощо), предмета інтеграції (включає інтеграційний процес, його розміри, шляхи зреалізування, форми втілення, чинники, межі тощо) та типологічних особливостей (місцеві, регіональні, міжрегіональні, предметні, міжпредметні, глобальні, специфічні). Окреслені групи понять тісно пов’язані з своєрідними характеристиками процесу інтеграції професійної підготовки. З них у цілому й слідує «результат», що розкривається в поняттях із словосполученням з прикметником інтеграційний: процес, аспект, чинник, природа, ступінь, потенціал; взаємодія; засіб, спосіб; дослідження-розвідки; властивість, риси; скерування, напрями; призначення; тенденція; система; предметна дисципліна, завдання, спроможність; взаємозв’язки; перспективи, можливості [53, с. 109]. Ключовою сутністю педагогічної інтеграції як різновиду наукової інтеграції є ідея того, що вона здійснюється в межах педагогічної теорії і професійної практики, тому, природно, принципи, форми і методи така інтеграція має свої, педагогічні [83, с. 128].

В освітньому процесі професійної підготовки фахівців виокремлені різні види інтеграції: тематична інтеграція (спрямована на якісний відбір та об’єднання різнопредметного навчального матеріалу з метою цілісного та поглибленого вивчення дуже важливих наскрізних тем) і повна інтеграція (забезпечує педагогічний процес створеними інтегрованими навчальними дисциплінами відповідно до об’єднаних в єдине ціле різнопредметних знань). Науковці О. Вознюк та О. Дубасенюк виокремлюють головні способи інтеграції, до яких відносять: уніфікацію, універсалізацію, категоріальний синтез, екстраполяцію, узагальнення, моделювання і систематизацію. Водночас доводять, що інтеграція в освіті виконує освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну функції та характеризується різними формами: предметно-образною, понятійною, світоглядною, діяльнісною, концептуальною та ін. [72, с. 95–96]. У нашому розумінні інтеграція виконує функцію методу педагогічного пізнання та є дієвим інструментом перетворення теоретичних професійно-спрямованих знань в практично-орієнтовані.

У сучасній педагогічній теорії змістова освітня інтеграція унеможливлена без впровадження ПТ. Інноваційні ПТ вищої школи характеризуються розробленістю, чіткою алгоритмізованістю, проектованістю на результативно-задану кількість та якість знань, суворою регламентованістю та спрямованістю на підвищення ефективності навчального-виховного процесу [93, с. 36–39]. Проте сформувати у всіх студентів сучасні ключові професійні компетенції можна за умов кардинальних змін у системі професійної підготовки.

Науковці звертаються до питань розробки та впровадження ефективних ПТ (зокрема гнучких технологій) у професійну підготовку   
фахівців [295, с. 13; 318, с. 348]. Враховувати велику кількість варіативних освітніх програм, оцінити їх якість та практичну спроможність в освітньому процесі можна за сприянням інтеграції ПТ, які створюють оптимальні умови для індивідуального розвитку та власного самозреалізування МСП шляхом формування цілісних, нероздільних знань про соціальний об’єкт професійного пізнання. Її сутнісне значення полягає в інтегративному поєднанні методів та форм організації освітнього процесу. Це стало передумовою для введення нової педагогічної категорії «інтегративний підхід в освіті», що передбачає структурування освітнього змісту і окремої дисципліни, і освітньої галузі загалом у вигляді спроектованої дидактичної моделі, яка розробляється відповідно до аргументованого поєднання різнопредметних знань і реалізовується за допомогою майстерного використання інтеграційних форм і методів організації навчання [243, с. 177–180].

У професійній підготовці МСП інтеграція ПТ спрямована на гнучке інструментальне управління освітнім процесом навчального закладу. Такі вимоги до зазначеної технології не заперечують особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходу, які в останні роки найактивніше удосконалюються в дидактиці, оскільки пропонують спільну діяльність викладача і студентів, описують повний цикл управління власною суб’єкт-суб’єктною діяльністю, убезпечують створення зручних умов для функціонування суб’єктів, скеровують педагогів на розкриття, реалізацію та розвиток особистісного потенціалу випускників і сприйняття студентами всесвіту як єдиного цілого, в якому всі елементи, його складники взаємопов’язані.

Ключовою сутністю інтеграції ПТ, як доводить О. Мариновська, є побудова освітнього процесу на основі виявлення в різних академічних дисциплінах схожих елементів (проблем, явищ, сюжетів, подій, понять, закономірностей тощо) і поєднання їх у якісно нову цілісність з метою формування життєво-важливого професійного образу МСП [259, с. 4]. Результатом цього об’єднання є інтегративна інноваційно-педагогічна технологія, структурна модель якої складається з таких функціональних блоків та їх компонентів [83, с. 128]:

а) першочергових завдань ПТ, орієнтованих на цілі сучасної професійної освіти;

б) дидактичної підсистеми, яка містить складники, що репрезентують собою інтеграцію відповідних компонентів технології (інтеграційні компоненти: «концептуальні засади», «принципи технології», «особливості побудови змісту навчання», «особливості форм, методів, прийомів, засобів навчання», «алгоритм навчального процесу», «моніторинг стану професійної компетентності студентів, що відображає результати навчального процесу»). Важливо, що інтеграційні компоненти утворюються на основі диференціації технології на компоненти та їх інтеграцію;

в) управлінської підсистеми, котра забезпечує управління:

− власне технологією, в результаті чого технологія ефективно адаптовується до освітніх умов, що змінюються;

− навчально-пізнавальною діяльністю МСП. Управлінська підсистема вибудовується на основі залучення до адміністрування освітнім процесом професійної підготовки випускників концептуальних засад, принципів, функцій та методів управління.

Головне призначення інтеграції ПТ полягає в підвищенні якості освітнього процесу, яке здійснюється на основі спільної педагогічної реалізації всіх можливостей складників технологій й визначається максимально повним зреалізуванням у навчанні:

− диференціації, індивідуалізації та орієнтації на особистість МСП;

− активності та самостійності студентів;

− діяльного і всебічного використання комп’ютерних засобів та інформаційних технологій.

Інтеграція ПТ забезпечує інноваційну інтеграцію міжпредметних знань і різних видів діяльності на рівні інтегрованих (об’єднувальних) курсів для успішного проходження МСП упродовж навчання повного циклу професійного становлення: від теоретичного, пошуково-експериментального до дослідницького [531, с. 48]. Інтеграція ПТ включає в себе все найкраще з тих педагогічних технологій, з яких складається й, водночас, забезпечує мотивацію випускників, реалізує диференціацію та індивідуалізацію навчання, дає змогу студенту сформувати особистісні освітні траєкторії та намітити найоптимальніші шляхи професійного саморозвитку. Під інтеграцією ПТ розуміємо процес і результат об’єднаних педагогічних технологій в деяку цілісність, що супроводжується ущільненням взаємозв’язків між її складниками.

Концепція формування МСП на основі інтеграції ПТ визначає цільові орієнтири, принципи і логіку зазначених технологій як послідовність дій з відбору об’єктів інтегрування, побудови оптимальних інтеграційних моделей та їх реалізацію. Слід зазначити, що найбільшого ефекту інтеграція ПТ досягається завдяки тісній та цілеспрямованій взаємодії її компонентів-складників: правильно визначеній темі інтегрованого заняття; виявленню однотипних елементів змісту суміжних навчальних дисциплін (проблем, тем, сюжетів, подій тощо) на основі аналізу навчальних програм; визначенню контактних сюжетів інтегрованого заняття та добору фактичного матеріалу; структуруванню змістово-смислових блоків на основі інтеграції змісту та організаційних форм, що передбачають об’єднання спільною метою однотипових елементів заняття; систематизації набутих знань, які забезпечуються їх включенням у цілісність, оскільки знання міжпредметного характеру розширюють горизонти розуміння об’єкта пізнання, допомагають МСП сприймати навчальний матеріал цілісно та одночасно різнобічно; технології набутих знань, котра є особисто привабливою та емоційно підкріпленою кожним студентом.

Очевидно, що вибудувана таким чином інтеграція ПТ сприяє вивченню різноманітних явищ і процесів відповідно до різних ролей та функцій, які ними виконуються; допомагає студенту використовувати власні знання з різних навчальних дисциплін для особистісного розвитку умінь і формування професійних навичок, необхідних для результативного розв’язання конкретних професійних завдань; виявляє здібності в МСП до проведення ними творчих досліджень [461, с. 173]. Отже, інтеграція ПТ послуговує важливою умовою підвищення ефективності та якості педагогічного процесу професійної підготовки фахівців, а її ефективне проектування і зреалізування забезпечує сталий та безперервний розвиток професійної освіти.

Одним із ключових аспектів інтеграції ПТ є технологічний концепт (від лат. *conceptus* – «формулювання, загальне поняття, думка» [62, с. 452]), який розкриває сутність та особливості зазначеної технології навчання, механізм її введення в діяльнісну практику роботи викладачів ЗВО. Концепти інтеграції ПТ професійної підготовки МСП забезпечують:

1. Усвідомлення майбутніми фахівцями навчальної проблеми та орієнтацію на досягнення значущих освітніх цілей, вагомість кінцевого результату професійної підготовки.

2. Самостійну пошуково-дослідницьку діяльність студентів за ефективного сприяння викладача.

3. Високий темп навчання та конструктивне управління освітнім процесом (забезпечує якісне ведення цілеспрямованого інформаційного процесу, що надає можливість кожному студенту переміщатися в навчанні вперед з максимальною швидкістю, оптимальною для його пізнання).

4. Використання комп’ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення професійних дисциплін, пов’язаних з пошуковою, дослідницькою, діагностично-аналітичною діяльністю, розвитком особистісних властивостей випускника.

5. Економію навчального часу, з метою його збільшення для індивідуальної, самостійної або групової роботи студентів.

6. Можливість упровадження результативного дистанційного навчання.

Пріоритетними методологічними векторами у функціонуванні інтеграції ПТ слугує:

− мотиваційність як індивідуально-особистісне стимулювання навчально-пізнавальної діяльності МСП;

− керованість освітнім процесом, оскільки в будь-який момент викладач має змогу здійснити корекцію навчального заняття;

− поєднуваність різних форм навчальної діяльності: індивідуальної, групової та фронтально-колективної;

− адаптивність освітнього процесу до індивідуальних особливостей студентів;

− діалогічність та паритетність у суб’єкт-суб’єктному навчанні;

− гнучкість як здатність оперативно реагувати й адаптуватися до змінних науково-технічних та соціально-економічних умов.

Інтеграційний зв’язок між ПТ зумовлений загальними цілями, принципами, концептуальними положеннями та є передумовою певних змін у раніше розрізнених елементах. Водночас, інтеграція ПТ відображає єдність змістової й процесуальної сторін навчання, характеризує структуру інноваційного змісту професійної підготовки на всіх рівнях її формування й, насамперед, сприяє швидкому використанню професійно спрямованих знань в майбутній професійній діяльності СП.

Отже, фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників має можливості для застосування інтеграції педагогічних технологій, тому актуалізується проблема поєднання ПТ в процесі підготовки студентів у ЗВО.

**3.3 Використання педагогічних технологій у процесі фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**

Сутність ФПП МСП полягає в оновленні структури, змісту навчання та освітнього простору в цілому, що сприяє формуванню в студентів творчого мислення, досвіду науково-дослідної діяльності, розвитку самоосвітніх навичок, набуттю умінь щодо особистісного самовдосконалення та належної орієнтації в швидкому потоці інформації. Інноваційні вимоги до професійної освіти майбутніх фахівців вступають у протиріччя з традиційними ПТ навчання. Водночас підвищення якості освіти взаємопов’язане із застосуванням ефективних ПТ для оптимізації надбання студентами інтегративних знань, які вкрай необхідні в процесі розв’язання професійних завдань у майбутньому.

Нова парадигма освіти, центральне місце в якій займає розвиток професійної компетентності студентів, націлює на сучасні технології навчання. Безперечно, вони відрізняються від узвичаєних, традиційних, оскільки намагаються враховувати якомога більше факторів, що впливають на навчання. За таких умов суттєво змінюються місце та роль педагога в усьому освітньому процесі. У результаті ПТ у ФПП МСП функціонують і в якості науки, що досліджує найбільш ефективні методи навчання, і в якості системи способів і принципів, які успішно використовуються в навчанні. Таким чином, ПТ з самого початку їх запровадження націлюють педагога на позитивний результат у досягненні цілей навчання та управління професійною підготовкою і є гарантією успіху за нормативно-діючими стандартами вищої освіти. У проектуванні ПТ заздалегідь враховуються індивідуально-особистісні особливості студентів та різні види діяльності, адекватні віковому періоду розвитку та рівню підготовки майбутніх фахівців [621, с. 153]. Завдання ПТ зосереджені на формуванні професійного становлення та фахового зростання випускників у майбутньому, розвитку в них здатності самостійно мислити, відшуковувати і використовувати вже набуті інтегративні знання, ретельно обмірковувати прийняті рішення і чітко планувати дії, активно взаємодіяти в навчальній аудиторії, бути відкритими для нових учинкових дій і культурної комунікативної взаємодії [129, с. 67]. Це потребує активного впровадження в процес ФПП МСП альтернативних форм, способів та нових технологій оптимізації освітньої діяльності.

До пошуку сучасних ПТ, актуальних часові, гармонійному рівню розвитку знань і можливостей студентів, залучається відкриття наук, які гарантують досягнення випускниками більш високого освітньо-професійного рівня. Основними ознаками таких ПТ є: детальний опис освітніх цілей; поетапне проектування та зазначення способів досягнення заданих результатів; використання зворотного зв’язку з метою коригування освітнього процесу; гарантованість результатів, що досягаються; відтворюваність освітнього процесу незалежно від педагогічної майстерності викладача; суб’єктна оптимальність у витрачені діяльнісних ресурсів та особистісних зусиль [133].

В умовах ФПП в системі вищої освіти ПТ відтворюють структуру та динаміку всієї освітньої діяльності та її результати й націлюють викладача на формування в студентів конкретних знань, умінь, навичок і компетенцій. Поряд з традиційними технологіями поява нових підвищує ефективність навчання й спричинює більш якісну підготовку МСП. Використання ПТ у підготовці студентів соціогуманітарної сфери уможливлює:

а) фундаменталізацію освітнього змісту, що сприяє розвитку компетенцій, загальної та професійної культури всіх суб’єктів навчання;

б) запровадження активних та інтерактивних методів, форм, засобів навчання, які спрямовані на формування компетенцій випускників;

в) використання різних способів впровадження ПТ в освітній процес на основі організаційного, технологічного та комунікативного складників.

Такі складники наповнюють ПТ новим змістом, що передбачає підвищення якості професійної підготовки МСП у сучасних умовах. Головною особливістю використання ПТ у процесі ФПП є те, що їх результативне впровадження потребує високої активності від викладача, посилення інтересу до навчання у студентів та скорочення часу на досягнення запланованих результатів, що сприяє більшій індивідуалізації навчального процесу, інтенсифікації навчання, самоактуалізації   
та формуванню компетентнісної особистості майбутнього   
фахівця [622, с. 346–347].

Для ПТ важливо, щоб вона критеріально відповідала концептуальності, процесуальності, керованості та продуктивності. Нині особливо цінними, на переконання І. Підласого, є ті ПТ, які показують високі освітні результати, характеризуються оптимальними витратами, зокрема часовими, й зручні та практичні в користуванні [328], завжди гарантують досягнення певних цілей, згідно вимог державних освітніх стандартів до навчання студентів у ЗВО. Тому сутність технологічності освітнього процесу полягає в тому, щоб зробити педагогічний процес сповна успішним та керованим.

Науковцями [259; 314] визначилися різні підходи до класифікацій ПТ вищої школи, однак заслуговує уваги класифікація [354, с. 142], в основі якої лежить домінуюча цільова спрямованість: інформаційна, комунікативна, гуманітарна. Так, інформаційні технології спрямовані на оволодіння новими засобами пошуку, застосування і переробки навчальної або наукової інформації засобами комп’ютерної, аудіо-, відеотехніки та Інтернету. Комунікативні зосереджуються на вдосконаленні способів взаємодії між суб’єктами в навчальній аудиторії і пов’язані з організацією освітньої діяльності майбутніх фахівців (робота в парах, у групах та колективі загалом). Тоді як соціальні ПТ забезпечують формування соціально значущих якостей у студентів, необхідних їм незалежно від рівня здобуття вищої освіти і профілю підготовки.

Багатоманітність підходів до аналізу ПТ як організаційно-змістовної структури допомагає у виокремленні принципів практичного втілення закономірностей формування особистості майбутнього фахівця в умовах фундаменталізації професійної освіти. До головних із них науковець І. Прокопенко відносить [314, с. 87]:

− принцип, зорієнтований на спроектовано визначені освітні цілі. Формулювання цілей певної професійної дисципліни відбувається шляхом усвідомлення викладачами та майбутніми фахівцями кінцевих результатів навчання. Вони розкриваються і перевіряються в процесі освітніх зовнішньо виражених вчинянь студентів та надійному усвідомленні ними важливості того, що вивчається;

− принцип елективності навчання. Основне призначення цього принципу полягає у забезпеченні високого рівня організації освітнього процесу, при якому всі його складники (зміст, засоби, методи тощо) спрямовані на уможливлене здійснення студентами особистісного вибору предметного матеріалу, його виду та форм. Самостійно зроблений дидактичний вибір сприяє проведенню аналізу вивченого матеріалу, його критичного осмислення, а відтак – розвитку творчого потенціалу випускників ЗВО. Відповідно набуті МСП знання можуть легко перебудовуватися та перегруповуватися й, повсякчас, здатні до відтворення і чергового освоєння нового знання. Принцип елективності в професійній освіті утверджує рівноправність всіх задіяних суб’єктів педагогічного процесу, котрі цілковито усвідомлюють міру відповідальності за зроблений вибір;

− принцип суб’єктності навчання. Врахування в освітній діяльності суб’єктного досвіду життєдіяльності студентів є важливим чинником, на який зважає викладач в процесі проектування ПТ. Саме на основі особистісно значимих інтеграційних цінностей, моральних установок та навчального досвіду студент здійснює оцінку фактів, явищ, оточуючої дійсності, реальних подій тощо. Завдання викладача полягає в максимально повному виявленні, ініціюванні, використанні, примноженні та збагаченні особистісного досвіду майбутнього фахівця [300, с. 94–95];

− принцип варіативності навчання. Перебуваючи в суб’єкт-суб’єктних взаємовідносинах із студентами, кваліфікація та компетентність викладача дозволяє йому здійснювати педагогічну діяльність природно, нешаблонно та органічно; змінювати власну вчинкову позицію відповідно до нової освітньої ситуації, динамічності та оригінальності освітнього процесу;

− принцип педагогічної компетентності. Унікальна, непересічна, неординарна особистість викладача дозволяє оптимально урізноманітнити професійну підготовку майбутніх фахівців, що виявляється в компетентнісних професійних уміннях щодо організації оригінальних форм навчальної роботи із студентами;

− принцип професійних аналогій. Нині ПТ професійної підготовки МСП тісно взаємопов’язані з іншими технологіями та їх видами діяльності. Запозичення елементів, наприклад, з психотерапії, соціології, соціальної психології тощо потребує неодмінної педагогічної інтерпретації для трансформації їх у власні педагогічні засоби;

− принцип природовідповідності. Сконструйований відповідно до цього принципу освітній процес до ФПП максимально повно відповідає потребам природних механізмів студентів у засвоєнні ними соціального досвіду та убезпечує їх високий інтелектуальний розвиток;

− принцип завершеності. Окреслення кінцевих якісних результатів педагогічного процесу до визначених освітніх цілей дає право вчасно оцінити ефективність ПТ та засвідчити потребу в її запровадженні. Водночас отримання показників нижчого рівня призводять до відмови у використанні цієї технології в майбутньому.

Таким чином, ефективна реалізація окреслених принципів уможливлена за умов їх сукупного використання в інноваційних ПТ професійної підготовки МСП, а її результативне зреалізування, що вимагає конкретизації та деталізації всіх її покрокових компонентів, вказує на рівень дієвого оволодіння нею студентами та педагогічну майстерність викладача в ЗВО.

В аспекті дослідження інноваційної спрямованості освітнього процесу науковець Г. Селевко вважає, що провідним принципом у розвитку сучасних освітніх систем є інтегративний принцип (див. підрозділ 2.2). Сутнісною характеристикою цього принципу стало аргументоване судження про умовність строгого розподілу соціогуманітарного знання на роз’єднані освітні сфери, а відтак – розуміння важливості створення синтетичних, інтеграційних знань, котрі формують у МСП бачення цілісної картини світу [436, с. 293].

Міждисциплінарну інтеграцію, яка уможливлена на різних рівнях у процесі проектування комбінованих програм та створенні нових моделей ПТ, на думку М. Сови, слід вибудовувати на основі дотримання загальнометодологічних принципів, як-от: цілісність, системність, структурність, багаторівневість і відповідність всім сферам суспільної та культурної життєдіяльності людини. Дотримання перерахованих принципів у освітньому процесі професійної підготовки СП за фундаменталізації навчання набуває комплексного характеру. Випускники, як учасники реалізації ПТ, усвідомлюючи взаємозв’язок вивченого з повсякденною професійною практикою, опановують знання швидше та на довготривалий час. У результаті в освітньому процесі на всіх рівнях спостерігається­:

– встановлення інтеграційної системності із засвоєного студентами матеріалу (на рівні навчальної теми з дисципліни);

– виявлення співвідношення у найбільш значущих елементах навчального матеріалу та інтеграції культурологічних і спеціальних знань, способів діяльності (на рівні навчального модуля);

– інтеграція культурологічних, загальнонаукових та спеціальних знань і вмінь (на рівні навчального предмета);

– досягнення єдності загальної і спеціальної підготовки студентів, їх системної цілісності (на рівні навчальних циклів) [470, с. 170–171]. Отже, вищезгадані принципи ФПП МСП значною мірою оптимізують результати освітнього процесу, а вирішення проблеми інтеграції знань у студентів безпосередньо пов’язане із створенням нових технологій.

Варто зазначити, що нинішній розвиток вищої школи зумовлює особистісний вибір викладачами ПТ. Їх правильне обрання взаємопов’язане з певними тенденціями, які мають місце в професійній підготовці МСП:

1. Освітньо-професійні програми підготовки магістрів і бакалаврів із СР базуються на компетентнісному підході, який потребує нового технологічного забезпечення. Відповідно до мети (становлення професійної компетентності як інтеграційної якості особистості) та цільових установок професійної підготовки ПТ (технології аналізу ситуацій, кейс-методу, «мозкового штурму», організації імітаційних ігор, тренінгів, науково-дослідницької роботи студентів та ін.) дозволяють залучати студентів до способів вирішення професійних завдань у процесі навчання.

2. Перехід до кредитно-модульної організації навчання у вищій школі підвищує значущість суб’єктності та самостійності студентів у освітньому процесі [89, с. 4]. Відтак значна роль відводиться технологіям (технології розвитку критичного мислення, технологія портфоліо, технологія становлення авторської позиції та ін.), які сповна організовують самостійну діяльність студентів з освоєння професійного змісту вищої освіти.

3. Великий потік інформації в сучасному світі та його зросла роль потребує розвитку різних способів роботи з джерелами інформації. Це зумовлює вибір викладачами технологій розвитку критичного та латерального мислення (англ. *lateral thinking* − бічний, поперечний, спрямований в бік, отож латеральне мислення − це нестандартне, непересічне мислення, в якому майбутнім фахівцем мисленнєво використовується максимальна кількість підходів до розв’язання професійного завдання [582]), інформаційних технологій тощо.

4. Потреба в необхідності досягнення ефективної діяльнісної суб’єкт-суб’єктної комунікативної взаємодії. Задана доцільність скеровує викладача на застосовування технологій організації групової взаємодії, котрі передбачають упорядковану групову роботу студентів та колективний спосіб навчання, організацію дискусій, дебатів, імітаційних та неімітаційних ігор, інтерактивних методів навчання, технологію освітніх тренінгів.

5. Підвищення наукоємності та практичної спрямованості освіти. У професійній підготовці МСП це завдання повністю знаходить вирішення за умов активного використання викладачем технологій, що передбачають долучення студентів в різні види продуктивної та творчо-креативної діяльності.

Одним з важливих засобів підвищення якості та ефективності педагогічного процесу в системі ФПП МСП є інтеграція ПТ. Без сумніву, педагогічна інтеграція виступає різновидом наукової інтеграції, що здійснюється в межах заданої педагогічної теорії і практики. У нашому розумінні інтеграція ПТ є результатом об’єднання ПТ в певну цілісність, що супроводжується ущільненням зв’язків між її складниками. Результатом такого об’єднання є інноваційна педагогічна технологія, яку ми означили як інтегративна. Слово інтегративний зафіксоване в словниках з 90-х рр. ХХ ст. та позначає – суцільний, цілісний предмет або явище; цілісний розгляд певних властивостей [62, с. 128]. Поняття «інтегративний» Г. Спенсер трактував як концентрація розсіяних елементів [72, с. 48]. Модель інтегративної ПТ за ФПП МСП є структурою, що включає такі функціональні блоки та їх складники:

а) ключові завдання (можливості) інтегративних технологій, орієнтовані на цілі і завдання ФПП;

б) дидактичні підсистеми, що містять інтегративні компоненти: концептуальні засади, принципи інтегративних ПТ, особливості побудови освітнього змісту, форм, методів, прийомів, засобів навчання, алгоритм організації та зреалізування освітнього процесу на засадах ФПП, моніторинг стану професійної компетентності МСП (результатів ефективності освітнього процесу).

Інтегративні компоненти новоствореної ПТ формуються на основі диференціації об’єднаних технологій на компоненти і їх інтеграцію.

В аспекті використання інтегративних ПТ для ФПП МСП важливу роль відводять управлінській підсистемі, яка містить концептуальні засади, принципи, функції та методи управління освітнім процесом, що здійснюють продуктивну професійну підготовку студентів та забезпечує управління:

а) власне технологією, яка в результаті адаптовується до освітніх умов, що постійно змінюються;

б) навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців.

Головне призначення інтегративної ПТ полягає в підвищенні якості та ефективності цілісного педагогічного процесу, які відбуваються за сумарної реалізації всіх складників об’єднаних ПТ. Тому, на наше переконання, в інтегративній ПТ повинна максимально повно реалізовуватися:

– диференціація, індивідуалізація та особистісна орієнтація навчання (орієнтація на власні цінності студента);

– активність, самостійність і творчість МСП;

– активне і різнобічне використання комп’ютерних засобів.

Інтегративна ПТ поєднує все найкраще з тих технологій, з яких вона складається, оскільки здатна забезпечити внутрішньо-особистісну мотивацію МСП та сприяє формуванню в студентів індивідуальної траєкторії професійного навчання та особистісного розвитку.

Обґрунтовані нами концептуальні положення інтегративних ПТ дозволяють дійти висновку, що інтеграція обраних викладачем для застосування ПТ є важливою умовою підвищення ефективності та якості педагогічного процесу в професійно-орієнтованій вищій школі, оскільки вона забезпечує кожному випускнику право і можливість просуватися в навчальній дисципліні настільки глибоко, наскільки для нього це є можливим (в межах хочу і можу); проектування і реалізація керованих (гнучких) інтегративних ПТ та створює механізми сталого і безперервного самоконтрольованого розвитку професійної освітньої установи, яка здійснює фахову підготовку МСП.

Головні ознаки інтегративної ПТ, яка має загальнопедагогічне значення, згруповані В. Гузєвим [437, с. 294] навколо чотирьох стрижневих ідей:

а) укрупнення дидактичних одиниць. Концепція укрупнення дидактичних одиниць нині є загальновизнаною. Достатньо великий обсяг змістового наповнення навчальної дисципліни в якості мінімальної одиниці групується навколо укрупнених одиниць змісту освіти – блоків навчального матеріалу, які забезпечують фаховий та особистісний розвиток студентів. Межі пізнавального блоку можуть бути дуже різними: від абзацу – до розділу навчального матеріалу, від предмета – до декількох дисциплін. Блочно-модульне навчання здійснюється на основі розподілу навчального матеріалу в блоки, що забезпечують майбутнім фахівцям можливість свідомо виконувати різноманітні інтелектуальні функції і використовувати набуті знання і вміння при вирішенні навчальних завдань. Послідовні блоки такої навчальної програми виокремленні Г. Селевком: інформаційний (надання інформації), тестово-інформаційний блок (перевірка засвоєння інформації), корекційно-інформаційний (у випадку неправильної відповіді студентам пропонуються додаткові роз’яснення викладачем для усунення розуміннєвих проблем), блок застосування (розв’язання завдань на основі отриманих інтегративних знань); перевірки і корекції [437, с. 289]. Вивчення наступної теми повторює вищенаведену послідовність блоків. Певною мірою її наслідком є впровадження лекційно-семінарських занять;

б) планування результатів навчання. Йдеться про багатопрофільне та багаторівневе планування результатів навчання і те, як здійснювати таке планування. Досягнуті заплановані результати перевіряються діагностично відповідно до поставлених цілей (тобто завдань) для кожного окремого рівня навчання;

в) групове навчання з чітко побудованою динамікою в складі груп. Групова діяльність формується на основі моніторингу успішності освітнього процесу, тому кожен наступний крок проектується залежно від результатів попереднього. За цієї ознаки використовується провідна діяльність, комунікативна активність та мотивація МСП, що спричинює доцільність групового навчання;

г) комп’ютерна підтримка. Нині в освіті комп’ютер є засобом посилення інтелекту та розвитку студентів, укріплює ефективність навчання й використовується як управління освітнім процесом.

Таким чином, інтегративна ПТ є результатом інтегрування усіх зазначених напрямів в єдине ціле, оскільки інтегрує в єдину систему: ідеї щодо планування результатів професійної підготовки; проблемне навчання; блочно-модульне структурування навчального матеріалу з укрупненням дидактичних одиниць; групові форми діяльності студентів; психологізацію освітнього процесу і комп’ютеризацію навчання та різноманітні педагогічні методи: від пояснювально-ілюстративних до евристичних.

Реалізація комплексного підходу до вибору інтегративної ПТ до ФПП МСП відповідно до цієї класифікації дозволяє на одному і тому ж навчальному занятті або блоці занять використовувати різні ПТ. Із методологічних міркувань нами підібрані такі ПТ, які сповна зреалізовують один із найголовніших результатів ФПП МСП: єдність онтологічного (пов’язаного з пізнанням навколишнього світу) і гносеологічного (пов’язаного з освоєнням методології та набуттям навичок професійного пізнання) аспектів навчальної діяльності. На думку А. Балахонова [15, с. 85], сучасний фахівець повинен володіти глибокими знаннями і професійною мобільністю, здатністю оперативно вирішувати нестандартні проблеми, що виникли, досконало орієнтуватися в складній системі нових суспільних відносин, уміти розставляти пріоритети та концентрувати власні зусилля на вирішенні перспективних професійних завдань, мати високий рівень фахової компетентності, творчого мислення, особистісної духовності й моральності. Такі результати можливі, якщо викладач разом із студентами реалізує на заняттях інтегративну ПТ.

Відповідно в процесі професійної підготовки МСП використовували одночасно навчально-інформаційні та тренінгові ПТ. Так, професійна підготовка МСП здійснюється в освітньому середовищі за сукупності умов, що забезпечують діяльність студента з інформаційним ресурсом із збору, обробки, продукування, транслювання, застосування інформаційного знання та передбачає інтенсивну інформаційну взаємодію з іншими суб’єктами освітнього процесу за допомогою інтерактивних засобів інформаційних технологій. Інформаційна технологія залучає процеси розробки та систематичного використання технічних і матеріальних ресурсів, ідей, інформаційних науково-методичних матеріалів для підвищення ефективності навчання за ФПП і управління освітнім процесом в цілому. В інформаційних ПТ використовуються спеціальні навчально-технічні інформаційні засоби (комп’ютер, аудіо, кіно, відео). Комп’ютеру відводиться роль основного засобу інформатизації. Дефініція «інформатизація» означає «сукупність процесів, спрямованих на створення умов для задоволення інформаційних потреб» [62, с. 131] у навчанні МСП. Тому поряд з терміном «інформатизація» застосовується як його синонім термін «комп’ютеризація».

У цьому аспекті ФПП охоплює:

– комп’ютерну грамотність студентів як вміння використовувати комп’ютерні програмні засоби для роботи з електронним текстом, електронними таблицями, для створення навчальних презентацій тощо;

– інформаційну компетентність майбутніх фахівців, яка крім комп’ютерної грамотності залучає студентів до вправного введення пошуку та чіткого структурування нової інформації, її освоєння й оцінки, оволодіння технологіями комп’ютерних комунікацій та використання всіх можливостей інформаційних технологій для розв’язання професійно-орієнтованих завдань.

До провідних етапів залучення інформаційних технологій до освітнього процесу належить:

1) постановка навчальної проблеми та визначення (проектування): шляхів її вирішення;

2) пошук інформації (відшукання наукових публікацій з цієї проблематики, необхідних розділів і параграфів підручників та навчальних посібників в інтернеті, інфотеках, веб-сайтах тощо);

3) навчальний результат (озвучення або оформлення результатів пошуково-інформаційної діяльності для розв’язання проблеми та досягнення освітніх цілей).

В умовах використання інформаційних ПТ навчально-пізнавальна діяльність студентів спрямована на кінцевий результат – розв’язання професійно-орієнтованих проблем, що базуються на інформаційних міжпредметних зв’язках; високий рівень самостійної роботи студентів під керівництвом викладача з комп’ютером, які обладнані навчальними програмами, комп’ютерними навчальними засобами, дидактичними і методичними матеріалами в мультимедіатеках тощо. Таким чином, інформаційна технологія дозволяє викладачу здійснити індивідуалізацію навчання та успішно реалізовувати суб’єктний досвід майбутніх СП, водночас вона пропонує активно-результативну групову роботу студентів.

Узагальнюючи вищесказане, стверджуємо, що інтегративним ПТ в умовах ФПП МСП, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, притаманний той чи інший рівень інтерактивності та задіяння до організації навчального процесу трьох режимів інформаційного обміну:

– екстраактивний. В основі такого комунікативного процесу інформаційні потоки спрямовані від суб’єкта (викладача) до об’єкта (студента), але циркулюють в основному навколо останнього, не проникаючи всередину нього. Викладач відіграє роль ретранслятора наукової інформації у вигляді стислого викладу навчального матеріалу, а студент виступає пасивним учасником навчального процесу, тому засвоєна інформація не завжди має смислові зв’язки [267, с. 210]. Цей режим характерний для традиційної технології (лекційно-семінарських занять). Відповідно він характеризується неконтрольованим і некоректованим управлінням педагогічним процесом та не викликає суб’єктної активності майбутніх фахівців, оскільки їх научіння в основному пов’язане лише з активністю (екстраактивністю) освітнього середовища;

б) інтраактивний. В умовах інтраактивного режиму студент отримує знання і від викладача, і в процесі власної активності, працюючи з необхідними джерелами інформації, що сприяє його самовдосконаленню, саморозвитку, самоосвіті. Формується так звана інтраактивна модель інформаційного обміну, коли інформаційні потоки, спрямовані на студентів, викликають у кожного з них активно-мисленнєву діяльність [267, с. 212]. Важливість і необхідність інтраактивного режиму зумовлена тим, що значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання студентами;

в) інтерактивний (термін «інтерактив» (з англ. *interact,* де *inter* – взаємний і *act* – діяти) уживається в розумінні спроможності індивідів до взаємодії). За умови організації інтерактивного навчання моделюється багатостороння форма комунікації, що передбачає врахування думок, поглядів, позицій учасників такої взаємодії, відтворення, імітацію діяльності (ділові, рольові, дидактичні ігри, робота фокус-групи), а відтак базується на розвитку здібностей до оволодіння певним видом практичної діяльності (в ході тренінгу). У цьому випадку інформаційні потоки від викладача проникають в свідомість студентів, викликають у них активну діяльність і породжують зворотний інформаційний потік, але вже від кожного студента до викладача [267, с. 213; 436, с. 153]. За таких умов інформаційні потоки або чергуються у певному напрямі, або мають зустрічно-двосторонній характер: один потік виходить від викладача, інший – від студентів. Цей режим властивий інтерактивним технологіям.

Особливої уваги заслуговують дослідження в цьому напрямі науковців [186; 267; 321; 463], котрі обґрунтовують доцільну ефективність використання інтерактивних технологій у підготовці МСП. Зокрема, соціально-психологічні особливості професійної інтеракції в СР стали предметом дисертаційного дослідження І. Мельничук [267] та Т. Сили [452]. Тому ПТ, котрі опираються на діалогічну суб’єкт-суб’єктну взаємодію в освітньому процесі, можна об’єднати в інтегративні ПТ, де студент виступає активним суб’єктом освітнього процесу.

Допускаємо, що ФПП МСП буде більш ефективною, якщо в освітньому процесі використовувати тренінгові технології. Поняття «тренінг» в науці та практиці трактується багатозначно, зокрема наукова дефініція «тренінг» розглядається як форма інтерактивного навчання, мета якої передбачає розвиток міжособистісної та професійної поведінки [542, с. 543]. На інтерактивності процесу наголошує О. Сидоренко, вказуючи, що тренінг – це технології навчальних дій, які відбуваються на основі концепції реальності в інтерактивній формі та зазначає, що там, де немає інтерактивності, не йдеться про існування тренінгу [449, с. 11]. Тобто, тренінг є центральною передумовою стимулювання внутрішньо-особистісних потенцій МСП з ціллю активізації їх здібностей до комунікування за рахунок інтерактивних технологій навчання.

Отож, тренінг у ФПП МСП є важливим видом освітньої практики, способом професійного та особистісного розвитку. За його участю уможливлене перепрограмування наявної в студента моделі управління своєю поведінкою і діяльністю та створення нових ефективних функціональних утворень. Тренінгові технології володіють комплексом інтенсивних методів перетворюючого впливу, які впливають на особистість та групу в цілому, формують комунікативні компетентності, міжособистісну і професійну поведінку, певний досвід позитивного ставлення до себе і до оточуючих та до світу загалом. Будь-який тренінг, що передбачає групове заняття під керівництвом ведучого, є інтерактивним: він розрахований на активно-діяльну суб’єкту реакцію МСП (інтелектуальну, емоційну, дієво-практичну) на той чи інший вплив на особистість.

Проаналізувавши інформаційну та тренінгові ПТ, ми визнали можливим інтегрувати їх в інтегративну тренінгово-інформаційну технологію (далі – ІТІТ) ФПП МСП, успішне функціонування якої взаємопов’язане з її основними загальними якостями: системністю, комплексністю, цілісністю та концептуальністю. Кожен зі складників інтегративних ПТ (інформаційні, тренінгові та інтерактивні) забезпечує підвищення ефективності педагогічного процесу на основі реалізації вагомих досягнень педагогіки. Водночас запропонована нами ІТІТ передбачає все краще складників її технологій та забезпечує зв’язок між ними, що зумовлений загальними цілями, принципами, концептуальними положеннями.

До ключових цілей ІТІТ належить:

а) спрямованість на результативну ФПП;

б) розвиток індивідуальних і професійних умінь приймати оптимальні рішення в специфічних нестандартних ситуаціях СР;

в) формування професійних навичок працювати з науковою інформацією та здійснювати правильний вибір потрібної;

г) формування дослідницьких умінь;

д) сприяння засвоєнню МСП максимуму фундаментальної інформації.

Концепти ІТІТ включають:

1) усвідомлення МСП в умовах ФПП навчальної проблеми та орієнтації на досягнення значущих освітніх цілей і ефективного кінцевого результату;

2) самостійну, пошуково-активну тренінгову діяльність студентів за сприяння викладача;

3) високий темп управління навчанням (забезпечує ведення цілеспрямованого інформаційного процесу і надання кожному, кого навчають, можливості просуватися в навчанні з максимальною швидкістю, яка для його пізнавальних сил оптимальна);

4) використання інформаційних навчальних засобів, зокрема й комп’ютерів під час вивчення фахових дисциплін, пов’язаних з пошуковою, діагностико-аналітичною діяльністю, розвитком професійних функцій особистості студентів;

5) економію навчального часу для забезпечення резерву часу на індивідуальну чи групову роботу студентів.

До базових принципів ІТІТ входить:

1. мотивація (стимулювання) навчально-пізнавальної діяльності;
2. керованість освітнім процесом (в будь-який час можлива корекція викладачем освітнього процесу);
3. оптимальне поєднання різних форм навчальної роботи (індивідуальної, групової та фронтальної);
4. адаптивність освітнього процесу (зокрема, режиму роботи комп’ютера) до індивідуальних особливостей студентів;
5. паритетно-діалогічний характер навчання.

Таким чином, запропонована нами ІТІТ ФПП МСП є гнучкою, оскільки здатна оперативно реагувати і адаптуватися до швидкозмінних науково-технічних та соціально-економічних умов суспільства, однак практичне зреалізування зазначеної технології в освітньому процесі вищої школи потребує структурування її засобів.

**3.4 Характеристика засобів інноваційних педагогічних технологій для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**

Засоби навчання є важливим чинником забезпечення якості освітньої діяльності в умовах професійної освіти, оскільки впливають на удосконалення методів і прийомів навчальної діяльності, активізують розумові процеси в навчальній аудиторії, позначаються на самостійній діяльності студентів, актуалізують безперервний контроль результатів навчання МСП [35, с. 32–34; 106, с. 267; 451, с. 353]. Водночас, вони спрямовані на успішне убезпечення засвоєння ними знань та формування професійних навичок й унормованих умінь [161, с. 292; 268, с. 55].

Засоби, структурно-упорядковуючи всі навчальні компоненти, завжди створюють сприятливі умови для успішного досягнення цілей навчання за ФПП, оскільки вони є важливим ресурсом у зреалізуванні освітньої діяльності. Їх активне та ефективне впровадження в освітній процес професійної підготовки допомагає сповна залучити студентів до освітнього процесу, сприяє розумінню і засвоєнню професійно-зорієнтованого матеріалу й направлене на підтримку зацікавленості до наукової та практично орієнтованої пізнавальної діяльності.

У педагогічній науці засоби навчання мають свою історію, оскільки пов’язані з соціокультурними змінами в суспільстві й домінуючими цілями освітньої практики [35]. На переконання Н. Волкової, під засобами навчання слід розуміти матеріалізовані носії інформації, які відрізняються один від одного способом їх пред’явлення [73, с. 123–124]. Як зазначає О. Карпенко, ці носії володіють певними дидактичними можливостями, логіко-смисловою та функціональною спрямованістю [179]. У витлумаченні поняття «засоби» звернено увагу на функціональному аспекті його характеристики. У довідкових літературних джерелах засіб позначається як «якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось; спосіб; те, що служить знаряддям у якій-небудь справі» [62, с. 420; 267, с. 144].

В онтологічному аспекті розгляду засоби навчання виступають засобами пізнання. Вони затребувані потребами педагогічної практики, її інноваційної скерованості й спрямовані на оптимізацію професійної підготовки фахівців. У результаті системний розвиток засобів інтегративної ПТ спрямовується на задоволення професійно зорієнтованих потреб освітнього процесу за університетської освіти.

Для характеристики основних засобів ІТІТ доцільно користуватися різними тлумаченнями поняття «засоби навчання» (з англ. *еducational media, media of education*), якими послуговуються для передачі інформації під час професійної підготовки майбутніх фахівців. До найбільш розповсюджених належать «дидактичні засоби», «засоби викладання», «навчальна техніка» та ін., котрі використовують у педагогічній практиці викладачі відповідно до контексту спроектованої інноваційної ситуації [265, с. 464]. Проте в більш розширеному вигляді поняття «засоби навчання» можна ідентифікувати з поняттям «педагогічна технологія» [132, с. 313].

Використання засобів ІТІТ в професійній підготовці МСП спрямоване на формування ними матеріального, інформаційного та організаційного складників освітнього середовища. Відповідно, формування освітнього середовища цілком визначається ефективним використанням ІТІТ, тому матеріальним та інформаційним складниками тут є об’єктно-предметні засоби навчання. Зазначену групу складають: технічні засоби, що включають інтерактивні дошки, мультимедійну і комп’ютерну техніку тощо, та інформативні: науково-методична література з вивчення навчальних дисциплін, робочі і навчальні програми, методичне забезпечення професійно зорієнтованого освітнього процесу із СР, веб-сайт, Інтернет тощо. У сучасній вищій школі розвиток освітнього середовища більшою мірою спрямовується на систему відкритої освіти [35, с. 36–37], тому засоби ІТІТ в умовах ФПП МСП разом із технологіями інформаційно-комунікаційних мереж (для прикладу − Інтернет) утворюють комп’ютерно-технологічну платформу освітнього середовища сучасної вищої освіти [19, с. 9]. На цих засадах відбувається інноваційна предметно-технологічна комплектація інформаційно-освітнього простору, упорядковуються процеси нагромадження та зберігання різних предметних електронно-інформаційних освітніх ресурсів, забезпечується однаковий доступ до них студентів − майбутніх фахівців соціогуманітарних професій. Водночас суттєво покращується підтримка усіх складників навчання, проведення наукових та професійно-направлених досліджень в процесі ФПП. У такій площині розв’язання теоретико-методологічних, технологічних та професійно спрямованих проблем підготовки фахівців у ЗВО сприяє підвищенню якості освітніх послуг, а відтак й інтеграції вищої школи України в світовий освітній простір.

Важливим інформативним засобом ІТІТ професійної підготовки в системі ФПП є соціальні мережі, які є феноменом соціальної реальності й відображають специфіку мережевої комунікації в інформаційному суспільстві. Нині для електронної соціальної мережі властиве задіяння великої кількості користувачів, які мають змогу постійно наповнювати контент веб-сайту самостійно. Соціальні мережі, які використовуються у навчанні, характеризуються періодичністю, інформаційністю та фінансовою доступністю й передбачають глобальність, демократичність і наявність зворотного зв’язку [323, с. 23]. Вони спрямовані на розкриття конструктивного потенціалу ФПП та її якісне впровадження й формують сприятливе поле для ефективного просування МСП у професійній діяльності.

Формування засобів навчання передбачає знання їх дидактичних властивостей і функцій. Дидактичні властивості є ознаками, що відрізняють засоби навчання від інших компонентів педагогічної системи. У той час як особливості ознак проявляються в дидактичних функціях, котрі відображають потенційні можливості, що властиві засобам навчання. До основних функцій засобів навчання за ФПП відносимо: джерело інформації, прогнозування педагогічних результатів, організацію діяльності, інтеграцію знань, міжпредметну координацію навчальної діяльності, самоосвіту і саморозвиток, фахову комунікацію, контроль і зворотній зв’язок та ін.

Проте науковець І. Мельничук зазначає, що окремо взяті засоби не можуть повністю вирішити окреслені викладачем навчальні завдання [268]. Звідси зростає роль комплексного підходу у використанні засобів навчання. Комплексність відображає науковий підхід до планування і застосування оптимальних дидактичних засобів, необхідних для якісного професійного навчання, а їх ефективність залежать від доцільної методики застосування. В освітньому процесі професійної підготовки МСП такі методики передбачають виокремлення загальних умов, без яких не обходиться результативна професійна підготовка. Ці умови передбачають:

* чітке дотримання інструктивних вимог до підготовки навчально-матеріального оснащення аудиторних занять;
* використання кожного засобу на занятті з урахуванням їх основних функцій і можливостей відповідно до визначеної навчальної мети;
* дотримання принципів науковості, доступності, адаптивності і систематичності в застосуванні засобів навчання;
* організацію різносторонньої навчальної діяльності студентів з набуття новаційних знань за участю і викладача, і самоосвітньої діяльності МСП;
* рівноцінне використання студентами методів і форм роботи із засобами навчання (спостереження, аналізування об’єктів вивчення та їх синтез, пошук даних і виконання розрахункових обчислень, самоконтроль, взаємоконтроль тощо);
* ефективне залучення якомога більшої кількості студентів до аудиторної роботи із засобами навчання та ін.

Особливої уваги заслуговують такі інноваційні засоби, як-от: міні-підручники (засіб набуття нових знань, мисленнєвого розвитку, пам’яті, професійного мовлення студентів, ефективного залучення до самостійної роботи), які шляхом фундаментального наповнення і наукового структурування встановлюють глибину розкриття змісту навчального курсу; фахово-спрямована література (засіб розширення та формування професійного світогляду студентів); збірники професійних завдань, які ототожненні з вирішенням кейсів (засіб забезпечення індивідуалізації самостійної роботи, закріплення і трансформації вже наявних знань); графічні засоби, до яких відносять таблиці, схеми, діаграми, графіки тощо (засіб інформації, закріплення і контролю знань, розвитку аналітичних здібностей); електронні засоби навчання, як-от: мультимедійний проектор та сенсорна дошка (засоби проектування мультимедійних програм навчального призначення, презентації нового матеріалу); програмно-педагогічні засоби (засоби, представленні сукупністю комп’ютерних програм навчального призначення); природні об’єкти (засоби убезпечення правильності й точності сприйняття об’єкта, формування уявлень і понять, практичних умінь і навичок студентів через організовану викладачем групову та індивідуальну форми навчальної діяльності) та ін.

В умовах ФПП забезпечується максимальна активність МСП у процесі формування ключових фахових компетенцій, оскільки останні формуються лише в досвіді власної навчальної діяльності. Науковці пов’язують інновації в освіті з інтерактивними методами навчання, як способами цілеспрямованої посиленої міжсубʼєктної взаємодії педагога й студентів на правах паритетності із створення найкращих умов їхнього розвитку, що забезпечується діалогом, спільними діями тощо [183, с. 18; 337, с. 13;   
413, с. 51–54].

Із цією метою набуває важливості проведення системного аналізу тренінгових методів і форм занять, які доцільно використовувати в ІТІТ, оскільки за такого навчання активність студентів щоденно зростає, а викладачу відводиться важлива роль організатора навчально-пізнавального процесу, консультанта, фасилітатора, котрий ніколи не «замикає» освітній процес на собі. Під інтерактивними методами розуміються всі види діяльності, які вимагають творчого підходу до навчання і забезпечують умови для встановлення активної особистості; способи конструювання на заняттях культурно-інформаційного і предметно-розвивального освітнього середовища; паритетну взаємодію суб’єктів освітнього процесу на засадах гуманної педагогічної позиції, особистісно орієнтованого підходу та ціннісного ставлення до особистості студента, що потребує від викладача максимального оволодіння основами й методикою ІТІТ.

Одним із підходів до систематизації інтерактивних методів навчання є класифікація М. Скрипника. Науковець виокремив концептуальні підходи до спілкування, де його механізми – сприйняття, пізнання, оцінювання, вплив, розглядаються як основні форми реалізації його провідних функцій, до яких належать:

1. Інформаційна (спрямована на забезпечення навчального дійства способами діалогічної взаємодії між учасниками з метою обміну психодуховними цінностями).

2 Пізнавальна (для отримання нових знань, їх систематизування, творчого удосконалення фахових умінь і навичок).

3 Мотиваційна (допомагає у визначенні кожним учасником освітнього процесу власної позиції у ставленні до способів групової діяльності, окремих членів групи та самого себе).

4 Регулятивна (встановлює та приймає певні правила, приписи, норми діалогічної взаємодії всіх учасників навчання).

Описану класифікацію М. Скрипник здійснив на основі осмислення діалогу в різних аспектах: інтерсуб’єктному, інтрасуб’єктному та метасуб’єктному. Запропонована автором класифікація інтерактивних методів [463, с. 31] накладає відбиток на процес навчання МСП у ЗВО таким чином, що в інтерсуб’єктному аспекті діалог відбувається на полімодульних рівнях в цілісному співбутті суб’єктів освітнього процесу: викладач – студент, студент – студент, викладач – викладач, педагог – навколишній світ, студент – навколишній світ тощо. В інтрасуб’єктному плані відбувається внутрішньо-особистісний діалог студента, що є універсальним засобом і важливим принципом організації людської свідомості. Метасуб’єктна взаємодія здійснюється за умов створення в діалогічній площині різних культуротворчих моделей суспільних норм і загальнолюдських цінностей.

По-іншому здійснює класифікацію інтерактивних методів В. Мельник. Науковець розподілив інтеракції на три основні групи:

а) превентивні (утворення груп, розподіл між членами групи ролей, їх консультація, проведення репетиції);

б) імітаційні (включає інсценування, психодраму, соціодраму, ділові та операційні ігри, диспут, «мозковий штурм», групове проектування, дебати, різних видів обговорення тощо);

в) неімітаційні інтеракції (проблемне лекційне, семінарське, практичне заняття, круглий стіл, конференція тощо) [263, с. 17–18].

Однак, як зазначає науковець, через зміну цілей заняття інтерактивні методи можуть належати до іншої групи із зазначених груп, тому кожна класифікація групи є відносно орієнтовною.

У роз’ясненні С. Кашлєва, інтерактивні методи класифікуються відповідно до їх головної функції в педагогічній взаємодії і тлумачить їх як методи створення достатньо сприятливої атмосфери в освітньому процесі та організації комунікації, обміну діяльностями, миследіяльностями, смислотворчості, рефлексивної діяльності, інтегративні методи [183, с. 23]. Розширення смислового поля в аналізі цих методів потребують інтегративні методи, які вважаються важливими способами інтерактивної взаємодії викладача і студентів в процесі використання ІТІТ в умовах ФПП МСП, коли об’єднуються всі провідні функції зазначених методів (прикладом можуть бути інтерактивні ігри, тренінги).

Особливістю використання інтегративних методів у конструюванні ФПП у ЗВО є те, що вони мають бінарний характер, тобто тотожні окремим формам організації навчання [361, с. 129–130]. Це звичайно пояснюється «багатофункціональністю педагогічних явищ і процесів» [312, с. 111]. Так, лекція одночасно є методом і формою організації навчання. У зв’язку з цим, актуалізується проблема визначення тих інтегративних засобів-форм ІТІТ, які можна застосовувати в традиційній лекційно-семінарській формі навчання МСП у вищій школі.

Специфіка підготовки СП акцентує увагу викладачів і студентів на системі первинної професіоналізації. Тому допускаємо за доцільне використовувати у ФПП такі засоби-методи та засоби-форми ІТІТ, котрі не вносять зміни в систему навчання, а лише оптимізують професійну сформованість МСП [404, с. 137–138]. Розглянемо сутність основних форм навчання студентів за фундаменталізації навчання у вищій школі та можливості їх застосування як засобів ІТІТ під час традиційного навчання.

Великий обсяг систематизованої інформації в усній формі у досить великій аудиторії (групі) передається за допомогою лекції (від лат. *lectio* – читання) [437, с. 110]. Лекція як процес посідає суттєво-важливе місце в освітньому процесі професійної підготовки, тому вимагає від викладача ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів для розвитку в МСП незалежного і творчого мислення, формування професійних вмінь у розв’язанні нестандартних фахових завдань з метою вдосконалення компетентнісних навичок. Лекції дозволяють викладачу робити акцент на фундаментально-спроектованому змістовому наповненні навчальних дисциплін, що суттєво підвищує ефективність навчання. У процесі підготовки МСП на лекціях доцільно використовувати такі методичні засоби ІТІТ, які уможливлять проведення різноманітних видів лекційних занять.

Лекція-бесіда проводиться у вигляді «діалогу з аудиторією», є найбільш розповсюдженою і простою формою діяльного залучення студентів до освітнього процесу за допомогою постановки запитань не директивного, а інформаційного характеру. Вона спрямована на визначення рівня поінформованості студентів з навчальним матеріалом лекції, готовності до сприйняття нового матеріалу, водночас актуалізує знання, необхідні для його усвідомленого розуміння.

Використання проблемних лекцій у ФПП як умови успішного навчання залежить від проблемності навчального матеріалу, особистісної активності студентів, взаємозв’язку навчання з професійною діяльністю, на що наголошує Г. Селевко [436, с. 220], В. Кремень [132, с. 717] та інші освітяни – теоретики і практики. Проблемна лекція потребує в студента внутрішнього і зовнішнього діалогу. Перший вид діалогу дозволяє самостійно обміркувати навчальну проблему й після завершення лекції підштовхує майбутнього фахівця до «діалогу культур», який уможливлює здійснення аналізу та зіставлення шляхів розв’язання окресленої проблеми різними вченими (авторами монографій, підручників, посібників, дисертаційних досліджень, наукових статей тощо) та власного бачення її професійного вирішення. Зовнішній діалог лежить в основі лекції-дискусії.

Лекція-дискусія передбачає активний взаємообмін думками, ідеями, міркуваннями в проміжках між зв’язними розділами лекції. Оскільки лекції-дискусії, дебати (за Г. Селевком терміни «дискусія» і «дебати» – синоніми і значать «обговорення протиріч, суперечка, що відбувається і розв’язується засобами вербального спілкування» [437, с. 247]) є вищим рівнем проблемних лекцій й, зазвичай, доповнюються системою проблемних семінарів, ділових ігор, самостійної роботи, що також є інтегративними формами навчання і методичними засобами ІТІТ. У лекції-дискусії відповідно до мети використовуються такі засоби ІТІТ як навчальний тренінг, діагностика, зміна установок, стимулювання творчості, що обов’язково передбачає наявність міжсубʼєктного зв’язку з темою інноваційного заняття. Охоплення лекцією значного обсягу матеріалу дозволяє в результаті дискусії досягти таких навчальних цілей, як-от: упорядкування інформації, пошук альтернатив шляхів розв’язання професійно-спрямованих завдань, їх теоретична інтерпретація та методологічне обґрунтування.

Лекція-аналіз конкретної ситуації за ФПП передбачає використання дискусійної діалогічної взаємодії, де предметом обговорення є певні професійні ситуації. Створення проблемної ситуації на основі фактів із реальної професійної діяльності – особливість навчання за допомогою аналізу конкретних ситуацій – кейс-стаді (від англ. *case-study* – «вивчення ситуації»). Кейс-метод як засіб реалізації компетентнісного підходу   
в підготовці МСП вимагає у них фундаментально-спеціальних   
знань [311, с. 94–95].

Провідними засобами використання на лекціях інтегративного методу «аналізу конкретних ситуацій» є банк кейсів, який ілюструє професійну проблему, відображає шляхи її вирішення або концепцію завдання в цілому, мультимедійні та аудіовізуальні матеріали, методичні рекомендації з їх розв’язання, питання для обговорення, завдання студентам для подальшої самостійної роботи, дидактичні матеріали тощо. Кейс-метод санкціонує встановлення оптимального співвідношення між теоретичною та практичною площинами навчання, що актуалізує його використання в процесі проведення лекційних і семінарських занять у ФПП МСП.

Лекція з використанням техніки зворотного зв’язку проводиться з використанням елементів програмованого навчання (інформаційно-освітні сайти, мультимедійні навчально-методичні матеріали, Інтернет-ресурси), що підкреслює інтегративний характер ІТІТ.

Для лекції-консультації властиве вивчення теми, яка має суто практичний (прикладний) характер, або проводиться на підсумкових лекційних заняттях, коли викладач має змогу достатньо приділити часу відповідям на запитання студентів.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками передбачає умисний намір викладача у процесі викладу лекційного матеріалу допустити кількох змістових чи методичних помилок.

Іншим складником лекційно-семінарської форми навчання у ЗВО є семінари (від лат. *seminarium* – розплідник), які з самого початку служили формою розгляду наукових проблем науковцями певної галузі   
знань [436, с. 111]. У давньогрецьких і римських школах вони успішно поєднувалися з диспутами, повідомленнями, коментарями та умовиводами студентів, що сприяло у відпрацюванні вмінь доводити власну думку та переконувати інших у її правильності. Основною метою семінарських занять, що призначені для поглибленого вивчення дисципліни, є активізація студентів до осмислення теоретичного матеріалу, самостійного набуття теоретичних знань і практичних умінь для вирішення фахових завдань, оволодіння методами аналізу, формування навичок самоосвіти, сприяння поглибленому засвоєнню найбільш складних питань навчального курсу, спонукання студентів до творчого обговорення проблемного матеріалу в групі. Таким чином, основою семінарських занять є інтегративна діалогічна взаємодія, а не репродуктивне відтворення лекційного матеріалу.

Використання на семінарах засобів ІТІТ у ФПП уможливлює їх проведення в формі бесіди, дискусії, групового дослідження, взаємонавчання. На семінарі взаємодія студентів спрямована на колективне відшукання правильного розв’язку окресленої навчальної проблеми шляхом здійснення її ефективного аналізу, встановлення причинно-наслідкових зв’язків, висунення дискусійних ідей щодо оптимального її вирішення. Семінарське заняття творчо поєднує інтегративність форм (наприклад, бесіди та дискусії, тренінгу-мінімуму та групового дослідження) на більш високому теоретичному й науково-методичному рівнях, що передбачає належну підготовленість студентів.

Ще однією формою навчання у вищій школі є практичні заняття, на яких отримані МСП знання використовуються для вирішення практичних професійно орієнтованих завдань. Методичною особливістю проведення практичних занять є навчально-інформаційний супровід (за допомогою засобів ІТІТ) виступу студента з доповіддю або рефератом перед групою. У процесі проведення практичних занять велика частина часу відводиться на самостійну роботу студентів, що уможливлює закріплення отриманих на лекційних заняттях знань. Крім того, у результаті самостійної роботи розвиваються в майбутніх фахівців вміння, формуються навички й опановуються та отримуються нові знання.

Отже, засобами ІТІТ, що забезпечують активну міжсуб’єктну взаємодію у навчанні МСП, є:інтегративні форми проведення занять (різні види лекцій, семінарських і практичних занять з використанням інтеракцій), інтегративні методи навчання (мозковий штурм, дискусії, кейси, діалог культур, портфоліо, ігри, симуляційно-ігрові та професійно-орієнтовані вправи, навчальні тренінги та ін.), що ґрунтуються на активній діалогічно-полілогічній педагогічній взаємодії суб’єктів процесу ФПП і спрямовані на створення ситуацій професійного успіху, активізацію особистісної миследіяльності, смислотворчості, свободи морального вибору, вчинкової рефлексії, високого рівня емоційності, навчальної зацікавленості, професійної вмотивованості, а також матеріальні засоби (інтерактивна дошка, ТЗН, мультимедіа та комп’ютерна техніка тощо) та їх інформативні складники (науково-методична література, мультимедійні навчально-методичні матеріали, навчальні програми і методичне забезпечення вивчення дисциплін із соціальної роботи, інформаційно-освітні сайти, Інтернет-ресурси).

Використання засобів ІТІТ у ФПП МСП передбачає:

– зреалізування викладачем комплексу науково-обґрунтованих педагогічних дій, цілеспрямованих на організацію спеціальних форм проведення занять та використання інтегративних методів навчання, що сприяють ефективному запровадженню педагогічних умов у професійну підготовку студентів;

– визначення та формування спеціальних об’єктів, що упредметнюють змістове наповнення навчального середовища й збагачують спектр дидактичних засобів, які допомагають студентам оволодіти навчальним матеріалом (навчальні програми, розробки інноваційних інтегративних методик проведення занять, наочні посібники, науково-інформаційні джерела, технічні засоби навчання);

– реалізацію способів діяльності студентів (активна навчально-пізнавальна діяльність; ініціативна участь у тренінгах; виявлення творчого потенціалу, логіки мислення, професійної уяви в процесі аналізу конкретних ситуацій; самостійний особистісно-діяльнісний розвиток; випереджаюча самоосвіта; професійна самоідентифікація тощо).

Таким чином, засоби ІТІТ визначаються спільною діяльністю викладача і студентів та займають інтелектуально-пізнавальне, об’єктно-предметне і мотиваційне ціннісно-смислове поле професійної підготовки фахівців. Ураховуючи характеристики засобів ІТІТ у підготовці МСП, вважаємо за доцільне класифікувати їх у чотири групи залежно від мети та завдань, які ставить викладач до освітнього процесу: праксеологічно-діяльнісні та інтелектуально-гносеологічні, а також аксіо-акмеологічні та об’єктно-предметні [267, с. 228] (рис. 3.2).

|  |
| --- |
| **ІНТЕГРАТИВНА ТРЕНІНГОВО-ІНФОРМАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ** |

|  |
| --- |
| Засоби інтегративної тренінгово-інформаційної технології |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Праксеологічно-діяльнісні | Інтелектуально-гносеологічні | Аксіо-акмеологічні | Об’єктно-предметні |

Навчально-інформаційні, інтерактивно-тренінгові методи і форми навчання (створення ситуацій успіху, активізації миследіяльності, продуктивної смислотворчості, активної міжсуб’єктної взаємодії, свободи вибору, оптимістичності оцінювання, внутрішньої рефлексії, високого рівня емоційності, інтересу до майбутньої професії, професійної мотивації),

матеріальний та інформативний складники

*Рис. 3.2 Структура засобів інтегративної тренінгово-інформаційної технології фундаменталізації професійної підготовки МСП*

Група праксеологічно-діяльнісних (практичних) засобів – це «той інструментарій, способи застосування якого створюють метод   
навчання» [258, с. 187]. У цій групі способи педагогічної діяльності викладача до використання ІТІТ спрямовані на творчо-креативний підхід до вибору та адаптації студентів до майбутньої спеціальності та застосування різних активних форм і методів проведення занять. Тоді як способи навчально-пізнавальної діяльності студентів полягають в їх прийнятті та активній безпосередній участі. Праксеологічно-діяльнісні засоби ІТІТ у діяльності студентів спрямовують їх до застосування потрібних способів паритетно-діалогічної взаємодії на різних рівнях (суб’єкт-суб’єктному: «викладач – студент», «студент – студент», «майбутній соціальний працівник – клієнт» та суб’єкт-об’єктному: «студент – джерело інформації», «студент – навчально-інформаційні засоби навчання»). Їх використання допомагає обґрунтувати специфіку виконання правильних та ефективних дій МСП.

У наукових працях акцентується увага на таких праксеологічно-діяльнісних засобах ІТІТ, як-от: методи, спрямовані на активну взаємодію суб’єктів навчального процесу [331, с. 148.]; різні форми лекційних, семінарських і практичних занять на основі взаємодії суб’єктів освітнього процесу; метод фокус-груп, мозковий штурм, ігрові методи і форми проведення занять, різнопрофільні тренінги (управлінського спрямування, міні-тренінги як основи інтеграції освітнього процесу, мотиваційні та навчальні тренінги, котрі використовуються у підготовці фахівців   
СР [272, с. 129-130; 402, с. 41−42] тощо). Отже, праксеологічно-діяльнісні засоби ІТІТ у ФПП МСП забезпечують найкращі результати діяльності викладача і студентів, активізують їх творчість, формують раціональну систему внутрішніх мотивів й активну перетворювальну діяльність.

Використання групи інтелектуально-гносеологічних засобів ІТІТ спрямовує викладача на розширення власних інтелектуальних потенцій з метою досконалого оволодіння методиками ІТІТ (наприклад, участь викладачів наукових конференціях, круглих столах, освітніх тренінгах). Застосування викладачем творчого підходу до використання інтегративних форм і методів навчання у ФПП заохочуватиме студентів до активної пізнавальної діяльності («діалог культур»); фахового підходу до виконання завдань професійного спрямування (залучення до аналізу та розв’язання конкретних ситуацій – кейс-стаді); активізації самостійної роботи студентів, їх прагнення до самоосвіти, виявлення творчих здібностей до розв’язання професійних завдань, ерудиції, уяви (оформлення портфоліо); оволодіння новими ІТІТ до СР; особистісного вдосконалення професійної майстерності МСП.

Аксіо-акмеологічні засоби ІТІТ забезпечують реалізацію ціннісно-акмеологічних підходів до ФПП МСП. Педагогічна майстерність викладача за цієї групи засобів виявляється шляхом розробки та впровадження інформаційних та тренінгових форм і методів під час вивчення професійно-спрямованих дисциплін й сприяє ціннісно-смисловому та цільовому самовизначенню студента в набутті професії соціального працівника (відстежується у вигляді сформованих інтересів, професійних мотивів, ціннісних орієнтацій, акмеологічного цілетворення, сформованої професійної деонтології, рефлексивно-оцінювальних дій в умовах навчальних тренінгів та кейс-стаді, фіксації динаміки позитивного професійного зростання).

Оскільки об’єктно-предметні засоби навчання, які залучає викладач у навчальний процес МСП, можуть бути використані як у традиційному навчанні, так і в умовах застосування ІТІТ, ми припускаємо, що ця група засобів слугує допоміжною, з’єднувальною ланкою між діяльністю викладача і студентів за ФПП [361, с. 129–130].

Отже, комплексне застосування усіх зазначених засобів ІТІТ передбачає використання різних інтегративних форм і методів навчання, що лежать в основі проблемного та особистісно зорієнтованого навчання (групова дискусія, «діалог культур», портфоліо, кейс-стаді, фокус-група, ігрового навчання (ситуаційно-рольові, дидактичні, організаційно-діяльнісні, ділові, творчі, професійно-імітаційні ігри), навчальні тренінги тощо) та їх методичного, технічного й інформаційного забезпечення.

Виняткової уваги потребують дидактичні ігри та навчальні тренінги, використання яких об’єднує різні форми і методи інтегративного навчання та визначає комплексне застосування всіх інших засобів ІТІТ, що спрямовані на здобуття знань, формування професійних умінь і навичок, корекцію освітніх установок для вдалого засвоєння і відтворення фахових спеціальних дій, самоуправління та самовдосконалення процесом професіоналізації за ФПП. Професійно цілеспрямовані дидактичні ігри та навчально-освітні тренінги (зокрема, тренінг-мінімум, що задіює в часопросторі частину заняття й призначений для відпрацювання до автоматизму вміння вирішувати завдання, що відповідають мінімальному рівню запланованих викладачем результатів) дають змогу реалізувати ФПП МСП шляхом розробки і моделювання спеціальних ігрових ситуацій, які уможливлюють набуття студентами практичного досвіду, здійснення аналізу власної стереотипності та упередженості, створення моделі майбутньої професійної діяльності, що допомагає студентам краще усвідомити свої практико зорієнтовані знання та знання інших осіб.

У зв’язку з цим, виникає потреба у всебічному окресленні концептуальних основ фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтегративної тренінгово-інформаційної технології.

**Висновки до третього розділу**

Проаналізовано концепції інноваційної діяльності та окреслено інноваційно-технологічні процеси у ЗВО, що сприяли уточненню дефініції «педагогічна технологія». Схаракетизовано педагогічну технологію особистісно зорієнтованого навчання у фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Розкрито поняття «інтеграція педагогічних технологій», визначено її компоненти, технологічний концепт та пріоритетні методологічні вектори функціонування. У професійній підготовці майбутніх соціальних працівників інтеграція педагогічних технологій спрямована на гнучке інструментальне управління освітнім процесом навчального закладу та забезпечення інноваційною інтеграцією міжпредметних знань і різних видів навчальної діяльності для результативного проходження студентами повного циклу професійного становлення.

Головні ознаки інтегративної педагогічної технології згруповані навколо укрупнення дидактичних одиниць, планування освітніх результатів, групового навчання з чітко побудованою динамікою в складі груп, інформаційної підтримки. Результатом інтегративної педагогічної технології є інтегрування усіх зазначених напрямів в єдине ціле, що дозволяє на одному і тому ж навчальному занятті або блоці занять використовувати різні педагогічні технології.

Визнано за доцільне впровадження авторської ІТІТ в умовах ФПП МСП, успішне функціонування якої взаємопов’язане з її основними загальними якостями: системністю, комплексністю, цілісністю та концептуальністю. Кожен з її складників (інформаційна, тренінгова, інтерактивна) забезпечує підвищення ефективності педагогічного процесу на основі реалізації вагомих досягнень педагогічної науки. Запропонована ІТІТ технологія забезпечує зв’язок між загальними цілями, принципами, концептуальними положеннями ФПП та здатна оперативно реагувати і адаптуватися до швидкозмінних науково-технічних та соціально-економічних умов суспільства.

Спільна діяльність викладача і студентів є результативною, якщо використовувати засоби інтегративної тренінгово-інформаційної технології, які охоплюють інтелектуально-пізнавальне, об’єктно-предметне і мотиваційне ціннісно-смислове поле професійної підготовки фахівців соціальної роботи. В умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засоби інтегративної тренінгово-інформаційної технології класифіковано у чотири групи відповідно до мети та завдань, які ставить викладач до освітнього процесу: праксеологічно-діяльнісні, інтелектуально-гносеологічні, аксіо-акмеологічні та об’єктно-предметні.

Урахування інноваційних підходів до фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників створює умови для використання засобів-методів та засобів-форм інтегративної тренінгово-інформаційної технології, котрі не вносять змін в систему навчання майбутніх соціальних працівників, а лише оптимізують їх професійну сформованість.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [361; 365; 367; 368; 369; 370; 371; 404; 410; 413; 636].

**РОЗДІЛ 4**

**ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**4.1 Концептуальні основи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій**

У соціумі зростає попит на фахівців соціогуманітарних спеціальностей, котрі до професійної діяльності підходять творчо та креативно й діють відповідно до цінностей професії. Здатність до адаптації та швидкого освоєння нових технологій вимагає від майбутніх професіоналів постійного включення в систему безперервної освіти, підвищення власної кваліфікації та зреалізування у професійній діяльності набутих у ЗВО навичок до самоосвіти.

Високий рівень професійної підготовки забезпечує система вищої освіти, яка спрямована на:

* індивідуалізацію освітнього процесу, основною метою якого є врахування індивідуальних потреб, інтересів, нахилів, здібностей студентів при виборі викладачем форм і методів навчання [16, с. 282–283];
* гуманізацію і гуманітаризацію навчання, яке скеровує освітній процес на формування цілісної картини світу та забезпечення й утвердження у фахівців соціогуманітарного профілю професійного мислення щодо прийняття особистісної культури, духовності, ціннісних орієнтацій кожного майбутнього клієнта [56, с. 25–28].
* ФПП, що передбачає фахово зорієнтоване навчання за рахунок строгого відбору наукового, професійно-спрямованого освітнього матеріалу і в змістовому наповненні навчальних дисциплін, і в його основних інваріантах [80, с. 33–35; 97, с. 3].

ФПП пропонує МСП набуття вмінь у здобути освіти впродовж життя як процесу особистісного, соціального і професійного зростання фахівців для підвищення якості власного буття та розвитку навколишнього соціального оточення. Фундаменталізація змістового наповнення навчальних дисциплін у вищій школі є стратегічним напрямом розвитку системи вищої школи й формує міжпредметні зв’язки, характеризується цілісністю знань у майбутніх фахівців, сприяє якісній компетентнісній підготовці студентів, спроможних приймати результативні рішення у нестандартних ситуаціях.

Виокремлення концептуальних основ ФПП МСП засобами ІТІТ зумовлене нагальною необхідністю отримання універсальних знань, які б уможливлювали успішне орієнтування випускника і в обраній професії, і в щоденному житті. В останні роки швидкими темпами відбуваються соціокультурні зміни в суспільстві, зростають обсяги наукової інформації, інтенсифікуються соціальні та професійні контакти між індивідами, відбувається переобтяження навчальних планів в закладах освіти не лише обов’язковими, але й надлишковими знаннями, що не дозволяє викладачу видозмінювати освітній процес та зважати на особистісні потреби студентів [217].

Аналізуючи хід думок науковців (А. Балахонов [15], І. Бардус [18], Г. Ватковська [58], С. Гончаренко [98], В. Корнещук [208], О. Язвінська [566] та ін.) щодо необхідності важливих змін у змісті сучасної освіти видається можливим окреслити концептуальні основи ФПП МСП у ЗВО, яка спричинює гуманізацію освітнього процесу, системний стиль мислення, звільнення від перевантажень навчальною інформацією та отримання можливості для творчого саморозвитку і неперервного особистісно професійного навчання.

Під концепцією (від лат. *сопсерtіо* – сприйняття) розуміємо систему доказів певного положення, систему поглядів на те чи інше явище, що використовується для розуміння, тлумачення цього явища [62, с. 571], а також позначення головного задуму [523, с. 301]. Концепція потрібна для відображення здатності поєднати в дослідженні вже наявні знання з прогностичними, тоді як концептуальні основи є комплексом головних положень (установок мисленнєвої діяльності дослідника), що дозволяють постійно зберігати спрямованість дослідження.

Вперше концептуальні основи фундаменталізації освіти були сформульовані В. Гумбольдтом, роками пізніше окреслені Дж. Ньюменом (див підрозділ 2.1). Наукове трактування концепції фундаменталізації освіти розглянуто на Меморандумі міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО «Фундаментальна (природнича і гуманітарна) університетська освіта» (1994 р.). У документі робиться акцент на тому, що тільки фундаментальна освіта як основа універсальних базових, цілісних і глибоких знань у студентів виступає основою національної безпеки і стійкого розвитку кожної країни, забезпечує її високий статус у світовому співтоваристві [98, с. 165]. Концепція фундаменталізації освітнього процесу в підготовці фахівців закладає основи для спрямування освітнього змісту на отримання студентами методологічно-інваріантних знань, сприяє творчій ініціативі, розвитку та реалізації інтелектуального потенціалу.

Відповідно, ФПП визнається науковцями [16; 310, с. 167;   
377, с. 167–168; 406, с. 29–32; 438] новою парадигмою сучасної освіти, за якої процес і принцип побудови змісту навчальних дисциплін спрямовується на отримання майбутніми фахівцями фундаментальних знань й сприяє формуванню універсальних навчальних компетентностей. Виникнення нової парадигми пов’язане з процесом самоорганізації освітньої системи, новим управлінням процесом навчання, тобто з утворенням у ній нових структур.

Проблема фундаменталізації змісту освіти, як зазначає Г. Васьківська [57, с. 12–13], пов’язана з його розумінням, хоч науковці трактують таке навчання як процес, що веде до систематизації знань, котрі уможливлюють поглиблене осмислення природи і людини й, відповідно, трактують поняття «фундаменталізація освіти» як:

– процес формування фундаментального аксіологічного каркасу особистості – системи знань із найважливішими знаннєвими компонентами, які акумулюють різні потенційні здатності особистості, професійну адаптивність і самонавчання й забезпечують реалізацію нової фундаментальної парадигми і принципів сучасної освіти (О. Субетто);

– нова освітня концепція, що передбачає абсолютне поетапне досягнення цілісності освітнього процесу: від забезпечення цілісності кожної навчальної дисципліни до створення цілісного фундаментального знання (В. Кінельов);

– категорія якості освіти і освіченості, оскільки фундаменталізація освіти розглядається як нелінійна взаємодія індивіда з інтелектуальною сферою, тому занурившись в це середовище особистість збагачує свій внутрішній світ й завдяки особистісному набуттю знань здатна примножити потенціал самого середовища (А. Суханов);

– поглиблення теоретико-методологічної та світоглядної спрямованості змісту загальнонаукових і професійних дисциплін, що включає виокремлення інваріантних елементів та встановлення з їх допомогою міждисциплінарних і системотвірних зв’язків як чинників ФПП (Н. Чебишев, В. Каган);

– дидактичний принцип, що спрямований на вдосконалення дидактичної системи, всі складники якої змінюються шляхом залучення до цих трансформацій правил принципу фундаментальності, який є системою умов проектування фундаментального освітнього простору вищої школи (А. Балаханов,С. Казанцев);

– суттєве підвищення якості освіти і рівня освіченості майбутніх фахівців, що відбувається відповідно до зміни змістового наповнення навчальних предметів і оновлених методологічних підходів до реалізації освітнього процесу (В. Філіппов, В. Тихомиров, Л. Онищук);

– спрямування на узагальнення та універсалізацію знань, створення спільної культури, розвиток узагальненого мислення й продуктивної вчинкової діяльності (Н. Садовніков);

– освітній результат за діяльнісного і системного підходів, який відповідно до запропонованих підходів характеризує освіту як цілісну, взаємозв’язану систему з поєднанням найбільших досягнень у сфері природничо-наукових і гуманітарних знань, тому фундаменталізацію освіти слід вибудовувати на основі діалогу двох культур (В. Тестов);

– перехід на новий рівень розуміння світобудови, заснованого на гармонії, взаємозв’язку людини з довкіллям, де головна роль відводиться фундаментальним знанням в оволодінні методами пізнання та практичної діяльності, котрі сприяють усвідомленню природи освітніх явищ і убезпечують свободу особистості в здобутті та використанні нових знань (О. Пушкарьова);

– пріоритетний напрям Болонського процесу та реформування національної системи вищої освіти, коли прискорення науково-технічного прогресу спричинює необхідність фундаменталізації навчання для швидкої адаптації фахівця в швидкозмінних соціальних умовах (С. Семеріков).

Фундаментальний характер освіти висуває перед нею низку завдань. Вони спрямовані, як відзначає С. Гончаренко, на створення якнайкращого освітнього середовища для формування гнучкого багатогранного мислення, освоєння науково-інформаційної бази та сучасної методології осмислення реальності, формування внутрішньо-особистісної потреби в саморозвитку та самоосвіті впродовж життя індивіда [97, с. 2–5].

Якщо спершу освіта сприймалася як міра передачі знань, то за новою освітньою концепцією ХХI ст. – це конструкція сталих інтеграційно-технологічних процесів, в основі яких лежать індивідуальні потреби та можливості студента [115, с. 24]. За таких умов формується особистісно-компетентнісна зрілість майбутнього фахівця соціогуманітарної сфери, який після завершення навчання здатний самостійно вирішувати проблеми, пов’язані із самовдосконаленням, самовираженням, саморозкриттям власного професійного життя та ефективно й цілеспрямовано впливати на розвиток громадянського суспільства і людства загалом [462, с. 232].

Створення концепції ФПП МСП засобами ІТІТ пов’язане із соціальним замовленням суспільства на компетентнісного СП. Це питання розглядалося у наших публікаціях [373; 406]. Тому важливо окреслити концептуальні основи ФПП МСП.

Мета концепції − забезпечити формування готовності МСП до роботи за фахом на засадах ФПП засобами ІТІТ ‒ передбачає формулювання найважливіших завдань, які стоять перед ФПП МСП (рис. 4.1). Реалізація мети передбачає розв’язання таких завдань:

1. На основі здійсненого теоретико-методологічного аналізу вітчизняного і закордонного досвіду визначити особливості фундаменталізації та інноватизації професійної підготовки МСП в ЗВО.

2. Схарактеризувати напрями ФПП МСП засобами інноваційних технологій.

3. Обґрунтувати концептуальні основи ФПП МСП на засадах інтеграції інноваційних ПТ.

4. Розробити та довести доцільність використання ІТІТ в умовах ФПП МСП у ЗВО.

5. Уточнити компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх фахівців до діяльності за фахом шляхом зреалізування визначених педагогічних умов ФПП МСП засобами ІТІТ.

6. Теоретично обґрунтувати авторську педагогічну систему ФПП МСП засобами ІТІТ та розробити її структурно-функціональну модель.

7. Експериментально перевірити дієвість педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ в ЗВО.

Концепція ФПП МСП засобами ІТІТ реалізовувалася на методологічному, теоретичному, методичному та практичному рівнях. На методологічному рівні нами здійснено:

|  |
| --- |
| **Мета концепції ФПП МСП** |

Методологічні підходи до ФПП МСП

Завдання концепції ФПП МСП

**Формування інтегративного змісту професійної освіти**

*Методологічні принципи ФПП МСП*

9. Професійного саморозвитку, самосвідомості та творчої активності

8. Усвідомлення ґрунтовності професійних

знань

7. Оптимізації освітнього процесу

5. Цілеспрямова-ності та вмотивованості

6. Оптимізації освітньої усвідомленості

1. Системності

2. Інтегративності

3. Науковості

4. Інваріантності

Критерії якості навчання

Якість результатів навчання

**Критерії відбору знань**

**Фундаменталізація змісту професійної підготовки МСП**

**Інтегративна тренінгово-інформаційна технологія**

*Індивідуальні потреби та можливості МСП*

**Практика**

**Теорія**

Науковий складник ФПП

Практичний складник ФПП МСП

*Рис. 4.1 Концептуальні основи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтегративної*

*тренінгово-інформаційної технології*

* методологічний аналіз сутності СР та обґрунтовано логіку побудови СР як професійної діяльності;
* виявлено провідні ідеї, що розкривали загальні науково-світоглядні дії дослідника у здійснюванні наукового пошуку;
* відібрано сукупність принципів, засобів і методів, які забезпечували основу концептуальної стратегії дослідно-експериментальної діяльності;
* окреслено критерії та показники для убезпечення ефективного здійснення обраної стратегії дослідницької діяльності та одержання достовірного наукового матеріалу для оцінки системи ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО.

На теоретичному рівні:

* обґрунтовано вчення про фундаменталізацію освіти, яке з’єднує в одну систему теорію і методологію СР, професійну діяльність СП та підготовку майбутніх фахівців СР;
* встановлено категорійно-понятійний апарат експериментального дослідження, теоретично обґрунтовано парадигмальні зміни, що відбуваються в процесі реалізації педагогічних умов ФПП МСП засобами ІТІТ;
* доведено сутнісне значення ІТІТ для ФПП;
* теоретично обґрунтовано компоненти, критерії, показники та рівні готовності МСП до професійної діяльності,
* здійснено розробку методики якісної оцінки результатів навчальних досягнень студентів.

На методичному рівнізабезпечено систему ФПП МСП науково-методичним осмисленням ІТІТ.

Практичний рівень передбачав запровадження педагогічних умов для педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО, результативність якої визначалася сформованою готовністю МСП до професійної діяльності.

Так, виконання завдань концепції ФПП МСП засобами ІТІТ сприяє результативному формуванню компетентнісного фахівця готового до професійної діяльності. Водночас у концепції велика роль відводиться методологічним підходам до ФПП МСП, оскільки вони мисленнєво орієнтують викладача на результативну організацію навчального процесу та виконання результативних дій, сприяють ефективному використанню сукупності взаємопов’язаних закономірностей, принципів, ідей та способів підготовки МСП. Структуровані нами у підрозділі 2.3 методологічні підходи (системний, синергетичний, гуманістичний, гносеологічний, тезаурусний, комплексний, особистісно орієнтований, діяльнісний, праксеологічний, аксіологічний, акмеологічний та інтегративний) дозволили виокремити проблеми ФПП майбутніх фахівців й основні способи їх вирішення, визначили концептуальну стратегію професіоналізації та цілісно спрогнозували найбільшу ймовірність отримання студентами об’єктивних, професійно-значущих знань, вмінь і навичок [376; 377; 389; 399].

Відповідно ФПП МСП спрямована інтеграцію зазначених методологічних підходів з різним ступенем їх домінування й визначає сукупність соціально-психологічних та соціокультурних чинників, котрі, взаємодіючи між собою, змінюють освітній простір випускників ЗВО, несуть відповідне інформаційне навантаження, що фіксується у вигляді знання [57, с. 14]. Водночас дієве функціонування викладача за ФПП у ЗВО, на переконання М. Дмитриченко та О. Язвінської, залежить від успішно обраної методології – системи принципів і способів організації, та побудови теоретичної й практичної діяльності [115, с. 25].

Концептуальні основи ФПП МСП, визначені за допомогою методологічних підходів та сформовані відповідно до методологічних принципів (системності; інтегративності; науковості; інваріантності; цілеспрямованості та вмотивованості; оптимізації освітнього процесу; усвідомлення ґрунтовності професійних знань; професійного саморозвитку, самосвідомості, творчої активності) ґрунтуються на нерозривній єдності теоретичних знань, практичних умінь і унормованих навичок, отриманні студентами практично зорієнтованого досвіду та професійних компетенцій. Це є підґрунтям того, що майбутні фахівці мають усі можливості після завершення університетського навчання успішно орієнтуватися у складних фахових ситуаціях, правильно визначати конкретну професійну мету та самостійно окреслювати реальні діяльнісні завдання.

Таким чином, реалізація головних методологічних принципів навчання забезпечує міждисциплінарну інтеграціюяк процес взаємодії, синтезу, взаємопроникнення навчальних дисциплін у зміст ФПП МСП шляхом впровадження засобів ІТІТ та є важливою умовою успішного розв’язання студентами пізнавальних і професійних завдань у навчальній аудиторії.

У концепції ФПП МСПвагоме місце відводиться відбору змісту освіти. Формування системи знань МСП в умовах ФПП успішно відбувається шляхом строгого визначення тієї мінімальної кількості знань, яка необхідна студентам для здобуття освіти за обраним фахом та успішного самореалізування в ній. Гарантією успіху фундаменталізаційних процесів у змісті професійної підготовки є інтеграція міжпредметних знань, оскільки фундаменталізація націлює студентів на ґрунтовність, глибину та структурованість засвоєння знань, що формують його миследіяльність, науковий світогляд, професійні компетентності тощо. Дотримання в освітньому процесі узгодженості педагогічного й особистісного цілепокладання майбутніх фахівців, правильний вибір освітньої траєкторії, спрямованої на метапредметні зв’язки, ситуативне навчання та освітню рефлексію, спричинюють особистісну та творчу орієнтацію навчання.

У цьому аспекті слушною є думка Н. Захарчук щодо важливості переоцінки всього навчального матеріалу за традиційного університетського навчання. Науковець зазначає, що така переоцінка повинна проходити з позицій доречності, практичності, необхідності тощо й запропонувала чотири основні критерії відбору знань в умовах фундаменталізації освіти:

а) орієнтація змісту освіти на професійне спрямування знань, що передбачає їх практичну значущість;

б) здійснення добору змісту освіти зважаючи на фундаментальний характер знання, що уможливлює здобуття нових знань на основі отриманих;

в) сучасний стан знання має відображати існуючий стан речей;

г) орієнтація змісту освіти на формування особистісних навчальних цінностей [147].

Інші критерії добору знань до фундаменталізації змісту освіти запропонували Г. Васьківська та О. Барановська, які, зокрема, виокремили: науковість, що вибудовується на об’єктивній істинності знань, їх емпіричній точності, логічній чіткості та достовірності; ядро в системі знань; стійкість і консервативність знань; універсальність і широта застосування; цінність знання як генеруюча основа професійного світогляду [57].

Водночас, донині залишається нерозкритою проблема, що стосується змістового наповнення навчальних дисциплін в умовах ФПП МСП засобами ІТІТ. Вибір критеріїв добору знань є найскладнішим процесом у системі їх проектування. Розробка діючого змісту освіти проходить згідно індуктивного методу, що робить неможливим зреалізувати процедуру проектування змісту навчання в єдиній цілісності, з’ясувати необхідний обсяг знань, умінь і навичок, які необхідні випускнику ЗВО. Зазначені нами основні методологічні підходи та методологічні принципи дали змогу виокремити критерії відбору знань для ФПП МСП. В основі цього відбору лежить міжпредметна інтеграція, що пропонує інтегрування різних завдань професійної підготовки та прагнення студентів до удосконалення власних знань відповідно до впроваджених ІТІТ. У нашому розумінні критеріями відбору змісту освіти МСП є:

* орієнтація навчання на ФПП як засадничий складник змісту, яка унеобхіднює системне засвоєння знань, умінь, навичок і фахових цінностей МСП. Засадничою основою навчання є: переважання у змісті світоглядних міркувань та методологічних знань; цілісність, науковість і практична значущість здобутих теоретичних знань про сучасні досягнення соціогуманітарних наук і тенденції їх розвитку; осучаснення знань відповідно до реалій сьогодення; спрямованість знань на збереження цивілізаційної культури шляхом накопичення, відтворення і передачу від одного покоління до другого суспільного досвіду у вигляді ціннісних елементів матеріальної і духовної культури;
* спрямованість професійної підготовки МСП на інтегративне навчання, яке залучає до змістового наповнення навчальних дисциплін внутрішньо-предметні, міжпредметні і транспредметні зв’язки. За ФПП інтеграція здійснює добір змістового наповнення навчальних дисциплін з огляду на можливість здобувати нові знання на основі засвоєних, є одним із ефективних засобів сучасної вищої освіти, позаяк спрямована на узагальнення, ущільнення та зростання інформаційної наукового знання, за якого виокремлені поняття, закони і теорії переходять у стан загальних й доступних студенту для розуміння і пояснення конкретних властивостей елементів дослідження і встановлення взаємозв’язків між ними;
* генералізація та універсалізація навчального матеріалу. Генералізація й універсалізація спрямовані на виокремлення в змісті навчання головних складників, встановлення причинно-наслідкової залежності та логічної послідовності в обов’язкових для вивчення навчальних явищах та процесах, що забезпечують отримання студентами ґрунтовних знань, які не перевантажують пам’ять другорядними, відокремленими знаннями;
* інформатизація професійної підготовки. Застосування у процесі навчання комп’ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації тощо забезпечує постійне, динамічне оновлення змісту, форм і методів навчального процесу, формує в студентів пізнавальні можливості, сприяє освітній мотивації, мобілізує творчі сили МСП, актуалізує їхню навчальну діяльність, самостійне прийняття рішень і спричинює рефлексію механізмів саморозвитку.
* залучення у зміст дисциплін професійної підготовки МСП завдань творчого і дослідницького характеру, методів наукового пізнання, котрі передбачають проведення тренінгів, імітаційних ігор, вирішення кейсів, проведення «мозкового штурму» тощо, спрямованих на вироблення та стимулювання професійних умінь і навичок, позитивного ставлення до себе і власних можливостей, досягнення успіхів у процесі спілкування, навчання і діяльнісних вчинках.

Водночас якість результатів ФПП МСП, її ефективність ототожнюється із проектуванням моделі професіонала-МСП для виявлення ключових ознак аналізованих навчальних процесів. Відповідно модель відображає певні критерії якості та результати ефективної реалізації самої концепції фундаменталізації змісту професійно-спрямованої освіти. На наше переконання критеріями якості є:

1. Системне, методологічне і прогностичне мислення, яке формується у процесі набуття наукових знань, наукових методів пізнання людини, природи і суспільства.
2. Професійно-предметні компетентності, утворені шляхом набуття фахових знань і системного мислення та здатні успішно перенестися в площину розв’язання будь-якої життєвої чи професійної ситуації.
3. Ціннісно-смислові орієнтації, спрямовані на становлення гуманістичних і світоглядних ідей випускників ЗВО, розуміння ними цілісності світу, законів природи та місця людини в навколишньому середовищі.
4. Інтелектуальний розвиток МСП, що включає повну усвідомленість у потребі постійної самоосвіти, особистісного здобуття знань, формування творчих підходів до розв’язання професійних завдань та розвитку власної рефлексії.
5. Здатність самостійно приймати професійні рішення та усвідомлювати високу особистісну відповідальність перед клієнтами соціальних служб та суспільством в цілому.

Фундаменталізація змісту професійної підготовки МСП, що зреалізовується за допомогою ІТІТ, має здатність підвищувати соціально-психологічні компетентності студентів та розвивати у них ефективну взаємодію з навколишнім середовищем, формує креативне мислення, мотивацію досягнення успіху в навчанні та активну соціальну позицію (рис. 4.1). Водночас широке впровадження в освітній процес інформаційних засобів зумовлене потребою оптимізації професійного навчання та спробами уникнути зайвого перевантаження студентів. Тоді ж як реалізація тренінгових вправ і фахових завдань базується на уявних професійно-орієнтованих ситуаціях, а їхнє предметно-технічне оснащення сприяє роботі уяви, психологічної розкутості, образних уявлень, що є основою професійного мислення МСП.

На переконання О. Човган, саме тренінг дозволяє розвинути особистісно-професійне самоусвідомлення [452, с. 543], що є важливою умовою фахової підготовки випускників вищої школи. Проведення інтегрованих тренінгових занять, які завжди є активними:

* створює належні умови для досягнення майбутніми фахівцями професійної ідентичності, підвищення впевненості в собі, розвитку власної гідності та особистісно-комунікативної та фахової компетентності;
* здійснює формування у свідомості студентів адекватного образу успішного професійного майбуття з виявленням й актуалізацією особистісних ресурсів.

Підґрунтям концептуальних основ ФПП МСП засобами ІТІТ слугують характерні ознаки та змістова сутність професійної діяльності МСП. Тоді як концепція є вагомим освітнім маршрутом, який вибудовується в цілісності та неподільності відповідно до мети, завдань, методологічних підходів і загальнодидактичних принципів в умовах ФПП із відображенням покрокових вимог до критеріїв добору знань та освіченості МСП в системі вищої освіти. Інтегративний компонент фундаменталізації освітнього змісту сприяє встановленню міжпредметних зв’язків, що проявляється формуванням у випускників цілісного уявлення про сучасну наукову картину світу. Велика роль у концепції ФПП МСП відводиться засобам ІТІТ, практична реалізація яких спрямована на професіоналізацію студентів та усвідомлення ними важливості сутнісного поєднання науково-теоретичного і практичного складників навчання для майбутньої діяльності.

Отже, концепція ФПП МСП засобами ІТІТ, вибудувана в цілісності й неподільності, стала підґрунтям для встановлення тісних взаємозв’язків окреслених методологічних підходів до ФПП засобами ІТІТ з методологічними принципами, що вплинуло на результат організації навчального процесу – сформованість готовності МСП до професійної діяльності.

Реалізація концепції ФПП визначає розгляд проблеми обґрунтування структури готовності МСП до професійної діяльності.

**4.2 Структура готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників**

Соціальний, політичний та економічний розвиток України в напрямі «постіндустріального суспільства» спричинив зміну структури, змісту, технології, засобів професійної діяльності всіх соціогуманітарних сфер суспільства. У дослідженнях науковців В. Беха [29], О. Дубасенюк [122], М. Лукашевича [251], О. Карпенко [179], І. Миговича [273], Є. Пінчук [322], Л. Романовської [422], Я. Фруктової [526] та ін. акцентується увага на оволодінні МСП необхідними особистісними якостями при підготовці до професійної діяльності. Для фахової діяльності СП нині характерні диверсифікація, варіативність, диференціація, індивідуалізація тощо. Відповідно СР з кожним днем стає більше наукомісткою, інтелектуальною, творчою, інтеграційною та технологічною [439]. Характеризують ФПП у вимірі європейського освітнього простору М. Дмитриченко [528], С. Клепко [186], В. Сидоренко [448] та ін., які націлюють майбутніх фахівців на досконале оволодіння методологією професійної роботи, набуття спеціальних вмінь і навичок для результативного впровадження здобутого фундаментального знання в діяльнісний процес, компетентнісне проведення дослідження з будь-якої фахової проблеми, особистісну відповідальність за власні професійні вчинки.

Водночас, ефективне навчання МСП тісно пов’язане з необхідністю глибинних теоретико-методологічних перетворень загальнонаукової та фахової підготовки студентів в умовах вищої школи [268, с. 55–60], котрі вдало здійснюють перехід від змістовного оволодіння професійними знаннями до їх майстерного використання у фаховій діяльності. ФПП вирішує цю проблему на змістово-організаційному і технологічному рівнях. Такий підхід відповідає новій гуманістичній, субʼєктно-ментальній (світоглядній) парадигмі професійної освіти, яка за своєю спрямованістю тісно пов’язана з фахово-особистісним розвитком МСП як професіонала [200, с. 2–4].

Задана освітня ситуація актуалізує проблему фундаменталізації освітнього процесу та покликання особистості студента до оволодіння професійною освітою. На переконання науковця І. Бардус, фундаменталізація освіти прирівняється до розуміння та вивчення концептуальних законів світу, фундаментальних смислів буття людини в соціумі [19, с. 8–10], в яких основна роль відводиться знанням, що уможливлюють вироблення шляхів і методів пізнання всесвіту [367, с. 112–116].

Основою професійного буття за соціокультурної традиції є професійне служіння. Як засадниче підґрунтя у формуванні менталітету майбутнього фахівця воно визначає змістову спрямованість навчання, сприяє його становленню як субʼкта професійного буття, як особистості, як індивідуальності відповідно до професійно-сформованої Я-концепції. Фундаменталізація професійно спрямованого навчання і фундаменталізація особистості майбутнього фахівця є інтегративними освітніми процесами. У результаті зазначеної інтеграції, на переконання С. Гончаренка, вибудовується виважена методологічно-змістова основа майбутньої професії, як дієве підґрунтя у розв’язанні сучасних освітніх завдань щодо встановлення компетентнісного професіоналізму [97, с. 2–4]. Зазначений підхід до навчання відповідає сучасній спрямованості розвитку професійної підготовки, оскільки фундаменталізація освітнього процесу − це нова якість змістового наповнення професійно зорієнтованих дисциплін і неодмінна умова для подальшої професійної освіти впродовж життя й цілісного сприйняття світу загалом [56; 200]. Таким чином, ФПП майбутніх фахівців спрямована на високу готовність до фахової діяльності, яка активізує розвиток професійної свідомості та пізнавально-вчинкову діяльність МСП.

У довідковій літературі зазначено, що готовність до діяльності є станом мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [132, с. 137]. Результатом підготовки МСП у ЗВО є готовність випускників до професійної діяльності. «Готовність до професійної діяльності» Л. Прудка визначає як складну динамічну систему, що охоплює уміння індивіда мобілізувати свій духовний, особистісний та фізичний потенціал, а також здатність до залучення у відповідну соціальну діяльність власних саморегуляційних процесів і внутрішніх налаштувань. Це особистісне утворення, як зазначає науковець, залежить від набутого в навчальній аудиторії рівня професійної компетентності та фахової майстерності й спрямоване на формування інтегративної готовності МСП до професійної діяльності [353, с. 14–15].

Досліджуючи та аналізуючи дидактичні засади професійної освіти відповідно до фундаментальних педагогічних теорій, Г. Васянович розглядає готовність до майбутньої діяльності як сукупність взаємопов’язаних навчальних впливів, що є результатом професійного навчання і виховання, професійного розвитку та соціальної зрілості, наслідком психологічних установок та професійної мобілізації [55, с. 28]. Професійна готовність, на переконання Л. Потапкіної, пов’язана із закономірним, цілеспрямованим результатом освіти, самоосвіти, самовиховання майбутніх фахівців, їх спеціальною професійною підготовкою, особистісним та мотиваційним налаштуванням на майбутню діяльність, оволодінням уміннями долати перешкоди та виявленням вольових якостей у досягненні   
успіхів [340, с. 203–204]. Відповідно нами здійснено теоретичне узагальнення змісту поняття «готовність до професійної діяльності МСП», що розглядається як складноструктуроване психологічне та особистісне утворення, активний вчинково-діяльнісний стан особистості, утворена за певних освітніх умов складна її якість, що характеризується системою інтегрованих ознак, спрямованих на регуляцію професійної діяльності фахівця та забезпечення діяльнісно-функціональної ефективності відповідно до умов і поставлених завдань.

На основі проведеного аналізу наукових досліджень об’єктивуємо, що, незважаючи на різні підходи до уточнення сутності поняття «готовність до професійної діяльності», в усіх наведених трактуваннях загальним є співвіднесення цього поняття з результатами професійної підготовки. За формулюванням педагогічного енциклопедичного словника, професійна підготовка визначається як процес формування професійно зумовленого розвитку фахівця для окремої галузі практико-орієнтованої діяльності, який пов’язаний з особистісним оволодінням певним родом занять, спрямованих на майбутню професію [96, с. 369]. На думку Р. Чубука, професійна підготовка фахівців соціальної сфери безпосередньо пов’язана з їх високою готовністю до професійної діяльності [543; 544]. Однак для нашого наукового дослідження важливі праці науковців, які підкреслюють концептуальні положення професійної підготовки у ЗВО. Тому з позицій різних взаємозумовлених системних підходів до трактувань «професійна освіта», цей феномен розглядається як:

1. процес формування внутрішньої готовності до генерування цінностей у певних соціальних сферах (Р. Вайнола, М. Нарійчук [52], О. Морщакова [283]);
2. процес становлення якісно нового типу суб’єкта (А. Годлевська [91], Г. Лещук [245], Т. Равлюк [356]);
3. процес зреалізування цілей освіти, формування компетенцій та умілого застосування, отриманого за університетського навчання, соціального досвіду (М. Букач [49], О. Карпенко [179]);
4. динамічна в часопросторі система, яка спрямована на формування та визначення кожним студентом власної траєкторії освітнього розвитку (А. Капська [175], О. Корчова [209], В. Поліщук, Г. Слозанська [335]).

Отже, фундаменталізація професійної освіти забезпечує еволюційно-інноваційну динаміку фахового розвитку та пов’язана з формуванням методологічної культури МСП, оскільки зміст освіти стає більш професійним і творчим. За такого навчання формуються універсальні навички, які впливають на створення сприятливих умов для вільної конкурентоспроможності дипломованих фахівців СР на ринку   
праці [80, с. 33–35; 428, с. 120]. У цьому контексті науковці С. Гончаренко та О. Семеріков вказують на те, що нині, у час професійних інновацій, знання, отримані за ФПП практично без усякої модифікації, є одночасно і професійними, оскільки фундаменталізація убезпечує системний перехід від підтримуючого навчання до випереджаючого [97; 439]. Тому ФПП МСП за сучасних умов функціонування вищої освіти виконує дві головні функції у площині готовності до фахової діяльності:

* формує цілісні особистісні моделі професійного буття на основі професійного менталітету;
* продукує в майбутніх фахівців системне, цілісне, теоретико-методологічне знання, яке неодмінно потрібне для розвитку результативної професійної діяльності відповідно до певної об’єктивної ситуації та суб’єктивної необхідності її адресного проектування та впровадження сучасних інтегрованих соціогуманітарних технологій.

Дані функції уможливлюють зреалізування у МСП власного теоретичного, практичного, наочно-дієвого, наочно-образного, формально-логічного, творчого, критичного, дискурсивного, інтуїтивного та ін. професійного мислення.

Таким чином, у наукових дослідженнях широко розкрито зміст поняття готовність до професійної діяльності. Разом з тим, більшість науковців [3; 59; 138; 241; 282; 340; 400] схильні до міркувань, що готовність, щонайперше, це особливий стан особистості майбутнього фахівця, який розкривається в результаті особистісного досвіду випускника й опирається на формування позитивного ставлення до фахової діяльності та усвідомленні професійних потреб і мотивів.

Здійснений нами розгляд наукової літератури дає змогу виокремити основні підходи до структури готовності МСП до професійної діяльності:

1. Функціональний підхід. Розглядає готовність як певний психічний стан (гуманістична спрямованість особистості, прагнення до успіху в майбутній професійній діяльності [3, с. 172]), в межах якого психологічна готовність є важливою умовою високих показників у діяльності. Цей підхід передбачає вибіркову активність майбутнього фахівця та його усвідомлену поведінку, що спонукає його до діяльності у соціумі. Водночас, за цього підходу готовність до професійної діяльності МСП є цілісним новоутворенням, що проявляється як якість особистості, котра забезпечує цілеспрямований розвиток студента в напрямі ефективного виконання майбутньої професії.

2. Особистісний підхід. За цього підходу готовність до професійної діяльності розглядається як набір індивідуально-особистісних якостей, який зумовлений характером виконуваної роботи. У межах особистісного підходу готовність до діяльності за фахом розглядається як підготовка МСП до певних видів практик. Така готовність розглядається нами як стійке, складно-ієрархічне утворення особистості. Окрім готовності, як психічного стану, вона проявляється як стійка характеристика особистості. Її ще іменують підготовленістю, довготривалою та стійкою готовністю. У межах зазначеного підходу готовність розглядається як вияв індивідуально-особистісних якостей, котрі зумовлені характером професійної діяльності.

Готовність до діяльності за фахом проявляється на всіх етапах професійного становлення, розвивається залежно від професійних досягнень, є умовою і засобом організації резерву активності. Проте готовність розглядається не тільки як робоча мобілізація професійних і психологічних можливостей, але як основа високого професіоналізму [267, с. 271], який ґрунтується на різноманітних, відібраних соціальним досвідом і професією резервах, породжений самовдосконаленням природних даних, особистісним досвідом і практикою, педагогічною школою і власною професійною орієнтацією.

У світлі нашого наукового дослідження привертають увагу публікації, присвячені підготовці фахівців СР до професійної діяльності [327; 390; 397]. У наших публікаціях знайшло відображення проведеного аналізу структури готовності МСП до діяльності в умовах ФПП [386; 388].

Визначення структурних компонентів феномену готовності до професійної діяльності має важливе теоретичне та прикладне значення для адекватного виконання діагностичної та корекційно-розвивальної функцій у ФПП МСП. Власне (концептуальне) бачення структури готовності МСП до професійної діяльності в умовах ФПП засобами ІТІТ представлено в рис. 4.2, у якій виокремлено чотири взаємопов’язані та взаємозумовлені такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, фундаментально-когнітивний, професійно-діяльнісний та особистісно-розвивальний.

Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента визначається за особистісним критерієм готовності МСП до фахової діяльності та за трьома показниками готовності: інтересом, потребою та прагненням до ФПП у ЗВО (див. табл. 4.1). Цілеспрямована робота викладача з формування мотивації навчання є основним складником процесу за ФПП, оскільки сповна забезпечує усвідомлення особистих цілей і регулювання студентами власної навчально-пізнавальної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент

Професійно-діяльнісний компонент

Фундаментально-когнітивний компонент

Особистісно-розвивальний компонент

*Рис. 4.2 Структурні компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до діяльності в умовах фундаменталізації*

*професійної підготовки*

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до діяльності за фахом розкриває спроможність особистісного мотивування студентів на набуття потрібних професійних знань, умінь і навичок та формування професійної компетентності. У мотиваційній сфері виявляються найбільш значимі особливості психологічної готовності випускників до діяльності за фахом. У структурі особистості мотивація представлена процесом передачі зовнішніх подразників об’єктивної реальності у внутрішні спонукальні сили, які керують професійною поведінкою індивіда. На переконання Т. Децюк та Ю. Патик, мотиваційна готовність є основою професійної освіти, а мотивація визначає напрям та способи здійснення діяльності [111, с. 366; 309, с. 47–48].

*Таблиця 4.1*

**Структура готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників як результат фундаменталізації професійної підготовки**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Компоненти готовності** | **Критерії готовності** | **Показники готовності** | **Педагогічні умови** |
| 1. | Мотиваційно-ціннісний | Особистісний | – інтерес до ФПП;  – потреба у ФПП;  – прагнення до ФПП | Створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовищав процесі ФПП МСП |
| 2. | Фундамен-тально-когнітивний | Знаннєвий | – знання з історії СР;  – знання з теорії СР;  – знання з технології СР;  – знання з методів СР | Спрямованість вивчення дисциплін циклу професійної підготовки на фундаменталізацію знань |
| 3. | Професійно-діяльнісний | Діяльнісний | – вміння використовувати законодавчу базу;  – вміння використовувати методи СР;  – вміння вирішувати нестандартні професійні ситуації | Використання фахово зорієнтованих ситуацій у професійній підготовці МСП |
| 4. | Особистісно-розвивальний | Розвивальний | – ведення термінологічного словника;  – створення власного портфоліо;  – творчий підхід до комплексного розуміння фундаментальних понять | Спрямованість самоосвітньої діяльності МСП на ФПП |

Мотиваційно-ціннісний компонент виступає пусковим механізмом фахової діяльності МСП, оскільки сприяє необхідному рівню їхньої активності та характеризується ціннісними орієнтаціями, а відтак впливає на професійну цілеспрямованість, досягнення позитивного кінцевого результату, почуття обов’язку та впевненості у власних силах. Він відображає систему переконань, індивідуальних норм поведінки тощо у майбутніх фахівців СР, які в сукупності утворюють професійний світогляд особистості студента.

Для формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності МСП до діяльності за фахом використовуються методи активного аудиторного навчання, що визначаються як способи та прийоми проведення занять, де навчально-пізнавальна діяльність студентів вибудовувалася викладачем відповідно до імітації професійної діяльності. У нашому дослідженні обрання найбільш оптимальних активних групових чи індивідуальних методів навчання (рис. 4.3) дають змогу мотивувати студентів на опанування фундаментального змісту навчальних дисциплін та демонстрування знань з ефективного використання теорії на практиці. Реалізація мети професійної мотивації, яка розглядається як процес формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів, передбачає використання засобів ІТІТ, що націлені на усвідомлення МСП професійних цінностей відповідно до їх особистісних інтересів, потреб і прагнень.

**Активні методи навчання в умовах ФПП МСП**

**Індивідуальні**

**Групові**

**Дискусійні:**

- групова дискусія;

- груповий аналіз ситуації («сase study»);

- мозковий штурм

**Тренінг:**

- мотиваційний;

- професійного спрямування;

- навчальний

**Професійні**:

- завдання;

- вправи;

- портфоліо

**Ігрові:**

- ділова професійна гра;

- стимуляційно-рольові вправи

*Рис. 4.3 Активні методи навчання в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників*

У дослідженні мотиваційно-ціннісний компонент готовності до професійної діяльності конкретизується в декількох умовах, які особистісно мотивують МСП до ФПП у ЗВО:

– безпосереднє бачення студентами сьогочасних і завершальних (мікро- та макро-) цілей професійної підготовки;

– усвідомлення МСП значущості засвоєних теоретичних та практико орієнтованих знань для професійної діяльності в майбутньому;

– високий рівень позитивних емоцій від освітнього процесу, в якому вирішальна роль відводиться викладачу та його умілому залученню студентів у розв’язання професійних завдань у змодельованих навчальних ситуаціях;

– виявлення чітких спрямувань на структурування особистісно-привласнених фундаментальних знань студентами, окреслення важливості їх повного розуміння та майстерного використання в майбутній професійній діяльності;

– професійна спрямованість навчальної діяльності, що повсякчас підкріплюється використанням майбутніми фахівцями набутих особистісних знань, які формуються викладачем під час створених у навчальній аудиторії професійно-мотиваційних ситуацій;

– відбір змістових завдань, котрі потребують активно-продуктивного розв’язання проблемних професійних ситуацій в процесі навчальної діяльності;

– створення фактичної присутності на заняттях вмотивованої новизни і ціннісно-пізнавального освітнього простору в академічній групі.

Зазначені умови цілеспрямовано скеровують МСП на актуалізацію власних потенційних потреб до професійного самовдосконалення і зростання не лише під час навчання в університеті, але й для подальшої професіоналізації. У студентів усвідомлено формувалася певна покрокова програма дій, а мотивація до професійного зростання поступово трансформувалася в ціннісну виконавчу активність. Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент ФПП спрямований на саморозвиток, самовдосконалення і кар’єрне зростання МСП, а відтак – на усвідомлення соціальної значущості діяльності СП та ставлення до себе як до майбутнього професіонала.

Наступним є фундаментально-когнітивний компонент готовності до професійної діяльності МСП в умовах ФПП, який розкривається шляхом виявлення сукупності спеціальних знань, необхідних для продуктивної діяльності, високої здатності до навчання та спрямованості на оволодіння специфікою соціогуманітарної діяльності. Науковець Н. Мирончук вважає, що основним елементом освіти виступають знання [276, с. 20–21]. У професійному становленні вони сприяють утворенню поглядів, переконань, формують характер особистості.

Когнітивні процеси є внутрішніми регуляторами, які допомагають студентам отримати, інтерпретувати, зберігати та відтворити, за потреби, необхідну інформацію. Вчені В. Бєхтєрєв, С. Рубінштейн та ін. розглядали процес інтеріоризації (від лат. *interior* – внутрішній, означає перехід ззовні – всередину [523, с. 247]) та відводили йому роль дієвого засобу научіння суб’єктів діяльності, за допомогою якого сповна засвоюється цивілізаційний досвід [402, с. 41; 619, с. 711–714]. З позицій О. Коберник, когнітивний компонент структури готовності до фахової діяльності розглядається як його інтеграція, що відображає інформованість майбутнього фахівця про зміст майбутньої діяльності, рівень методичних і спеціально предметних знань професійної підготовки [190, с. 104–106].

Запропонований фундаментально-когнітивний компонент готовності МСП до професійної діяльності в умовах ФПП визначається за допомогою таких показників: сформованість знань з історії, теорії, технології і методів СР та з професійно-спрямованої законодавчо-правової бази СР. Втілення в освітній процес зазначеного компонента із знаннєвим критерієм, яким виступають готові до застосування фахові знання студентів, активізують у МСП самостійну та навчально-пізнавальну діяльність. Цьому сприяє використання засобів ІТІТ. Їхня мета − створення сприятливих умов для професійних знань кожним суб’єктом освітньої діяльності. Обізнаність МСП в специфіці власної фахової діяльності, її будові та змісті є важливою умовою готовності до професійної діяльності. Через те використання випускниками вмінь і навичок, отриманих у процесі ФПП, потребує постійного та цілеспрямованого вдосконалення набутих фундаментальних знань відповідно до особистісних потреб майбутнього фахівця.

Характеризуючи професійно-діяльнісний компонент готовності МСП до діяльності, спираємось на те, що професійні вміння майбутніх фахівців є вихідними одиницями цілісної практичної роботи СП. Діяльнісний критерій включає комплекс професійно-спрямованих умінь і навичок, які забезпечують позитивні результати в процесі прийняття рішень у змодельованих ситуаціях. Відповідно, всі набуті у вищій школі професійні вміння та навички СП розділяємо на дві групи:

– психологічні, які забезпечують прийняття правильних і результативних рішень у важливих професійних ситуаціях. До цієї групи належить: сприятливий мікроклімат в професійному колективі; оптимально-прийнятний стиль спілкування між колегами по роботі; внутрішнє та зовнішнє заохочення членів групи до позитивної комунікації між усіма ними; постійне особистісне аналізування та оцінка власної ефективної діяльності; вміння здійснювати самоконтроль своїх вчинянь, стимулювання із сторони керівництва особистісно-професійного потенціалу фахівця СР та ін.;

– загальноуправлінські, які допомагають підвищити ефективність керівної діяльності в процесі прийняття важливих управлінських рішень. В цю групу відносимо: майстерність ретельного здійснення аналізу виниклої ситуації, постановка у визначені цілей і стратегічних, і тактичних й конкретизація шляхів їх зреалізування; вправність щодо ефективного контролю процесу виконання поставлених перед СП завдань; визначення конкретної чисельності виконавців окресленої діяльності;   
розробка структури та основних дієво-творчих елементів управління   
та ін. [397, с. 76–78].

Зазначений компонент залучає оволодіння та використання в практиці професійної підготовки способів та прийомів фахової діяльності, знань, умінь, навичок, процесів аналізу отриманих даних та узагальнення кінцевих результатів, що вимагає набуття необхідних ключових компетентностей. В основіпрофесійно-діяльнісного компонентаперебуваєудосконалення педагогічної взаємодії (екстраактивної,інтраактивної, інтерактивної) та регуляція професійної діяльності шляхом реалізації авторської моделі ФПП МСП засобами ІТІТ.

Ще одним складником готовності МСП до професійної діяльності виступає особистісно-розвивальний компонент. Він розкриває сукупність вагомих особистісно-розвивальних якостей майбутніх фахівців до професійної діяльності. Формування особистісно-розвивального компонента готовності МСП до професійної діяльності пов’язане із вирішенням протиріччя між об’єктивними та суб’єктивними факторами розвитку особистості. Для того, щоб бути повноправним і значимим суб’єктом у соціумі майбутньому фахівцю потрібно постійно задовольняти власну потребу в саморозвитку і самореалізації, а з іншого боку – вирішувати проблему входження в соціальне життя через взаємодію з іншими   
людьми [4, с. 253–255]. Це протиріччя вирішується на основі впровадження ІТІТ у процес ФПП МСП, врівноважуючи на суб’єктивному рівні: індивідуальні, професійні та загальнолюдські цінності;   
оптимальні форми соціальної взаємодії та реалізований особистісний   
потенціал [412, с. 172–173].

Впровадження особистісно-розвивального компонента готовності до професійної діяльності тісно пов’язане з ефективним формуванням у студентів внутрішньої рефлексії, котра виявляється у прагненні МСП до самоаналізу своєї професійної підготовки, широкого узагальнення, чіткого осмислення досвіду власної роботи, об’єктивної оцінки навчальної діяльності з позицій її соціальної значущості. Таким чином, готовність МСП на постійний та неодмінний «зворотній зв’язок», уміння бачити й об’єктивно здійснювати оцінювання отриманої інформації з позицій клієнтів соціальних служб, установка на оцінку способів розв’язування професійних завдань і вирішення соціально-психологічних ситуацій, самоконтроль та уміння керувати своїми професійними діями є найважливішою умовою професійно-особистісного розвитку МСП.

Отже, ФПП МСП є засадничою у структурі готовності до професійної діяльності МСП, оскільки:

* є випереджаючою в контексті розвитку діяльнісного та особистісного професіоналізму, в якій власний ресурс розуміється як готовність СП змінювати уявлення про себе згідно із зовнішнім сприйняттям інформації про «Я-реальне» [200];
* вибудовується на основі бінарного принципу діалектичної єдності фундаменталізації та результативної професіоналізації як освітньої цілісності. Зазначений принцип визначає якість професійної освіти, що виникає із змістового наповнення навчальних дисциплін, які представлені загальноосвітньою, методологічною, теоретичною, інтеграційно-технологічною, спеціально-професійною підготовками. Діалектичне поєднання зазначених компонентів передбачає фундаменталізацію кожного [527];
* убезпечується раціональним поєднанням онтологічного, гносеологічного та аксіологічного підходів до підготовки майбутніх фахівців [268];
* враховує всі елементи та складники освіти: цілі, зміст, процес, методи, засоби, форми, результати тощо. Проте провідна роль належить фундаменталізації освітнього змісту навчальних дисциплін [56];
* не заперечує предметну основу освіти, оскільки передбачає відображення у навчальних дисциплінах загального, особливого і одиничного, й, водночас, генерує системне бачення предмета вивчення з позицій загального і цілого [367; 370];
* є результативним засобом формування професійного особистісного буття на засадах концептуалізації, методологізації професійної діяльності за допомогою ефективного впровадження ІТІТ [97].

Отже, структура готовності МСП до професійної діяльності в умовах ФПП окреслена компонентами (мотиваційно-ціннісним, фундаментально-когнітивним, професійно-діяльнісним та особистісно-розвивальним) та критеріями (особистісний, знаннєвий, діяльнісний, розвивальний) готовності, забезпечує необхідну базову фундаментальну підготовку для здійснення в майбутньому результативної професійної діяльності та продовження самоосвіти впродовж життя відповідно до вимог часу.

Формування кожного компонента готовності МСП до професійної діяльності в умовах ФПП визначаємо за чотирма результативними рівнями: високим (конструктивно-креативним), достатнім (професійно-функціональним), задовільним (обмежено-виконавчим) та низьким (частково-відтворювальним).

Вибудувана таким чином структура готовності МСП до професійної діяльності є важливою передумовою до визначення педагогічних умов ФПП випускників засобами ІТІТ.

**4.3 Педагогічні умови фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій**

В умовах університетського навчання ФПП, що вибудовується на засадах інтеграції інноваційних технологій, спрямована на конструювання системи загальнонаукових знань і професійно значущих умінь і навичок, які в подальшому сприяють формуванню професійної компетентності МСП й забезпечують:

* успішну адаптацію на робочому місці;
* розвиток творчих здібностей та фахову самореалізацію;
* постійне вдосконалення професійної майстерності та зростання кваліфікації;
* диверсифікацію трудової діяльності щодо можливості успішної перепідготовки;
* продовження освіти в системі багаторівневого університетського навчання [267, с. 292–294].

Відтак ФПП МСП спрямовує проектування змісту фахової освіти на фундаменталізацію знань, а не на збільшення частки фундаментальних наук у навчальному плані. У змістовому наповненні робочих програм з вивчення професійних дисциплін відбувається поступове наростання наукового та фахово зорієнтованого предметного змісту, яке відбувається у взаємозв’язку із використанням засобів ІТІТ.

Нині ФПП групується навколо декількох основних тенденцій, які передбачають:

а) зближення науки і освіти. Зазначена інтеграція є важливим процесом у встановленні зв’язків, що пов’язують між собою окремі частини в єдине ціле. Важлива роль у цьому процесі належить інтеграції інноваційних наукових та освітніх технологій, без яких унеможливлюється ФПП;

б) універсалізацію знань, умінь та унормованих навичок, оволодіння якими передбачає виокремлення структурних одиниць наукового знання, що характеризуються найвищим рівнем узагальнень явищ сучасної дійсності;

в) формування професійної культури в процесі набуття знань. На формування професійної культури МСП впливають і особливості самої професії, і об’єктивні (світові освітні тенденції, стан системи професійної освіти та якість надання освітніх послуг, культура освітнього закладу, престижність професії в суспільстві), і суб’єктивні (мотивація особистості до отримання професійної освіти, виявлення бажання до проходження практики за фахом) фактори. Для професійної культури фахівця СР характерна зрілість і розвитковість всієї системи соціально значущих особистісних якостей, що продуктивно зреалізовуються в індивідуальній професійній діяльності. Водночас професійна культура набувається в процесі конкретно-спрямованого навчання, якою є ФПП МСП.

Для використання ФПП у ЗВО виникає нагальна необхідність визначення та виконання спеціальних педагогічних умов, що відповідають поставленим освітнім цілям підготовки МСП. Сутність дефініції «умова» означується як неодмінна обставина, що уможливлює здійснення, виготовлення, утворення чого-небудь або допомагає у сприянні   
чомусь [62, с. 1506]. Разом з тим, «обставина» зумовлює сукупність умов, за котрих що-небудь має місце [62, с. 818]. Науковці користуються суміжним поняттям фактор та чинник як умова, що є рушійною силою будь-якого процесу чи явища. У нашому розумінні таким явищем є процес професійної підготовки МСП в умовах ФПП засобами ІТІТ.

Підготовка майбутніх фахівців залежить від певних умов, факторів, чинників, які є причиною, важливим явищем, що породжує інші освітні явища, які проектуються викладачем й визначать характер навчання в аудиторії; цінною спонукою та мотивом для певних дій і викладача, і студентів, котрі призводять до результативних професійних вчинків. Це уможливлює причинно-наслідковий зв’язок між умовами ФПП та ефективними результатами навчання фахівців.

Отже, якщо умова є причиною деякого впливу, то вияв цього впливу залежить не лише від усвідомлення та формулювання цієї умови, а від її присутності, існування, здійснення. Перед викладачем постає завдання створити та зреалізувати певні педагогічні умови для успішного досягнення в навчальній аудиторії запланованого результату.

Тому актуалізується поняття «педагогічні умови» як явища, що розробляє педагогічна наука. Професійна підготовка фахівців – це провідний складник педагогічного процесу, формування якого відбувається під час педагогічного практикування викладача, навчальної діяльності студента та спроектованих навчальних ситуацій. Результативність освітнього процесу зумовлена певними факторами − педагогічними умовами, котрі оптимізують у навчальній аудиторії окреслені види діяльності. ФПП за своїми цілями спрямована на створення умов для особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця, отримання ним компетентнісних знань, розвинутих культурних навичок та сформованого професійного мислення [388, с. 55–57].

Для окреслення та з’ясування педагогічних умов професійної підготовки СП варто розглянути освітній процес відповідно до закономірностей навчання, які за ФПП характеризуються об’єктивними, сутнісно-стійкими і повторюваними зв’язками між усіма складниками освітнього процесу та спрямовані на спричинення ефективної реалізації його основних функцій.

До загальних дидактичних закономірностей, що пов’язані з метою, змістом, якістю, методами, стимуляцією навчання та керування цим процесом ФПП відносяться:

– змістово-процесуальні. Закономірності цього спрямування спрямовані на отримання позитивних результатів навчання студентів. Вони передбачають залежність наслідків освітнього процесу від значущості змістового наповнення навчальних дисциплін, дієвих способів залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності, правильно підібраних методів і засобів навчання, творчого підходу викладача до розв’язання навчальних та професійно зорієнтованих ситуаційних завдань, мотивації студентів до активно-дієвого професіогенезу;

– гносеологічні. Відповідно гносеологічні закономірності до ФПП передбачають залежність результатів навчання МСП від величини засвоєння фахово-зорієнтованих знань та їх умілого практичного застосування в процесі використання активних методів навчання. Потреба особистості у знаннях віддзеркалюється в ефективному освоєнні фундаментальних знань, які разом інтенсифікують студентів до розв’язання фахово-значимих навчальних та професійних завдань;

– психологічні. Ці закономірності пов’язані з потребою врахування в навчанні психічних можливостей студента, оскільки ефективність фахової підготовки залежить від процесу активного освітнього пізнання, особливостей мислення, пам’яті, уваги, сприйняття тощо. Сформованість навичок і вмінь під час навчання постають під час використання викладачем спеціально спроектованих індивідуальних та групових активних методів, написанні самостійних робіт, оформленні портфоліо тощо, які спонукають студентів до мисленнєвої, смислотворчої, професійно-спрямованої діяльності;

– кібернетичні. Закономірності цього типу узалежнюють ефективність університетської освіти з частотою та обсягом зворотного взаємозв’язку між студентами та викладачами, контролем та якістю управління освітнім процесом. Продуктивність ФПП підвищується, коли зазначена освітня модель є дієвою та динамічною;

– соціологічні. Закономірності зазначеної спрямованості актуалізують використання у навчальній аудиторії інноваційних загальновизнаних науково-професійних технологій. Залучення інтегрованих соціальних технологій в освітній процес впливає на соціальний розвиток особистості студента, а відтак – на ефективність навчання, що підкріплюється інтенсивністю пізнавальних контактів, взаємним навчанням, якісним пізнавальним спілкуванням на різних ступенях професійного зростання;

– організаційні. Закономірності цієї спрямованості роблять акцент на залежності ефективності ФПП від управління освітнім процесом зі сторони викладача та оптимальної організації власної навчально-пізнавальної діяльності студента.

Слід відмітити, що навчання МСП засобами ІТІТ не обходиться без присутності певних зовнішніх умов, тобто наявності соціального оточення, яке поєднує освітній заклад, осіб, котрі залучені до освітнього процесу, їх взаємні відносини, інструменти діяльності, лінгвістичні уміння викладача і студентів, моральні цінності та ін.

Таким чином, навчання МСП у вищій школі є складником педагогічного процесу, тому залежить від педагогічних умов його організації. Педагогічні умови передбачають особистісне обрання викладачем ЗВО спеціальних результативних засобів, методів і форм навчання для успішного зреалізування запланованих освітньо-змістових завдань [169, с. 219]. Вони планомірно спрямовані на оптимізацію навчально-пізнавальної та фахово зорієнтованої діяльності студентів та є важливим підґрунтям їхнього професійного становлення і зростання. У нашому баченні педагогічні умови ФПП МСП є сукупністю взаємозалежних факторів, які усвідомленні всіма учасниками педагогічної взаємодії та зреалізовуються в системі професійного навчання [364, с. 95] .

До визначених педагогічних умов ФПП МСП, які забезпечують ефективне навчання студентів у вищій школі на засадах ІТІТ, належить:

а) створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в процесі ФПП МСП;

б) спрямованість вивчення дисциплін циклу професійної підготовки на фундаменталізацію знань;

в) використання фахово зорієнтованих ситуацій у професійній підготовці МСП;

г) спрямованість самоосвітньої діяльності МСП на ФПП (див. табл. 4.1).

Розгляд першої педагогічної умови – створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в процесі ФПП МСП потребує виокремлення поняття «мотивація» і «мотив». Так, проблема мотивації і мотивів у діяльності фахівців визнається як одна із основоположних, оскільки розкриває зміст спонукальних механізмів активності індивіда, актуалізує вивчення професійної мотивації випускників та її формування [111, с. 367]. У термінологічному словнику поняття «мотив» трактується як підстава, причина, привід для якої-небудь дії, вчинку, а «мотивація» є сукупністю мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування; доведення необхідності скоєння певних вчинків [62, с. 692].

Сучасні підходи у досліджуванні мотиваційних процесів під час навчання МСП спрямовані на визначення методологічних основ формування позитивної мотивації студентів відповідно до змісту освіти, його мотивування як важливого фактору продуктивної діяльності; як засобу формування життєвої компетентності особистості. У світлі нашого дослідження особливу увагу привертають наукові праці, спрямовані на формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців засобами мотиваційного тренінгу та тренінгу особистісного осмислення індивідуальності [90; 386; 542]. Винятково актуальними є результати експериментальних напрацювань з формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів і окреслення критеріїв та рівнів сформованості потреби в творчому самозреалізуванні, оцінки мотивації студентів до навчання в освітньому середовищі [397, с. 76–80] та ін.

Отже, формування в МСП ціннісного ставлення до ФПП, здобуття ґрунтовних знань, практико зорієнтованих вмінь і навичок, а відтак високого рівня готовності до виконання фахівцями своїх професійних функцій є ефективним показником сформованості професійних компетентностей у студентів й визначається як професійна мотивація.

Ми прагнули зреалізувати такі педагогічні умови ФПП МСП, за яких мотиви діяльності студентів носили б особистісно-ціннісний характер, що визначає сформованість внутрішньої мотивації. Тому допускаємо, що професійна мотивація передбачає значною мірою формування внутрішньої мотивації МСП до професійного зростання і лише в окремих, специфічних випадках є зовнішньою спонукою студентів до набуття вищої професійної освіти. Тому завжди мотивація і мотиви внутрішньо зумовлені, однак вони залежать і від зовнішніх факторів. Здійснюючи їх аналіз, слід враховувати певні обставини – педагогічні умови, котрі впливають на оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності МСП завдяки застосуванню ефективних засобів навчання. Такими комплексними засобами ІТІТ в умовах ФПП є мотиваційні завдання, симуляційно-ігрові вправи, мотиваційні тренінги, створення власного портфоліо, ведення термінологічного словника, стимуляційно-тренінгові ситуації професійної спрямованості та ін. Вони впливають на прийняття оптимальних рішень студентами і величину мотиву їхнього професіогенезу. Відтак зовнішні мотиваційні чинники трансформуються в ході професійної мотивації у внутрішньо-ціннісні мотиви, особистісні переконання, прагнення та світоглядні орієнтації МСП.

Порівнюючи ефективність різних видів мотивації, слід звернутися до узагальнень Є. Ільїна, який вважає, що внутрішня мотивація зумовлена сформованістю особистісних цінностей фахівця (задоволеністю навчальною працею, її продуктивністю) є більш ефективною. Далі, за рівнем позитивного впливу на особистість, знаходиться зовнішня позитивна мотивація (схвалення, висока оцінка роботи тощо). Водночас зовнішня (позитивна), і негативно-заперечлива мотивація (низька оцінка діяльності, зауваження, зависокі вимоги до студента) порівняно з внутрішньою мотивацією означуються меншою стійкістю, тому швидко втрачають свою стимулювальну силу [153, с. 278].

Таким чином, позитивне або негативне оцінювання викладачем результатів ФПП студентів з часом утрачає свою мотиваційну інтенсивність. Проте, коли в умовах застосування засобів ІТІТ у свідомості МСП зароджується розуміння власної ціннісно-корисної соціальної діяльності, то це спричинює виникнення внутрішнього задоволення особистісними діями, котре приносить ефективно зреалізована певна професійна модель, взірець, фрагмент мотиваційно-стимуляційних ситуацій професійного спрямування (тобто, студент отримує задоволення від процесу і результату своєї праці). За таких умов формується внутрішня мотивація, котра продукує визначальні фахові цінності до майбутньої професії та навчально-пізнавального процесу за ФПП в цілому [366, с. 127–128].

Ґрунтуючись на дослідженнях мотиваційних процесів ми доходимо висновку, що для високої ефективності навчальної діяльності студентів та подальшої роботи за фахом найбільш оптимальними є такі співвідношення між мотивами, у яких першорядне місце посідають внутрішні мотиви, що підкріплюються позитивними зовнішніми за умови мінімізації впливу негативних зовнішніх мотивів (за інтерпретацією Є. Ільїна [153, с. 279]).

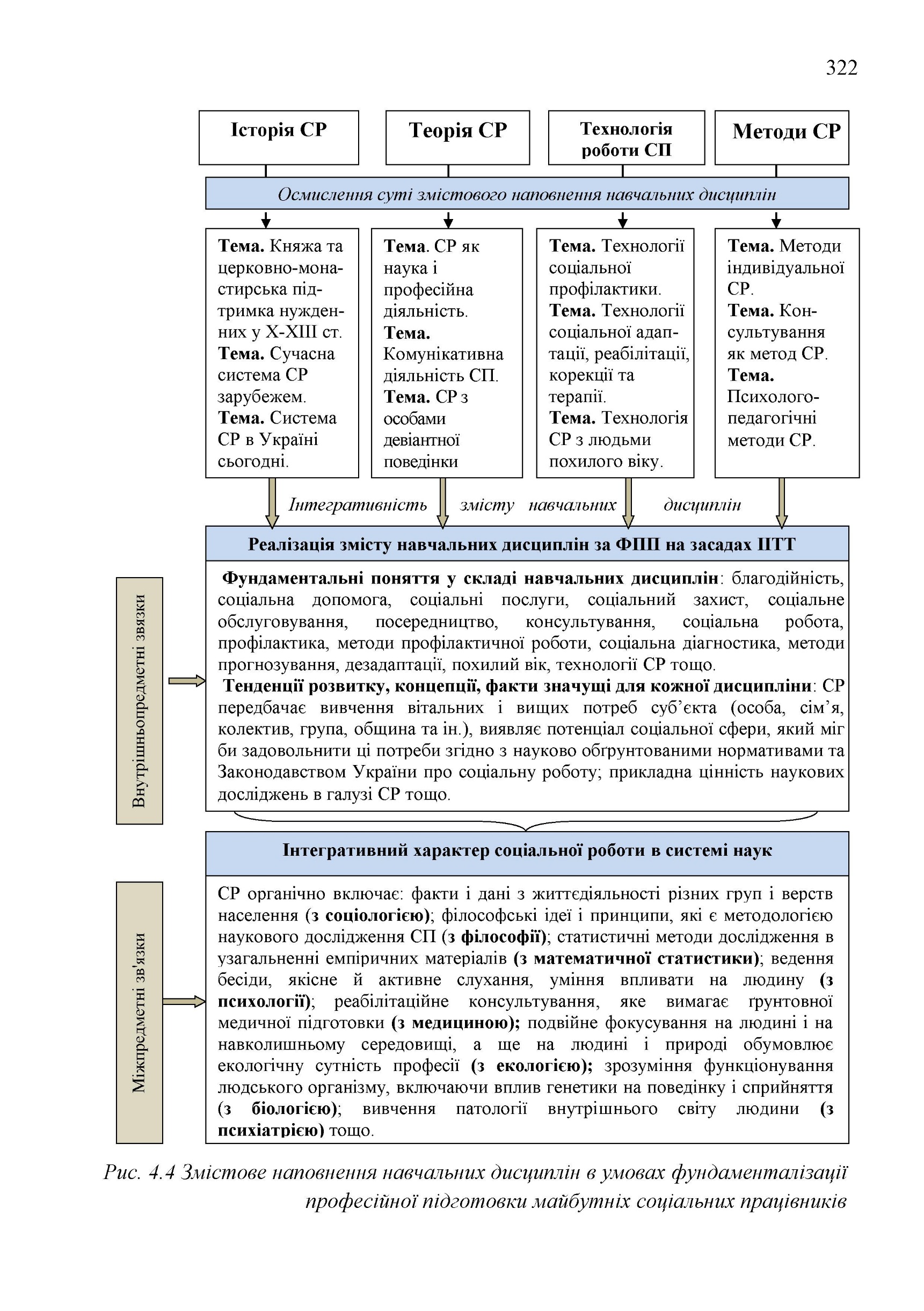
Залежно від виду діяльності індивіда формується певна особистісна мотиваційно-ціннісна сфера, що має якісні відмінності, котрі різняться між собою за ознаками – метою, способами досягнення, особистою значущістю, цінністю результатів тощо. На наше переконання використання засобів ІТІТ, а саме активних мотиваційно-спрямованих ігор, професійно-мотиваційних тренінгів та ситуативно-стимуляційних вправ, стають змістовним поштовхом для усвідомлення ціннісного ставлення студентів до ФПП, що є початковим етапом формування професійної мотивації у МСП. Студенти отримують змогу самостійно визначити особистісно-важливі, ціннісно-професійні мотиви, котрі є вагомим фактором вияву активності у формуванні професіоналізму під час навчання у ЗВО.

Призначення викладача полягає у сприянні результативній реалізації цієї умови, яка дозволяє розгортатися мотиваційному процесу для формування професійної мотивації студентів, а також у застосуванні зовнішньо зумовленої мотивації шляхом оцінювання професійного зростання МСП. Первинна професіоналізація МСП за ФПП передбачає формування в студентів позитивних стійких мотивів до навчальної діяльності, що є процесом закладення основ ціннісного ставлення до формування професіоналізму.

Отже, створене за ФПП мотиваційно-ціннісне освітнє середовище спонукає МСП до всестороннього «занурення» у цінності майбутньої професії, які ефективно сприяють формуванню мотиваційної спрямованості до набуття фундаментальних знань та їхнього практичного використання [532]. Реалізація цієї педагогічної умови в експериментальних групах відбувалася в процесі вивчення фахових дисциплін і особливо під час вивчення «Історії соціальної роботи» («Історія СР»), «Теорії соціальної роботи» («Теорія СР»), «Технології роботи соціального працівника» («Технології роботи СП») та «Методів соціальної роботи» («Методи СР»).

У процесі наукового пошуку зреалізована друга педагогічна умова (спрямованість вивчення дисциплін циклу професійної підготовки на фундаменталізацію знань) забезпечувала засвоєння наукових знань та формування базових спеціальних умінь і навичок студентами. Підбір змістового наповнення навчальних дисциплін та обрання засобів ІТІТ до ФПП МСП залежав від врахування певних чинників:

* спрямованої орієнтованості фундаменталізації освіти на людину, її діяльність та взаємозв’язки з навколишнім світом;
* загальнопрофесійних цілей освіти, що передбачають дослідження та освоєння провідних законів природи, громадянського суспільства, призначення і покликання людини у всесвіті;
* теоретико-методологічних принципів сучасної загальної дидактики, освоєння яких майбутніми фахівцями дає їм чималі можливості самостійно віднаходити й приймати особистісні відповідальні рішення в невизначених умовах складних професійних ситуацій;
* інтегративності спрямування змісту (див. рис. 4.4) й методики викладання конкретних навчальних дисциплін («Історія СР», «Теорія СР», «Технології роботи СП» та «Методи СР»), часу, відведеного на вивчення теми, ступеня розумової готовності студентів до сприймання інформації, рівня оснащеності матеріальною базою, майстерності педагога-викладача тощо. Засоби ІТІТ (кейс-метод, групові дискусії, дидактичні ігри, стимуляційно-ігрові інтегративні вправи, портфоліо, складання кросвордів та навчальних схем, розв’язання спроектованих професійних завдань та ін.) сприяли дієвій реалізації другої педагогічної умови.



Таким чином, здійснення педагогічної умови, спрямованої на ФПП із вивчення дисциплін циклу професійної підготовки, активно стимулює аудиторну діяльність студентів шляхом виконання різних логічно-розумових операцій та інтенсифікує самостійну роботу на рівні «викладач – студент» та «студент – джерело науково-навчальної інформації».

Використання професійно зорієнтованих ситуацій в умовах ФПП МСП засобами ІТІТ, що є нашою третьою педагогічною умовою, має на меті виявити у студентів готовність до результативного виконання професійних дій за змодельованих обставин. Практична підготовленість МСП до професійної діяльності (вміння використовувати законодавчу базу та методи соціальної роботи, вміння розв’язувати нестандартні професійно-ситуативні завдання на основі набутих фундаментальних знань) уможливила усвідомлення ними перешкод на шляху до професійної мети та стимулювала активну мисленнєву діяльність студентів у процесі розв’язання нестандартних фахових завдань. МСП пропонувалися завдання на визначення і зовнішніх професійних проблем, що виникають за певних обставин, і внутрішньо-особистісних. Вирізняючи перешкоди (проблеми-пастки), за яких кожен студент озвучував власну пропозицію (в процесі групової дискусії, чи групового аналізу ситуації (кейс-метод), чи мозкового штурму) щодо її компетентного вирішення. За спільною груповою згодою визначалися наближені конкретні варіанти розв’язків професійно зорієнтованих завдань.

Отже, комплексна реалізація зазначеної педагогічної умови спонукала кожного МСП до професійного самоменеджменту та самоідентифікації, які формуються в процесі включення студентів у різні види навчальної діяльності в умовах ФПП, починаючи від індивідуальних дій, групових обговорень до спільної аналітико-теоретичної роботи, та супроводжується відповідною вербалізацією щодо особистісних розумінь, оцінок, суджень, ціннісних зв’язків тощо, які актуальні для СР. Результативне розв’язання кожним учасником освітнього процесу ситуативних завдань, професійно зорієнтованих вправ із використанням законодавчої бази, положень нормативних документів та ін. створює сприятливі умови для особистої рефлексії власної траєкторії професійного зростання майбутнього фахівця, допомагає спроектувати професійно-спрямовані цілі на удосконалення майбутньої фахової діяльності, демонструє поглиблене інтелектуальне та фахово-спрямоване зростання студентів в умовах ФПП, уможливлює встановлення взаємозв’язків між знаннями і всередині навчальної дисципліни, і між дисциплінами загалом та попередніми і новонабутими знаннями.

Реалізація четвертої педагогічної умови впровадження педагогічної системи ФПП з метою скерованості на самоосвітню діяльність МСП представляється нами як ІТІТ, спрямована на отримання гарантованих ефективних результатів навчання. Існування проблеми підготовки фахівців, котрі спроможні швидко приймати незалежні й, водночас, нестандартні рішення в розв’язанні професійних завдань, передбачає навчання студентів у ЗВО самостійно-творчим діям, що відображаються в їхній самоосвітній навчально-пізнавальній діяльності в умовах ФПП. Важливо, що творчість починається там, де існують умови для самостійного пошуку принципів і способів дій, позаяк «творчість набуває розвитку на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її розвитку» [312, с. 157].

У сучасних дослідженнях різних наукових сфер відстежуємо, що самоосвітня діяльність стала предметом спеціальних пошуків філософів і соціологів, котрі розглядають самоосвіту МСП як соціокультурне явище [100; 151] та складник формування професійного іміджу [506]; психологів, що визначають пріоритетні напрями розвитку психологічних досліджень у сфері освіти і самоосвіти сучасної людини [127; 452]; педагогів, у працях яких досліджується історія розвитку сутності поняття самоосвіти в вітчизняній педагогіці, визначається сутність самої освіти як складника саморозвитку особистості і доводиться, що найкраща освіта – це самоосвіта [168, с. 26].

З огляду на реалізацію педагогічної умови щодо самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців у процесі ФПП викликають інтерес дослідження самоосвіти як інтеграційної детермінанти самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності [240; 408; 489]; праці, де поєднуються процеси самоосвіти і творчого розвитку особистості студента [41; 51; 87], а самостійна діяльність розглядається як стратегія розвитку майбутнього фахівця в контексті світових традицій і вітчизняного досвіду [150; 416; 462]. Ми розглядали в своїх публікаціях шляхи активізації самоосвітньої роботи МСП засобами інноваційних технологій [365; 371; 410].

Самостійні дії фахівця є однією з необхідних якостей компетентного працівника будь-якого профілю. Тому в основі ФПП МСП у ЗВО лежить формування в студентів умінь і навичок самостійно-творчих дій та самоосвітньої діяльності, а не тільки орієнтація на оволодіння певним фундаментальним обсягом знань і вмінь, окреслених змістовно-оновлювальними програмами навчальних дисциплін. Неодмінною умовою ефективної діяльності (і навчально-пізнавальної у студентів ЗВО, і професійної у фахівця в майбутньому) є вияв незалежності та самостійності особистості у власному фаховому зростанні, що передбачає активну самоосвітню діяльність.

Самоосвіта визначається, як «самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації   
тощо» [132, с. 798]. Такий підхід до ФПП допомагає фахівцю підтримувати набуті ключові компетенції на рівні, який забезпечує його конкурентоспроможність на ринку праці. У процесі реалізації власних способів самоосвіти проходять зміни в самому суб’єкті, котрі відображаються в особистісно і професійно важливих уміннях ефективної діяльності шляхом адекватного орієнтування в непередбачуваних професійних обставинах.

Узагальнюючи погляди науковців і розглядаючи самоосвіту як систему і процес набуття потрібних знань, умінь і навичок, вважаємо за доцільне виокремити декілька її ознак.

По-перше, самоосвіта є одночасно організованим і самоорганізованим процесом, тому її розглядаємо як навчальну та самонавчальну систему, що актуалізує створення спеціальних педагогічних умов для застосування таких засобів навчання у процесі ФПП, які активізують самостійну освітню діяльність студентів.

По-друге, у контексті нашого дослідження самоосвіту потрібно розглядати як дуальний процес, який складається із:

1) сформованої мотивації МСП до самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності (що підкреслює необхідність комплексної реалізації сукупності визначених нами педагогічних умов);

2) використання викладачами ІТІТ, які активізують студентів до розширення шляхів самостійного отримання професійних знань, умінь і навичок, уможливлюють процеси демонстрації результатів самоосвіти, їх аналізу в колі однодумців, обговоренню практичної доцільності в майбутній професійній діяльності. Такий підхід надає особливої значущості застосуванню засобів ІТІТ в організації самоосвітньої діяльності як передумови ФПП МСП.

По-третє, організація самоосвітньої діяльності студентів за допомогою викладача та їхня активність у самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності мають на меті забезпечити підвищення рівня професійної підготовки. Тобто мова йде про результативність професійної підготовки майбутніх фахівців. Це означає, що основна проблема самоосвіти охоплює організаційно-педагогічний, педагогічно-технологічний і результативно-професійний аспекти.

Реалізація самоосвітнього процесу зумовлюється готовністю МСП до самоосвіти, яка може зреалізуватися лише за активної самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутнього фахівця. Засобами ІТІТ є уміле ведення термінологічного словника з відтворенням розуміння фундаментальних понять, створення власного портфоліо, написання творчих індивідуальних та самостійних робіт професійної спрямованості. За таких умов творчий потенціал кожного студента розкривається, доповнюється за рахунок результатів самоосвіти інших студентів, а, відтак, результативність самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців зростає в рази. Цю думку підтверджує І. Грабовець, наголошуючи, що на самоосвітню діяльність, насамперед, впливає «відповідна організація навчальної роботи соціальних працівників» [100, с. 14].

У цьому контексті, зважаючи на концептуальні положення науковців щодо самоосвіти студентів у ЗВО, будемо визначати самоосвітню діяльність МСП в умовах ФПП як цілеспрямований процес, спрямований на самостійне забезпечення власного особистісного та професійного розвитку за рахунок структурно-вдосконалених теоретичних знань, набутих професійних умінь і внормованих навичок. Вибір індивідуальної траєкторії самостійної роботи є прерогативою студента, тому вона регулюється особисто суб’єктом освітньої діяльності, втім ФПП МСП засобами ІТІТ сприяє співпраці суб’єктів навчання.

Таким чином, в умовах ФПП викладачі працюють над створенням сприятливих педагогічних умов підготовки МСП, за яких студенти в навчальній аудиторії самостійно виявляють особистісно-привласнені знання, набуті фахові вміння і унормовані навички для ефективного та якісного особистісного зреалізування у майбутній СР. Визначення та реалізація певної сукупності педагогічних умов до ФПП за університетської освіти сприяє майбутній продуктивній діяльності фахівців у роботі з клієнтами соціальних служб та розробці системи ФПП МСП засобами ІТІТ.

**4.4 Обґрунтування педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій та її структурно-функціональної моделі**

У сучасних умовах розвитку вищої школи ФПП є вагомим чинником підвищення її професійно зорієнтованої якості. Нині кожен майбутній фахівець повинен володіти такими компетентнісними особливостями, які б забезпечили йому можливість гармонійного включення в усі соціогуманітарні сфери суспільства впродовж усього періоду професійного життя. Проте, якою б якісною та відмінною не була вузька професійна спеціалізація, вона не дає гарантійних запевнень щодо постійної затребуваності фахівця [227, с. 19]. Це пов’язано і з суб’єктивними змінами в уподобаннях особистості до тієї чи іншої професійної діяльності, і з об’єктивними глобальними змінами в суспільстві. Сучасна освіта поступається своїми позиціями фундаментальній, оскільки остання спрямована на формування у МСП провідних фахово зорієнтованих цінностей.

Розробка педагогічної системи ФПП засобами ІТІТ у ЗВО дає змогу викладачу та студентам творчо підходити до професійної діяльності в майбутньому й ефективно розв’язувати суперечності між професійною освітою і вузькопрактичною традиційною підготовкою. А це означає, що педагогічна система ФПП МСП засобами ІТІТ повинна охоплювати всі основні елементи університетської освіти, починаючи від теорії і методології освіти, парадигми освіти, цілей, змісту, методів і форм освіти, засобів, інтегративних інноваційних технологій до організаційних систем (рис. 4.5).

Створення теорії освіти на засадах ФПП МСП є важливим чинником фундаменталізації освіти в цілому. Нині існує багато освітніх теорій, в яких науковці по-різному підходять до визначення логіки формулювання змісту предмету теорії освіти та її обґрунтування як суспільно необхідної та важливої діяльності.

**Професійна освіта вищої школи**

Фундаменталізація професійної підготовки МСП у ЗВО

Зміст

професійної підготовки

Парадигми професійної підготовки

Процес навчання

засобами

ІІТТ

Цілі професійної підготовки

Організаційна система професійної підготовки

Теорія і методологія професійної підготовки

Залежить від спрямування і спеціалізація навчального закладу та змісту професійної освіти

Ціленаправленість на відтворення інтелектуаль-ного та вітакультурного досвіду людства

Введення у зміст базових знань, загальнолюдських цінностей та способів результативної професійної діяльності

Спрямованість на поєднання різних освітніх парадигм

Скерування на інтегративні інформаційно-тренінгові технології

Визначення логіки формулювання змісту

предмета теорії професійної підготовки

**Багаторівневість фундаменталізації змісту професійної підготовки**

***СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МСП***

**Загальноосвітня, загальнопрофесійна, професійна (спеціальна**)

НАУКА ТЕХНОЛОГІЯ ПРАКТИКА

Особисті якості МСП та професійні цінності

Способи діяльності та інструментарій

Фундаментальні знання

*Рис. 4.5 Взаємозв’язок складників системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників*

*із змістовим наповненням дисциплін професійної освіти*

Тому, як зазначає М. Чіталін [541, с. 21], створити узагальнену, єдину й прийнятну усім теорію освіти нині видається майже неможливо. Щодо парадигми освіти, то у теорії і практиці освіти налічується безліч парадигм. Однак відомі парадигми, які співвідносяться з ФПП МСП на підставі виокремлення суб’єкт-суб’єктних зв’язків: державно-орієнтована, особистісно-орієнтована та індивідуально-орієнтована [16; 189; 257]. У практичному зреалізуванні професійної освіти жодна із зазначених парадигм у чистому вигляді не реалізується. Можна стверджувати про домінування тієї чи іншої фундаментально-спрямованої парадигми в певний період розвитку суспільства, а відтак й освіти як його найважливішого інституту. Проте ФПП МСП успішно поєднує зазначені парадигми за підтримки ІТІТ.

Важливим складником педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ є цілі, які спричинюють найбільш істотні характеристики результатів освіти. Вони відрізняються від цілей традиційної освіти, оскільки в останніх не достатньо уваги приділено основному призначенню особистості в соціумі, котра виступає головним суб’єктом збереження та розвитку людської цивілізації. Набуті МСП в умовах ФПП засобами ІТІТ знання, уміння, унормовані навички та ціннісні орієнтації на професію СП посідають вагоме місце у діяльності фахівця й відображаються в цілях професійно зорієнтованої освіти.

За ФПП МСП засобами ІТІТ викладачем створюються оптимальні педагогічні умови для залучення до процесу навчання законів пізнання, що розглядаються як якісний перехід від живого споглядання до абстрактного мислення, від відчуттів до понять, а відтак до засвоєння знань. У цьому випадку викладач ЗВО виконує роль науковця, який уміло використовує власні спроектовані ефективні способи і прийоми роботи із студентами: постійно закріплює наукову інформацію, безперервно стимулює зорову пам’ять, сприяє усвідомленому розумінню знань студентами, збуджує емоційне переживання, мотивує до нового сприймання наукової інформації та її усвідомлення, створює сприятливі умови для самостійного здобуття знань, повсякчас отримані студентами знання закріплює в процесі виконання практичних завдань, безупинно повторює навчальний матеріал для перенесення знань з оперативної пам’яті в довготривалу, формує смисловий логічний зв’язок між отриманими знаннями, здійснює мотивацію на важливість професійно зорієнтованого університетського навчання в майбутньому. Зазначені способи і прийоми роботи викладача уможливлюються за допомогою результативного впровадження засобів ІТІТ.

Нами обґрунтовано [399], що ФПП фахівців СР безпосередньо пов’язана з підвищенням науково-методологічної цілісності навчального процесу. На відміну від традиційного розуміння фундаменталізації навчання, що пропонує підвищення частки науковості та методологічності у більшості дисциплін, наше розуміння ФПП МСП пов’язане з її професійною специфікою та спрямованістю. Тому важливо, ціленаправлено формувати в МСП основи загальної, науково-теоретичної та методологічної культури, що є підґрунтям в опануванні високої професійної культури для ефективного зреалізування себе як професіонала в майбутній професійній діяльності.

Зумовленість педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ спричинена змістовим професійно-цільовим наповненням навчальних дисциплін, що постійно накопичуються із розвитком цивілізації, тому в цьому розумінні є об’єктивним процесом, спрямованим на введення у зміст освіти базових знань, загальнолюдських цінностей та способів результативної фахової діяльності. Фундаменталізація змісту професійної освіти в розумінні Г. Васьківської не спрямована на збільшення обсягу та кількості вивчених предметів, а спрямована на: здійснення його перегляду, відбору та структурування відповідно до фундаментальних компонент змісту професійного навчання; удосконалення освітніх стандартів і навчальних програм [56, с. 19–20]. За таких умов ФПП виступає дієвим способом її «осучаснення», сприяє формуванню індивідуальних потреб фахівця до сучасних умов буття, стимулює процес його саморозвитку та позначається на швидкій адаптації до професійного життя.

У проектуванні змістового наповнення навчальних дисциплін за ФПП засобами ІТІТ викладач використовує дві основні стратегії: особистісно орієнтовану та професійно орієнтовану. Перша стратегія проектування змісту професійної освіти спрямована на аналіз і моделювання професійної діяльності СП та ґрунтується на гуманістичних цінностях. Переваги зазначеного проектування полягають у відповідності змісту освіти вимогам підготовки фахівця в межах спеціальності, що успішно забезпечує глибину і якість університетського навчання.Основна ідея цього підходу до ФПП полягає в тому, що змістове наповнення навчальних дисциплін спрямоване не на нормативний набір знань і вмінь, необхідних у професійній діяльності, а містить значний потенціал, котрий ініціює саморозвиток особистості та безперервне набуття професійної компетентності МСП. Водночас, за професійно орієнтованої стратегії проектування змісту ФПП здійснюється аналіз і моделюється професійна діяльність МСП. Переваги такого навчання полягають в тому, що змістове наповнення навчальних дисциплін забезпечує глибину і якість навчання та відповідає вимогам, які ставить громадянське суспільство до підготовки фахівця.

Тому проектування змістового наповнення навчальних дисциплін в умовах ФПП МСП засобами ІТІТ проводиться відповідно до інтегрування двох зазначених стратегій одночасно і відбувається в п’ять етапів:

1. На першому етапі здійснюється аналіз і моделюється професійна діяльність МСП відповідно до сучасних умов розвитку суспільства, а відтак до соціальних потреб людини.
2. На другому етапі виокремлюється саме та наукова інформація, яка необхідна для розв’язання певних проблем індивідів в соціумі і неодмінно потрібна для здійснення успішної професійної діяльності. Систематизація інформації проводиться відповідно до набуття студентами фундаментальних знань, умінь і професійних цінностей.
3. На третьому і четвертому етапі структурується зміст освіти для ФПП на загальноосвітній, загальнопрофесійний і спеціальний, в якому важлива роль відводиться міжпредметній систематизації навчального матеріалу, що передбачає інтегративність змісту навчальних дисциплін «Історії СР», «Теорії СР», «Технології роботи СП» та «Методів СР» й уможливлюється інтегративний характер СР в системі наук.
4. На п’ятому етапі структурується навчальний матеріал відповідно до спроектованих форм, методів та засобів навчання.

Окреслена процедура реалізації проектування змісту навчальних дисциплін в умовах ФПП засобами ІТІТ передбачає визначення критеріїв (внутрішніх і зовнішніх) відбору такого змістового наповнення. Так, внутрішні критерії, пов’язані з науковістю, відображають об’єктивну істинність, емпіричну точність, логічність і достовірність професійного знання. Вони надають перевагу першоосновам системи загальнолюдських знань, тобто тим, які є довгоживучими та стійкими в часі. До зовнішньо-функціональних належать критерії універсальності та суспільно визнані, що формуються відповідно до професійних цінностей. Межі зовнішніх критеріїв неможливо визначити без урахування знань як основи світогляду, інтелекту і культури особистості, що в майбутньому проявляється у професійній культурі та професійній діяльності СП та є підґрунтям для продовження освіти. Важливими критеріями ФПП МСП є її елементарність, простота та доступність для розуміння.

Розробка педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО, в межах якої відбувається конструювання, розвиток і становлення готовності МСП до майбутньої діяльності, проводиться на основі врахування того, що головними суб’єктами освіти є студенти, на рівні викладач – студент проходить суб’єкт-суб’єктна взаємодія, а суб’єкт-об’єктна − на рівні викладач – засоби ІТІТ та студент – засоби ІТІТ.

Моделювання педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО здійснювалося з урахуванням принципу повноти частин системи та поетапного її розвитку в такій логічності: 1) визначення мети організації дослідно-експериментального дослідження; 2) обґрунтування методологічних принципів і методологічних підходів, які є основою ФПП МСП; 3) розроблення та змістове наповнення, відповідно до ФПП, її методичних складників; 4) визначення дієвих педагогічних умов для ефективного функціонування системи; 5) отримання результату за успішної реалізації спроектованої моделі; 6) експериментальна перевірка розробленої структурно-функціональної моделі.

Таким чином, у моделі відображено систему специфічної організації процесу ФПП МСП, в основі якої лежать методологічні принципи та підходи, авторська методика її впровадження в освітній процес МСП у ЗВО та передбачуваний результат, що цілеспрямовані на результативне формування готовності МСП до професійної діяльності від низького до високого рівня. Педагогічну систему ФПП МСП засобами ІТІТ розглянуто з позицій закономірних, стійких зв’язків між її складниками в структурно-функціональній моделі (рис. 4.6).

Розроблення структурно-функціональної моделі педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО передбачало використання концептуальних ідей, викладених у попередніх підпунктах 4.1−4.3. Спроектована модель системи представлена ієрархію структурних блоків: цільовим, концептуально-методологічним, теоретико-змістовим, методично-практичним та результативно-оцінювальним, кожен з яких володіє інтегральними властивостями, має свою специфіку та передбачає причинно-наслідкові зв’язки.

Формування педагогічної системи підпорядковувалося отриманню певного результату, тому для його досягнення визначалася мета, що дала змогу здійснити взаємодію між складниками й підвищити її ефективність. Цільовий блок формується під впливом соціального замовлення суспільства, вимог роботодавців на компетентнісного фахівця СР та визначає мету реалізації педагогічної системи – забезпечити формування готовності студентів МСП до роботи за фахом в умовах ФПП засобами інноваційних педагогічних технологій.

*Рис. 4.6 Стуктурно-функціональна модель педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників*

*засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології у ЗВО*

**ТЕОРЕТИЧНО-ЗМІСТОВИЙ БЛОК**

Структурування напрямів фундаменталізації професійної підготовки МСП на основі інтеграції педагогічних технологій і розробки інтегративної тренінгово-інформаційної технології.

**Методичний концепт**

**КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ**

**БЛОК**

Конкретизація основних положень концепції, методологічних підходів та принципів фундаменталізаціїпрофесійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

**Методологічний концепт**

**Теоретичний концепт**

**Практичний концепт**

**Мета:** забезпечити формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи за фахом на засадах фундаменталізації професійної підготовки засобами інноваційних педагогічних технологій.

Соціальне замовлення суспільства на компетентного фахівця соціальної роботи шляхом фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

**ЦІЛЬОВИЙ БЛОК**

**РЕЗУЛЬ-ТАТИВНО-ОЦІНЮ-ВАЛЬНИЙ БЛОК**

достатній (професійно-функціональний)йно-функціональний)

високий (конструктивно-креативний)

задовільний (обмежено-виконавчий)

низький (частково-відтворювальний)ворювальний)

**Результат:** сформована готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

**Рівні готовності майбутніх соціальних працівників   
до професійної діяльності.**

**МЕТОДИЧНО-ПРАКТИЧНИЙ БЛОК**

ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ГОТОВНІСТЬ ДО

Спрямованість на вивчення дисциплін циклу професійної підготовки.

Створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища.

**Педагогічні умови**

Спрямованість самоосвіти майбутніх соціальних працівників на фундаменталізацію професійної підготовки.

Використання фахово-зорієнтованих ситуацій у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників.

**Педагогічні умови**

**Компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності:**

мотиваційно-ціннісний

професійно-діяльнісний

фундамента-льно-когнітивний

особистісно-розвивальний

**Засоби інтегративної тренінгово-інформаційної технології**.

**Засоби інтегративної тренінгово-інформаційної технології**.

Діяльність майбутнього соціального працівника

Освітнє середовище фундаменталізації професійної підготовки

Професійна діяльність викладача

Цільовий блок тісно пов’язаний з результативно-оцінювальним, оскільки віддзеркалює взаємозв’язок між метою і кінцевим результатом – готовністю МСП до професійної діяльності. Якщо ж результат не досягнутий, то система потребує реорганізації із задіюванням інших структурних взаємозв’язаних складників. Отож, мета як системотвірний чинник формує вибір тих складників, які повинні призвести дослідника до отримання цілісного результату.

Комплекс цілей ФПП МСП засобами ІТІТ в освітньому просторі ЗВО поділяємо на:

− освітні, що сприяють підвищенню якості ФПП студентів та формуванню готовності МСП до професійної діяльності;

− розвивальні, які спрямовані на розвиток особистісних потенцій МСП, їхню здатність до саморозвитку та самостійної результативної діяльності;

− виховні, що спричинюють формування особистісних якостей майбутніх фахівців в освітньому середовищі ФПП.

Концептуально-методологічний блок педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ ґрунтується на поєднанні методологічного, теоретичного, методичного та практичного концептів.Методологічний концепт відображає взаємозв’язок і взаємодію основного понятійно-категорійного апарату, який лежить в основі СР, базується на філософських (об’єктивності, конкретності, історичності, суперечності, детермінізму з використанням пізнавальних засобів методологування), методологічних (інтегративності, інваріантності, цілеспрямованості, вмотивованості, оптимізації, усвідомленості, саморозвитку, самосвідомості та творчої активності) та загальнопедагогічних (науковості, доступності, системності, ієрархічності, цілісності, наступності, генералізації знань) принципах освітнього процесу та відображає прогресивні напрями освітньої парадигми ФПП МСП.

Методологічний концепт обіймає проведення аналізу професіоналізації СР, який здійснено у двох напрямах:

– в історичному, що передбачає становлення і формування СР як професії;

– в творчо-активному, який розглядається як процес ефективного оволодіння професією, що потребує спеціальної теоретичної та практичної підготовки фахівців соціальної сфери.

Теоретичний концепт розкриває систему дефініцій загального, загальнонаукового, конкретно-наукового та професійного спрямування; обґрунтовує освітню парадигму ФПП МСП, цілеспрямоване впровадження педагогічних умов і педагогічне керівництво освітнім процесом в умовах ФПП; сутнісно розкриває ІТІТ та її зумовленість; обґрунтовує компоненти, критерії, показники та рівні готовності МСП до професійної діяльності. Організаційно-методичне забезпечення, що вибудовується відповідно до мети, змісту, форм, методів і засобів інтегративної тренінгово-інформаційної технології ФПП МСП, визначає методичний концепт.

Практичний концептспрямований на перевірку дієвості авторської педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО та сформованої готовності МСП до професійної діяльності. У системі ФПП МСП використовувалися дієві засоби ІТІТ (інтегративні форми проведення занять, що складалися з різних видів лекцій (лекція-бесіда, дискусія, із застосовуванням техніки зворотного зв’язку, з помилками, аналізу конкретної ситуації, проблемна, інтерактивна, прес-конференція, «круглий стіл»), семінарських і практичних занять), інтегративні методи навчання (мозковий штурм, навчальні дискусії, кейс-метод, діалог культур, індивідуальні портфоліо, дидактичні ігри, симуляційно-ігрові, професійно-орієнтовані вправи, навчальні тренінги та ін.), матеріальні (інтерактивна дошка, мультимедіа та комп’ютерна техніка тощо) та інформативні засоби (науково-методична література, мультимедійні навчально-методичні матеріали, навчальні програми і методичне забезпечення вивчення дисциплін із СР, інформаційно-освітні сайти, Інтернет-ресурси), зреалізовувалися педагогічні умови (створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в процесі ФПП МСП, спрямованість вивчення дисциплін циклу професійної підготовки на фундаменталізацію знань, використання фахово зорієнтованих ситуацій у ФПП МСП, спрямованість самоосвітньої діяльності МСП на ФПП) та дієвий навчально-методичний супровід підготовки МСП до професійної діяльності.

Теоретико-змістовий блок моделі об’єднує структурування освітнього змісту з основними принципами його відбору і подальшої трансформації у зміст навчальної дисципліни й передбачає виокремлення напрямів ФПП МСП засобами ІТІТ на чотирьох рівнях:

а) методологічному − впровадження в організацію освітнього процесу педагогічної системи ФПП методологічних підходів;

б) цільовому − розвиток гнучкого професійного мислення МСП та його фахову самосвідомість;

в) теоретичному − осмислення суті змістового наповнення навчальних дисциплін, інтеграція навчальних дисциплін, яка відображається у міжпредметних знаннях та інтегративному характері СР в системі наук;

г) методико-практичному − формування узагальнених професійних умінь і універсальних навичок МСП до вирішення складних фахово зорієнтованих завдань різних рівнів складності.

У цьому блоці здійснювалася розробка та апробація ІТІТ і її засобів.

Загальна структура змісту підготовки МСП у ЗВО нині нормативно регламентується освітньо-професійними програмами з підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальністю 231 «Соціальна робота», яка передбачає перелік компетентностей МСП, нормативний зміст підготовки, термін результатів навчання, форми атестації та вимоги до системи забезпечення якістю освіти [487]. Проте до констатувального етапу експерименту нами задіяні студенти, які у 2014–2015 н.р. вступили на 1 курс ЗВО (див. додаток Б), тому в експериментальному дослідженні нормативну основу становили навчальні плани (2014 р.), освітньо-професійні програми, програми навчальних дисциплін, за якими навчалися бакалаври за напрямом підготовки 6.130102 «Соціальна робота» галузі знань 1301 «Соціальне забезпечення».

Засвоюваний МСП зміст традиційної освіти в кожному ЗВО значною мірою залежить від індивідуального підходу до відбору та структурування пропонованих знань конкретним викладачем. В умовах ФПП МСП засобами ІТІТ обґрунтування предметно-змістового наповнення дисциплін базується на інтегративному характері за умови значної варіативності програмного забезпечення професійної підготовки фахівців. У процесі розробки педагогічної системи бралися до уваги основні фактори, що унеобхіднювали вдосконалення навчання МСП, а саме: інституалізацію СР, підвищення рівня суспільно-професійних вимог до фахівців СР, спрямованість професійної діяльності МСП на активізацію суб’єкт-суб’єктної паритетної взаємодії на рівні «соціальний працівник – клієнт».

Реалізація методико-практичного блоку передбачала забезпечення практичного складника організації ФПП МСП засобами ІТІТ, що виявлялося у визначені та зреалізуванні педагогічних умов і їх спрямуванні на залучення в освітній процес інноваційного суспільного досвіду, його інтелектуального потенціалу, провідних досягнень людства та цінностей професії, котрі перевірені життєвою практикою; застосування компонентів готовності МСП до професійної діяльності, які результативно формували в МСП належний науковий світогляд, способи перетворення теоретичних знань у практичну діяльність, системне мислення, творчі уміння й професійні навички; обґрунтованні оцінкових критеріїв та показників.

Велике значення у цьому блоці відводилося освітньому середовищу ФПП, яке формувалося на основі конструювання паритетних взаємин між МСП і викладачами в процесі діяльнісних професійних дій.

Реалізацію першої педагогічної умови (створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в умовах ФПП МСП засобами ІТІТ (критерій − особистісний) спрямовували на формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності МСП до професійної діяльності шляхом усвідомленого розуміння МСП корисності професійноїСР, задоволеності особистісними діями, що сприяло формуванню позитивних стійких мотивів до опанування професії СП. Саме ціннісне ставлення випускників до навчання визначало усвідомлення МСП теоретичної та практичної цінності ФПП; виявляло перспективні шляхи професійного зростання у професіогенезі, їхню динамічність, прагматичність і практичну аргументованість. Засоби ІТІТ (мотиваційні завдання, мотиваційні симуляційно-ігрові вправи, стимуляційно-тренінгові ситуації та ін.) впливали на прийняття студентами оптимальних і вмотивованих рішень й сприяли формуванню готовності МСП до професійної діяльності.

Професійне спрямування навчальної діяльності на ФПП, наявність новизни і пізнавального освітнього простору в навчальній групі комплексно формували фундаментально-когнітивний компонент (критерій − знаннєвий) професійної готовності МСП до СР. Друга педагогічна умова (спрямованість вивчення дисциплін циклу професійної підготовки на фундаменталізацію знань), що тісно пов’язані із забезпеченням освітнього процесу засобами ІТІТ (портфоліо, кейс-метод, діалог культур, складання узагальнених схем та навчальних кросвордів, групові навчальні дискусії, дидактичні ігри, мозковий штурм, ігрове проектування, професійні інтегративні вправи та ін.) сприяла набуттю МСП фундаментальних фахових знань.

Реалізація третьої педагогічної умови ‒ використання фахово зорієнтованих ситуацій у процесі ФПП МСП засобами ІТІТ ‒ спрямовано на формування професійно-діяльнісного компонента (критерій − діяльнісний) й здійснювалося з урахуванням того, що навчальна діяльність МСП забезпечує перебіг пізнавальних процесів із залученням студентів у різні її види, починаючи від індивідуальних дій, групових обговорень до спільної аналітико-теоретичної роботи, та супроводжувалося відповідною вербалізацією особистісних розумінь, оцінок, суджень, ціннісних зв’язків, актуальних для СР. Використовувалася законодавча база з надання соціальних послуг клієнтам соціальних служб, положення Конституції України та інші нормативні документи, нестандартні професійні ситуації, навчальні вправи, фахово орієнтовані завдання, розвʼзання яких відбувалося на основі набутих студентами фундаментальних знань.

Реалізація четвертої педагогічної умови (спрямованість самоосвітньої діяльності МСП на ФПП) передбачала формування особистісно розвивального компонента (критерій − розвивальний) готовності МСП до професійної діяльності. Самоосвітня діяльність студентів полягала у веденні термінологічного словника, творчому підході до комплексного розуміння фундаментальних понять, створенні індивідуального портфоліо та ін.

Комплексне використання праксеологічно-діяльнісних, інтелектуально-гносеологічних, аксіо-акмеологічних, об’єктно-предметних засобів ІТІТ у реалізації визначених педагогічних умов спрямовувалося на створення ситуацій успіху, мисленнєвої діяльності, смислотворчості, фахово спрямованої суб’єкт-суб’єктної взаємодії, свободи вибору знань, оптимістичності оцінювання власних результатів діяльності в групі, наукової рефлексії, високого рівня емоційності, інтересу, потреб і прагнень осягати нові професійні знання. Важливе значення у зреалізуванні засобів ІТІТ відводилося науково-обґрунтованим педагогічним діям викладача, які передбачали результативну організацію спеціальних інтегрованих форм проведення занять та використання інтегрованих методів навчання; ефективній реалізації способів діяльності студентів, що виявлялися в активній навчально-пізнавальній взаємодії у групі; діяльній участі МСП в розв’язанні ситуативних завдань; творчості та логіці оформлення портфоліо, складанню кросвордів та схем, різним видам самостійної роботи; самоосвітній діяльності; професійній самоідентифікації тощо.

Результативно-оцінювальний блок об’єднував рівні (високий (конструктивно-креативний), достатній (професійно-функціональний), задовільний (обмежено-виконавчий), низький (частково-відтворювальний) готовності студентів до професійної діяльності та результат підготовки у ЗВО. Студенти, знання яких відповідали низькому рівню готовності до майбутньої діяльності, направлялися на повторний курс навчання та поетапне проходження усіх блоків (цільовий, концептуально-методологічний, теоретико-змістовий, методико-практичний, результативно-оцінювальний) формування готовності до професійної СР (рис. 4.6). Результативність підготовки МСП в умовах ФПП засобами ІТІТ в ЗВО є показником їх готовності до професійної діяльності.

Таким чином, педагогічна система ФПП МСП засобами ІТІТ складається з усіх основних елементів вищої освіти МСП, починаючи від теорії і методології професійної освіти, парадигми освіти, цілей професійної підготовки, процесу навчання, змістового наповнення навчальних дисциплін, методів і форм освіти, засобів, організаційних систем (їхнього спрямування і спеціалізації), бази оцінкових показників для визначення рівнів готовності до діяльності за фахом до здійснення моніторингу стану сформованої готовності та отримання кількісних результатів.

**Висновки до четвертого розділу**

Замовлення суспільства на компетентного фахівця соціальної роботи, узагальнення теоретико-методологічних підходів, проаналізованих й обґрунтованих в межах дослідження, сприяли розкриттю концепціїФПП МСП на засадах інтеграції інноваційних технологій. Її концептуальну основу становить комплекс головних положень, які всебічно розкривають суть, зміст і особливості функціонування педагогічної системи ФПП МСП у ЗВО.

Визначило мету концепції − забезпечити формування готовності майбутніх соціальних працівників до роботи за фахом в умовах ФПП засобами інноваційних педагогічних технологій та окреслено основні взаємопов’язані завдання дослідження. Виконання основних концептуальних положень відбувалося на методологічному, теоретичному, методичному та практичному рівнях, які стали основою розробки та формування педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ. У концепції встановлено взаємозв’язок основних методологічних підходів (системний, синергетичний, гуманістичний, гносеологічний, тезаурусний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, праксеологічний, акмеологічний, аксіологічний та інтегративний) до ФПП МСП засобами ІТІТ з методологічними принципами (системності; інтегративності; науковості; інваріантності; цілеспрямованості та вмотивованості; оптимізації освітнього процесу; усвідомлення ґрунтовності професійних знань; професійного саморозвитку, самосвідомості, творчої активності), що встановило результативну організацію освітнього процесу майбутніх фахівців в умовах ФПП. Концепцію вибудовано в цілісності й неподільності відповідно до кінцевого результату ФПП – сформувати готовність МСП до професійної діяльності.

Структуру готовності МСП до роботи за фахом представлено чотирма взаємопов’язаними та взаємозумовленими компонентами: мотиваційно-ціннісним, фундаментально-когнітивним, професійно-діяльнісним та особистісно-розвивальним. Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента визначено особистісний (визначає вмотивованість МСП до ФПП), фундаментально-когнітивного ‒ знаннєвий (розкриває формування фахових знань у МСП в умовах ФПП), професійно-діяльнісного ‒ діяльнісний (виявляє готовність МСП до оптимального виконання професійних дій у змодельованих ситуаціях) та особистісно-розвивального ‒ розвивальний (визначає формування готовності МСП до самоосвітньої діяльності). Відповідно до показників установлено чотири рівні готовності МСП до професійної діяльності: високий (конструктивно-креативний), достатній (професійно-функціональний), задовільний (обмежено-виконавчий) та низький (частково-відтворювальний).

Визначено та обґрунтовано педагогічні умови ФПП МСП із застосуванням засобів ІТІТ. Реалізація педагогічних умов (створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в умовах ФПП засобами ІТІТ, спрямованість вивчення дисциплін циклу професійної підготовки на фундаменталізацію знань, використання фахово зорієнтованих ситуацій у професійній підготовці МСП, спрямованість самоосвітньої діяльності МСП на ФПП) відповідно спрямована на формування мотиваційно-ціннісного, фундаментально-когнітивного, професійно-діяльнісного та особистісно-розвивального компонентів готовності МСП до професійної діяльності. Встановлено, що результативна реалізація педагогічних умов у ФПП засобами ІТІТ закладає позитивні стійкі мотиви до формування професійної компетентності МСП, сприяє засвоєнню фундаментальних знань та формуванню базових спеціальних умінь і навичок, забезпечує перебіг пізнавальних процесів та включення студентів у різні види діяльності в умовах ФПП, передбачає самоосвітню діяльність як неодмінну умову власного професійного зростання.

Розроблено педагогічну систему ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО та представлено її у вигляді цільового, концептуально-методологічного, теоретико-змістового, методико-практичного та результативно-оцінювального блоків, кожен з яких володіє інтегральними властивостями та передбачає причинно-наслідкові зв’язки. У блоках комплексно відображено соціальне замовлення громадянського суспільства та роботодавців на компетентного фахівця СР, мету реалізації педагогічної системи, теоретико-методологічну організацію дослідження, методологічні принципи, методологічні підходи, напрями ФПП, педагогічні умови, компоненти готовності МСП до професійної діяльності, оцінкові критерії та показники, розробку ІТІТ, засоби ІТІТ та рівні готовності МСП до діяльності за фахом. Педагогічну систему ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО розроблено з урахуванням головних суб’єктів освіти, суб’єкт-суб’єктної та суб’єкт-об’єктної взаємодії у межах конструювання яких проходив розвиток і відбувалося становлення готовності МСП до роботи за фахом.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [364; 366; 373; 386; 394; 397; 400; 402; 404; 406; 408; 412; 532; 619].

**РОЗДІЛ 5**

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ**

**ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**5.1 Організація експериментального дослідження**

Дослідження теоретичних і методичних засад ФПП МСП у ЗВО нами проводилося упродовж 2010–2018 рр. Відповідно педагогічний експеримент нами розподілено на чотири етапи науково-педагогічних пошуків, які визначалися певними завданнями, відповідними формами і методами організації [393, с. 230–232]. Наукові розвідки проходили поступово і паралельно й доповнювали одна одну.

На першому, пошуково-теоретичному етапі (2010 р.), зроблені такі скоординовані кроки:

‒ здійснено ґрунтовний аналіз філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури, а також періодичних науково-методичних видань й матеріалів науково-практичних конференцій, симпозіумів, семінарів тощо з метою визначення і формування методологічних засад СР, конкретної наукової методології професіоналізації цієї діяльності. Для уточнення та зіставлення результативності нашого експерименту з результатами педагогічних пошуків інших науковців, нами здійснено розгляд науково-методичних літературних джерел з досліджуваної проблематики відбувалося постійно, аж до завершення усього дисертаційного дослідження;

− вивчено досвід професійної підготовки МСП у нашій країні та закордоном;

− розкрито сучасні проблеми, що виникають між вимогами громадянського суспільства до професійної діяльності фахівців СР і практичною підготовкою студентів цього напряму;

− науково обґрунтовано категорійно-понятійний апарат дослідження;

− здійснено теоретико-методологічний розгляд педагогічних підходів до фундаменталізації навчання як інноваційного процесу професійної підготовки фахівців соціономічних професій в ЗВО й окреслено напрями її зреалізування в підготовці МСП;

− проведено теоретико-методологічний аналіз ПТ;

− схарактеризовано засоби інноваційних технологій, якими варто послуговуватися в процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери;

− окреслено концептуальні підходи до професійної підготовки МСП, а відтак розробки педагогічної концепції дослідження й аналізу стану готовності МСП до професійної діяльності у ЗВО;

− уточнено та конкретизовано гіпотезу дослідження, підтверджено її актуальність;

− установлено експериментальну базу дослідження та визначено орієнтовну тривалість проведення експериментальних розвідок [382, с. 85].

На другому, констатувальному етапі(2011–2013 рр.) наукового дослідження, відбувся збір та проаналізовано необхідну емпіричну інформацію.

Основними завданнями констатувального етапу передбачено:

1. Розробка та апробація інструментарію наукового дослідження (визначалися критерії і розроблялися показники оцінювання готовності МСП до професійної діяльності), що уможливило виявлення та фіксацію відповідного рівня наявності, а відтак розвитку та сформованості тих особистісних якостей МСП, знань, умінь, наукового мислення, внутрішньої потреби у саморозвитку та самоосвіті тощо, котрі будуть ефективно формуватись у суб’єктів дослідження в процесі ФПП у подальшій експериментальній роботі.

2. Створення бази оцінкових показників для визначення рівнів сформованої готовності МСП до професійної діяльності.

3. Визначення стану сформованої готовності МСП до професійної діяльності, характеру міжсубʼєктної взаємодії в процесі вивчення навчальних дисциплін і на цій основі – уточнення орієнтації використовуваних засобів, методів, форм професійної підготовки МСП в умовах ФПП шляхом проведення пробних експериментальних та відкритих занять.

4. Окреслення структури готовності МСП до фахової діяльності в результаті ФПП.

5. Встановлення педагогічних умов і розробку структурно-функціональної моделі педагогічної системи ФПП МСП шляхом застосування ІТІТ, котра є дієвим інструментом для здійснення професіогенезу на рівні «студент – фахівець СР».

Експериментальні дані на етапі констатувального етапу експерименту, отримані на базі шістьох ЗВО, де здобувають освіту МСП, шляхом проведеного анкетування та опитування студентів четвертого курсу напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота» і представників професорсько-викладацького складу (викладачів). Це Бердянський державний педагогічний університет (БДПУ), Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет» (КДПУ), ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (ПНУ), КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (ХГПУ), Хмельницький національний університет (ХНУ) та Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (ЦДПУ).

На констатувальному етапі експериментального дослідження взяли участь 105 МСП і 23 викладачі зазначених освітніх закладів (БДПУ (15 студентів і 3 викладачі кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти), КДПУ (14 студентів та 3 викладачі кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи), ПНУ (20 студентів і 4 викладачі кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи), ХГПА (19 студентів та 4 викладачі кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки), ХНУ (18 студентів та 5 викладачів кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки) та ЦДПУ (19 студентів і 4 викладачі кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології).

У цей період було відвідано 39 занять з фахових дисциплін (з них 3 лекції і 2 практичних заняття в БДПУ, 4 лекції та 3 практичних заняття в КДПУ, 3 лекції та 5 практичних занять в ПНУ, 3 лекції та 3 практичних заняття в ХГПА, 3 лекції та 6 практичних занять в ХНУ, 2 лекції та 2 практичних заняття в ЦДПУ та 12 занять з інших дисциплін соціогуманітарної підготовки МСП (по два заняття (лекція і семінар) з філософії, риторики, психології, педагогіки, соціології, культурології).

У процесі проведеного аналізу відвідуваних академічних занять (лекційних, семінарських і практичних) із фахових дисциплін та занять соціогуманітарного циклу, отриманих узагальнених даних під час бесіди та проведеного анкетування з викладачами щодо їхньої результативної професійної діяльності, встановлено:

* здебільшого всі академічні заняття проводяться викладачами відповідно до традиційної форми викладання. Це стосується і викладання лекційного матеріалу, і опитування студентів під час семінару;
* включення викладачами фундаментального складника фахової підготовки у навчання МСП носить епізодичний характер, хоч окремі елементи освітньої фундаменталізації можна відстежити в основному в процесі проведення відкритих занять;
* проведене опитування (див. додаток В) задіяних до експерименту викладачів ЗВО щодо особистісної готовності до впровадження педагогічних інновацій в освітній процес студентів демонструє суттєву зацікавленість інноваційним навчанням та її практичним впровадженням у навчання МСП. Так, із 23 викладачів на третє питання анкети: «Чи цікаві вам освітні інновації та експерименти в освіті?» 5 (21,74 %) викладачів відповіли, що більше так, чим ні. Проте 47,83 %, а це 11 осіб, відповіли ствердно – так. Проте анкетне опитування одночасно демонструє особистісну неготовність педагогів використовувати інтегративні інноваційні технології (6 осіб, а це 26,09 %) та технології, спрямовані на отримання студентами фундаментальних знань (5 осіб, що становить 21,74 %) в освітньому процесі ЗВО.

Спостереження за навчанням МСП та їхньою активністю в процесі відвідуваних занять дає змогу констатувати, що студенти 4 курсу в більшості не виявляли ініціативності й результативної навчальної активності на традиційних аудиторних заняттях. Самоосвітня діяльність переважно проявлялася у процесі виконання комплексних індивідуальних завдань, написанні курсових та бакалаврських робіт, а відтак не була ціленаправленою та систематичною. Незважаючи на те, що студенти не часто оперували понятійно-категорійним апаратом, зазвичай вони добре володіли знаннями основних функцій СР та фахових вимог, які ставляться до СП. Проте, під час розв’язання поодиноко-запропонованих викладачами ситуативних завдань, відмічалася невпевненість МСП у власних професійних можливостях і спостерігалася неготовність та невміння використовувати набуті професійні знання у практичних цілях [385, с. 58–59].

Тому в процесі констатувального експерименту з метою апробації оцінкових показників для визначення рівня готовності МСП до професійної діяльності використано пакет спеціальних і спеціально-адаптованих методик, які ефективно використовувалися нами й надалі у формувальному етапі експерименту.

Так, для виявлення сформованих у студентів інтересу, потреби, прагнень до саморозвитку, професійного самовдосконалення та самоусвідомлення цінностей професії СП (критерій − особистісний) пропонувалися методики на визначення пізнавальних потреб, мотивації до навчання та впливу мотивації на ефективність діяльності (див. додаток Ґ).

За допомогою знаннєвого критерію та відповідних йому показників готовності МСП до професійної діяльності за результатами проведеної контрольної роботи здійснювалася оцінка отриманих студентами знань з історії, теорії, технології та методів СР. Контрольна робота тривала одне академічне заняття (80 хв.) й комплексно задіювала до виконання завдань набуті в процесі навчання студентами базові знання з теоретико-методологічних основ СР, історії та місця цієї науки в системі соціогуманітарних наук, специфіки СР з різними категоріями користувачів соціальних послуг, основних методів, форм СР та вміння використовувати ці знання для вирішення актуальних проблем клієнтів соціальних служб (див. додаток Д). Завдання контрольної роботи складалися з трьох рівнів складності: тестові завдання; приведення у відповідність (наприклад, методів СР до їхніх характеристик, ролі соціального працівника та мети діяльності   
та ін.), заповнення та обґрунтування логічно-складеної теоретичної схеми; розв’язання професійно зорієнтованих завдань, що становлять реальні проблеми СР. Методика аналізу конкретних ситуацій полягала в обов’язковому послідовному проходженні майбутніми фахівцями трьох основних етапів: усвідомлення ситуації, аналіз проблеми та вироблення результативного рішення. Відповіді на запитання потребували письмового викладу, вимагали використання понятійно-категорійного апарату і практичного застосовування МСП власних теоретичних знань.

За допомогою діяльнісного критерію оцінено здатність студентів до ефективної творчої діяльності в процесі виконання професійних дій у змодельованих нестандартних ситуаціях, вміння використовувати законодавчо-правову базу з СР та методи СР. Виявлення готовності МСП до діяльності у цьому напрямі здійснювалося за допомогою методики «Діагностика готовності МСП до виконання професійних обов’язків», змістових проблемно-ситуативних завдань, які спрямовувалися на виявлення сформованості фахових умінь і навичок та змістово-смислового наповнення понять, які становлять додаток Е.

Використання розвивального критерію зумовлене самоосвітньою діяльністю МСП, що розкривалося шляхом оцінки правильності ведення та змістового наповнення термінологічного словника з фахових дисциплін, власно створеного портфоліо, творчих підходів до комплексного розуміння фундаментальних понять з СР. Виявленню у МСП усвідомленої готовності до самоосвіти, можливостей самовдосконалення сприяли методики «Визначення у майбутніх соціальних працівників особистісних фахових характеристик», «Визначення професійної відповідності майбутній професії» та анкетне опитування «Спрямованість майбутніх соціальних працівників на самоосвітню діяльність» (див. додаток Ж), які комплексно здійснювали спрямованість на подальше удосконалення у професії СП.

У кожній методиці цифрові показники ієрархічно виражені: від високого до низького рівнів сформованості певних професійно важливих якостей МСП, котрі в сукупності визначали готовність випускників до професійної діяльності. Найбільшу кількість балів, які може набрати кожен студент, задіяний до експерименту згідно цих методик, становить 100 балів. Таким чином, 100 можливо отриманих балів відповідає 100-бальній системі оцінювання, яка використовується у ЗВО. Залежно від кількості отриманих балів нами встановлено межові норми рівнів сформованості професійної компетентності МСП, які рівнозначні рівням готовності студентів до професійної СР:

* високий (конструктивно-креативний) – 90-100 балів;
* достатній (професійно-функціональний) – 75-89 балів;
* задовільний (обмежено-виконавчий) – 60-74 бали;
* низький (частково-відтворювальний) – 59 балів і нижче.

У процесі відвідуваних академічних занять студентам 4 курсів для апробації інструментарію та виявлення у них рівня сформованої готовності до діяльності за фахом були запропоновані окремі спеціальні та спеціально-адаптовані методики (див. додаток Ґ (Методика на визначення рівня сформованості пізнавальної потреби, Методика «Потреба в досягненні»), додаток Е (Діагностика готовності МСП до виконання професійних обов’язків; розв’язання ситуативних завдань для наукового обґрунтування професійних дій), додаток Ж (Методика «Спрямованість на отримання знань»).

Опрацювання заповнених студентами анкет та методик, здійснення оцінки результатів самоосвітньої діяльності МСП та ідентифікація отриманих кожним студентом певної кількості балів з рівнями готовності випускників напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота» до професійної діяльності дозволили встановити результати констатувального етапу експериментального дослідження. Отримані кількісні результати відображено в табл. 5.1.

*Таблиця 5.1*

**Результати готовності майбутніх**

**соціальних працівників до професійної діяльності**

**(констатувальний етап експерименту, 2013–2014 н.р.)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Рівні готовності**  **за 5-бальною шкалою** | **Кількість студентів** | |
| Абс. од. | % |
| 1. | Високий (конструктивно-креативний) | 13 | 12,38 |
| 2. | Достатній (професійно-функціональний) | 49 | 46,67 |
| 3. | Задовільний (обмежено-виконавчий) | 43 | 40,95 |
| 4. | Низький (частково-відтворювальний) | 0 | 0 |
| **Всього** | | **105** | **100** |

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту виявив, що серед 105 МСП лише у 13 студентів, що становить 12,38 % сформований високий рівень готовності до професійної діяльності (яскраво виражені професійні мотиви, потреби в успішному вирішенні складних завдань нестандартними методами, здатність до творчої самореалізації та професіоналізації). Достатній рівень готовності до професійної діяльності властивий 49 студентам (46,67 %), задовільний 43 студентам (40,95 %), низький рівень не виявили.

Якісний та кількісний аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що у МСП недостатньо виявлено професійні мотиви, не актуалізовані потреби фахово-компетентнісного зростання, несформована самоосвітня діяльність тощо. Це сприяло пошукам шляхів оптимізації професійної підготовки МСП у ЗВО. Тому на науково-методичних семінарах кафедр викладачі, ознайомившись з результатами дослідження, пропонували ефективні педагогічні умови, які б допомогли здійснити зміни у підходах до освітнього процесу МСП. Із запропонованих більше як 20 умов за рейтингом виокремлені чотири, які максимально спрямовані на створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища; вивчення дисциплін професійної підготовки, що скеровані на фундаменталізацію знань; використання фахово зорієнтованих ситуацій у професійній підготовці МСП, запровадження самоосвітньої діяльності студентів із спрямованістю на ФПП.

Окреслені педагогічні умови спрямовувалися на зміну стратегічних освітніх цілей та завдань професійного навчання, його загальнонаукового змісту та технологій. Їх впровадження в освітній процес МСП в умовах ФПП спрямоване на формування індивідуального професійного розвитку майбутнього фахівця, набуття ним компетентностей та професійного мислення.

Водночас, в процесі теоретико-методологічних дискусій викладачів на науково-методичних семінарах було здійснено:

1. Уточнення комплексу ІТІТ, форм і методів, які забезпечують формування готовності МСП до професійної діяльності.
2. Ознайомлення викладачів (на основі розроблених методичних рекомендації до впровадження ІТІТ [378]), які вивчають із студентами дисципліни «Історія СР», «Теорія СР», «Методи СР» та «Технології роботи СП», з інноваційною ІТІТ, що використовуватиметься в процесі впровадження педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ на формувальному етапі дослідження.
3. Уточнення розробленого змістового наповнення зазначених дисциплін, вивчення яких передбачає експериментальне дослідження реалізації педагогічної системи ФПП МСП, що веде до видозміни освітньої мети, домінування професійно-спрямованого навчання, використання нових методів і форм навчання, виховання та адаптації до нових вимог.

На етапі констатувального експерименту для дієвого здійснення професіогенезу на рівні «студент – фахівець СР» нами розроблена структурно-функціональна модель педагогічної системи ФПП МСП (рис. 4.6) шляхом застосування засобів ІТІТ, яку реалізовуватимемо в процесі формувального етапу експериментального дослідження [386, с. 384–385].

Враховувалося, що для створення результативного змістового забезпечення ФПП МСП шляхом ІТІТ, що передбачало розробку інтеграційних форм проведення занять у вищій школі та інтеграційних методів навчання, потрібно достатньо часу. Оскільки цей процес є трудомістким та вимагає кропіткої роботи, тому констатувальний етап, як і попередній, тривав два роки.

На основі констатувального етапу зроблені висновки, які стали вихідними для визначення змісту і побудови методики формувального етапу експерименту.

Третій, формувальний етап (2014–2018 рр.) передбачав реалізацію педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ, за якої здійснювалася експериментальна перевірка гіпотези, концептуальних положень, дієвості системи в цілому.

Основна експериментальна робота на етапі формувального етапу експерименту проходила в ХНУ із МСП І–ІV курсів. Позаяк вивчення фахових дисциплін, в основному, починається з 1 курсу (див. додаток Б), тому саме з цього періоду студентів включено у формувальний етап дослідження. Із числа студентів експериментальних закладів сформовано дві групи з приблизно однаковим рівнем академічних знань (за підсумками першого модуля) − контрольну та експериментальну. В контрольну групу (КГ) увійшли майбутні фахівці трьох ЗВО: КДПУ (12 студентів), ХГПА (18 студентів) та ЦДПУ (19 студентів): всього 49 осіб. Експериментальна група (ЕГ) сформована із студентів БДПУ (14 студентів), ПНУ (19 студентів) та ХНУ (15 студентів): всього 48 осіб. Формувальний етап експерименту проходив із студентами зазначених ЗВО, які в 2014–2015 н.р. вступили на перший курс напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота» та завершили навчання на четвертому курсі в 2017–2018 н.р. (див. додаток Б).

Особливістю такого відбору студентів (97 осіб) є те, що в процесі навчання відбувалися певні зміни щодо загальної кількості студентів впродовж експериментальних років (наприклад, окремі студенти стали навчатися за індивідуальним планом, а відтак не відвідували всіх занять; перевелися на заочну форму навчання; були зараховані в групу на ІІІ курс, а до цього часу навчалися в інших освітніх закладах). Для чистоти експерименту на заключному етапі дослідження нами не враховувалися результати тих студентів, які пізніше з різних причин не були залучені до його проведення. Відтак загальна кількість студентів визначалася за «Контрольними табелями студента», які заповнювалися викладачами з першого по четвертий курс, тому їхня кількість становила в КГ – 49 та відповідно в ЕГ – 48 осіб МСП, що відрізнялося від загальної кількості студентів в цих групах на початковому і на завершальному етапі цього експериментального дослідження.

У процесі формувального етапу експерименту в студентів 1 курсу на практичному занятті (проведеного після написання першого модуля) з дисципліни «Історія СР» здійснено вхідний контроль знань на визначення рівня готовності до професійної діяльності. Для цього використано пакет спеціальних та спеціально-адаптованих методик на визначення у МСП пізнавальних потреб, мотивації до навчання (див. додаток Ґ); спрямованість на отримання знань, особистісних фахових характеристик та професійної відповідності (див. додаток Ж), які передбачали питання щодо подальшого бачення й удосконалення себе в професії.

Отримані в процесі опрацювання заповнених студентами анкет та відповідних методик,кількісні показники занесено в табл. 5.2.

*Таблиця 5.2*

**Результати готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (вхідний контроль на початку формувального етапу експериментального дослідження (жовтень 2014–2015 н.р.)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№**  **п/п** | **Рівні готовності майбутніх соціальних працівників до діяльності за фахом** | **Кількість студентів** | | | |
| КГ  (абс. од.) | КГ  (%) | ЕГ  (абс. од.) | ЕГ  (%) |
| 1. | Високий (конструктивно-креативний) | 3 | 6,1 | 2 | 4,1 |
| 2. | Достатній (професійно-функціональний) | 21 | 42,9 | 22 | 45,8 |
| 3. | Задовільний (обмежено-виконавчий) | 22 | 44,9 | 21 | 43,8 |
| 4. | Низький (частково-відтворювальний) | 3 | 6,1 | 3 | 6,3 |
| **Всього** | | **49** | **100** | **48** | **100** |

Результативна підготовка МСП до професійної діяльності визначалася за рівнями сформованості професійної компетентності випускників, що адекватні рівням їхньої готовності до професійної СР за високим, достатнім, задовільним і низьким. Аналіз результатів вхідного контролю формувального етапу експерименту виявив, що лише у 5 (5,15 %) МСП сформований високий рівень готовності до діяльності за фахом. У цих студентів яскраво виражені потреби у досягненні професійної компетентності, для них характерна задоволеність вибором професії та спрямованість на віднаходження нових розв’язків професійних проблем тощо.

Достатній рівень готовності до професійної діяльності відстежено в 43 студентів (44,33 %), така ж сама кількість студенів 43 (44,33 %) мають задовільний рівень, низький − 6 студентів (6,19 %). Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що 27,84 % студентів вважають свій майбутній соціальний статус невисоким через різні причини. Серед головних − неузгодженість між отриманими теоретичними знаннями та практичними навичками. Тому, на їх думку, диплом магістра «Соціальної роботи» не є гарантією того, що отримані у ЗВО знання можна компетентно використовувати в будь-яких професійних ситуаціях різних соціальних служб. Здійснений аналіз результатів опрацьованих анкет і методик також засвідчив невисокий (49,48 %) рівень сформованої готовності студентів до професійної діяльності. Нами виявлено в МСП недостатність професійних мотивів та особистісних потреб у здобутті професійної компетентності, низьку спрямованість на самоосвітню діяльність та на зміни власного професіогенезу, незадоволеність вибором професії тощо.

Тому за умов експерименту студенти КГ продовжували навчатися за традиційними освітніми програмами, тоді як в ЕГ освітній процес спрямовувався на ФПП засобами ІТІТ шляхом мо­дернізації змістового наповнення навчальних дисциплін та їх ґрунтовного науково-методичного забезпечення для цілеспрямованого та послідовного формування в МСП мотиваційних установок, наукового і творчого мислення, внутрішньо-особистісних потреб у саморозвитку та самоосвіті. Відтак періодично проводили зрізи знань, які показували поступове підвищення їх рівня у МСП ЕГ.

Із метою реалізації визначених педагогічних умов системи ФПП МСП у процесі формувального етапу дослідження в ЕГпостійно використовувалися праксеологічно-діяльнісні, інтелектуально-гносеологічні, об’єктно-предметні та аксіо-акмеологічні засоби ІТІТ; упроваджувалися інноваційні методики проведення навчальних тренінгів та стимуляційно-професійні ситуативні завдання, спрямовані на фундаменталізацію навчання студентів; вводилося використання різних засобів інформаційних технологій та моделей активної суб’єкт-суб’єктної педагогічної взаємодії в процесі проведення лекційних і практичних занять.

На формувальному етапі дослідження для реалізації установлених педагогічних умов в освітній процес студентів ЕГ упроваджено міждисциплінарний навчально-методичний комплекс (для використання ІТІТ у вивченні навчальних дисциплін «Історія СР» (І семестр), «Теорія СР» (ІІІ семестр), «Методи СР» (ІV семестр) та «Технології роботи СП» (VІІ семестр) та методичні матеріали для викладачів щодо дієвого впровадження педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ [378; 380]. Це сприяло оновленню змістового наповнення дисциплін, що результативно впливало на отримання МСП фундаментальних знань і формування готовності до професійної діяльності.

На четвертому, узагальнювально-підсумковомуетапі (друга половина 2018 р.), проведено аналіз і систематизацію результатів експериментального дослідження, здійснено порівняльну перевірку результатів констатувального та контрольного зрізів експерименту; узагальнено результати вивчення динаміки формування готовності МСП до діяльності за фахом в умовах ФПП засобами ІТІТ; сформульовано основні висновки та дано рекомендації щодо запровадження результатів педагогічного експерименту в процес професійної підготовки МСП у ЗВО; визначено перспективи подальших наукових розвідок з цієї проблеми дослідження; опубліковано монографію та оформлено текст дисертації. Результати узагальнювально-підсумкового етапу відображено в підрозділі 5.3.

Таким чином, дослідно-експериментальна робота на всіх етапах експериментального дослідження спрямовувалася на розв’язання головного завдання – створення результативно-функціональної педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ для формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Розглянемо докладніше методику реалізації педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО.

**5.2 Методика реалізації педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій**

Реалізація педагогічної системи ФПП МСП на засадах інтеграції інноваційних технологій базувалася на цілеспрямованому використанні методів до впровадження кожної педагогічної умови та результативного формування компонентів готовності до роботи за фахом [369, с. 164–166]. Її здійснення відбувалося шляхом впровадження в освітній процес міждисциплінарного навчально-методичного комплексу (для використання ІТІТ у вивченні навчальних дисциплін «Історія СР», «Теорія СР», «Методи СР» та «Технології роботи СП») з метою оптимізації фахового становлення майбутніх фахівців, формування системи професійних цінностей та власного бачення себе у професії. Одночасно із міждисциплінарним комплексом розроблені методичні рекомендації викладачам до впровадження ФПП в освітній процес МСП, в яких акцентується увага на необхідності дотримуватися всіх зазначених вимог до застосування освітніх інновацій [378; 380]. Ці побажання викладачам, задіяних до експерименту, включали:

– усвідомлення ефективності інноваційних методик навчання, спрямованих на ФПП МСП (діяльнісний підхід);

– дотримання оптимальних відповідностей між впроваджуваними засобами ІТІТ та індивідуальними особливостями студентів СР (особистісний підхід);

– врахування та цільові установки на високу ефективність обраної ІТІТ в навчанні МСП (аксіологічний підхід);

– застосування лише тих педагогічних інновацій, які відповідають поставленим цілям та завданням професійного зростання і розвитку готовності студентів до діяльності за фахом в процесі ФПП (акмеологічний підхід);

– використання засобів ІТІТ за умови їх розуміннєвої доступності та чіткої організації в застосуванні (праксеологічний підхід);

– можливість впровадження ФПП МСП засобами ІТІТ шляхом оптимального її включення в традиційну систему підготовки фахівців (системний підхід);

– усвідомлення того, що використання інновацій завжди спрямоване на розвиток фахових знань з СР (гносеологічний підхід) та ін.

Водночас було звернуто увагу викладачів на особливості освітнього процесу МСП в умовах ФПП, наголошено на ефективному впровадженні педагогічних умов (підрозділ 4.3), які потребують комплексного та постійного зреалізування впродовж усього навчання студентів від першого по четвертий курс, та ґрунтовно ознайомлено з навчальним планом, за яким навчаються МСП, котрі організовано включені у формувальний етап експериментального дослідження (див. додаток Б).

Відповідно до навчального плану підготовки студентів ЕГ напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота» (2014 р.) навчальні дисципліни «Історія СР», «Теорія СР», «Методи СР» та «Технології роботи СП» вивчаються з 1 по 4 курс (навчальні плани та робочі програми дисциплін розміщені на сайтах університетів). Експериментальні дисципліни належить до циклу професійної та практичної підготовки. Це дало змогу зміст дисциплін спрямувати на системне генерування та ґрунтовне засвоєння майбутніми фахівцями інтегративних фундаментальних знань, а відтак формувати у МСП готовність до професійної діяльності.

Виходячи з концептуальних підходів до реалізації педагогічної системи ФПП майбутніх фахівців (підрозділ 4.1), змістове наповнення «Історії СР» розроблялося відповідно до встановлення інтегративних зв’язків із дисциплінами «Теорія СР» (ІІІ семестр ІІ курс), «Методи СР» (ІV семестр ІІ курс) та «Технології роботи СП» (VІІ семестр ІV курс) на основі виділення у змісті найбільш важливих, основоположних понять, інтегративно-дидактичних одиниць, новаторських освітніх підходів тощозасобами ІТІТ (див. рис. 4.4). Першою темою, яку розглядали на лекційному занятті з МСП услід за проведеним першим модулем, є «Княжа та церковно-монастирська підтримка нужденних у Х–ХІІІ ст.».

При розгляді лекційних питань теми (1. Вплив хрещення Русі на модель соціального захисту населення. 2. Початки християнської благодійності за правління князя Володимира Великого (з 980 по 1015 рр.). 3. Соціальний захист за князів Ярослава Мудрого та Володимира Мономаха. 4. Церковно-монастирська система благодійності) виокремлені фундаментальні поняття, якими будуть користуватися МСП і в процесі навчання у ЗВО, і в майбутній професійній діяльності. До цих основоположних понять віднесено «благодійність», «соціальний захист», «соціальна допомога» та «християнська концепція допомоги».

Включення у традиційну лекцію елементів лекції-бесіди (а це за наших умов уможливлено, оскільки групи студентів невеликі за кількістю (до 25 осіб) сприяли тому, що МСП виявляли власне розуміння зазначених понять, уточняли і розширювали їх зміст шляхом отримання нової наукової інформації на лекції, встановлювали логічні взаємозв’язки між поняттями «соціальна робота», «взаємопідтримка», «соціальні гарантії», «соціальне виховання», «мораль», «милосердя» та ін., які вже вивчалися першокурсниками на попередніх заняттях, що дало змогу здійснити власну рефлексію засвоєних фундаментальних знань як основи для подальшої професійної освіти (див. додаток З). Водночас запропонований студентам метод ІТІТ формував ціннісно-мотиваційну та когнітивну сфери особистості МСП, що проявлялося у вмотивованості до пізнавальних потреб та сформованості фахових знань. За 12 хв. до завершення лекційного заняття та підбиття його підсумків, МСП запропонована короткотривала навчально-ігрова тренінгова вправа «Логічний ланцюжок», яка інтенсифікувала комунікативну взаємодію, рефлексивну діяльність та навчальну смислотворчість. У результаті студентам запропоновано основні поняття теми творчо опрацювати і занести у новостворений словник професійних термінів. Продовження вивчення даної теми відбулося на практичному занятті. На практичне заняття, згідно робочої програми з вивчення дисципліни «Історія СР», відведено 4 ауд. год., тому на першому з них проведений вхідний контроль рівня готовності МСП до діяльності за фахом (див. підрозділ 5.1). На другому практичному занятті, відповідно до теми заняття,студентам з метою формування самоосвітньої діяльності, запропоновані для самостійного розгляду проблемні питання по темі:

1. З прийняттям на Русіхристиянства зʼявилися церква. Як нині вчення церкви позначається на характері та формах допомоги й підтримки нужденних людей? Здійсніть ґрунтовний аналіз питання з використанням самостійно опрацьованої по даній темі наукової літератури.

2. На основі опрацьованого навчального матеріалу змістовно проаналізуйте поняття «соціальна робота», «допомога», «соціальна допомога», «благодійність» та «соціальний захист». Виділить об’єднуючі ознаки, характерні для всіх запропонованих понять. Встановіть взаємозв’язок між зазначеними поняттями та відобразіть його у структурно-логічних схемах.

Запропоновані проблемні питання булиуспішно розв’язані в процесі групової дискусії на тему: «Християнська концепція допомоги Х–ХІІІ ст.: реалії сьогодення» (обговорення першого питання теми практичного заняття та «Мозкового штурму» (розв’язання другого питання), які у сукупності активізували особистісну миследіяльність і вчинкову рефлексію кожного студента, що вимагало від МСП ґрунтовного аналізу самостійно опрацьованої наукової літератури та інформаційної інтернет-підтримки.

Важливо, що створене викладачем на лекційному та практичному заняттях мотиваційно-ціннісне освітнє середовище в умовах ФПП засобами ІТІТ продукувало в МСП високий рівень емоційності, навчальної зацікавленості, професійної вмотивованості, що сприяло формуванню фундаментально-когнітивного та особистісно-розвивального компонентів готовності до професійної діяльності.

У вивченні дисципліни «Історія СР» не менш важливою для майбутньої діяльності фахівців соціальної сфери є тема «Сучасна система соціальної роботи закордоном, її упредметнення, види і форми допомоги». Так як СР має свої особливості в різних країнах, тому розгляд питань зазначеної теми в контексті ФПП задає орієнтири на відстеження закордонного досвіду в таких важливих питаннях, як-от:

1. Соціальна робота з інвалідами, проблемними дітьми і сім’ями.

2. Моделі і програми роботи закордонних соціальних служб з різними категоріями підлітків, молоді, дорослих.

Проведена лекція із застосовуванням техніки зворотного зв’язку дала нам змогу мисленнєво занурити студентів у сутність окремих аспектів СР з інвалідами, дітьми з «груп ризику» і неблагополучними сім’ями країн Західної Європи та США. За допомогою навчальних комп’ютерних програм МСП ознайомилися з напрацюваннями науковців із цієї теми та мали змогу відстежити практичний досвід діяльності фахівців закордонних соціальних служб. Студенти, які добре володіли англійською мовою, виконували на занятті функцію перекладача, що дало всім змогу ознайомитися з іноземною науковою літературою, моделями та програмами СР в оригіналі.

Проблемні інтернет-демонстрації щодо комфортного житлово-побутового облаштування інвалідів закордоном, розв’язання транспортних потреб, навчання й реабілітації стали причиною дискусій МСП, а відтак порівняння СР як високоорганізованої практичної діяльності закордоном та в нашій країні, у якій робота з інвалідами у цьому напрямі недостатня. Студенти успішно розкривали проблемні завдання оптимального виконання професійних фахових дій у змодельованих ситуаціях, творчо підходили до побудови бесіди з інвалідами (за активної участі в рольових іграх) щодо їхньої адаптації до нових умов життя, важливості освоєння та користь різних технічних засобів (інвалідних стільців, візків та ін.), зміцнення психологічної стійкості у важких життєвих обставинах, віднаходження застосування своїм здібностям тощо [414, с. 48−49].

Так, групова робота МСП на лекційному занятті над запропонованим проблемним завданням: «Реабілітація за допомогою мистецтва. Шляхи розв’язання проблеми закордоном та в Україні: порівняльний аспект» знайшла своє вирішення за допомогою організованої дискусії (тривалість 20 хв.). Підтвердженням власних думок студентів щодо можливості реабілітації за допомогою мистецтва стала інтернет демонстрація наукової праці О. Чернишенко «Соціально-культурна реабілітація молодих інвалідів, зарубіжний досвід» [537], у якій науковець наводить приклади використання різних форм і методів соціокультурної реабілітації закордоном. Висновки, зроблені МСП, спрямовувалися на інтерес до вивчення дисципліни «Історія СР», потребу та прагнення в набутті фундаментальних знань зазначеного напряму професійної СР. Навчальний процес сприяв розумінню МСП значимості оформлення особистісних напрацювань з цієї теми у вигляді портфоліо (див. додаток З).

Друге питання теми **«**Моделі і програми роботи соціальних служб з різними категоріями підлітків**,** молоді, дорослих» розглядалося на лекції в контексті аргументованої ефективності закордонної системи СР з особами, схильними до вживання наркотиків та алкоголю. Використані засоби ІТІТ до ФПП – відкриті предметні електронно-інформаційні освітні ресурси, сприяли інформаційному навчальному обміну між студентами, забезпечили ознайомлення з результатами наукових досліджень з цього питання та спричинили отримання нових інтегративних фундаментальних знань.

У процесі проведення практичного заняття МСП запропоновано банк кейсів (кейси № 1, № 2), які зорієнтовані на вивчену тему (Додаток И). Так, наприклад, кейс № 1: «Хлопець – інвалід дитинства, все життя прожив з матір’ю, яка ніде не працювала, крім того постійно зловживала спиртними напоями, та старшим братом, який ніколи не був взірцем, бо безперервно знаходиться в місцях позбавлення волі. Родина малозабезпечена, тому хлопчина з малих років почав заробляти на життя всій родині, але цього було замало для того, щоб хоч якось прохарчуватися. І ось, одного дня Володимир відважився піти на заробіток, який і став причиною його подальшого перебування у виховній колонії. Без сумніву, це не найліпший початок особистісного становлення молодого юнака, формування його життєвих ціннісних орієнтирів. Його випадок – це урок для тих, хто хоче ще і ще раз випробовувати долю й намагається втратити можливість на повноцінне життя. Повернення додому змусило Володимира стикнутися з тими ж проблемами, які були в його сім’ї і швидше. Тим більше, кому потрібний юнак – інвалід та ще із злодійським минулим?».

Завдання кейсу 1. Поясніть вислів: «Інвалід та ще із злодійським минулим – не найкращий початок особистісного становлення молодого юнака». 2. Надайте комплексне консультування родині. 3. Розробіть послідовність дій СП відповідно до етапів роботи. 4. Запропонуйте, які види допомоги можна оформити клієнту та його сім’ї.

Ураховуючи той факт, що у студентів-першокурсників ще несформовані професійні знання з СР, їм пропонувалося вирішувати тільки перші завдання кейсів. Процес розвʼзання кейсу цілеспрямованонаправлений на оптимальне співвідношення між теоретичною та практичною площинами навчання МСП в умовах ФПП засобами ІТІТ. Це забезпечило реалізацію педагогічних умов спрямованих на індивідуалізацію самостійної роботи, набуття, закріплення і трансформацію фундаментальних знань. Розв’язання кейсу ілюструє дієве вирішення студентами професійної проблеми та розуміння фундаментальних понять і з теми, і з базових понять з усієї дисципліни («інвалід», «проблемна дитина», «проблемна сім’я», «соціальна служба», «соціальна реабілітація», «соціальна робота з правопорушниками» тощо) й забезпечує практичну реалізацію методологічних принципів ФПП: системності, інтегративності, науковості (занурення та вивільнення), інваріантності, цілеспрямованості та вмотивованості, оптимізації освітнього процесу, усвідомлення ґрунтовності професійних знань, професійного саморозвитку, самосвідомості, творчої активності. Варіанти кейсів, запропонованих студентам для самостійного опрацювання, занесені в додаток И.

Упровадження засобів ІТІТ в умовах ФПП МСП до теми «Система соціальної роботи в новітній історії України (2000–2013 рр.)» передбачало розгляд актуальних для громадянського суспільства питань: 1. Центри соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді. 2. Державна служба зайнятості. 3. Недержавні організації соціальної роботи. 4. Волонтерство в соціальній роботі.

На лекції-дискусії для розгляду питань теми успішно використано мультимедійний проектор. Презентація нової теми охоплювала значний обсяг навчального матеріалу, який розподілено на чотири блоки відповідно до розгляду питань (по 7 хв. кожен). Після отримання наукового повідомлення про створення та діяльність Центрів соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді (мета – забезпечити державою належні умови для позитивної соціалізації особистості) та схарактеризування законодавчих актів, які регулюють їхню роботу, МСП активно включилися у вирішення проблемного питання щодо окреслення пріоритетних напрямів діяльності Центру (10 хв.). Ініціативна міжсубʼєктна взаємодія, пошук альтернативних шляхів розв’язання професійно-спрямованого завдання, цільові установки викладача допомогли студентам у процесі дискусії виокремити наступні напрями діяльності Центру, які передбачали:

* соціальну підтримку молодої сім’ї, дітей-сиріт та дітей і молоді з особливими потребами;
* соціальну роботу з молоддю жіночої статі, з допризовною та призовною молоддю та особами, які звільнилися з лав Збройних Сил України;
* профілактику негативних явищ у молодіжному довкіллі (алкоголізм, наркоманія);
* сприяння працевлаштуванню молоді;
* організацію служби «Телефон довіри».

Після перегляду другого і третього блоку наукової інформації по темі заняття, стимулювання творчої діяльності МСП спрямовувалося на виявлення у них інтегративних знань з дисципліни в процесі дискусії на тему: «Діяльнісна участь соціальних працівників у реалізації державних програм зайнятості населення: моделі та схеми роботи з клієнтами» (20 хв.). Використання засобів ІТІТ в умовах ФПП (зміна змістових установок під час проведення лекції, творче зацікавлення, посилення інтересу до професії, скорочення часу на досягнення результату) більшою мірою індивідуалізували та інтенсифікували освітній процес, що сприяло формуванню фахових знань та компетентнісному становленню особистості МСП.

Особливе зацікавлення волонтерською роботою відбулося після перегляду останньої запропонованої презентації з теми, коли студенти за короткий період часу (20 хв.) мисленнєво здійснили власний пошук альтернативного до переглянутих виду волонтерської діяльності й отримали можливість озвучити власне бачення себе у ролі волонтера. Дебати, які супроводжували бачення кожного студента в тій чи іншій ролі волонтера, отримали продовження на практичному занятті з цієї теми та в процесі вивчення теми «Підготовка та організація волонтерів».

Отже, реалізація спроектованих викладачем педагогічних умов до ФПП МСП засобами ІТІТ (створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, спрямованість навчання на фундаменталізацію знань, професійне становлення майбутнього фахівця та самоосвітню діяльність) у процесі проведення лекції-дискусії допомогла студентам пізнати реальну соціальну дійсність у сфері зайнятості, установити особливості індивідуальної роботи СП з сім’єю, дітьми та молоддю й означити волонтерство як повноцінний соціальний рух. Крім того, зазначена тема у контексті вивчення дисципліни «Підготовка та організація волонтерів» (1 курс, І семестр) мала міждисциплінарний характер із філософією, психологією та соціологією.

Наповнення практичного заняття теми «Система соціальної роботи в новітній історії України (2000–2013 рр.)» характеризувалося самостійним структуруванням та змістовним узагальненням усіх дефініції з цієї теми та внесенням їх у словник основних професійних термінів; доповненням портфоліо особистісними напрацюваннями за актуалізованою на лекційному занятті темою «Моє призначення – волонтер»; активним включенням студентів у проведення тренінгової вправи «Визначення життєвих цінностей майбутніх соціальних працівників» (див. Міждисциплінарний комплекс [380]).

Тренінгова вправа спричинила мисленнєві роздуми, обговорення професійних проблем та уважне прослуховування висловлюваних думок інших студентів й призвела до усвідомлення практичної цінності фундаментальних знань як важливої особистісної потреби МСП, що в сукупності формувало мотиваційно-ціннісний, фундаментально-когнітивний та особистісно-розвивальний компоненти готовності до діяльності за фахом.

Завершилося заняття контрольним зрізом отриманих знань. Мета контролю полягала у перевірці власно-набутого знаннєвого потенціалу МСП, умінь здійснювати вибір, порівнювати, зіставляти та приймати результативні рішення, що свідчило про значимість запровадження ФПП у ЗВО. Контрольне завдання, що тривало 25 хв., складалося з однієї ситуативної задачі, визначення двох категорій та розв’язання десяти тестових завдань (див. міждисциплінарний комплекс [380]). У підсумку ФПП МСП шляхом впровадження ІТІТ в процес вивчення навчальної дисципліни «Історія СР» представлена нами загальноосвітньою, загальнопрофесійною та професійною підготовками.

Відповідно до моделі змістового наповнення навчальних дисциплін в умовах ФПП МСП засобами ІТІТ (див. рис. 4.4) другою експериментальною дисципліною є «Теорія СР», яка забезпечує професійну і практичну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери та сприяє підвищенню їхньої фахової майстерності. За навчальним планом дисципліна вивчається студентами на 2 курсі у 3 семестрі (див. додаток Б). Спроектованість, наприклад, ФПП МСП засобами ІТІТ у зміст трьох навчальних тем «Соціальна робота як наука і професійна діяльність», «Комунікативна діяльність соціального працівника» та «Соціальна робота з дітьми, які мають обмежені можливості» спрямована на фундаментальне вивчення соціальних явищ і процесів, пошукову науково-дослідницьку діяльність студентів та розвиток у них здатності до інтеграції наукового знання шляхом особистісного освоєння запропонованого комплексу професійних дисциплін.

Лекційне заняття на тему «Соціальна робота як наука і професійна діяльність» проводилося із заздалегідь запланованими помилками та з елементами лекції-бесіди. З умисним наміром в процесі викладу навчального матеріалу допускалися вагомі змістові помилки, як-от:

* Перше твердження: «Витоки соціальної роботи як професії мають тверду теоретичну основу».
* Друге твердження: «Для соціальної роботи невластивий зв’язок з іншими науками, так як вона не належить до соціогуманітарних наук».
* Третє твердження: «Соціальна робота є наукою і професійною діяльністю, проте вона не є навчальною дисципліною»

Цей умисел підкріплювався тим, що студенти, дотично до названої теми, вже володіли знаннями з навчальної дисципліни «Історія СР», тому, на наше переконання, після озвучення помилок МСП мали б негайно відреагувати. Подача лекційного матеріалу показала, що лише 2 студенти із 21 попросили уточнення останнього зазначеного лектором речення з першим твердженням. У другому випадку майже всі емоційно відреагували на помилку.

Після озвучення вказаних неточностей, використовуючи елементи лекції-бесіди, майбутнім фахівцям запропоновано завдання на обґрунтування інтегративного характеру СР в системі наук. У процесі інтенсивного обговорення МСП вказали на тісний зв’язок СР з соціологією, філософією, математичною статистикою, психологією, медициною, екологією, біологією, психіатрією та ін. науками. Водночас студентам наголошено на тому, що у подальшому змісті лекції будуть озвучені ще певні неточності. Виявлені помилки потребують занотування в конспект та оголошуватимуться в кінці заняття, що і було зроблено студентами (16 (76,19 %) із присутніх правильно вказали на сформульовану викладачем з третього твердження помилку).

Таким чином, лекціям з помилками, що включали елементи лекції-бесіди, в умовах ФПП майбутніх фахівців засобами ІТІТ відводилася стимулююча та контролююча функції. Проведення таких лекцій має емоційно-професійний характер, сприяють сформованості фахових знань, створенню паритетного мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, у якому тісна співпраця викладача і студентів значно підвищували інтерес останніх до самоосвітньої діяльності, а відтак до ФПП.

На практичному занятті на тему «Соціальна робота як наука і професійна діяльність» використовувалася інтенсивна групова миследіяльність, що відображалася у науковій інтерпретації обґрунтування запропонованого для дослідження МСП проблемного завдання професійного характеру: розкрити сутність СР як науки на сучасному етапі її розвитку. Розгляд зазначеної проблеми сприяв формуванню фундаментально-когнітивного компонента готовності майбутніх фахівців до роботи за фахом. У процесі мисленнєвої діяльності над визначенням сутності СР в МСП виникала потреба виокремлення та визначення основних категорій, до яких належать «соціум», «соціальне» та «методологічна робота». Якщо дві перші категорії студенти означили самостійно, користуючись власним словником професійних термінів, то остання потребувала ґрунтовного пояснення викладача. Для допомоги у вирішенні складного питання майбутнім фахівцям запропоновано використання інтернет ресурсів з фаху (комп’ютери) для ознайомлення з певними положеннями наукової статті О. Бегаль «Сутність соціальної роботи: теоретико-методологічні принципи дослідження», яка стала потрібним підґрунтям у розкритті досліджуваної теми [25, с. 85–87]. Творчий підхід до комплексного розуміння категорійно-понятійного апарату, систематичне та відмінне ведення термінологічного словника й постійне набуття ґрунтовних знань у процесі вивчення дисципліни «Теорія СР» сприяли успішному розв’язанню студентами запланованого завдання. Це, насамперед, мотивувало МСП до ФПП як педагогічної системи, яка суттєво підвищує ефективність навчання у ЗВО, активізує самоосвітню діяльність та продукує вміння структурувати вивчений матеріал.

Для виявлення зацікавленості предметом МСП одержали завдання: а) із поданого списку тем, які вивчатимуться в «Теорії СР» зазначити дві в знаннях яких вони найбільше зацікавлені; б) обґрунтувати важливість вибору для професійного майбутнього. Під час обговорення власного «навчального простору» в парі з іншим партнером МСП мали змогу порадити один одному, як можна удосконалити свій список вибраних навчальних тем так, щоб у майбутньому бути соціально захищеними та конкурентоспроможними на ринку праці. Визначено, що із 20 осіб присутніх на парі 17 (77,27 %) студентів указали на важливість вивчення теми «Комунікативна діяльність соціального працівника» та 14 осіб, а це 63,64 % – «Соціальна робота з особами девіантної поведінки». Свій вибір пояснили так: а) налагодження ефективної комунікативної взаємодії є невід’ємною частиною професійного життя СП та умовою фахового становлення та зростання; б) зростання девіацій є тривожним симптомом для громадянського суспільства, тому вимагає від СП особливих зусиль для здійснення профілактики цього явища у напрямі його подолання.

Отож, педагогічні умови до ФПП засобами ІТІТ сприяли отриманню МСП на практичному занятті нових науково-теоретичних знань, що визначалися певною новизною, оскільки уперше розглянута категорія «методологічна робота» допомогла ґрунтовно обґрунтувати проблемне завдання, яке вимагало від студентів інтегративної теоретичної підготовленості, самостійного пошуку вирішення та професійної комунікативної компетентності.

Важливою темою, яку обрали студенти є «Комунікативна діяльність соціального працівника». Змістове наповнення теми лекційного заняття в умовах ФПП передбачало розгляд питань, що розкривали особливості ефективної комунікації СП і клієнта, умови створення та усунення бар’єрів спілкування, елементи мовленнєвого етикету тощо.

Проблемність лекціївизначалася відомим висловом американського підприємця та благодійника Дж. Рокфеллера, який усвідомлював велику цінність спілкування для діяльності: «Уміння спілкуватися з людьми – такий самий товар, що його можна купити за гроші … І я готовий платити за це вміння більше, ніж за будь-який інший товар у цьому світі». Перед постановкою проблемних запитань за темою лекційного заняття наголошувалося на поповненні понятійно-категорійного апарату з вивчення дисципліни двома категоріями: спілкування і комунікація. Ми будемо розглядати їх як синоніми, проте у Філософському енциклопедичному словнику за ред. В. Шинкарука ці терміни мають своє   
пояснення [523, с. 29, 604]. Укомплектовуючи власні термінологічні словники, МСП розкривали сутність зазначених категорій у широкому сенсі.

Таким чином, формулювання проблемних запитань професійного характеру: «Уміння СП спілкуватися – це вправність у встановленні індивідуальних взаємин з клієнтом чи групою?» та «Позитивна комунікація СП з клієнтом визначає кінцевий результат зустрічі?» вимагало від студентів теоретичної підготовленості та міждисциплінарних знань з фахових дисциплін. Проблемність лекції осягалася послідовно-логічним створенням проблемної ситуації. У процесі розв’язання попередніх завдань слідували наступні, наприклад, «Чому Дж. Рокфеллер готовий платити за уміння спілкуватися? Чому це уміння так багато вартує? та ін.» Нестача наявних знань мотивувала МСП на інтенсивну навчально-пізнавальну і творчу діяльність для різностороннього дослідження проблеми. Відтак у студентів в умовах ФПП засобами ІТІТ проходив постійний процес формування простих для розуміння та доступних для використання фундаментальних знань. Таким чином, педагогічні умови до проблемного викладу лекційного матеріалу комплексно формували в МСП усі компоненти готовності до професійної діяльності.

Проведення практичного заняття на тему «Комунікативна діяльність соціального працівника» структурно визначалося:

1) Питаннями для контролю знань: а) розкрийте особливості комунікативних професіограм; б) дайте визначення стратегії і тактики спілкування.

2) Питанням, яке потребує мисленнєвого розгляду (наприклад, проаналізуйте правила проведення бесіди з клієнтом (різні варіанти проведених бесід були виведені на екрани комп’ютерів).

3) Практичним розв’язанням запропонованих завдань: а) занесіть у таблицю ефективні та неефективні прийоми вербальної і невербальної комунікації; б) підготуйте інструктивні правила для правильної комунікативної діяльності СП з окремою групою клієнтів (вибір групи МСП обирали самостійно), які стануть доповненням власного портфоліо.

4) Проведенням ділової ігри, що включала розігрування ситуацій неефективної комунікації, зокрема телефонної, для пошуку шляхів усунення вербальних і невербальних бар’єрів, неефективних технік для побудови оптимальної схеми ведення бесіди з клієнтом, а також інтегративної вправи «Професійна валіза соціального працівника» (див. додаток Л).

Отже, для комплексного формування компонентів готовності до професійної діяльності педагогічні умови до ФПП засобами ІТІТ на практичному занятті сприяли набуттю в МСП інтелектуальних здібностей, фахового мислення, становленню комунікативної культури, логіки вербалізації міркувань й спрямовували майбутніх фахівців на особистісний розвиток і самоосвітню фундаментально-когнітивну діяльність.

Актуальність лекційного заняття на тему «Соціальна робота з особами девіантної поведінки» визначена самими студентами, а невелика кількість студентів в аудиторії дозволила провести лекцію-аналіз конкретної ситуації, що за ФПП засобами ІТІТ передбачає використання дискусійної діалогічної взаємодії, де предметом обговорення є певні професійні ситуації.

Інтегративний характер ФПП дає право дисципліні професійного спрямування, зокрема «Історію СР» та «Теорію СР» скерувати в єдиний цикл (у нашому випадку єдність цільових, методологічних та методичних установок у побудові навчальних дисциплін, спільність об’єкта дослідження тощо), тому нами використано умову кейсу № 1, який розглядався в процесі вивчення теми з «Історії СР» при розгляді 2 питання (див. умову кейсу № 1, додаток И). Проте запитання до кейсу слідували з теми лекційного заняття «Теорії СР»:

1. До якої групи осіб з девіантною поведінкою належить юнак, який повернувся з місць позбавлення волі? Охарактеризуйте особливості девіантної поведінки всіх членів родини.
2. Які соціально-економічні умови стали причиною девіацій?
3. З’ясуйте форми СР з особами девіантної поведінки.
4. Надайте комплексне консультування родині для усунення основних агентів девіацій.

Уможливлення в умовах ФПП засобами ІТІТ інтегративного підходу до розв’язання на лекції конкретної проблемної ситуації на основі фактів із реальної професійної діяльності спонукає МСП до порівняння, узагальнення, формулювання висновків за допомогою постановки конкретних запитань й вимагає від МСП основоположних фундаментальних знань. Результативно проведена лекція-аналіз конкретної ситуації засобами ІТІТ та комплексно впровадженні педагогічні умови оптимізували освітній процес, активізували паритетну співдіяльність викладача і МСП та сповна формували мотиваційно-ціннісний, фундаментально-когнітивний, професійно-діяльнісний та особистісно-діяльнісний компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Проведене практичне заняття на тему «Соціальна робота з особами девіантної поведінки» засобами ІТІТ складалося з трьох етапів:

1. Розгляд проблемного питання «Визначення співвідношення соціального і біологічного в особистості злочинця» (на прикладі особи, що вживає наркотики) спонукало МСП на розвиток наукового та логічного мислення (міждисциплінарного, оскільки задіювалися знання студентів із соціології, психології, біології). Робота у групі вимагала від кожного учасника комунікативних навичок, толерантних взаємин, оскільки суперечності, які виникають у процесі вирішення проблеми не сприяють результативному та оперативному розв’язанню завдання.
2. Індивідуальне вивчення МСП Стратегії державної політики щодо наркотиків на період до 2020 року (від 28.08.2013 р. № 735-р) «Профілактика наркозалежності та запобігання незаконному вживанню наркотиків» щодо форм профілактики наркоманії передбачає роботу з інформаційно-освітніми сайтами та роботу з власним словником: внесення нових понять та доповнення новим змістом наявних.
3. Проведення інтерактивної рольової гри на тему: «Вільний продаж легких наркотиків: шляхи вирішення» (Додаток К).

Мета: формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій, фундаментальних фахових знань, творчого та логічного мислення і вмінь доказової аргументації.

Завдання: сформувати вміння логічно формулювати і відстоювати свою думку на основі використання основних понять теми, думок науковців, державних правових актів, законів тощо.

Відповідно до мети і завдань кожен учасник гри за 1 хв. доводив свою думку і переконливість аргументів, акцентуючи увагу на різних поглядах, положеннях, фактах науковців-теоретиків і фахівців-практиків СР з приводу запропонованого для огляду МСП завдання.

Отже, за підсумками проведення практичного заняття доходимо висновку, що інтегрування етапів заняття з використанням засобів ІТІТ до впроваджуваних педагогічних умов у освітній процес МСП дозволяє викладачу робити акцент на фундаментально-спроектованому змістовому наповненні заняття, що суттєво підвищує ефективність навчання та відповідає потребам природних механізмів студентів у засвоєнні ними соціального досвіду, убезпечує їхній високий інтелектуальний розвиток.

Таким чином, проведення навчальних занять з «Теорії СР» показали, що МСП цілеспрямовані на ФПП засобами ІТІТ, а відтак на отримання фундаментальних знань з професійних дисциплін, які виступають засадничим підґрунтям для подальшого особистісно-професійного самовдосконалення та фахового самоусвідомлення. Відповідно оптимальне використання педагогічних умов для ФПП МСП сприяє успішному досягненню запланованих викладачем ефективних результатів навчання, метою яких є комплексне формування компонентів готовності МСП до діяльності.

Наступною навчальною дисципліною, яка за умовами формувального етапу експерименту була включена в дослідження є «Методи СР» (вивчається МСП ХНУ на 2 курсі в ІV семестрі) (див. додаток Б). Вибір тем, змістове наповнення яких спрямовувалося на ФПП МСП засобами ІТІТ, зумовлений актуальністю та характером діяльнісного виконання професійної СР. У цьому спрямуванні розкрито теми «Методи індивідуальної соціальної роботи», «Консультування як метод соціальної роботи» та «Психолого-педагогічні методи соціальної роботи».

Зважаючи на те, що засоби ІТІТ в умовах ФПП дозволяють залучати до освітнього процесу МСП сучасні розробки теорій, концепцій, моделей, спрямованих на майбутню результативну діяльність, тому для їх кращого сприйняття студентами організація лекції на тему «Методи індивідуальної соціальної роботи» вибудовувалася у вигляді проблемного «діалогу з аудиторією». Цьому сприяв розгляд питань за темою заняття. Відповідно, зміст усіх, запропонованих для обговорення МСП питань інтерактивної лекції-бесіди спрямовувався на формування компонентів готовності до майбутньої діяльності:

* мотиваційно-ціннісного. Так, студентам пропонувалося продовжити речення, наприклад: а) «Метод індивідуальної СР був уперше запроваджений у практику …» (Відповідь: М. Річмонд); б) «Сутність запровадження М. Річмонд методу індивідуальної СР полягає у …» (Відповідь: надання підтримки клієнту); в) «Індивідуальними проблемами в практиці СР є …» (Відповідь: емоційні проблеми, особистісні кризи, сімейні конфлікти та ін);
* фундаментально-когнітивного. Для відкритого та активного обговорення в групі, МСП пропонувалися запитання такого змісту: «Мисленнєво побудуйте модель-дію СП в індивідуальній роботі з окремим випадком клієнта. Виокреміть у цій діяльності певні підходи та стадії. Дайте оцінку діям СП від першої до останньої стадії» та ін.;
* професійно-діяльнісного. Майбутнім фахівцям, до запропонованого методу «Терапія реальністю» (В. Глассер), в основі якого лежить твердження, що особистість має завжди бути любимою і відчувати свою цінність, для виявлення готовності результативно виконувати професійні дії потрібно розв’язати ситуативне завдання: «До СП звернулася дівчина-підліток з проханням допомогти розібратися в тому, чому її зараз ніхто не любить й не цінує як особистість. Запитання кейсу: 1. Визначити причини поведінки найближчого оточення дівчини. 2. Що слід зробити дівчині, щоб повернути любов ближніх і відчути власну значущість?». Питання до МСП: Чи готові ви допомоги клієнтці зрозуміти сутність проблеми та нести відповідальність за власні професійні дії? Окресліть стратегію власної професійної діяльності);
* особистісно-розвивального. На лекції дано пораду студентам поповнити власні словники новими поняттями (індивідуальний метод, раціональний метод, метод вирішення проблем тощо) та творчо підійти до їх розуміння; поповнити портфоліо напрацюваннями з теми заняття; опрацювати метод вирішення проблем (за X. Перлман) та психосоціальний метод (за Ф. Холліс).

Доходимо висновку, в умовах ФПП засобами ІТІТ результативно проведена лекція-бесіда з елементами проблемної лекції продукує у МСП інтегративні знання з фахових дисциплін та актуалізує ті знання, які потрібні для усвідомленого розуміння та сприйняття нового матеріалу. Водночас установлені логічні взаємозв’язки між новими й усталеними знаннями з допомогою корекційного втручання викладача дозволяли студентам рефлексували свій рівень засвоєних фундаментальних знань як основи формування готовності до професійної діяльності.

Практичне заняття на тему «Методи індивідуальної соціальної роботи», яке проводилося зі студентами-другокурсниками, за логікою змістовного наповнення забезпечувало виконання мети – розкрити методи індивідуальної СР та з’ясувати сутність понять індивідуальна СР та індивідуальний випадок. Заняття умовно було розділено на 2 частини.

Так, у першій частині практичного заняття МСП розв’язували: а) теоретичне проблемне завдання: «ВУ концепціях індивідуальної СР зазначено, що найуспішніша стратегія у вирішенні проблеми особистості полягає в зміцненні й підтримці самої особистості. Завдання: а) У яких концепціях зазначено таке твердження? б) Що лежить в основі такого твердження?». Студентам наголошувалося, що для розвʼзання завдання вони можуть скористатися великим обсягом інформативних засобів: науково-методичною літературою з вивчення навчальної дисципліни та методичним забезпеченням професійно-зорієнтованого навчального процесу з СР, веб-сайтами, Інтернетом тощо. Час на вирішення завдання – 30 хв. Водночас за допомогою словників визначали сутність понять індивідуальна СР та індивідуальний випадок (15 хв.).

Друга частина практичного заняття спрямовувалася на розкриття сутності методів індивідуальної СР шляхом включення МСП у **«Мозковий штурм», зокрема в «Обговорення постерів».** Організація інтегративної гри передбачала поділ групи студентів на підгрупи (у нашому випадку утворено 7 груп у кожній по 3 особи) та попередній запис на кожному постері (7 од.) проблемних запитань. Питання запропоновані відповідно до теми практичного заняття. Наприклад: Постер № 1 − «Корекція ставлення до самого себе – це…»; Постер № 2 − «Корекція ставлення до життя – це…»; Постер № 3 − «На яких засадах укладаються контракти з клієнтами?» тощо. Розміщення постерів довкола аудиторії сприяло тому, що студенти, здійснюючи «мозковий штурм», мали змогу обдумати відповідь та записати бачення групи щодо вирішення завдань постеру і так по колу. Творчий підхід до розуміння теми заняття та груповий досвід отримання знань студентами сприяли комплексній оптимізації всіх компонентів готовності МСП до діяльності за фахом та мотивували до ФПП.

Проведення лекційного заняття «Консультування як метод соціальної роботи» мало міждисциплінарний характер та базувалося на інтегративних знаннях студентів з історії та теорії СР. На початку лекції структуровано та доповнено понятійно-категорійний апарат новими термінами. Наголошено на сутнісних характеристиках «консультування» як одного з важливих психологічних методів СР та його взаємозв’язку й відмінностями з «психологічним консультуванням», «психотерапією» (медичною і немедичною) і «соціальним консультуванням».

Пояснення нового матеріалу здійснювалося за допомогою електронних засобів навчання – мультимедійного проектора та сенсорної дошки. У процесі ведення лекції застосування засобів ІТІТ в умовах ФПП спонукало МСП до усвідомлення важливості напрямів надання консультативної допомоги, деталізації зарубіжних напрацювань науковців, виокремлення стратегії надання консультування, порівняння різних видів та зіставлення етапів проведення, розгляду ефективності тих чи інших способів консультативної діяльності фахівця й оцінки його потенціальної результативності в конкретній СР. Вивчення особливостей проведення консультування в різних соціальних службах спрямовувало МСП на усвідомлене осмислення потреби у набутті в ЗВО фундаментальних знань та вміння їх рефлексувати.

Таким чином, за допомогою засобів ІТІТ до ФПП викладач має змогу відобразити єдність змістової й процесуальної сторін лекційного заняття, структурувати інноваційний зміст професійної підготовки, що сприяє швидкому спрямуванню фахових знань МСП на проведення дієвого консультування.

Особливої цінності для формування професійного консультування, що потребує як фахових знань цього напряму, так і комунікативних умінь МСП набували тренінгові заняття, підготовлені самостійно і проведені самими студентами під керівництвом викладача. Такий підхід до проведення практичного заняття на тему «Консультування як метод соціальної роботи» спрямовано на комплексну реалізацію всіх чотирьох педагогічних умов у ФПП МСП засобами ІТІТ й відображав сформованість усіх компонентів професійної готовності МСП до діяльності.

Пропонуємо варіант однієї з вправ тренінгу, розробленого студентками групи СР-21 Дунаєвською Катериною та Досяк Анастасією (2016 р.).

*Тема:* Професійний портрет соціального працівника-консультанта.

*Мета:* сформувати чітке уявлення про наявність характерних професійних ознак, умінь і навичок консультативних дій у МСП.

Вправа. «Зустріч СП з клієнтом, який прийшов на другу незаплановану консультацію».

Інструкція: За 20 секунд кожен студент демонструє власний варіант моменту другої зустрічі СП з клієнтом, який звернувся за повторною консультацією до соціальної служби.

Результат: Після проведення цієї вправи зі студентами всієї групи (всього витрачається 6-7 хв., у групі присутні 19 осіб) учасники відрефлексували власні професійні дії та зробили такі висновки: більшість студентів не впоралися з організацією другої зустрічі з клієнтом. Були визначені потрібні вчинки МСП у такій процедурі: привітання без виявлення емоцій на вказування здивування з приводу незапланованої консультації, пропозиція сісти та зайняти зручне місце для проведення консультації, за потреби ще раз відрекомендуватися й уточнити ім’я клієнта, яке потрібно вживати в розмові безперервно для створення довірливої атмосфери, чітко сформулювати запитання, щоб визначити мету повторного консультування.

Проведення такої вправи дало змогу організувати ситуацію професійного занурення і створити практичну лабораторію спілкування МСП в процесі змодельованого повторного консультування для формування готовності до оптимального виконання професійних дій у майбутній консультативній діяльності. На завершенні практичного заняття студенти отримали творче завдання: а) Написати есе на тему «Я – компетентний соціальний працівник-консультант»; б) Записати висловлювання відомих філософів, педагогів, психологів та ін., які відповідають принципам консультування СП.

Отож, за створених сприятливих педагогічних умов навчання в процесі тренінгового заняття в умовах ФПП засобами ІТІТ успішно формувалися всі визначені нами компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, позаяк постійно проходила взаємодія МСП із створеним на занятті мотиваційно-ціннісним освітнім середовищем, у результаті якого особистість студента сприймала це оточення для збагачення власного внутрішнього світу і завдяки цьому примножувала потенціал самого середовища шляхом продукування зовні своєї культури та духовності; переносилися особистісно набуті фундаментальні знання в уміння вирішувати нестандартні професійні ситуації з розуміннєвим використанням фундаментальних понять, опрацьованої законодавчої бази та цілісного бачення результативної СР.

Результатом проведення лекції-аналізу конкретної ситуації на тему «Психолого-педагогічні методи соціальної роботи» в умовах ФПП засобами ІТІТ є усвідомлення студентами практичного використання різноманітних психологічних прийомів і технік зазначеного методу та побудови діяльності відповідно до основних методологічних принципів, які спрямовані на самоактуалізацію особистості та її особистісний розвиток.

На ситуативних прикладах розкрито зміст усього лекційного заняття «Типи взаємодії фахівця соціальної роботи з клієнтами», яке, крім того, носило інтегративний характер, що уможливлене в умовах ФПП засобами ІТІТ. Так, у процесі групової роботи за допомогою методу дискусії розглянуто конкретні навчальні ситуації: «У більшості громадян після виходу на пенсію спостерігається постійно пригнічений стан, немає інтересу до життя, погіршується здоров’я. Які психолого-педагогічні методи в цій ситуації треба використати СП для поліпшення стану осіб пенсійного віку в разі їхнього звернення у соціальні служби?» та кейси на зразок: «Жінка виховує дитину, якій п’ять років. Одночасно вона працює соціальним працівником у державній установі. Часто вона змушена відвідувати проблемні сім’ї у неробочий час, так як керівництво вимагає більше часу для своїх професійних обов’язків. Чоловік виявляє незадоволення такою роботою дружини, мотивуючи це тим, що їхня дочка не доотримує материнської уваги. Жінка відчуває дискомфорт. Завдання кейсу: Визначити, які види допомоги потрібно надати працюючій жінці на рівні сім’ї, на рівні виконання службових обов’язків та на особистому рівні? Яка роль серед використаних методів СР відводиться комплексному психосоціальному моделюванню? Змоделюйте варіанти вирішення проблеми».

Змістове наповнення питань розглянутої теми «Типи взаємодії фахівця соціальної роботи з клієнтами» безпосередньо вибудовувалося на фундаментальних знаннях МСП з дисципліни «Історія СР» (тема «Система СР в Україні сьогодні», питання «Волонтерство у соціальній роботі), «Теорія СР» (тема «Комунікативна діяльність СП») та «Методи СР» (тема «Методи індивідуальної СР» і «Консультування як метод СР»). Упроваджена інтегративна надбудова лекційного заняття цілеспрямовано формувала в МСП базові фундаментальні знання, які охоплювали специфічну узагальненість та професійну універсальність СР.

Запропоновані на лекції завдання отримали продовження на практичному занятті. У процесі проведення заняття студенти:

− узагальнили понятійно-категорійний апарат з дисципліни «Методи СР» та проаналізували особистісний словник відповідно до творчого підходу внесення понять з «Історії СР», «Теорії СР» та «Методів СР», за якого здійснено формування особистісно-розвивальної та фундаментально-когнітивної компонентів готовності до діяльності за фахом;

− виконали тренінгову вправу «Заверши фразу», що сприяло продукуванню мотиваційно-ціннісного, фундаментально-когнітивного та професійно-діяльнісного компонентів готовності МСП до СР.

На завершенні практичного заняття з метою виявлення важливості вдосконалення за певними напрямами СР здійснено опитування МСП за методикою «Діагностика готовності МСП до виконання професійних обов’язків» та проведено контрольне тестування (20 тестових завдань за 10 хв.). Результати оцінювання 18 студентів присутніх на парі були наступні: 4 студенти, а це 22,22 % написали на «відмінно», 10 (55,56 %) МСП на «добре», 4 (22,22%) отримали «задовільно». Студенти, аналізуючи власно набуті навички СП, ставили перед собою нові завдання для професійного вдосконалення та зростання.

Отже, реалізація оптимальних педагогічних умов у освітньому процесі сприяла успішній видозміні мети, використанню нових методів і форм навчання й адаптації освітнього процесу до вимог ФПП. Упровадження ІТІТ до ФПП у зміст навчальної дисципліни «Методи СР» спрямовувало викладача на всебічне формування в студентів методологічного мислення для аналізу актуальних теоретичних і практичних проблем, розкриття творчого потенціалу, вироблення гносеологічних умінь та навичок продуктивної професійної діяльності, що продукувало в майбутнього фахівця готовність до діяльності за фахом.

Четвертою навчальною дисципліною, у зміст лекційних та практичних занять якої впроваджено педагогічну систему ФПП засобами ІТІТ стала «Технології роботи СП», що вивчається студентами на 4 курсі (VII семестр) (див. додаток Б).

З метою залучення до вивчення навчальної дисципліни мотиваційно-ціннісного, фундаментально-когнітивного та особистісно-розвивального компонентів, проведена лекція–прес-конференція на тему «Технології соціальної роботи: профілактика та реабілітація». Лекція тривала 2 пари позаяк були об’єднані теми «Технології соціальної профілактики» та «Технології соціальної адаптації, реабілітації, корекції та терапії» в одне заняття. З темою для обговорення МСП не були поінформовані заздалегідь. Проте п’ятеро студентів за особистісною згодою додатково займалися самоосвітньою діяльністю, що дозволило їм ознайомитися з великою кількістю наукової літератури та напрацюваннями практиків СР з питань профілактики та реабілітації. Присутні на занятті студенти впродовж 3-4 хв. мали змогу підготували найцікавіші та проблемні для них запитання за темою лекції, які були згруповані компетентними студентами-консультантами за змістом по групах. На лекції−прес-конференції не давалися відповіді на кожне запитання окремо, а відповідь слідувала за групами подібних запитань:

* Технології соціальної профілактики збільшують ресурсну здатність особистості. Яким чином?
* Чи можна запобігти зі сторони держави поширенню негативного впливу аморальних цінностей на особистість?

Водночас, коли проблемні запитання видавалися більш складні чи вимагали додаткового розгляду (наприклад: Характер проблеми впливає на методи профілактичної роботи СП. Які види соціального втручання відбуваються на макрорівні та мікрорівні?; Яким чином СП формує в клієнта адекватне бачення проблеми та ставлення до неї? Схарактеризуйте напрями зазначеної профілактичної роботи?), тоді на прохання викладача кожен консультант відповідав на свою групу запитань, а також на додатково поставленні. Відповіді студентів-консультантів мали інтегративний узмістовлений характер, оскільки вибудовувалися на привласнених у процесі ФПП міждисциплінарних знаннях із фахових дисциплін. На завершенні лекції зроблено підсумкове оцінювання запитань, що стало відображенням за темою заняття проникливих фундаментальних знань та професійних інтересів майбутніх фахівців, ступеня їхньої підготовленості до діяльності за фахом.

Отже, на лекції–прес-конференції, що проведена в умовах ФПП на засадах зв’язності інформаційного тексту, ґрунтовно розкрито тему заняття й дано вичерпні відповіді на запитання МСП. Проведення зазначеної лекції в середині вивчення дисципліни спрямовувалося на залучення студентів до поглибленого освоєння навчального матеріалу та систематизацію отриманих фундаментальних знань. Визначені педагогічні умови для ФПП забезпечили її позитивний вплив на весь навчальний процес МСП, а відтак комплексне формування компонентів готовності студентів до майбутніх діяльнісно-професійних вчинянь.

В умов ФПП засобами ІТІТ практичне заняття «Технології соціальної роботи: профілактика та реабілітація» відбувалося у вигляді «круглого столу». Організація «круглого столу» відбувалася за умов, коли функцію лектора виконували троє студентів. Двоє з них, розкриваючи тему практичного заняття, відповідали на запитання студентів, вели цілеспрямовані бесіди, розглядали приклади надання консультаційних послуг СП та ознайомлювали студентів з реабілітаційними заходами для конкретних осіб, тоді ж як третій студент виконував роль організатора ­­‒ стежив за регламентом та дисципліною учасників бесіди.

Мета запропонованого «круглого столу» в умовах ФПП МСП засобами ІТІТ складалася з певних вузлових блоків:

а) узагальнити і повторити категорійно-понятійний апарат із вивчених упродовж 1-4 курсів професійних дисциплін, що означало оновлення фундаментальних знань з історії, теорії, методів та технології СР;

б) у процесі проведення заняття створити умови для зреалізування МСП творчих підходів до розкриття питань теми та виявлення комплексного розуміння набутих фундаментальних знань;

б) повторити та закріпити вміння щодо використання законодавчої бази із запропонованих для розгляду питань «круглого столу»;

в) окреслити та схарактеризувати методи СР, якими послуговуються СП у вирішенні проблем клієнтів для компетентнісного консультування чи проведення результативних профілактичних дій;

г) удосконалити вміння вирішувати нестандартні професійні ситуації розв’язуючи кейси;

д) скласти узагальнений план проведення профілактичної роботи СП з дітьми, які вживають алкогольні напої;

е) доповнити власне портфоліо напрацюваннями за темою практичного заняття «Технології соціальної роботи: профілактика та реабілітація».

Отож, проведене на паритетних умовах інтерактивне заняття у вигляді «круглого столу» в умовах ФПП засобами ІТІТ максимально спрямовує МСП на результативне досягнення успіху в професійній СР у питаннях надання клієнтам соціальних служб дієвих профілактичних, адаптаційних, реабілітаційних, корекційних та терапевтичних послуг та інтегрує в єдиний цикл дисципліни професійного спрямування (спільність об’єкта та цілеспрямованість на допомогу клієнту), що є важливою умовою комплексного формування всіх компонентів готовності до професійної діяльності.

Оновлення змістового наповнення дисципліни «Технології роботи СП» в межах теми «Технологія соціальної роботи з людьми похилого віку» спричинене зміною методологічних підходів до навчання студентів, тому ФПП передбачає використання засобів ІТІТ для більш повного висвітлення проблем людей похилого віку та окреслення шляхів їхнього вирішення. Тема лекційного заняття розкривалася у світлі філософських, соціально-психологічних та педагогічних підходів до розгляду таких тем, як-от: а) Технології роботи з людьми похилого віку; б) Правовий захист престарілих людей; в) Територіальні центри обслуговування пенсіонерів та самотніх непрацездатних громадян. Така робота вимагала від викладача максимального узагальнення та структурування лекційного матеріалу, тому логічно спрямовувалось на вивчення фундаментальних законів природи, де людина розглядається в біологічному та соціальному вимірах. Висвітлення історичних та правових аспектів сприяли здійсненню повного аналізу ключових понять (похилий вік, перестарілі, правовий захист та ін.). Тому вирішення дослідницьких завдань за допомогою засобів ІТІТ (презентація матеріалу за темою, графічні зображення) дозволили розглядати процес старіння з медико-біологічних, психологічних та соціальних позицій, що уможливило розкрити сутність використання технологій СР для адаптації літніх людей до зміни в статусі.

Отже, реалізація педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ ґрунтувалася на комплексному використанні сукупності педагогічних умов, що сприяло формуванню компетентного фахівця та їхньої готовності до фахової СР. Особливістю реалізації визначених у дослідженні педагогічних умов було те, що вони використовувалися у комплексі, що сприяло всебічному формуванню усіх компонентів професійної компетентності МСП. В умовах ФПП засобами ІТІТ у студентів комплексно проходили такі модифікаційні процеси, як-от: відбулося зростання мотивації до отримання в процесі навчання фундаментальних знань; усвідомлювалися потреби, можливості, професійні цінностей, які ставали особистісно значущими в процесі інтеріоризації; розкривався обґрунтований оптимізм з огляду на власні потенційні успіхи в майбутньому, упевненості у своїй професійній компетентності; формувалася паритетна взаємодія шляхом свободи і відкритості у професійно-комунікативних позиціях; виявлялася готовність до самоосвітньої діяльності; реалізовувалися професійні акме-цілі та висувалися нові креативні ідеї.

Визначення ефективності запропонованої педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО потребує ґрунтовного аналізу та доведення вірогідності й достовірності результатів за допомогою методів математичної статистики.

**5.3 Аналіз результатів експериментального дослідження**

З метою аналізу результатів експериментального дослідження здійснювалася оцінка вхідного рівня готовності МСП до професійної СР, який визначався в КГ та ЕГ на 1 курсі (2014–2015 н.р.) услід після написання студентами першого модуля з дисципліни «Історія СР» в процесі проведення практичного заняття на тему «Княжа та церковно-монастирська підтримка нужденних у Х–ХІІІ ст.». У робочій програмі з вивчення дисципліни «Історія СР» на це заняття відведено 4 ауд. год., тому на першому з них відбулося визначення вхідного рівня сформованої готовності МСП до діяльності за фахом. Робочі програми дисциплін розміщені на сайтах університетів.

Компонентами готовності студентів напряму підготовки 6.130102 «Соціальна робота» до фахової діяльності в умовах ФПП засобами ІТІТ були: мотиваційно-ціннісний (критерій − особистісний), фундаментально-когнітивний (критерій − знаннєвий), професійно-діяльнісний (критерій − діяльнісний) та особистісно-розвивальний (критерій − розвивальний). Проведений методологічно-ситемний аналіз дає змогу розглядати феномен готовності МСП до професійної діяльності як у перетині структурних компонентів, критеріїв і показників, так і з позицій критеріально-рівневих залежностей. Саме наявність суспільно-ціннісних, психолого-педагогічних взірців та ідеалів й норм СР, яким сповна повинна відповідати фахова діяльнісна готовність МСП, уможливлює вимірювання сформованості цієї готовності. Оцінювання готовості студентів ми пов’язували з проблемою окреслення критеріїв та рівнів її сформованості. За допомогою критеріїв нами перевірялася відповідність отриманих результатів поставленій меті, проте рівневий підхід дозволив розглядати процес розвитку майбутнього фахівця як перехід від простого до більш складного рівня професійно-особистісного становлення.

Інтегративним критерієм мотиваційно-ціннісного компонента готовності МСП до ФПП є особистісний. Він є стрижневим, оскільки відображає основні детермінанти розвитку мотиваційної сфери студента та його спрямованість на продуктивну фахову діяльність. Сформована за ФПП засобами ІТІТ сукупність стійких мотивів впливає на покращення якості навчання та всебічно формує особистість МСП. Діяльнісний критерій готовності до фундаментально-когнітивного компоненту визначає сформованість фахових знань, які наявні у вигляді певного цілісного утворення. Отримані в умовах ФПП знання МСП є унікальними за своєю природою, оскільки акумулюють пізнавальні та ціннісні форми розумового відображення та практичного перетворення світового буття людини. Інші критерії (діяльнісний і розвивальний), відповідно до професійно-діяльнісного та особистісно-розвивального компонентів, спрямовані на виявлення готовності до виконання логічних покроково-професійних дій у змодельованих ситуаціях та здійснення самоосвітньої діяльності, що виявляється у розумінні МСП того, що фундаментальні знання вимагають постійного поглиблення та оновлення в процесі майбутньої професійної діяльності. Для аналізу результативності ФПП засобами ІТІТ використовувалася шкала рівнів готовності МСП до діяльності за фахом (табл. 5.3).

*Таблиця 5.3*

**Рівні готовності майбутніх соціальних працівників**

**до професійної діяльності**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Рівні готовності** | **Характеристики рівнів готовності** | **Шкала оцінювання** |
| 1. | Високий (конструктивно-креативний) | Цілковите усвідомлення цінності СР як діяльності, цілеспрямованість на особистісно-професійний розвиток та самозреалізування, стійкий інтерес та спрямованість на оволодіння фундаментальними знаннями для творчого виконання професійних завдань | 90-100 балів |
| 2. | Достатній (професійно-функціональ-ний) | Наявність усвідомленого ставлення до СР як результативної діяльності, достатнє усвідомлення цінності професії, виявлення інтересу і особистісної спрямованості на здобуття фундаментальних знань, які не завжди підкріплюються освітнім вчинянням | 75-89 бали |
| 3. | Задовільний (обмежено-виконавчий) | Періодичне виявлення інтересу і спрямованості на оволодіння фундаментальними знаннями з СР, ситуативний фаховий розвиток і саморозвиток | 60-74 бали |
| 4. | Низький (частково-відтворюваль-  ний) | Відсутня внутрішньоособистісна мотивація до навчання, небачення себе в професії, небажання далі навчатися за обраною спеціальністю | 59 балів і нижче |

Водночас в експериментальному дослідженні використовувалася авторська педагогічна система ФПП МСП засобами ІТІТ, яка базувалася на таких педагогічних умовах:

* створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в процесі ФПП МСП;
* спрямованість дисциплін циклу професійної підготовки на фундаменталізацію знань;
* використання фахово-зорієнтованих ситуацій у професійній підготовці МСП;
* спрямованість самоосвітньої діяльності МСП на ФПП.

Показниками були: сформовані професійні інтереси, ціннісне усвідомлення потреби професійного зростання та значущості діяльності СП, прагнення до набуття знань та важливих фахових якостей, сформовані фундаментальні знання з історії, теорії, методів та технології СР, уміння використовувати на практиці академічну підготовку, законодавчу базу та методи СР у змодельованих нестандартних професійних ситуаціях, результативна самоосвітня діяльність у вигляді ведення термінологічного словника, творчих підходів до комплексного розуміння фундаментальних понять, індивідуальних портфоліо, до яких входили структурно-логічні схеми з вивчення експериментальних дисциплін, розробки навчальних тренінгів, ситуативних вправ, професійно-зорієнтованих завдань, що сприяли сприйняттю себе у професії СП. Для визначення готовності МСП до професійної діяльності за високим (конструктивно-креативний), достатнім (професійно-функціональний), задовільним (обмежено-виконавчий) і низьким (частково-відтворювальний) рівнями на етапі підсумкового контролю використовувався спеціальний діагностичний інструментарій[392]: анкетування, тестування, опитування студентів за різними методиками (до 10 балів), оцінювання самоосвітньої діяльності (до 30 балів), вияв професійної майстерності під час виконання ролі СП в інтерактивних вправах (до 30 балів), теоретичне обґрунтування професійних дій, що відображає рівень теоретичної підготовки МСП в умовах ФПП засобами ІТІТ та їхню спроможність ідентифікувати себе як фахівця СП (до 30 балів), що в сумі складає до 100 балів. Тоді як цифрові показники кожного рівня знаходяться у таких межах: високого – 90-100 балів; достатнього –   
75-89 балів; задовільного – 60-74 бали та низького ‒ нижче 59 балів, які перетворювалися у п’ятибальну систему оцінок.

Результативність експериментального впровадження ФПП засобами ІТІТ визначалася за допомогою порівняння цифрових показників вхідного і підсумкового рівнів сформованості кожного компонента готовності МСП до діяльності за фахом, які навчались в КГ та ЕГ. Результати формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності МСП до професійної діяльності занесено в табл. 5.4.

*Таблиця 5.4*

**Результати сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності до професійної діяльності МСП на етапах**

**вхідного та підсумкового контролю**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Категорія груп та етапи контролю** | | **Відповідність цифрових показників сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності**  **до професійної діяльності** | | | | | | | | **СЗ** |
| **Високий (5)** | | **Достатній (4)** | | **Задовільний (3)** | | **Низький (2)** | |
| **КС** | **%** | **КС** | **%** | **КС** | **%** | **КС** | **%** |
| КГ | ВК | 6 | 12,2 | 21 | 42,9 | 19 | 38,8 | 3 | 6,1 | 3,6 |
| ПК | 8 | 16,3 | 22 | 44,9 | 19 | 38,8 | 0 | 0 | 3,8 |
| ЕГ | ВК | 6 | 12,5 | 22 | 45,8 | 15 | 31,3 | 5 | 10,4 | 3,6 |
| ПК | 11 | 22,9 | 25 | 52,1 | 12 | 25 | 0 | 0 | 4,0 |

Оскільки в КГ та ЕГ різна кількість студентів (відповідно 49 і 48), то порівняльний аналіз відбувався за середніми значеннями (СЗ) та показниками, представленими у відсотках. Так, середнє значення сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності МСП до професійної діяльності в КГ зріс від 3,6 до 3,8 (на 0,2 бала), а в ЕГ – від 3,6 до 4 (на 0,4 бала), що на 0,2 бала більше, ніж в КГ. Порівняльний аналіз показників табл. 5.4 у відсотках (для високого рівня ці показники збільшилися у КГ на 4,1 %, а в ЕГ на 10,4 %, аналогічно для достатнього на 2 % у КГ та 6,3 % в ЕГ, проте для задовільного (0 % і відповідно 6,3 %) та низького (6,1 % і відповідно 10,4 %) рівнів показники у відсотках суттєво зменшилися) дає змогу дійти висновку, що ФПП засобами ІТІТ оптимізує навчальний процес у ЗВО та сприяє усвідомленню МСП цінності СР як діяльності, оскільки зреалізовує особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця, трансформує загально-особистісні мотиви в навчальні та професійні, активізує набуття студентами фахових компетентностей.

Отже, можемо стверджувати, що реалізація експериментальної педагогічної системи та її структурно-функціональної моделі ФПП МСП у ЗВО засобами ІТІТ сприяє цілеспрямованому та більш ефективному формуванню мотиваційно-ціннісного компонента готовності до професійної СР.

Числові показники рівнів сформованості фундаментально-когнітивного компонента готовності МСП до професійної діяльності відображено в табл. 5.5.

Здійснений порівняльний аналіз динаміки показників табл. 5.5 засвідчує, що відбулося зростання середніх показників сформованості цього компонента в КГ від 3,4 до 3,7 (на 0,3 бала), а в ЕГ – від 3,4 до 3,9 (на 0,5 бала), що на 0,2 бала більше, ніж в КГ. Наведені числові показники вказують на більш ґрунтовне засвоєння студентами ЕГ навчального матеріалу в умовах ФПП засобами ІТІТ.

*Таблиця 5.5*

**Результати сформованості фундаментально-когнітивного** **компонента готовності МСП до професійної діяльності на етапах**

**вхідного та підсумкового контролю**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Категорія груп та етапи**  **контролю** | | **Відповідність цифрових показників сформованості фундаментально-когнітивного** **компонента готовності до професійної діяльності** | | | | | | | | СЗ |
| **Високий (5)** | | **Достатній (4)** | | **Задовільний (3)** | | **Низький (2)** | |
| **КС** | **%** | **КС** | **%** | **КС** | **%** | **КС** | **%** |
| КГ | ВК | 4 | 8,2 | 17 | 34,7 | 23 | 46,9 | 5 | 10,2 | 3,4 |
| ПК | 6 | 12,2 | 21 | 42,9 | 21 | 42,9 | 1 | 2,0 | 3,7 |
| ЕГ | ВК | 5 | 10,4 | 18 | 37,5 | 17 | 35,4 | 8 | 16,7 | 3,4 |
| ПК | 10 | 20,8 | 23 | 47,9 | 15 | 31, | 0 | 0 | 3,9 |

Розгляд табличних результатів дає змогу дійти висновку, що запровадження авторської педагогічної системи ФПП МСП у ЗВО засобами ІТІТ сприяє більш повному та поглибленому засвоєнню сукупності професійних знань, які є певним інтегративно-цілісним утворенням і складною системою природничих та соціально-гуманітарних бачень людини та її буття в соціумі.

Динаміку формування професійно-діяльнісного компонента готовності МСП до професійної діяльності подано в табл. 5.6.

Порівняльний аналіз табличних даних засвідчує, що за середнім значенням у студентів КГ спостерігалося зростання показника сформованості професійно-діяльнісного компонента від 3,4 до 3,5 бала (на 0,1 бала), а в ЕГ – від 3,4 до 4,0 бала (на 0,6 бала), що на 0,5 бала більше, ніж у майбутніх фахівців КГ. Так у МСП ЕГ набагато краще сформовані результативно-творча грамотність та науково-дослідна компетентність, розвинуті вміння перенесення знань, умінь і навичок у фахову практичну діяльність.

Зростання динаміки у змінах сформованості професійно-діяльнісного компонента готовності МСП до діяльності за фахом дає змогу зробити висновок, що використання ФПП засобами ІТІТ в навчанні студентів є ефективнішою, оскільки отримані кращі кількісні результати, ніж за традиційного навчання МСП.

*Таблиця 5.6*

**Результати сформованості професійно-діяльнісного компонента готовності МСП до діяльності за фахом на етапах**

**вхідного та підсумкового контролю**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Категорія груп та етапи**  **контролю** | | **Відповідність цифрових показників сформованості професійно-діяльнісного компонента готовності до діяльності за фахом** | | | | | | | | **СЗ** |
| **Високий (5)** | | **Достатній (4)** | | **Задовільний (3)** | | **Низький (2)** | |
| **КС** | **%** | **КС** | **%** | **КС** | **%** | **КС** | **%** |
| КГ | ВК | 4 | 8,2 | 17 | 34,7 | 23 | 46,9 | 5 | 10,2 | 3,4 |
| ПК | 5 | 10,2 | 20 | 40,8 | 22 | 44,9 | 2 | 4,1 | 3,5 |
| ЕГ | ВК | 5 | 10,4 | 15 | 31,3 | 22 | 45,8 | 6 | 12,5 | 3,4 |
| ПК | 11 | 22,9 | 25 | 52,1 | 12 | 25 | 0 | 0 | 4,0 |

У табл. 5.7 подано результати встановлених цифрових показників рівнів сформованості особистісно-розвивального компонента готовності МСП до професійної діяльності за ФПП.

*Таблиця 5.7*

**Результати сформованості особистісно-розвивального компонента готовності МСП до професійної діяльності на етапах**

**вхідного та підсумкового контролю**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Категорія груп та етапи**  **контролю** | | **Відповідність цифрових показників сформованості особистісно-розвивального компонента готовності до професійної діяльності** | | | | | | | | **СЗ** |
| **Високий (5)** | | **Достатній (4)** | | **Задовільний (3)** | | **Низький (2)** | |
| **КС** | **%** | **КС** | **%** | **КС** | **%** | **КС** | **%** |
| КГ | ВК | 3 | 6,1 | 23 | 46,9 | 20 | 40,9 | 3 | 6,1 | 3,5 |
| ПК | 7 | 14,3 | 25 | 51,0 | 17 | 34,7 | 0 | 0 | 3,8 |
| ЕГ | ВК | 5 | 10,4 | 21 | 43,8 | 17 | 35,4 | 5 | 10,4 | 3,5 |
| ПК | 10 | 20,8 | 26 | 54,2 | 12 | 25,0 | 0 | 0 | 4,0 |

Аналіз показників табл. 5.7 свідчить, що за середнім значенням в КГ відбулося зростання від 3,5 до 3,8 бала (на 0,3бала), а в ЕГ – від 3,5 до 4,0 бала (на 0,5 бала), що на 0,2 бала більше, ніж у студенів КГ. Тобто майбутні фахівці ЕГ частіше виявляли власну активність і самостійність у поглибленні професійних знань, ніж студенти КГ. Аналіз результатів змін у цифрових показниках сформованості рівнів особистісно-розвивального компонента готовності МСП до професійної діяльності дає змогу стверджувати, що використання у ФПП засобів ІТІТ сприяє самостійному вибору особистісного освітнього маршруту, а відтак дієвій самостійно-пошуковій та самоосвітній діяльності.

Отримані результати встановлених цифрових показників рівнів сформованості готовності МСП до професійної діяльності в процесі ФПП, занесено в зведено-порівняльну табл. 5.8. Цифрові показники є відображенням результативного формувального етапу експериментального дослідження й ефективно-розробленої авторської педагогічної системи та структурно-функціональної моделі ФПП МСП у ЗВО засобами ІТІТ.

*Таблиця 5.8*

**Узагальнені показники сформованості готовності МСП**

**до професійної діяльності**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Категорія груп та етапи**  **контролю** | | **Цифрові показники сформованості готовності до професійної діяльності** | | | | | | | | **СЗ** |
| **Високий (5)** | | **Достатній (4)** | | **Задовільний (3)** | | **Низький (2)** | |
| КС | % | КС | % | КС | % | КС | % |
| КГ | ВК | 3 | 6,1 | 21 | 42,9 | 22 | 44,9 | 3 | 6,1 | 3,5 |
| ПК | 6 | 12,2 | 23 | 46,9 | 20 | 40,9 | 0 | 0 | 3,7 |
| ЕГ | ВК | 2 | 4,1 | 22 | 45,8 | 21 | 43,8 | 3 | 6,3 | 3,5 |
| ПК | 14 | 29,2 | 16 | 33,3 | 18 | 37,5 | 0 | 0 | 4,0 |

На основі аналізу табл. 5.8 встановлено, що за показниками середнього бала у студентів КГ спостерігалося зростання цього показника від 3,5 до 3,7 бала (на 0,2 бала), а в ЕГ – від 3,5 до 4, 0 (на 0,5 бала), що на 0,3 бала більше, ніж у студентів контрольних груп. Отже, у студентів ЕГ дещо краще відбулося зростання рівнів сформованості всіх компонентів готовності МСП до професійної діяльності, ніж у студентів КГ. Здійснений порівняльний аналіз свідчить, що в КГ залишилися студенти з базовим рівнем готовності до діяльності за фахом, а в ЕГ таких студентів не має. Таким чином, це сповна уможливлює доцільність застосування нашої експериментальної методики.

Порівняльну динаміку цифрових показників (у %) рівнів сформованої готовності МСП до професійної діяльності відображено у діаграмі на рис. 5.1.

*Рис. 5.1 Порівняльна динаміка рівнів сформованої готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності*

Вірогідність отриманих результатів за умов незначного обсягу вибірки (№ від 15…100), який в нашому експериментальному дослідженні становить 48 студентів в ЕГ та 49 студентів в КГ, нами встановлено за допомогою критерію Стьюдента або t-розподілу, який обраховано за   
формулою 5.1 [230, с. 270]:

, (5.1)

де:  – різниця між кількісними значенням рівня і величиною середнього показника (СЗ) для цього рівня.

За стандартними показниками, поданими в таблиці [238, с. 270], про достовірність отриманих результатів свідчать показники, коли *p* ≥ 5 %. Тобто, якщо «між параметром числового значення рівня хі (5,4, 3, 2) та середнім арифметичним знаходиться 47,5 % у всіх випадках, то межу достовірності можна вважати досягнутою» [238, с. 270]. За показниками стандартної таблиці 95% випадків матиме значення *t-*розподілу від 2,02 до 2,66 для КГ (де число ступенів свободи становить 49 – 1 = 48) та ЕГ (де число ступенів свободи становить 48 – 1 = 47). Відповідно, менші числові значення *t-*критерію свідчитимуть про достовірність результатів. У дослідженні на етапі підсумкового контролю для КГ *t-*розподіл (розподіл або критерій Стьюдента) становить усередньому 1,32, а в ЕГ – 1,36, що свідчить про достовірність отриманих результатів.

З метою доведення вірогідності отриманих результатів і визначення достовірності експериментального дослідження була опрацьована спеціальна педагогічна література [117; 153; 238; 298; 496; 560; 562], а відтак використані статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту із властивою специфічною діяльністю досліджуваних, що часково виходить за межі навчального процесу. Тобто педагогічний експеримент вважаємо комплексним, багатокомпонентним і багатофункціональним методом, коли в його основі лежить чітко контрольована педагогічна діяльність, зокрема й навчальна.

Для перевірки гіпотези дослідження використовували порівняння дисперсій за допомогою F-критерію, який визначали за формулою 5.2   
[238, с. 277]:

(5.2)



де – більша дисперсія, а – менша дисперсія, які визначалися при вхідному та підсумковому визначенні рівнів сформованої готовності МСП до професійної діяльності.



Дисперсії обчислювали за формулою 5.3:

(5.3)



де – кількість студентів, які мають певний рівень готовності до професійної діяльності, що має вираз у цифрових показниках (від 5 до 2 балів) за даними середніх показників кожного рівня;



– різниця між індивідуальними величинами СП і величиною загального середнього значення показника СЗ;



N – кількість студентів у тих категоріях груп (контрольних чи експериментальних), де обчислюється дисперсія.

Доведення достовірності отриманих результатів дослідницько-експериментальної роботи базувалося на порівнянні числових показників емпіричного F-критерію для контрольних (F*emp*-КГ) та експериментальних груп (F*emp*-ЕГ) з показниками теоретичного F-критерію, числові значення якого дано у стандартній таблиці [238, с. 278].

За умови, коли число ступенів свободи (кількість студентів у групі мінус 1) буде в межах від 24 до безкінечності та від 40 до 60 (як у нашому дослідженні: 49 – 1 = 48 та 48 – 1 = 47), то показник F-критеріюдля КГ та ЕГ має перебувати в межах таких числових даних: 1,8 ‒ 1,4.

Результати обчислення числових показників для визначення   
F-критерію для контрольних (F*emp*-КГ) та експериментальних (F*emp*-ЕГ) груп відповідно до сформованої готовності МСП до професійної діяльності відображено в додатку М. Проведений аналіз цифрових показників табл. 5.9 дає змогу підсумувати, що показники F-критерію для КГ (F*emp*-КГ) відрізняються від стандартних табличних даних для   
F-значення [238, c. 277–278].

*Таблиця 5.9*

**Результати обчислення F-критерію**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Компоненти готовності майбутніх МСП до професійної діяльності** | **Показники F-критерію (F*emp*-КГ і F*emp*-ЕГ) для порівняння з**  **F*krit* (1,8 – 1,4)** | |
| F*emp*-КГ | F*emp*-ЕГ |
| Мотиваційно-ціннісний | 1,20 | 1,40 |
| Фундаментально-когнітивний | 1,09 | 1,46 |
| Професійно-діяльнісний | 1,13 | 1,46 |
| Особистісно-розвивальний | 1,09 | 1,43 |
| **Узагальнені показники** | 1,20 | 1,51 |

Так, показник F*emp*- КГ із значеннями від 1,09 до 1,20 виходить за межі вірогідності, що свідчить про незначне збільшення рівня сформованості кожного компонента та, загалом, готовності МСП до професійної діяльності. Отримані дещо підвищенні показники в КГ пов’язані з умовами традиційного процесу навчання МСП в ЗВО. F-критерій для експериментальних груп (F*emp*-ЕГ) містить показники від 1,40 до 1,51, що перебувають у межах показників стандартної таблиці (1,8 ‒ 1,4). З цього слідує, що одержані нами результати дослідження є вірогідними та засвідчують достовірність проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Отже, результативність професійної підготовки МСП у ЗВО залежить від цілеспрямованого зреалізування педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ. Результати ефективного експериментального дослідження посвідчують отримані достовірні показники, які вивірені за допомогою методів математичної статистики.

Подальші наукові пошуки вбачаємо в продовженні вдосконалення педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ з метою поглибленого формування у них готовності до професійної діяльності.

**Висновки до п’ятого розділу**

Педагогічний моніторинг ФПП МСП у ЗВО здійснений із застосовуванням комплексу діагностичних методик, які уможливили вивчення ходу та результатів поетапної розвитковості всіх запропонованих компонентів готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та спостереження за динамікою її формування у МСП. Цілісність, системність та дієвість діагностичного інструментарію, який використовувався для оцінювання рівнів сформованої готовності МСП до професійної діяльності, убезпеченні поетапним формуванням компонентів готовності за визначеними критеріями і показниками. Їхнє поєднання найкращим чином акумулює в собі виокремлені діагностики, зокрема й авторські, та дає змогу сповна відобразити ФПП МСП засобами ІТІТ в освітньому процесі ЗВО. Використання діагностичного апарату на кожному етапі експериментальної роботи убезпечило ґрунтовне дослідження особливостей формування готовності МСП до професійної діяльності з різною мотиваційною, когнітивною, діяльнісною, особистісною та розвивальною зумовленістю.

Здійснений аналіз результатів комплексної діагностики формування готовності МСП до роботи за фахом засвідчив, що готовність до професійної діяльності визначається як мотиваційно-ціннісний (сформованість інтересу, потреби та прагнення до вмотивованої ФПП МСП), фундаментально-когнітивний (сукупність професійних знань та рівень розвитку інтелектуальної здатності студента, які перевершують рівень функціонально потрібних вимог, що ставляться до СР), професійно-діяльнісний (здатність до новацій у сфері професійно-суспільної практики, уміння та готовність створювати якісно нові знання) та особистісно-розвивальний (розвиток самоосвітньої діяльності та творчого особистісного потенціалу МСП, які перевищують показники різних форм привласнення знань) компоненти. Таким чином, формування в умовах ФПП готовності МСП до професійної діяльності стало можливим шляхом розвиткового формування цілої сукупності її компонентів, критеріїв та показників.

У розділі схарактеризовано сутність авторської методики використання засобів ІТІТ у професійній підготовці МСП, що складається зінтегративних форм проведення занять (різноманітних видів інтегративних лекційних занять, інтегративних практичних та семінарських занять з використанням інтеракцій), інтегративних методів навчання (мозкового штурму, дискусій, кейс-стаді, діалогу культур, портфоліо, дидактичних ігор, стимуляційно-ігрових та професійно-орієнтованих вправ, навчальних тренінгів та ін.), матеріальних засобів (інтерактивної дошки, мережі Internet, комп’ютерної техніки та ін.) та засобів інформативних складників (науково-методичної літератури, мультимедійних навчально-методичних матеріалів, навчальних програм і методичного забезпечення вивчення дисциплін СР, інформаційно-освітніх сайтів, електронних підручників, електронних, презентаційних слайд-лекцій та ін.). Під час експериментального вивчення кожна навчальна дисципліна забезпечувалася змістовно-структурованими навчально-методичними матеріалами, що розміщені в міждисциплінарному навчально-методичному комплексі (для використання ІТІТ у вивченні дисциплін «Історія соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Технологія роботи соціального працівника», «Методи соціальної роботи»), та методичними рекомендаціями викладачам з виконання різних видів навчальних робіт, а також завданнями для самоосвітньої діяльності МСП.

Дослідно-експериментальна робота в напрямі дослідження ефективності реалізації педагогічної системи ФПП МСП у ЗВО засобами ІТІТ відбувалася поетапно. На початковому, пошуково-теоретичному етапі (2010 р.), нами здійснено теоретико-методологічний аналіз педагогічних підходів до фундаменталізації навчання у ЗВО, проведено теоретико-методологічний аналіз ПТ, визначено цілі та завдання експериментального дослідження, схарактеризовано засоби інноваційних технологій, уточнено та конкретизовано гіпотезу дослідження, установлено експериментальну базу дослідження та визначено орієнтовну тривалість проведення дослідження. Завданням констатувального етапу (2011–2013 рр.) було визначення стану сформованої готовності МСП до професійної діяльності і на цій основі відбулося уточнення комплексу ІТІТ, розкрито структуру готовності МСП до фахової діяльності в результаті ФПП; установлено педагогічні умови до ФПП; розроблено структурно-функціональну модель педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ, створено оцінковий інструментарій та сформовано змістове наповнення експериментальних дисциплін. Емпірична перевірка реалізованої педагогічної системи ФПП МСП у ЗВО засобами ІТІТ здійснювалася в процесі формувального етапу (2014–2018 рр.) дослідно-експериментальної роботи. Узагальнювально-підсумковий етап (друга половина 2018 р.) визначувався проведенням аналізу і систематизації матеріалів дослідно-експериментальної роботи, порівняльною перевіркою констатувального та контрольного зрізів дослідно-експериментальної роботи, узагальненням отриманих результатів щодо вивчення динаміки формування рівнів готовності МСП до роботи за фахом; формулюванням загальних висновків дисертаційного дослідження та розробкою методичних рекомендацій.

Вірогідність отриманих результатів і достовірність дослідно-експериментального дослідження обґрунтовувалася за допомогою використання статистичних методів обробки даних педагогічного експерименту на основі визначення F-критерію. Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію контрольних та експериментальних груп з визначеними межами Fkrit, показав, що Femp- КГ із значенням 1,20 виходить за вказані числові межі стандартних табличних даних, а Femp-ЕГ з показником 1,51 підтверджує достовірність результатів дисертаційного дослідження. Результати, отримані в процесі експериментальної перевірки запропонованої нами педагогічної системи ФПП МСП на засадах інтеграції інноваційних технологій, свідчать про її ефективність та доцільність запровадження в навчальний процес ЗВО.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора: [269; 270; 378; 380; 382; 385; 392; 393].

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

У дослідженні наведено теоретичне узагальнення та запропоновано інноваційне вирішення актуальної проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти, що полягає в експериментальній перевірці дієвості педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки МСП у ЗВО засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології. Результати проведеного дослідження підтвердили правомірність провідних положень висунутої гіпотези, засвідчили досягнення мети та результативність розв’язання поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких **висновків:**

1. Здійснений теоретико-методологічний аналіз сутності СР в Україні та за кордоном дав змогу визначити ключові особливості та прогресивні тенденції фундаменталізації та інноватизації професійної підготовки МСП у ЗВО: урахування затребуваності фаху та специфіки фахової діяльності; опора на професійну підготовку МСП та практичні аспекти майбутньої діяльності; потреба в організації наукових досліджень із СР та здобутті МСП фундаментальних знань; інтеграція інноваційної науково-дослідної та освітньої практики в ЗВО.

На основі визначення пріоритетних завдань вищої освіти МСП, її багатоаспектності, теоретичного узагальнення, закордонного та вітчизняного досвіду підготовки фахівців СР визначено прогресивні тенденції ФПП МСП: цілісне використання наукового, педагогічного та практично значущого потенціалу ЗВО; спрямованість професійної підготовки МСП на інтегративність, генералізацію та універсалізацію навчального матеріалу; посилення практичної спрямованості освітнього процесу шляхом відповідної зміни змісту спеціальних навчальних дисциплін та методології організації освітнього процесу; залучення МСП до практичної діяльності, виконання завдань творчого і дослідницького характеру; вибудова суб’єкт-суб’єктних відносин для активізації навчання та паритетного спілкування; перехід від інформаційного навчання до діяльнісного та проблемного з акцентом на фундаментальний характер знання та самоосвітню діяльність студентів; реалізація інноваційних, особистісно зорієнтованих технологій навчання; упровадження засобів інноваційних ПТ у професійній підготовці МСП. На сучасному етапі розвитку педагогічних досліджень відсутня цілісна педагогічна система ФПП МСП у ЗВО, яка б базувалася на інноваційних об’єктно-предметних (технічних та інформативних) засобах навчання, забезпечувала можливість швидкої модернізації змісту дисциплін, науково-методичного забезпечення навчального процесу та побудову системи вищої освіти СП з використанням засобів ІТІТ. Інноватизація професійної підготовки МСП здійснювалася у напрямі використання інтерактивних, тренінгових, інформаційних технологій.

2. На основі теоретичного аналізу наукових літературних джерел та урахування методологічних підходів (системного, синергетичного, гуманістичного, гносеологічного, тезаурусного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, праксеологічного, акмеологічного, аксіологічного та інтегративного) до оновлення вищої професійної освіти розкрито сутність ФПП МСП як спеціальної галузі педагогіки, яка розкриває закономірності формування особистості фахівця в умовах вищої школи шляхом використання праксеологічно-діяльнісних, інтелектуально-гносеологічних, аксіо-акмеологічних та об’єктно-предметних засобів ІТІТ.

Фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розглядаємо як методологічну категорію, що відображає регулятивні процеси в освітній системі, закладає основу для формування в особистості майбутнього фахівця системних фундаментальних знань, надає перевагу науковому світогляду, творчому мисленню, високому інтелекту, практичним навичкам дієвого використання отриманих знань та ціннісним міжособистісним взаєминам.

Об’єднані соціальним замовленням на забезпечення СР компетентними фахівцями, основні напрями ФПП МСП засобами ІТІТ здійснювалися на методологічному (широке впровадження методологічних підходів до організації процесу ФПП), цільовому (розвиток гнучкого професійного мислення та самосвідомості, що відображає усвідомлене ставлення МСП до процесу навчання), теоретичному (забезпечення інтеграції навчальних дисциплін та міжпредметних знань) і методично-практичному (формування узагальнених універсальних умінь і навичок МСП до розв’язання складних фахово зорієнтованих завдань) рівнях. До засобів ІТІТ, які сприяли реалізації напрямів ФПП, належать праксеологічно-діяльнісні, інтелектуально-гносеологічні, аксіо-акмеологічні, об’єктно-предметні та антропо-соціоцентричні.

3. Розроблено та науково обґрунтовано концепцію ФПП МСП на засадах інтеграції інноваційних технологій у ЗВО, яка є теоретико-методологічним підґрунтям проектування інноваційного освітнього процесу в нормативно-правовому форматі СР, містить ідею оптимізації навчального процесу професійної підготовки МСП у ЗВО.

Основні положення концепції дослідження всебічно розкривають сутність, зміст і особливості ФПП МСП та сприяють реалізації провідної ідеї на методологічному, теоретичному, методичному та практичному рівнях, що відображає наукові засади формування готовності МСП до професійної діяльності відповідно до рівнів (високого, достатнього, задовільного і низького) готовності. На методологічномурівні проведено методологічний аналіз сутності СР, виявлено провідні ідеї та обґрунтовано логіку побудови СР як професійної діяльності, визначено сукупність принципів, засобів і методів, окреслено критерії та показники для забезпечення ефективного здійснення обраної стратегії дослідницької діяльності та одержання достовірного наукового матеріалу для оцінки дієвості педагогічної системи ФПП МСП засобами ІТІТ у ЗВО. На теоретичномурівні обґрунтовано вчення про фундаменталізацію освіти, яке об’єднує теорію і методологію СР, професійну діяльність та підготовку МСП; установлено категорійно-понятійний апарат дослідження, теоретично обґрунтовано парадигмальні освітні зміни, що відбуваються в процесі реалізації педагогічних умов ФПП МСП засобами ІТІТ; доведено значимість використання ІТІТ для ФПП; теоретично обґрунтовано компоненти, критерії, показники та рівні готовності МСП до професійної діяльності, здійснено розробку методики якісної оцінки результатів навчальних досягнень студентів. На методичному рівнізабезпечено педагогічну систему ФПП МСП науково-методичним осмисленням ІТІТ. На практичному рівні педагогічні умови спряливпровадженню педагогічної системи ФПП засобами ІТІТ у навчальний процес МСП в ЗВО. Результативність педагогічної системи ФПП засобами ІТІТ визначалася сформованою готовністю МСП до професійної діяльності.

Концепція ФПП МСС побудована на засадах сукупності методологічних принципів та специфічного принципу професійного занурення і вивільнення, що встановлюють взаємовідношення між визначеним предметом, об’єктом і проведеним науковим дослідженням, з урахуванням дидактичних переваг ФПП та особливостей СР як науки та професійної діяльності, вимог до функціональних обов’язків МСП. Концепція передбачає створення, реалізацію та експериментальну перевірку дієвості педагогічної системи ФПП МСП в ЗВО.

4. Комплексне використання кількох педагогічних технологій: інформаційної (забезпечує діяльність студента з навчально-інформаційним ресурсом із збору, обробки, продукування, транслювання, інформаційного знання), інтерактивної та тренінгової (володіють комплексом інтенсивних методів перетворювального впливу, передбачають групову інтерактивність) дало змогу інтегрувати їх в інтегративну тренінгово-інформаційну технологію. Успішність функціонування ІТІТ пов’язано з її якостями: системністю, комплексністю, цілісністю та концептуальністю. Запропонована ІТІТ характеризується такими цілями: спрямованість на результативну ФПП, розвиток індивідуальних та професійних умінь приймати оптимальні рішення в специфічних нестандартних ситуаціях СР, формування фахових навичок працювати з науковими джерелами для формування дослідницьких умінь, засвоєння максимуму науково-фундаментальної та професійної інформації. Доцільність використання ІТІТ полягає в спрямуванні освітнього процесу на формування в ЗВО компетентного фахівця, готового до професійної діяльності в майбутньому; особистісний та професійний розвиток МСП; паритетну активно-розвивальну міжсуб’єктну взаємодію.

5. Фундаменталізація професійної підготовки МСП у ЗВО засобами ІТІТ спрямована на формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності за фахом. Структура готовності МСП до професійної діяльності визначається за допомогою критеріїв і показників сформованості її компонентів: мотиваційно-ціннісного (критерій − особистісний) – сформованість інтересу, потреби, прагнення до дієвого виконання МСП професійних ролей за успішної мотивації в процесі ФПП; фундаментально-когнітивного (критерій − знаннєвий) – сукупність фундаментальних знань студентів з фахових дисциплін, які готові до застосування в СР та спроможні активізувати в МСП самостійну, навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльності; професійно-діяльнісного (критерій − діяльнісний) – здатність студентів до ефективної творчої діяльності в процесі виконання професійних дій у змодельованих ситуаціях (здатність до вміння використовувати законодавчу базу; уміння використовувати методи СР, уміння вирішувати нестандартні професійні задачі) та особистісно-розвивального (критерій − розвивальний) – розвиток готовності до самоосвітньої діяльності, який переважає над різними формами привласнення знань. Сформовану готовність МСП до професійної СР визначено за чотирма рівнями ‒ високим (конструктивно-креативний), достатнім (професійно-функціональний), задовільним (обмежено-виконавчий) і низьким (частково-відтворювальний).

Формування всіх компонентів готовності відбувалося шляхом реалізації визначених взаємодоповнювальних педагогічних умов: створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в процесі ФПП МСП, спрямованість вивчення дисциплін циклу професійної підготовки на фундаменталізацію знань, використання фахово зорієнтованих ситуацій у професійній підготовці МСП, спрямованість самоосвітньої діяльності МСП на ФПП.

6. Теоретично обґрунтована педагогічна система ФПП МСП у ЗВО засобами ІТІТ взаємозумовлена структурними складниками, що об’єднані єдиною освітньою метою (формування готовності МСП до роботи за фахом), цілісно функціонують в освітньому процесі, зумовлюють упорядкованість, взаємозв’язки і взаємовідносини, є ієрархічною, технологічною та інтегративною. Педагогічна система ФПП МСП у ЗВО засобами ІТІТ аналізується як складно структурована синергетична система, оскільки відкрита для розвитку (кореляційно залежна від спрямувань державної соціальної політики, соціальних потреб населення, освітнього ринку праці тощо), нестійка (постійні переміни в освітніх стандартах, поява нових соціальних спеціальностей, дотичних напрямів підготовки фахівця тощо). Запровадження інновацій у навчальний процес МСП у ЗВО спричинює освітні флуктуації, які заохочують розвиток ФПП та сприяє самоорганізації педагогічної системи. Концептуальні основи педагогічної системи ФПП МСП у ЗВО засобами ІТІТ відображено в структурно-функціональній моделі, яку розглядаємо з позицій наукового внеску в теорію проективного моделювання складних освітніх систем. Структурно-функціональна модель віддзеркалює педагогічну систему специфічної організації ФПП, а відтак процесу навчання МСП, ураховує методологічні принципи, методологічні підходи, інноваційні методики та засоби ІТІТ, які сповна формують готовність МСП до професійної діяльності від низького до високого рівня. Структурно-функціональна модель педагогічної системи ФПП МСП у ЗВО засобами ІТІТ охоплює п’ять взаємодоповнювальних блоків.

Цільовий блок відображає замовлення суспільства на компетентного фахівця, напрями розвитку вищої освіти МСП й визначає мету функціонування педагогічної системи – забезпечити формування готовності майбутніх МСП до професійної діяльності в умовах ФПП засобами інноваційних педагогічних технологій. У концептуально-методологічному блоці зазначено основні положення концепції, спрямування методологічних підходів та принципів ФПП МСП, що визначають загальнонаукову реалізацію змісту методологічних, теоретичних, методичних та практичних концептів змодельованої системи. У теоретично-змістовому блоці визначені напрями ФПП МСП та розроблено ІТІТ. Методично-практичний блок поєднує визначені педагогічні умови і засоби ІТІТ для дієвого формування готовності МСП до професійної діяльності та долучає майбутніх фахівців до освітнього середовища ФПП. У результативно-оцінювальному блоці структурно-функціональної моделі визначено рівні готовності та кінцеві результати ФПП засобами ІТІТ.

7. Експериментальна перевірка дієвості спроектованої системи ФПП МСП у ЗВО засобами ІТІТ засвідчила її результативне використання реалізації авторської моделі в експериментальних групах. З метою аналізу результатів експериментального дослідження здійснювалося визначення вхідного та підсумкового рівнів сформованості готовності МСП до професійної діяльності, які навчалися в КГ та ЕГ групах. Здійснений аналіз рівнів готовності МСП до роботи за фахом засвідчив: збільшилася кількість студентів-бакалаврів з високим рівнем у КГ на 6,1 %, а ЕГ на 25,1 %; збільшилася кількість студентів з достатнім рівнем готовності в КГ на 4 %, проте в ЕГ відбулося зменшення на 12,5 % (пояснюється значним зростанням кількості студентів з високим рівнем); зменшилася кількість студентів-бакалаврів із задовільним рівнем відповідно на 4 % у КГ та 6,3 % в ЕГ. На етапі підсумкового контролю в обох категоріях груп не було студентів з низьким рівнем готовності до професійної діяльності.

Вивчення та одержані результати позитивної динаміки формувального етапу дослідно-експериментальної роботи, узагальнені бесіди з МСП підтвердили правильність робочої гіпотези, що дало змогу відзначати доцільність використання педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології.

Вірогідність отриманих результатів і достовірність дослідно-експериментального дослідження доведено шляхом використання статистичних методів обробки даних педагогічного експерименту за допомогою визначення F-критерію і t-критерію Стьюдента.

Отже, результати, отримані в процесі експериментальної перевірки реалізації запропонованої авторської педагогічної системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтегративної тренінгово-інформаційної технології, свідчать про її результативність та доцільність упровадження в освітній процес підготовки фахівців соціальної роботи у ЗВО.

Проведене дослідження має завершений характер, однак не претендує на вичерпну повноту розробки проблеми ФПП МСП у ЗВО. Подальші наукові пошуки будуть проводитися в напрямі вдосконалення ФПП МСП з метою цілеспрямованого формування готовності бакалаврів і магістрів СР до професійної діяльності та їхнього розвитку шляхом активного вдосконалення освітнього середовища ФПП засобами ІТІТ у ЗВО в сучасних реаліях глобалізації інтелектуального потенціалу, провідних навчально-фундаментальних досягнень з метою саморозвитку та професійного зростання особистості МСП.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аветисян Т. В. Основные направления развития системы образования социальных работников: исследование зарубежного опыта. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. № 889: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. 2010. Вип. 25. С. 224−228. URL: http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/ 123456789/4981 (дата обращения: 16.02.2017).
2. Аветісян Т. В. Особливості професійного становлення фахівців із соціальної роботи. *SOCIOПРОСТІР*: міждисциплінар. зб. наук. пр. з соціології та соціальної роботи. 2011. № 2. С. 142–147. URL: http://www.sociology.kharkov.ua/images/socioprostir/magazine/2\_2011/4\_3\_2.pdf (дата звернення: 21.04.2017).
3. Алпатова О. В. Особливості процесу формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 1–2. С. 169–176.
4. Алпатова О. В. Рефлексивно-освітнє середовище вищого навчального закладу як умова гуманізації сучасної професійної освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. ст. Ялта: РВВ КГУ, 2012. Вип. 35. Ч. 2. С. 252–257.
5. Андрусь О. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (2). С. 283–294.
6. Андрущенко В., Олексенко В. Високі педагогічні технології. *Вища освіта України*. 2007. № 2. С. 70–76.
7. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності обдарованості. *Проблеми освіти*: зб. наук. пр. Житомир-Київ, 2015. Вип. 84. С. 36−40.
8. Арцишевський Р. А. Методологічні засади гуманістичної педагогіки. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 69−76.
9. Бабак В., Лузік Е. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи. *Вища освіта України*. 2003. № 1. С. 78–83.
10. Бабак С. В., Бабак К. В. Компетенція та компетентність як ключові поняття педагогіки. Роль педагога у формуванні фахових компетенцій студентів вищих навчальних закладів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 1. С. 59–68.
11. Бабенко А. Л. Сутність і зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2015. № 37. С. 9–12.
12. Байбакова О. О. Історичні аспекти соціальної роботи і підготовки фахівців у США. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя].* Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2016. № 1. С. 235–239.
13. Байбакова О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 20 с.
14. Баковецька О. О. Благодійна діяльність католицької церкви та громади в кінці ХVІІІ – ХІХ століттях. *Наукові записки*. Сер.: «Історичне релігієзнавство». Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2015. Вип. 12. С. 25–37.
15. Балахонов А. В. Фундаментализация образования: сравнительный семантический анализ. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2010. № 3 (4). С. 81–93.
16. Баранівський В. Ф. Компетентність і фундаменталізація вищої освіти як сучасна проблема. *Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук*: матеріали II Всеукр. наук. конф. (Дніпропетровськ, 29–30 листоп. 2013 р.). Дніпропетровськ: Роял Принт, 2013. URL: http://anvou.org.ua/vidannya/nash-publikaciyi/Kompetentnst-fundamentalzacya-vishcho-osvti-yak-suchasna-problema/ (дата звернення: 15.02.2017).
17. Баранівський В. Ф. Компетентність і фундаменталізація освіти як сучасні парадигми розвитку вищої освіти. *Вісник національного університету оборони України*: зб. наук. пр. 2011. Вип. 6. С. 282–285.
18. Бардус І. Фундаменталізація освіти як умова ефективної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 172−178.
19. Бардус І. О. Філософські засади концепції фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 52−53. С. 7−17.
20. Баскервіль С., Маклеод Ф., Сондерс Н. Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні університетські зв’язки: довідник для університетів світу / Міжнародне управління з питань європейської політики в інтересах вищої освіти Сполученого Королівства. Київ: British Council, 2011. 52 с.
21. Басов Н. Ф. Зарождение и развитие системы подготовки кадров социальных работников в России. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*.2011. Вып. 4 (23). С. 104−111.
22. Батечко Н. Г. Синергетичний підхід до підготовки фахівців в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2012. Вип. 4. С. 5−15.
23. Баюн К. Й. Орієнтири в професійній підготовці фахівців у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]*. 2017. Вип. 75 (3). С. 13–16.
24. Бегаль О. М. Соціальна робота як суспільно значима діяльність: спроба дескриптивного аналізу. *Гуманітарний часопис*. 2013. № 4. С. 110–116.
25. Бегаль О. М. Сутність соціальної роботи: теоретико-методологічні принципи дослідження. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії.* 2013. Вип. 55. С. 81−90.
26. Безпалько О. В. Компетентнісний спектр майбутнього соціального педагога як основа професіоналізму. *Проблеми освіти:* зб. наук. пр. Житомир, 2015. Вип. 84. С. 60–64.
27. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному освітологічному просторі. *Освітологічний дискурс*, 2011. № 1 (3). С. 103–111.
28. Бернер Г., Юнсон Л. Теория социально-психологической работы. Москва: Юристъ, 2000. 348 с.
29. Бех В. Л. Цілісність соціальної роботи: методологічні, теоретичні та праксеологічні аспекти. *Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: проблеми теорії і практики*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 29–31 жовт. 2002 р.). Київ: ДЦССМ, 2002. С. 29–47.
30. Бех В. П., Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціальна робота і формування громадянського суспільства: моногр. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 599 с.
31. Бєлкін І. В. Використання інновацій у навчальному процесі вищої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. № 35. С. 158−162.
32. Бєлкін І. В. Ділові ігри у процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Міжнародна науково-практична конференція Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України*. 2013. С. 114–119.
33. Бибик Д. Д. Особливості професійної підготовки фахівців в соціальній роботі. *Соціальна робота на межі тисячоліть: концепції, технології, стратегії:* матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 29 квіт. 2011 р.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 87–89.
34. Бибик Д. Д. Соціальне проектування в структурі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: матеріали восьмої міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 17 листоп. 2016 р.) / голов. ред. В. В. Корнещук. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2016. С. 263–265.
35. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 29. С. 32–40.
36. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: моногр. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
37. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1 (4). C. 27–33.
38. Біда О. А., Кузьмінський А. І. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія. Київ: Міленіум, 2018. Вип. 291. С. 150–155.
39. Біла О. О. Про деякі аспекти допрофесійної соціальної освіти у зарубіжних країнах. *Вісник Черкаського університету*: зб. наук. пр. Сер.: Педагогічні науки. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького. 2008. С. 25–31.
40. Бобраков С. Реформування змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини: практико-орієнтований підхід. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 2. С. 161–168.
41. Боднарчук І. І. Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. Вип. 29. С. 29–33.
42. Бойко О. М. Організація навчання з соціальної роботи: перспектива Міжнародної Асоціації шкіл соціальної роботи. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: тези ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 17 листоп. 2011 р.) / МОНМС України, Хмельниц. ін-т соц. технологій Ун-ту «Україна», Хмельниц. нац. ун-т та ін.; редкол.: Чайковський М. Є. та ін. Хмельницький: ХІСТ Ун-ту «Україна», 2011. С. 19–22.
43. Бойко О. М. Професійна підготовка фахівців з соціальної роботи третього рівня освіти в Великій Британії: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2017. 20 с.
44. Бондар В. І. Філософська, теоретична та методологічна сутність і реалізація системного підходу до організації й проведення наукових досліджень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова:* зб. наук. пр. Сер. 12: Психологічні науки / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 3 (48). С. 3–10.
45. Бондаренко В. В. Соціальне виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, у період розвитку церковно-державної допомоги (з XIV до XVII ст.). *Науковий вісник Ужгородського університету*. Ужгород, 2011. Вип. 22. С. 19–21.
46. Бондаренко З. П., Лях Т. Л. Основні поняття і категорії соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні*: навч. посіб. / за ред. І. Д. Звєрєвої, Г. М. Лактіонової. Київ: Наук. світ, 2004. С. 25–39.
47. Борисенко М. І. Деякі аспекти професійного відбору та підготовки кадрів для соціальних служб. *Молодий вчений*. 2015. № 5 (4). С. 100–102.
48. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. Москва: SvR-Аргус, 1994. 207 с.
49. Букач М. М. Компетентнісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер.: 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 22. С. 119–131. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11609 (дата звернення: 12.10.2017).
50. Буяшенко В. В. Соціальна допомога в контексті повсякденності. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2009. Вип. 39. С. 161–173.
51. Вайнола Р. Х*.* Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 542 с.
52. Вайнола Р. Х., Нарійчук М. Д. Моделі розвитку професійної самосвідомості майбутнього соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер. 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 24. Т. І. С. 27–34.
53. Вакуленко В. М. Інтеграція освіти і науки: історичний аспект. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. № 48. С. 106–111.
54. Васюта (Тополь) О. І. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Сер.: Педагогічні науки. Чернігів. 2010. С. 122–125.
55. Васянович Г., Онищенко В. Дидактичні засади професійної освіти у контексті фундаментальних педагогічних теорій. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 6. С. 9–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\_2013\_6\_3 (дата звернення: 17.11.2016).
56. Васьківська Г. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика. *Рідна школа*. 2012. № 3. С. 25−30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\_2012\_3\_8 (дата звернення: 09.05.2017).
57. Васьківська Г. О., Барановська О. В., Захарчук Н. В., Кизенко В. І., Косянчук С. В., Липова Л. А., Трубачева С. Е. Концепція фундаменталізації змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання. *Дидактика: теорія і практика*. 2015. № 6. С. 5–23.
58. Ватковська М. Г. Освіта як фактор становлення «суспільства знання». *Грані*. Сер.: Філософія. 2014. № 8. С. 6–11.
59. Ващук О. В. Інтеграція та інтегративний підхід як основа формування готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми: сутність, шляхи реалізації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. № 5. С. 103–109.
60. Вдовичин Т. Я. Про фундаменталізацію навчального процесу бакалаврів інформатики. *Наукова молодь-2013*: зб. матеріалів І Всеукр. наук.-практ. Конф. молодих учених / за заг. ред. проф. Бикова В. Ю. та Спіріна О. М. Київ: ІІТЗН НАПН України, 2014. С. 9−12.
61. Вебер М. Избранные произведения / пер. с немецкого; сост., общ. ред. Ю. Н. Давыдова. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.
62. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 c.
63. Видишко Н. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 20 с.
64. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.
65. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. … канд. пед. наук / Луганський нац. педагогічний ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2003. 20 с.
66. Вітвицька С. С. Підготовка магістрів освіти до інноваційної діяльності: акмеологічний підхід. *Проблеми освіти*: зб. наук. пр. 2015. № 84. С. 77–81.
67. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: моногр. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92–108.
68. Водяна О. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 20 с.
69. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты: моногр. Житомир: Рута, 2016. 542 c.
70. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: моногр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 708 с.
71. Вознюк О. В. Теоретико-методологічні засади організації засобів навчання у системі освіти. *Сучасний підручник: вимоги та перспективи*: зб. наук. пр. молодих дослідників / за заг. ред. Ю. В. Березок. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2012. С. 20–28.
72. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: моногр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
73. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Видавничий центр «Академія», 2003. 576 с.
74. Волошенко М. А. Проблемы подготовки социальных работников в Украине. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: матеріали ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 15 жовт. 2013 р.). Одеса: Вид. Букаєв В. В., 2013. С. 31–33.
75. Волошенко М. О. Аналіз педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Сучасні соціально-гуманітарні дискурси*: матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 21 берез. 2015 р.). Дніпропетровськ: ТОВ «Інновація», 2015. Ч. IV. С. 20–23.
76. ВорначеваЛ. Ю. Теория социальной работы Мэри Эллен Ричмонд в аспекте критических взглядов ее современников-оппонентов. *Современные фундаментальные и прикладные исследования:* междунар. науч. изд. 2014. № 4 (15). С. 30–33. URL: http://sfipi.ru/mni-sfipi-2014/mni\_sfipi-4-2014.pdf (дата обращения: 24.03.2016).
77. Воронюк І. В. Психологічна інерція системи методів впливу як аспект проблеми забезпечення креативності взаємодії вчителів та учнів. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. № 6. С. 229–240.
78. Все про соціальну роботу: навчальний енциклопедичний словник-довідник / за наук. ред.. д.с.н., проф. В. М. Пічі. 2-ге вид., випр., перероб. та доповн. Львів: Новий Світ – 2000, 2013. 616 с.
79. Гавриляк І. С. Розвиток ідей фундаменталізації змісту професійної освіти: аксіологічний підхід (кінець ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2014. 20 с.
80. Гавриляк І. С. Шляхи розвитку фундаменталізації змісту сучасної професійної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Сер.: Педагогічні науки. Черкаси. 2012. Вип. № 24 (237). С. 33–37.
81. Гайдук Н. М. Львівський досвід професійної підготовки соціальних працівників. *Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України*. Сер.: Право та державне управління. Київ: Академія праці і соціальних відносин Федерації профспілок України. 2012. № 1. С. 4−13.
82. Галатир І. А. Зміст і організація практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи у деяких країнах Європи. *Зб. наук. праць ХІСТ Університету «Україна».* 2010. № 2. С. 66–69.
83. Галиахметова А. Т., Андреева Е. А. Интеграция педагогических технологий как важное направление модернизации профессионального образования. *Вестник Вятского государственного университета*. 2015. № 9. С. 127−130
84. Галузяк В. М., Добровольська К. В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: моногр. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД, 2015. 256 с.
85. Герасимова І. Г. Потенціал андрагогічного підходу до формування професійної мобільності майбутніх фахівців. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 19 (29). С. 7−11.
86. Гітун Н. І. Проблеми сучасної професійної підготовки соціальних працівників в Україні. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2012. С. 72−75.
87. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості: навч.-метод. посіб. Тернопіль, 2012. 206 с.
88. Глобальное определение социальной работы как профессии. URL: https://www.eassw.org/global/%D0%B3%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5-%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9-%D1%80/ (дата обращения: 20.01.2018).
89. Гогунський В. Д., Савєльєва О. С. Формоутворююча роль стандартів вищої освіти в організації навчального процесу. *Шляхи реалізації кредитно-модульної системи*. 2014. № 9. С. 3–9.
90. ГодлевськаА. І., Годлевська Д. М. Тренінг як багатофункціональний метод впливу на формування комунікативності фахівців соціальної сфери. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер. 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 24. Т. 2. С. 196–204.
91. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 287 с.
92. Головатий М. Ф., Панасюк М. Б. Соціальна політика і соціальна робота: термінол.-понятійн. слов. Київ: МАУП, 2005. 560 с.
93. Голубенко Т. О. Міждисциплінарна інтеграція навчальних дисциплін як ефективний засіб професійної підготовки фахівців за спеціальністю Соціальна робота. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.* 2016. № 69 (2). С. 36–40.
94. Голубенко Т. О. Педагогічні умови особистісного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери у педагогічному процесі ВНЗ. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2012. С. 58−60.
95. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
96. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доповн. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 522 с.
97. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти*. 2008. № 1. С. 2−6.
98. Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: пол.-укр., укр-пол.: щорічник. 2006. Т. 8. С. 165−173.
99. Гордєєва Т. Є. Сучасний стан і тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері соціального забезпечення в Україні. *Вісник Черкаського університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2017. № 8. С. 19–25.
100. Грабовець І. В. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності: автореф. дис. … канд. соціол. наук: 22.00.04 / КНУ ім. Т. Шевченка. Київ, 2004. 18 с.
101. Грига І. Професійна ідентичність у соціальній роботі. *Наукові записки (НАУКМА).* Сер.: Соціологічні науки / Національний університет «Києво-Могилянська Академія». Київ: КМ «Academia», 2000. № 18. С. 44–48.
102. Грішнова О., Синенко В. Конкурентоспроможність висококваліфікованих працівників на міжнародному ринку праці: проблеми і виклики. *Україна: аспекти праці*. 2015. № 1. С. 3–7.
103. Гумбольдт В. фон. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні: пер. з нім. *Ідея Університету: Антологія* / відп. ред. М. П. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. С. 25–33.
104. Гура О. І. Професійні компетенції та професійна компетентність педагога вищої школи: порівняльний аналіз понять. *Наука і сучасність*: зб. наук. пр. Націон. педаг. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. Т. 54.   
     С. 3–12.
105. Гураль С. К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2009. 175 с.
106. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інноваційні освітні технології у вищих навчальних закладах. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / [Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників: матеріали 2-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 25–26 трав. 2016 р.). Ч. 1]. Харків: НТУ «ХПІ», 2016. Вип. 45 (49). С. 266–274.
107. Дегтярьова Г. С. Принципи педагогічної взаємодії у професійній підготовці. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 6. С. 9–17.
108. Денисенко М. П., Бреус С. В. Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи. *Вчені записки університету КРОК*. Сер.: Економіка. 2013. № 33. С. 17−24.
109. Деркач А. А., Сайко Э. В. Самореализация – основание акмеологического развития: моногр. Москва: МПСИ; Воронеж: МОЖЭК, 2010. 224 с.
110. Десятов Т. М. Методологія проектування педагогічної освіти, орієнтованої на якість та тенденції її розвитку в країнах ЄС. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*. 2017. № 7. С. 32−36.
111. Децюк Т. М., Косопльоткіна Н. Л. Особливості формування мотивації досягнення успіху у професійній діяльності соціальних працівників. *Young Scientist*. 2017. Т. 52. № 12. С. 366–369.
112. Дєдов Є. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до менеджменту в соціальній роботі: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2009. 20 с.
113. Діордієва А. В. Зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників до міжкультурної взаємодії. *Наукові праці. Педагогіка*. 2012. Т. 209. № 197. С. 117−120. URL: http://pednauki.chdu.edu.ua/article/ view/27206/24395 (дата звернення: 14.01.2016).
114. Дмитриченко М. Ф., Хорошун Б. І., Язвінська О. М., Глушенок Н. М. Фундаментальність освіти та її роль у підготовці інноваційно орієнтованих фахівців. *Вісник Національного транспортного університету*. 2010. № 21 (1). С. 3−7.
115. Дмитриченко М. Ф., Язвінська О. М. Концептуальні засади управління якістю вищої освіти в контексті фундаменталізації професійної подготовки у вищих навчальних закладах України. *Вісник національного транспортного університету*. 2012. № 26 (1). С. 24−30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vntu\_2012\_26%281%29\_\_7 (дата звернення: 03.02.2016).
116. Довгань Л. І. Інноваційні технології навчання в освітньому процесі вищої школи. *Роль інновацій в трансформації сучасної науки*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 29–30 груд. 2017 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України: у 2-х ч. Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2017. Ч. 1. С. 19−21. URL: http://novaosvita.com/wp-content/uploads/2018/01/RoleInnovSc-Kyiv-Dec2017P1.pdf#page=19 (дата звернення: 19.12.2017).
117. Довідник з соціальної роботи: навч. посіб. / авт. кол.: Л. М. Дунаєва, Л. А. Снігур, А. Ф. Аблов та ін. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2015. 402 с.
118. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників / М-во праці та соц. політики України. Вип. 80: Соціальні послуги. Краматорськ: Центр продуктивності, 2005. 74 с.
119. Дольська О. О., Харченко І. М. Трансформаційні процеси в освіті: до визначення методологічних основ інформатизації суспільства. *Гілея*. 2010. Вип. 41. № 11. С. 382−388.
120. Драйден Ґ., Вос Д. Революція в навчанні / пер. з англ. М. Товкало. Львів: Літопис, 2011. 540 с.
121. Дрожжина С. В. Праксеологічні виміри мультикультурної комунікації: моногр. Донецьк: ДонНУЕТ, 2009. 235 с.
122. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: моногр. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
123. Дутка Г. Філософські та загальнонаукові передумови фундаменталізації змісту професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 6. С. 18–24.
124. Дутка Г. Я. Принцип фундаменталізації та його реалізація у математичній підготовці майбутніх економістів: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 40 с.
125. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / общ. ред., пер. с франц., послесловие А. Б. Гофмана. Москва: Наука, 1991. 575 с.
126. Дяченко Н. І. Методологічні проблеми формування конкурентноспроможного спеціаліста в умовах інноваційної освіти. *Філософсько-педагогічні аспекти формування свідомості технічної інтелігенції*: матеріали регіональної наук.-практ. конф. (Красноармійськ, 13 берез. 2008 р.) Красноармійськ, КІІ ДонНТУ, 2008. С. 22−29.
127. Дьоміна Г. А. Психологічні особливості особистісної зрілості майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі професійної підготовки. *Професійна підготовка студентів соціально-педагогічної сфери – освітня складова суспільного розвитку*: матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 1 квіт. 2014 р.). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманов, 2014. С. 27−28.
128. Дьоміна Г. А. Психологічні особливості розвитку вольових якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 31. С. 113−124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird\_2014\_31\_25 (дата звернення: 17.12.2016).
129. Егорова Е. Н., Бахметова Ю. Н. Современные педагогические технологии как объективная потребность. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. № 1. С. 66−68.
130. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001. 560 с. URL: https://www.psyoffice.ru/206-eliseev-o.p.-praktikum-po-psikhologii-lichnosti.html (дата обращения: 30.08.2018).
131. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери: 2-ге вид. / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
132. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
133. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
134. Ермоловский Н. А., Гриценко В. П., Ермоловская Л. П., Гриценко Л. В. Методологические основания фудаментализации высшего образования. *Фундаменталізація вищої освіти – необхідна умова випуску конкурентноспроможних фахівців*: матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, 11–13 квіт. 2001 р.). Харків: НТУ «ХПІ», 2001. С. 159–162.
135. Євсович Р. В. Тезаурусний підхід до визначення поняття гуманітаризації та гуманізації вищої освіти в європейському нормативному контексті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2013. Вип. 2 (55). С. 58–68.
136. Євтодюк А. В. Аксіологічні засади сучасної системи освіти України. *Педагогічний пошук*. 2014. № 2. С. 12–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp\_2014\_2\_5 (дата звернення: 07.06.2016).
137. Жижко Т. Інтенсифікація професійної підготовки студентів: системний підхід. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 92–96.
138. Жукова В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность». *Вестник Филиала Российского государственного университета в г. Сургуте*. Сер.: Педагогические науки. 2011. Т. 4. № 5. С. 32–35.
139. Заболотна Н. Діяльність церковних братств в Україні середини XVIII − першої половини XIX ст. за матеріалами покрайніх записів на кириличних стародруках. *Бібліотечний вісник*. 2011. № 3. С. 42−51.
140. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посіб. для ВНЗ. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с.
141. Загайко О. Етапи та основні тенденції становлення та розвитку системи підготовки соціально-педагогічних кадрів у Великій Британії. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. № 22. С. 187−192.
142. Загайко О. В. Підготовка працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський НПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 263 с.
143. Заїка Л. А. Випереджаюча освіта як ключовий напрям сучасної освіти. URL: http://www.rusnauka.com/10\_DN\_2012/Pedagogica/ 4\_106884.doc.htm (дата звернення: 24.02.2016).
144. Закусило О. Ю. До питання методології соціальної роботи як практичної діяльності. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: тези доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2011. С. 115−117.
145. Захарова І. Б. Дидактичні умови формування вмінь самостійнопізнавальної діяльності студентів засобами інформаційних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09. Тернопіль, 2015. 237 с.
146. Захарчук К. М. Особливості фахової підготовки соціальних працівників у Сполучених Штатах Америки та проблеми української освітньої практики. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2010. № 2. С. 91−94.
147. Захарчук Н. В. Принципи відбору змісту освіти у контексті фундаменталізаційних процесів. *Вісник Національного авіаційного університету.* Сер.: Педагогіка, Психологія. 2015. № 6. http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10199/13401 (дата звернення: 29.10.2017).
148. Звєрєва І. Д., Безпалько О. В., Янкович О. І., Бондаренко З. П., Лях Т. Л. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І. Д. Звєрєва (ред.), Г. М. Лактіонова (ред.). Київ: Науковий світ, 2003. 420 с.
149. Зиммель Г. Избраные труды. Киев: Ника−Центр, 2006. 440 с.
150. Злобіна О. Г. Особистість як суб’єкт соціальних змін: моногр. Київ: Вид-во Інституту соціології НАН України, 2004. 400 с.
151. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: моногр. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
152. Ильин В. В. Теория познания. Эпистемология. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 136 с.
153. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 c.
154. История Древнего мира. Древний Восток. Египет, Шумер, Вавилон, Западная Азия / А. Н. Бадак, И. Е. Войнич, Н. М. Золчек и др. Минск: Харвест, 1998. 832 с.

## Іванова Н. В. Мислення як діяльність у вимірах смислу та інтерпретації: соціально-філософський аналіз. *Science Rise*. 2017. № 1 (30). Т. 1. С. 51−55.

1. Іванова Т. В. Вища освіта в контексті європейського сталого розвитку. *Вісник Національного авіаційного університету*. Сер.: Педагогіка, Психологія. 2017. № 10. С. 70−72.

## Іванченко Є. А. Системний підхід як теоретико-методологічна засада системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 1. С. 131−138.

1. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоміс, 2000. 540 с.
2. Ігнатюк О., Сизикова В. Аналіз особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи в США і Україні. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 1. С. 35−46. URL: http://tipus.khpi.edu.ua/article/viewFile/98161/93453 (дата звернення: 08.02.2018).
3. Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту / за ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової та ін. Львів: Вид-во «Компанія «Манускрипт», 2014. 572 с.
4. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.

## Історія західних і південних слов’ян (з давніх часів до XX ст.): курс лекцій / В. І. Яровий, П. М. Рудяков, В. П. Шумило та ін. Київ: Либідь, 2003 632 с.

1. Історія соціальної роботи: навч. посіб. / А. В. Фурман, М. В. Підгурська. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 174 с.
2. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. 240 с. URL: http://www.ifap.ru/library/book042.pdf (дата обращения: 21.07.2016).
3. Кавалеров В. А. Інтенції педагогічної інноватики в дискурсі праксеології. *Гілея.* Сер.: Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*.* 2012. Вип. 57 (2). С. 489–494.
4. Кадемія М. Ю., Євсюкова Л. С., Ткаченко Т. В. Інноваційні технології навчання: словник-глосарій: навч. посіб. для студентів, викладачів. Львів: СПОЛОМ, 2011. 196 с.
5. Казанцев С. Я. Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Казань, 2000. 48 с.
6. Кайдалова Л. Г. Самоосвіта як компонент професійного розвитку та зростання викладачів вищих навчальних закладів. *Актуальні питання освіти і науки*: матеріали Vміжнар. наук.-практ. нонф. (Харків, 10−11 листоп. 2017 р.). Х.: ХОГОКЗ, 2017. С. 26−32.
7. Калаур С. М. Обґрунтування необхідності формування спеціальних умінь у майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2017. № 4. С. 219–229.
8. Калаур С. М., Турчин-Кукаріна І. В. Загальна характеристика професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2017. № 3. С. 83–94.
9. Калашнікова С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири. *Вища освіта України*. 2012. № 2. С. 80−84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\_2012\_2\_14 (дата звернення: 13.01.2018).
10. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: моногр. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 380 с.
11. Калініна Л. А., Орлова О. В. Розвиток комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх працівників культурно-дозвіллєвої сфери. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 314−319.
12. Кандиба М. Б. Зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників у контексті соціально-медичного спрямування. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя].* Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2012. Вип. 3. С. 154−158.
13. Капська А. Й. Педагогічна компетентність у структурі діяльності соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер. 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 22. С. 131–138. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11597/1/Kapska.pdf (дата звернення: 19.08.2017).
14. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. Київ, 2001. 134 с.
15. Капська А. Й. Соціальна робота: навч. посіб. Київ: Слово, 2011. 399 с.
16. Капська А. Й. Тенденції становлення соціальної роботи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер. 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 21. С. 134−141.
17. Карпенко О. Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота»: навч.-метод. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 248 с.
18. Карпенко О. Г. Професійна діяльність соціального працівника як творчий процес. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер. 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 22. С. 139−145.
19. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київ. нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 46 с.
20. Карпич І. О. Проблеми підготовки працівників соціальної сфери до професійної діяльності. *Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців*: матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. Ужгород, 2016. С. 74–75.
21. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Минск: Белорусский верасень, 2005. 196 с.
22. Кемеров В. Е. Методология. *Социальная философия*: словарь. Москва: Акад. Проект, 2003. С. 230−231.
23. Кизименко Л. Д., Бєдна Л. М. Словник-довідник соціального працівника: міні-глосарій. Львів: ДЦ МОУ, 2000. 67 с
24. Клепко С. Ф. Інтеграція й поліморфізм знання у вищій освіті. *Філософія освіти.* 2006. № 3. С. 22–33.
25. Клименко О. В. Формування та розвиток Європейського освітнього простору. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2012. № 1. С. 53–60.
26. Климчук А. Бібліотека Луцького братства. *Апологет*. 2011. Ч. 1/2. С. 142−143.
27. Книш І. В. Впровадження сучасних інновацій та їх роль у становленні нової парадигми освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державно-педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди»*: темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору». Київ: Гнозис, 2016. Дод. 1. Вип. 37. Т. 1 (69). С. 80–89.
28. Коберник О. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 4. С. 104–109.
29. Кобильник Т. П. Фундаментальність інформатичної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер. № 2: Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. № 5 (12). 2007. С. 78–81.
30. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійної освіти: навч. посіб. Харків: ВПП Контраст, 2008. 144 с.
31. Коваль А. Я. Християнство і націоналізм. *Молодой ученый*. 2016. № 12.1 (40). С. 86−91.
32. Коваль Л. Г., Звєрєва І. Д., Хлєбік С. Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота. Київ: ІЗМН, 1997. 392 с.
33. Ковальська Н. М. Ретроспективний аналіз державного регулювання сфери соціально-побутових послуг у ХХ столітті: підготовка фахівців. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*. 2014. № 4. С. 133−138.
34. Коваль-Цепова А. В. Історичні тенденції становлення та розвитку закладів піклування для дітей. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архитектура*. 2009. № 9. С. 34−44.
35. Ковальчук Г. Реалізація інноваційних технологій особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі навчання. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. № 5 (2). С. 194−206.
36. Ковальчук І. Л. Проблема формування наукового світогляду майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: тези доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2012. С. 128−130.
37. Ковтонюк М. М. Концепція фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя математики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер.: Педагогіка. 2015. № 1. С. 56−62.
38. Ковтонюк М. М. Фундаменталізація освіти як необхідний чинник у системі професійної підготовки спеціаліста. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія* / Кримський гуманітарний університет. 2011. Вип. 34. Ч. 1. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\_gum/ pspo/2011\_34\_1/Kovtonyuk.pdf (дата звернення: 03.01.2014).
39. Козловська І. М. Теоретичні і методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 14 c.
40. Козубовська І., Байбакова О., Шпеник С. Підготовка соціальних працівників США до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності: моногр. Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 2016. 200 с.
41. Козубовська І., Дідик М. Психологічні знання в структурі професійної підготовки фахівців соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту*: Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2004. № 7. С. 87–91.
42. Коломієць А. А. Метод проектів як засіб фундаменталізації освітнього процесу у ВНЗ. URL: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-fitki/all-fitki-2016/paper/download/405/1121 (дата звернення: 09.01.2018).
43. Колот А. М. Вища освіта як чинник формування людського капіталу: сучасний стан, тенденції розвитку. *Вісник Прикарпатського університету. Економіка*. 2007. Вип. 4. С. 12−16. URL: http://ir.kneu.edu.ua/bitstream/2010/11604/1/12-16.pdf (дата звернення: 14.09.16).
44. Конституція України: прийнята на п’ятій сесії Верхов. Ради України 28 черв. 1996 р. Київ: Велес, 2005. 48 с. URL: https://www.president.gov.ua/documents/constitution (дата звернення: 18.02.2018).
45. Концепція розвитку освіти України на період 2015−2025 років. URL: http://education-ua.org/ua/draft-regulations/319-proekt-kontseptsiya-rozvitku-osviti-ukrajini-na-period-2015-2025-rokiv (дата звернення 12.05.2017).
46. Koрнещук В. В., Волошенко М. О. Концептуальні засади підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2015. III (28), Issue 55. P. 25−27.
47. Корчова О. М. Риторична компетентність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів (діагностичний аспект): навч.-мет. посібн. Суми: ПКП «Еллада S», 2015. 156 с.
48. Котух О. В. Інтегративний підхід при підготовці майбутніх фахівців: знахідки і втрати. *Наукова молодь-2017*: зб. матеріалів V Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (Київ, 14 груд. 2017 р.) / за ред. Спіріна О. М. та Яцишин А. В. Київ: ІІТЗН НАПН України, 2017. С. 276–281. URL: http://lib.iitta.gov.ua/709994/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84\_%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D1%8C%202017.pdf (дата звернення: 11.09.2017).
49. Коханко О. М. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Хмельницький: ХНУ, 2005. 254 с.
50. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Педагогіка*. 2015. № 1 (1). С. 35–38.
51. Кошечко Н. В. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 115 с.
52. Кравченко О. О., Коляда Н. М. Нормативні та прикладні аспекти забезпечення якості підготовки соціальних працівників. *Вісник АПСВТ*. 2017. № 3. С. 68−77.
53. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2006. 400 с.
54. Красовская Н. Н. Актуальные проблемы подготовки профессиональных социальных работников в системе высшего образования Республики Беларусь. 2012. URL: http://elib.bsu.by/handle/123456789/16188 (дата обращения: 03.08.2017).
55. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 447 с.
56. Кривоконь Н. І. Проблеми моделювання в соціальній роботі на регіональному рівні. *Освіта, наука та виробництво у регіональному розвитку*: матеріали доп. та виступів Міжнар. інновац. форум (Чернігів, 21–23 трав. 2008 р.). Чернігів: ЧДІЕУ, 2008. С. 136−138.
57. Кривоконь Н. І. Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні: навч. посіб. Чернігів: Чернігівський державний технологічний університет, 2012. 320 с.
58. Кривоконь Н. І. Роль соціально-психологічного забезпечення в контексті «психологізації» соціальної роботи. *Психологія і особистість*. 2015. № 2 (8). Ч. 1. С. 201−213.
59. Кривуля О. М. Філософія: навч. посіб. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. 592 с.
60. Кримський С. Б. Проект і проектування в сучасній цивілізації. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати*: практ.-зорієнтов. зб. / наук. кер. і ред. І. Γ. Єрмаков. Київ: Департамент, 2003. С. 6−15.
61. Крисоватий А. **Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика.** Психологія і суспільство. 2015. № 1 (59). С. 114–121.
62. Круглова Г. А. Римский клуб. *Новейший философский словар* / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. 3-е изд., исправ. Минск: Книжный Дом, 2003. С. 833−839.
63. Крюкова Є. С. Підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України Інститут вищої освіти. Київ, 2015. 20 с.
64. Кубанов Р. Методологічні засади використання системного підходу в дослідженні якості професійної підготовки студентів вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2014. Вип. 49. С. 13–18.
65. Кубіцький С. О. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 соціальна робота. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. № 6. С. 18−22. doi: 10.15587/2519-4984.2017.105503
66. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах: навч. посіб. Київ: ДАКККіМ, 2009. 228 с.
67. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах: навч. посіб. 3-тє вид. доп. і перероб. Київ: Міленіум, 2015. 300 с.
68. Кузенная Т. Ф. Направления фундаментализации высшего филологического образования. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2007. № 4. С. 66−69.
69. Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века) Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. 480 с.
70. Кузьмина Н. В. Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования. *Проблеми освіти*: зб. наук. пр. Житомир-Київ, 2015. Вип. 84. С. 14−19.
71. Кузьмина-Гаршина Н. В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: зб. наук. пр. учасн. Всеукр. методолог. семінару з міжнар. участю. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С. 7–43.
72. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.
73. Курейчик В. М., Писаренко В. И. Синергетический подход в педагогическом проектировании образовательной среды вуза. *Открытое образование*. 2014. № 3. С. 55−62.
74. Кучай Т. П., Кучай О. В. Фундаменталізація загальнопрофесійної підготовки майбутнього фахівця як педагогічна проблема. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія. Київ: Міленіум, 2018. Вип. 291. С. 158–163.
75. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Кіровоград: Вид. центр КДПУ, 2001. 348 с.
76. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: «Валгус», 1980. 334 с.
77. Лапіна М. Д. Навчальна супервізія як метод професійної підготовки фахівців соціальної роботи. *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 2. С. 89–93.
78. Ларіонова Н. Б. До проблеми інтеграції навчальної й дослідницької діяльності майбутніх соціальних працівників і педагогів у процесі навчальних практик. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* / гол. ред. В. С. Курило. Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. № 1 (236). С. 134–142.
79. Ларіонова Н. Б. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.05. Слов’янськ, 2013. 20 c.
80. Лебедева С. С. Проблемы подготовки социальных работников в системе непрерывного образования. *Непрерывное образование: XXI век*: науч. электрон. журн. 2017. Вып. 2 (18). URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/ article.php?id=3486 (дата обращения: 18.01.2018).
81. Левківська К. В. Теоретичні основи інтеграційних процесів в освіті. *Вісник Житомирського університету*. 2010. Вип. 54. С. 177–181.
82. Левківський М. В., Вознюк О. В. Проблеми освіти у понятійній площині синергетики. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2003. Вип. 11. С. 51–55.
83. Лещук Г. Social work with children with autism spectrum disorders: communicative aspectct. *Social work and education*. 2016. Т. 3. № 2. С. 26–33.
84. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.
85. Логвиненко Т. Історичні аспекти становлення професійної підготовки фахівців соціальної сфери у скандинавських країнах. *Людинознавчі студії*: зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер.: Педагогіка / ред. кол. М. Чепіль (голов. ред.) та ін. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. 2014. Вип. 29. Ч. 2. С. 122−130.
86. Лоштун О. Б. Особливості розвитку благодійної діяльності у США (кінець ХІХ–початок ХХ ст.). *Гуржіївські історичні читання*. 2014. № 7. С. 345–347.
87. Лукашевич М. П., Мигович I. I. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб. 2-ге вид., доп. і випр. Київ: МАУП, 2003. 168 с.
88. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика): підруч. Київ: Каравела, 2009. 368 с.
89. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціологія соціальної роботи: курс лекцій. *Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України*. Київ: ІПК ДСЗУ, 2009. 210 с.
90. Луков В. А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания. *Знание. Понимание. Умение*. 2014. № 1. С. 18−35.
91. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття. *Філософія освіти ХХІ століття: Проблеми і перспективи*: зб. наук. пр. методолог. семінару / за ред. В. П. Андрущенка. Київ: Знання, 2000. Вип. 3. С. 99–103.
92. Луценко Г. Психолого-педагогічні умови організації підготовки фахівців фізико-математичного профілю (в умовах фундаменталізації професійної освіти). *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. Вип. 27. С. 109−112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\_2013\_27\_35 (дата звернення: 26.06.2017).
93. Лях Т. Л., Спіріна Т. П., Клішевич Н. А., Сапіга С. В. Милосердя як передумова розвитку системної благодійної діяльності в Україні. *Science, Education and Technology in the Modern World*. 2015. № 3. С. 386–391.
94. Макарова О. В. Соціальна політика в Україні: моногр. / Ін-т демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України. Київ, 2015. 244 с.
95. Максименюк М. Ю., Нікітенко В. О. Формування парадигми інформаційно-комунікативного суспільства як різновиду складної соціальної системи і взаємодії. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2016. № 66. С. 266−278.
96. Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 670 с.
97. Мариновська О. Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики. *Початкова освіта*. 2011. № 32 (608). С. 3–5.
98. Масич С. Ю. Методологічні підходи як підґрунтя становлення системи підготовки викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка та психологія.* 2014. Вип. 46. С. 86−97.
99. Маслюк А. М. Наукові здобутки української діаспори. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Психологічні науки. 2016. Т. 2. № 4. С. 180–192.
100. Мекшун А. Д. Характеристика основних підходів до сутності поняття «соціальний працівник» у процесі професійної підготовки фахівців даної сфери (з врахування зарубіжного та вітчизняного досвіду). *Молодий вчений*. 2014. № 11 (14). C. 181−188.
101. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації. *Управління школою*. 2006. № 23 (133). С. 15–35
102. Мельничук І. М. Аналіз структурних компонентів моделі системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищій школі. *Науковий вісник Чернівецького ун-ту*. *Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 357. С. 215–221.
103. Мельничук І. М. Онтологія інноваційно-технологічних процесів у вищій школі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. № 37. С. 462−469.
104. Мельничук І. М. Підготовка фахівців із соціальної роботи як соціально-педагогічна проблема. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер.: Педагогіка. 2011. № 5. С. 85−90.
105. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 585 с.
106. Мельничук І. М. Філософсько-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. *Медична освіта*. 2012. № 3. С. 55–60.
107. Мельничук І. М., Ребуха Л. З., Мельничук С. Ю. Формування ціннісних орієнтацій студентів в умовах інтерактивної взаємодії. *Мандрівець*. 2008. №4 (75). С. 55−59.
108. Мельничук І. М., Ребуха Л. З. Організація експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах фундаменталізації освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* Сер.: Педагогічні науки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Педагогічні науки. 2018. № 3 (14). С. 384–394
109. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.
110. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. М. Гандзюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська та ін.; за ред. проф. Д. В. Чернілевського. Київ: Вид-во ун-ту «Україна», 2008. 478 с.
111. Мигович І. І. Формування системи підготовки і підвищення кваліфікації соціальних працівників: досвід, проблеми. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2004. № 1 (6). С. 98–110.
112. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: автореф. дис. … канд. пед. наук. Тернопіль, 2006. 20 с.
113. Милль Д. С. Огюст Конт и позитивизм / пер. с англ. И. И. Спиридонова. 4-е изд. Москва: ЛКИ, 2011. 176 с.
114. Мирончук Н. М. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий освітній простір. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном:* зб. наук. праць. 2014. С. 20–24.
115. Михайлишин Г. Й. Детермінізм як фундаментальний світоглядний принцип філософії освіти. *Ноосфера і цивілізація*: всеукр. філософ. журн. 2012. Вип. 1 (13). С. 105–111.
116. Міщенко І. Б. Компетентність майбутніх фахівців: методологія та досвід формування в умовах вищої школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. зб. наук. пр. Сер. № 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 8. C. 3−9. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3989/1/Mischenko.pdf (дата звернення: 18.12.2017).
117. Міщенко І. Б. Методична доцільність використання кейс-методу в підготовці фахівців соціальної сфери. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер. № 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 7. C. 38−44.
118. Міщик Л. І., Демченко О. П. Вступ до спеціальності «Соціальна педагогіка»: навч. посіб. / за заг. ред. Л. І. Міщик. Київ: Видавничий дім «Слово», 2013. 328 с.
119. Міщик Л. І., Тюльпа Т. М., Вєтрова О. Д., Панченко С. П. Понятійно-термінологічний словник для підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери діяльності. Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2013. 151 с.
120. Мойсеюк Н. Є. Готовність до професійної діяльності: суть і шляхи формування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. № 12. С. 364–368.
121. Морщакова О. Концептуальні засади філософії соціальної роботи. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 68–79.
122. Москальова Л. Ю., Осадчий В. В., Алипов П. С. Етика соціально-педагогічної діяльності: електроний навч.-метод. комплекс. Мелітополь, 2010. URL: http://lib.mdpu.org.ua/e-book/eBook/official/index.htm (дата звернення: 26.10.2016).
123. Надвинична Т. Підготовка ефективного соціального працівника сьогодні: виклики та реалії. *Актуальні проблеми правознавства*. 2017. Вип. 2. С. 131–137.
124. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. URL: http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/3438/1/natsionalna%20doktryna.pdf (дата звернення 19.04.2018).
125. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003: 2010. Затверджено та надано чинності Наказом Держспоживстандарту України 28.07.2010 № 327. URL: http://www.dk003.com/?code=1475.2 (дата звернення: 17.03.2017).
126. Нищета В. Метод проектів і його життєво-компетентнісний потенціал. *Українська мова та література*. Лютий, 2008. № 8 (552). С. 3–5.
127. Ніколенко Л. Т. Особливості навчання дорослих у системі післядипломної освіти. *Особливості навчання дорослих у системі післядипломної освіти: Європейський Союз-Україна*: зб. матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (Київ, 4–6 листоп. 2014 р.). 2015. С. 156–159.
128. Новейший философский словарь / сост. и глав. ред. А. А. Грицанов. 3-е изд., исправл. Минск: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
129. Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом’як, А. А. Дем’янюк; за ред. Л. І. Шевченко. Київ: АРІЙ, 2008. 672 с.
130. Образцов П. И. Обеспечение учебного процесса в условиях информатизации высшей школы. URL: http://vio.uchim.info/Vio\_22/cd\_site/articles/art\_1\_2.htm (дата звернення: 25.03.2018).
131. Овод Ю. В. Особливості професійної діяльності соціального працівника в системі соціального забезпечення. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1. С. 167−170.
132. Огнев’юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: моногр. Київ: Знання України, 2003. 450 с.
133. Олішевич В. М. Концептуальні проблеми впровадження компетентнісного підходу. *Педагогіка та психологія*. 2018. № 56. С. 12–20.
134. Освітологія: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / укл.: В. О. Огнев’юк, С. О. Сисоєва. Київ: ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
135. Основи соціальної роботи: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Н. Бондаренко, І. М. Грига. Київ: Наукова думка, 2004. 174 с.
136. Основы математической статистики: учеб. пособ. для ин-тов физ. культ. / под ред. В. С. Иванова. Москва: Физкультура и спорт, 1990. 176 с.
137. Основы социальной работы: учеб. пособ. / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, О. Н. Бессонова и др.; ред. Басов Н. Ф. 4-е узд., стер. Москва: Академия, 2008. 284 с.
138. Особов І. П. Творчі завдання як засіб розвитку креативності в студентів гуманітарних спеціальностей у вузівському навчальному процесі. *Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 18 (28). С. 94–97.
139. Останіна Н. С. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах модернізації вищої освіти на засадах компетентнісного підходу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2016. № 1. С. 204−208. URL: http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/ 123456789/547/1/nz\_2016\_1.pdf (дата звернення: 19.09.2017).
140. Острозька академіяХVІ−ХVІІ ст.: енциклопедія / С. Абросимова та ін. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2010. 512 с.
141. Охріменко О. О., Іванова Т. В. Соціальна відповідальність: навч. посіб. / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». 2015. 180 с.
142. Панов М. І. Проблеми методології формування категоріально-понятійного апарату юридичної науки. *Право України*: юридичний журн. 2014. № 1. С. 50–60.
143. Панфілов Ю*.*І. Фундаменталізація освіти *–* потреба часу*.* *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 1. С. 35−39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss\_2010\_1\_8 (дата звернення: 14.05.2017).
144. Пархоменко О. В. Соціальна інформація як чинник інноваційного розвитку. *Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності*. 2010. URL: http://eir.pstu.edu/bitstream/handle/123456789/715/ 3.pdf?sequence=1 (дата звернення: 07.09.2017).
145. Пастирська І. Досвід інтеграції змісту дисциплін природничого циклу (кінець ХХ – початок ХХІ століття). *зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету*. 2011. Ч. 2. С. 240– 247.
146. Патик Ю. Соціальні цінності майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.* Сер.: Педагогічні науки. 2016. № 1. С. 199–202. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\_2016\_1\_39 (дата звернення: 13.04.2017).
147. Патик Ю. В. Мотиваційні тенденції майбутніх соціальних працівників. *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 47–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\_2016\_1\_11 (дата звернення: 09.02.2017).
148. Патинок О. П. Відповідальність у структурі професійної моделі соціального працівника. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*: наук.-метод. журн. 2005. № 3 (11). С. 49–57.
149. Пащенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок*. 2015. № 8. С. 94–99.
150. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2005. 399 с.
151. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
152. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, О. М. Іонова, В. І. Євдокимов та ін.; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-тє вид., допов. і переробл. Харків: ХНПУ, 2018. 457 с.
153. Петрухан Л. Ю. Соціальний працівник ХХІ Сторіччя: Досвід підготовки фахівців соціальної сфери в спадщині Мері Елен Річмонд та сучасні тенденції. *Наукові дослідження: перспективи інноваційного розвитку суспільства і технологій*: матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 20–21 січ. 2017 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-учбовий центр прикладної інформатики НАН України. Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2017. С. 170−176.
154. Петько Л. В. Особистість. Соціум. Навчальне середовище. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 35. С. 101–109. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7918 (дата звернення: 15.07.2016).
155. Пєсоцька О. П., Дєдов Є. Г. Менеджмент соціальної роботи: навч. посіб. для студ. спец. «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка». Луганськ: Альма-матер, 2012. 110 с.
156. Пєхота О. М., Прасол Н. О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. Харків: НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 42 (46). С. 348–355.
157. Пилипенко П. Д. Право соціального забезпечення України: підр. для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл. 4-е вид., переробл.і доп. Киъв: Ін Юре, 2014. С. 8−9.
158. Писаренко В. И., Курейчик В. М. Синергетический подход в педагогическом проектировании образовательной среды вуза. *Открытое образование.* 2014. № 3. С. 55–62.
159. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
160. Пінчук Є. А. Специфіка, завдання та функції сучасного університету. *Вісник Житомирського державного університету. Філософські науки*. 2013. Вип. 3 (69). С. 3–8. URL: http://eprints.zu.edu.ua/9744/1/1.pdf (дата звернення: 08.09.2017).
161. Пінчук О. П. Історико-аналітичний огляд розвитку соціальних мережних технологій та перспектив їх використання у навчанні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 4. № 48. С. 14–34.
162. Пічкар О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: дис. … канд. пед. наук / ТДПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 213 с.
163. Плащовата М. С. Система оцінювання й контролю навчальних досягнень студентів у ВНЗ Німеччини. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2015. № 37. С. 95−100.
164. Повідайчик О. С. Зарубіжний досвід науково-дослідницької підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Молодий вчений*. № 3 (43). 2017. С. 444–447.
165. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Ужгородський національний ун-т. Ужгород, 2007. 278 с.
166. Подласый И. П. Педагогика: в 2 т.: учебник для бакалавров. Москва: Юрайт, 2013. Т. 2: Практическая педагогика. 799 с.
167. Пожидаєва О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2011. 20 с.
168. Політична енциклопедія / редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ: Парламентське видавництво, 2011. 808 с.
169. Поліщук В. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. № 32. С. 148–150.
170. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери. Зарубіжний досвід. Тернопіль: «Богдан», 2003. 183 с.
171. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. 454 с.
172. **Поліщук В. А., Янкович О. І.** Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи**. Тернопіль: ТДПУ, 2009. 256 c.**
173. Поліщук В., Слозанська Г. Підготовка фахівців соціальної сфери до роботи у полікультурному просторі. *Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді: ґендерний дискурс*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. 2016. С. 87−91.
174. Пометун O. I. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
175. ПометунО. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
176. Попович Г. Підготовка соціальних працівників: широкий профіль чи вузька спеціалізація. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту*: Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2005. № 8. С. 149–151.
177. Попович Г. М. Передумови професіоналізації соціальної роботи в Україні. *Соціально-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних закладах*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 25–26 лютого 2003 р.). Ужгород, 2003. С. 172−175.
178. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 198–207.
179. Похресник А. Вища освіта і Римський клуб: минуле і майбутнє. *Вища освіта України*. 2014. № 4. С. 23–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\_2014\_4\_6 (дата звернення: 12.08.2016).
180. Похресник А. Стратегічна роль цілісного освітньо-наукового комплексу. *Вища освіта України*. 2011. № 4. С. 30–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\_2011\_4\_8 (дата звернення: 07.02.2016).
181. Права людини й оновлення Конституції України: кол. моногр. / Лабораторія дослідження теоретичних проблем прав людини юридичного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка. Львів: Малий видавничий центр юридичного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, 2011. Вип. 5. 184 с.
182. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 17.01.2018).
183. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п (дата звернення 21.05.2017).
184. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п (дата звернення: 19.12.2017).
185. Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати (Із змінами і доповненнями, внесеними наказом Міністерства соціальної політики України від 14 квітня 2017 року № 626). URL: http://search.ligazakon.ua/l\_doc2.nsf/link1/RE21926.html (дата звернення: 19.01.2018).
186. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/ show/344/2013#n10 (дата звернення 14.07.2017).
187. **Про освіту: Закон України** від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 24.01.2018).
188. Пролеєв С. В. «Суспільство знань» як антропологічна ситуація. *Філософія освіти*. 2014. № 1. С. 7−24.
189. Професійна освіта: теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців: кол. моногр. / за заг. ред. І. І. Доброскок. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2016. 444 с.
190. Професія – соціальний працівник / упоряд.: О. Главник; за заг. ред. К. Шендеровського, І. Ткач. Київ: Главник, 2006. 112 с.
191. Прудка Л. Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 24 с.
192. Птицына Е. В., Останина С. А. Особенности использования педагогических технологий в системе высшего образования. *Вестник Вятского государственного университета*, 2015. № 10. С. 141−145. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-pedagogicheskih-tehnologiy-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 03.12.2016).
193. П’янковська І. В. Компетенція та компетентність як провідні поняття компетентнісного підходу. *Наукові записки Національного університету Острозька академія*. Сер.: Психологія і педагогіка. 2010. № 15. С. 202–211.
194. Равлюк Т. А. Розвиток творчого потенціалу майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення курсу «Основи комунікації в соціальній роботі». *Young Scientist*. 2017. Т. 44. № 4. С. 433−436.
195. Ракова Н. А. Педагогіка сучасної школи: навч.-метод. посіб. Вітебськ: Вид-во УО «ВДУ ім. П. М. Машерова». 2009. 215 с.
196. Рамон Ш., Сарри Р. Обучение социальной работе: преемственность и инновации. Москва: Аспект Пресс, 1996. 157 с.
197. Рашкевич Ю. Компетентнісний підхід у побудові освітніх програм / матеріали Національної команди експертів, проекту ЄС НЕО в Україні. URL: http://lawfaculty.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/Competence\_Approach\_Rashkevych\_Nov.2014-1.pdf (дата звернення: 18.04.2017).
198. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: моногр. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. 168 с.
199. Ребуха Л. Дидактичні засоби інноваційних технологій у професійній підготовці соціальних працівників. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації :* зб. наук. праць ХХХVIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 29 серп. 2018 р.). Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 38. С. 129−130.
200. Ребуха Л. З. Викладач вищого навчального закладу: професійні особливості ділової жінки. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка*. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. Додаток 4, том ІІІ (15). 2009. С. 454–459.
201. Ребуха Л. З. Вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників. *Педагогічний дискурс*. 2017. Вип. 23. С. 114−118.
202. Ребуха Л. З. Вплив педагогічних умов на формування системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 4-5 трав. 2018 р.). Київ: Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського, 2018. С. 95−97.
203. Ребуха Л. З. Забезпечення фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інноваційних технологій. *Інноваційна педагогіка.* 2018. Вип. 5. С. 125−128.
204. Ребуха Л. З. Засадниче спрямування системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали Четвертої Міжн. наук.-практ. конф. (Умань, 11−12 жовт. 2018р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 127−130.
205. Ребуха Л. З. Инновационные технологии в профессиональной подготовке будущих социальных работников. *Теория и методика профессионального образования.* 2017. Вып. 4. Часть 1. С. 112−117.
206. Ребуха Л. З. Інноваційні процеси вищої школи : технологічний аспект. *Теорія і практика розвитку наукових знань (частина ІІІ*) : матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф.(Київ, 28-29 груд. 2017 р.). Київ: МЦНД, 2017. С. 35−36.
207. Ребуха Л. З. Інноваційно-технологічні процеси до фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Інноваційна педагогіка.* 2018. Вип. 3. С. 164−167.
208. Ребуха Л. З. Інноваційно-технологічні процеси у вищій школі: фундаменталізація професійної соціальної освіти. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи*: матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 26-27 жовт. 2017 р.). Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 39−40.
209. Ребуха Л. З. Інтегративність інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**.** *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2018. Вип. 58−59. С. 448−455.
210. Ребуха Л. З. Історичні аспекти становлення професії соціального працівника. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*: електрон. наук. фахове вид. Сер.: Педагогіка. 2017. Вип. 3. ULR: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\_2017\_3\_15
211. Ребуха Л. З. Концептуальні основисистеми фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Педагогічні науки*. 2016. Том 1. №82. С. 166−170.
212. Ребуха Л. З. Методологический анализ деятельности специалистов социальной работы. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences, «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH.* Vienna. 2016. № 11-12. P. 33–38.
213. Ребуха Л. З. Методологічне обґрунтування соціальної роботи як виду професійної діяльності за сучасних умов суспільного розвитку. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 11. С. 26−31.
214. Ребуха Л. З. Методологічні підходидо фундаменталізації змісту професійної освіти у вищій школі. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5-6 трав. 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2017. Ч. 1. С. 98−100.
215. Ребуха Л. З. Методологічні підходи до фундаменталізації професійної освіти майбутніх соціальних працівників *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.* Сер.: Педагогічні науки. 2018. Т.2. № 3 (62). С. 258−262.
216. Ребуха Л. З. Методичні рекомендації для викладачів з використання інтегративної тренінгово-інформаційної технології у підготовці майбутніх соціальних працівників. Тернопіль: Вектор, 2018. 27 с.
217. Ребуха Л. З. Методологія соціальної роботи як складова фахової діяльності соціального працівника. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social science*: Conference Proceedings. (Kielce, 28-29 Decem. 2016). Kielce: Holy Gross University. pp. 113−115.
218. Ребуха Л. З. Міждисциплінарний навчально-методичний комплекс (для використання ІТІТ у вивченні дисциплін «Історія соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Технологія роботи соціального працівника», «Методи соціальної роботи»). Тернопіль: Вектор, 2018. 79 с.
219. Ребуха Л. З. Напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 62. С. 152−157.
220. Ребуха Л. З. Основні етапи експериментального дослідження фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика:* Матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 14 верес. 2018 р.). Ужгород: РІК-У, 2018. С. 85−86.
221. Ребуха Л. З. Основні напрями фундаменталізації професійної освіти соціальних працівників. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення:* Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 4-5 трав. 2018 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2018.   
     С. 53−55.
222. Ребуха Л. З. Особливості професійного вигорання соціальних працівників. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження*: зб. тез ХV Міжнар. конф. молодих науковців (Київ, 18-19 квіт. 2013 р.). Київ: ОВС, 2013. С. 134−137.
223. Ребуха Л. З. Оцінювання сформованої готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за умов фундаменталізації освіти на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Молодь і ринок.* 2018. №10 (165). С. 57–62.
224. Ребуха Л. З. Педагогічні умови реалізації системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій*. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Педагогічні науки. 2018. №2 (13). С. 377−388.
225. Ребуха Л. З. Підготовка соціальних працівників: аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду. *Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 13-14 січ. 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 47−50.
226. Ребуха Л. З. Поліфункціональна діяльність соціального працівника як складова сутності соціальної роботи. *Молодь і ринок*. 2017. №1 (144). С. 55−59.
227. Ребуха Л. З. Принципи формування змісту фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 12-13 трав. 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 85−87.
228. Ребуха Л. З. Професійна підготовка працівників соціальної сфери. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи:*Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 28-29 жовт. 2016 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. С. 86−90.
229. Ребуха Л. З. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: проблемні підходи*. Проблеми реформування педагогічної науки та освіти*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 1-2 груд. 2017 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 124−125.
230. Ребуха Л. З. Процедури здійснення ефективної соціальної роботи. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження*: зб. тез ХVІ Міжнар. конф. молодих науковців (Київ, 3-4 квіт. 2014 р.). Київ: ОВС, 2013. С. 301−304.
231. Ребуха Л. З. Реалізація системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2018. Вип. 2 (43). С. 230−234.
232. Ребуха Л. З. Система фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Освітологічний дискурс.* 2018. №3-4 (22-23). С. 173-184 .
233. Ребуха Л. З. Соціальна робота в закладах освіти: навч.-метод. посібник. Тернопіль: ПП Шпак В. Б., 2009. 204 с.
234. Ребуха Л. З. Становлення соціальної роботи як діяльності: від соціальної підтримки до культурно-цивілізованих форм соціальної допомоги. *Педагогічні науки*. 2016. №72. С. 111−117.
235. Ребуха Л. З. Структура фундаменталізації підготовки професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2018. Вип. 3 (94). С. 76−80.
236. Ребуха Л. З. Сутнісний аналіз рівнів методологування науково-професійної соціальної роботи. *Science Rise: Pedagogical Education*. 2017. №2 (10). С. 13−18.
237. Ребуха Л. З. Сучасні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України:* електрон. наук. фахове вид. Сер.: Педагогіка. 2017. Вип. 5. ULR: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\_2017\_5\_16
238. Ребуха Л. З. Сучасні реалії професійної готовності майбутніх соціальних працівників до ефективної діяльності. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід:* зб. тез ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 21−22 квіт. 2017 р.). Тернопіль: ТНЕУ «Економічна думка», 2017 С. 215−218.
239. Ребуха Л. З. Теоретико-методологічне конструювання соціальної роботи: запорука успішної діяльності соціального працівника. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: зб тез V Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 29−30 листоп. 2016 р.). Тернопіль: Вектор, 2016. С. 141−143.
240. Ребуха Л. З. Теоретичні основи діяльності соціального працівника. *Київський науково-педагогічний вісник*: науковий журнал, 2016. №9 (09). С. 41–46.
241. Ребуха Л. З. Теорія та практика фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: моногр. Тернопіль: ТОВ «Тернограф», 2018. 328 с.
242. Ребуха Л. З. Упровадження засобів інноваційних технологій в організацію освітнього процесу майбутніх соціальних працівників. *Сучасний вимір психології та педагогіки*: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26-27 трав. 2017 р.). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 137−139.
243. Ребуха Л. З. Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників: антропологічний та гуманістичний підхід. *Людинознавчі студії*. Сер.: Педагогіка. 2017. Вип. 5/37. С. 156−163.
244. Ребуха Л. З. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі: концептуальні засади. *Вісник Черкаського університету імені Богдана Хмельницького.* Сер.: Педагогічні науки. 2018. Вип. 9. С. 29–35.
245. Ребуха Л. З. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі: методологічний аспект. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 20-21 квіт. 2018 р.). Тернопіль: Економічна думка, 2018. С. 325−327.
246. Ребуха Л. З.Фундаменталізація професійної підготовки соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: зб. наук. праць за матеріалами VIІ Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 26-27 квіт. 2018 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2018. С. 109−110.
247. Ребуха Л. З. Фундаменталізація та професіоналізація освіти як основні складові навчання спеціаліста соціальної сфери. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 18-19 листоп. 2016 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 159−162.
248. Ребуха Л. З. Характеристика засобів інноваційних технологій для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.* 2018. Т. 17. С. 156−161.
249. Ребуха Л. З., Василик Н. С. Принципи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. *Освітній простір ХХІ століття: реалії, новації, перспективи:* зб. тезнаук.-практ. конф. (Тернопіль, 23 лют. 2017 р.). Тернопіль: ТНЕУ «Економічна думка», 2017. С. 101−102.
250. Ребуха Л., Виноградова Т. Формування системи цінностей майбутніх фахівців соціогуманітарної сфери за фундаменталізації професійної підготовки у вищій школі. Правова система України в умовах європейської інтеграції: погляд студентської молоді: зб. тез ІІ між нар. студ. наук. конф. (Тернопіль, 1 чер. 2018 р.). Тернопіль: ТНЕУ, 2018. С. 171−173.
251. Ребуха Л., Миськів О. Психодидактичне проектування інноваційного змісту навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі. *Вітакультурний млин:* методологічний альманах. 2014. Модуль 16. С. 51−56.
252. Ревасевич І. Особистісна адаптованість фахівця як запорука його професійної майстерності. *Соціально-психологічні виміри професійної майстерності в умовах глобалізованого світу:* Матеріали між нар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 16-17 травня 2013 р.). Тернопіль: ТНЕУ, 2013. С. 48–49.
253. Ревасевич І. Теорія як об’єкт філософського методологування. Психологія і суспільство. 2017*.* №4 (70)*.* С. 165−168.
254. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. Одеса: Вид-во «Бакаєв В. В.», 2009. 575 с.
255. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 45 с.
256. Робак В. Є. Система підготовки соціальних працівників у деяких зарубіжних країнах. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя].* Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2013. № 2. С. 206−210.
257. Ровчак Л. В. З історії розвитку та становлення профспілок у громадянському суспільстві. *Вісник Академії праці і соціальних відносин*. 2010. № 3. С. 98–103.
258. Романишина Л. М., Мельничук І. М. Підготовка фахівців із соціальної роботи як соціально-педагогічна проблема. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Сер.: Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон та ін. Тернопіль, 2011. № 5. С. 85−90.
259. Романишина О. Методологічні підходи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2016. № 2. С. 210–213.
260. Романовська Л. І. Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби*. 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\_2013\_3\_21.pdf (дата звернення: 18.02.2017).
261. Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. д.и.н., проф. Е. И. Холостовой. Москва: Издательско-торговая палата «Дашков и К», 2016. 1032 с.
262. РощинаЛ. О. Соціальна допомога на українських землях в литовсько-польську добу. *Наука. Релігія. Суспільство*. Донецьк: Наука і освіта, 2009. № 4. С. 117−123.
263. Рубанов А. В. Девиантное поведение: проблемы и противодействие. *Философия и социальные науки*. Минск: БГУ, 2013. № 3/4. С. 58−62.
264. Рубльов О. «Українці-католики»: феномен польсько-українського порубіжжя (ХІХ – ХХ ст.). *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки*: міжвідом. зб. наук. пр. / відп. ред. С. В. Кульчицький; НАН України, Інститут історії України. Київ: Інститут історії України, 2011. Вип. 20.   
     С. 77–95.
265. Савельчук І. Б. Інноваційні методи соціальної роботи з людьми похилого віку: специфіка та особливості впровадження. *Young Scientist*. 2015. № 2 (17). С. 95–98.
266. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 120–125. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP\_2016\_1\_22 (дата звернення: 21.10.2017).
267. Савіцька В. В. Аналіз проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до практичної професійної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2014. № 1 (70). С. 136–146.
268. Савіцька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т водного госп-ва та природокористування. Рівне, 2015. 20 с.
269. Садова В. В. Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти: моногр. / наук. ред. проф. Л. О. Хомич; КПІ ДВНЗ «КНУ», МОН України. Кривий Ріг: Вид. Р. Козлов, 2016. 392 с.
270. Сазоненко Г. С., Приступа В. В. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель: наук.-метод. посіб. Макарів: Софія, 2013. 416 с.
271. Сбруєва Л. А. Порівняльна педагогіка. Суми: Університетська книга, 2005. 320 с.
272. Сведнер X. Об организации социальной работы в системе обучения. *Социальная работа*: *Теория и практика деятельности социальных работников и их подготовка в системе высшего образования*. Москва: ИНФРА-М, 2002. 429 с.
273. Сейко Н. А. Доброчинність поляків у сфері освіти України (ХІХ – поч. ХХ ст.). Київський учбовий округ. Житомир: ЖДУ, 2006. 318 с.
274. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
275. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 816 с.
276. СемеріковС. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатічніх дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 536 с.
277. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформаційних дисциплін у вищій школі: моногр. / наук. ред. акад. АПН України, д. пед. н., проф. М. І. Жалдак. Кривий Ріг: Мінерал; Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 340 с.
278. Семеріков С. О., Теплицький І. О. Фундаменталізація як основа розвитку інноваційної вищої освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Сер.: Педагогічна. 2009. № 15. С. 249–251.
279. Семигіна Т. В. Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. *Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України*. 2015. № 1–2. С. 6−11.
280. Семигіна Т. В. Професіоналізація соціальної роботи: перерваний політ? *Соціальний захист*. 2007. № 5. С. 41–44.
281. Сергєєв О. В. Фундаменталізація освіти у вищій школі. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*: зб. наук. пр. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2005. С. 4–7.
282. Сергієнко Н. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному освітньому просторі. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД*: матеріали ХVІІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 171−172.
283. Сергійчук О., Сембрат А. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі ВНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 48. С. 39–46.
284. Сиваш С. В. Особливості навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. № 42. С. 307–314.
285. Сиволога В. Ф. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти. *Дослідження політичної взаємодії в умовах трансформації суспільства*: зб. наук. пр. Одеса: ОНУ, 2013. С. 266–286.
286. Сидоренко В., Білевич С. Фундаменталізація професійної підготовки як один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні. *Вища освіта в Україні*. 2004. № 3. С. 35–40.
287. СидоренкоЕ. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. Санкт-Петербург: «Речь»; ООО «Сидоренко и Ко», 2007. 329 с.
288. Сидоров В. Ролі та функції соціальних працівників. *Соціальна робота в Україні-перші кроки* / за ред. В. І. Полтавця. Kиїв: KM Academia. 2000. С. 46–87.
289. Сизикова В. С. Інноваційні педагогічні технології формування професіоналізму майбутнього соціального працівника в процесі фахової підготовки. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. Харків: НТУ «ХПІ», 2016. Вип. 45 (49). Ч. 1. С. 352−364.
290. Сила Т. І. Соціально-психологічні особливості професійної інтеракції у соціальній роботі: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 268 с.
291. Синергетика i освіта: моногр. / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
292. Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти: моногр. / за ред. Н. В. Кочубей. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. 177 с.
293. Сисоєва С. О. Наукові дослідження як результат творчого пошуку і професійної самореалізації педагога. *Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти*: наук. вид. / авт. кол.: С. П. Балашова, Н. П. Баловська, С. О. Сисоєва та ін.; за заг. ред. С. О. Сисоєвої; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. С. 7–12.
294. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навч. посіб. / Київ. ун-т ім. Б.Грінченка. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 155 с.
295. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.
296. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. вид. / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. Київ: Вид. Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.
297. Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001: 2000 у сфері освіти: (IWA 2: 2003, IDT): ДСТУ IWA-П 2: 2007. [Уведено вперше; чинний від 2008-01-01]. Київ: Держспоживстандарт України, 2008. 62 с.
298. Сігаєва Л. Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. … д- ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2010. 43 с.
299. Сільвейстр А. М., Моклюк М. О., Моклюк О. О. Інтеграція знань як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2017. Вип. 57. С. 171–178. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\_5\_2017\_57\_26 (дата звернення: 10.06.2018).
300. Скорик Т. В. Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2016. № 135.   
     С. 232–235.
301. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття. *Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання* / упоряд. Л. Галіцина. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2005. С. 30–44.
302. Сластенин В. А. Проектирование содержания педагогического образования: гуманистическая парадигма. Москва: Магистр-Пресс, 2000. С. 229–247.
303. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад. О. Є. Антонова. вид. 2-ге, доп. і перероб. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
304. Словник української мови: в 11 т. Т. 10. С. 650. URL: http://sum.in.ua/p/10/651/1 (дата звернення: 28.03.2016).
305. Словник-довідник для соціального працівника / авт.-упоряд. канд. соціол. наук Литвин А. П. Тернопіль, 2008. 224 с.
306. Слозанська Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 20 с.
307. Собченко В. В. Історико-національні етапи розвитку соціального захисту населення. *Теорія та практика державного управління*. 2011. № 4. С. 216–229.
308. Сова М. О. Концептуальна модель інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи. *Біоресурси і природокористування*: наук. журн. 2009. Т. 1. № 1/2. C. 169–177.
309. Соловей Л. Педагогічні підходи у формуванні ключових компетентностей майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Педагогічні науки*. 2016. № 66–67. С. 110–115.
310. СоловейТ. В., Чайковський М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2013. № 1. С. 220−224.
311. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. Москва: Наука, 1992. 398 с.
312. Социальная работа: теория и практика: учеб. пособ. / отв. ред.: Е. И. Холостова, А. С. Сорвина. Москва: ИНФРА, 2001. 427 с.
313. Cоціальна педагогіка: навч. посіб. / О. В. Безпалько, І. Д. Звєрєва, Т. Г. Веретенко; за ред. О. В. Безпалько. Київ: Академвидав, 2013. 321 с.
314. Соціальна педагогіка: підруч. 5-те вид. перероб. та доп. / за ред. Капської А. Й. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 488 с.
315. Соціальна роботав системі шкільної освіти / О. О. Петренко, К. С. Паляніцина, О. В. Федорова. *Майбутній науковець – 2016*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф: в 2 ч. (Сєвєродонецьк, 2 груд. 2016 р.) / укл.: Тарасов В. Ю. Сєвєродонецьк: Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2016. Ч. ІІ. С. 217–219.
316. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред.: І. Д. Звєрєвої, Г. М. Лактіонової. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
317. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посіб. для підвищення кваліфікації працівників центрів соціальних служб для молоді: у 2-х ч. / авт. кол.: А. Й. Капська, Н. С. Олексюк, В. А. Поліщук. Київ: УДЦССМ, 2012. 296 с.
318. Соціальна робота: Робоча книга соціального працівника: посіб. / О. А. Блінов, М. С. Гурицька, Н. Г. Ісхакова та ін. Київ: НАУ, 2013. 164 с.
319. Соціальна робота: технологічний аспект / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ: ДЦССМ, 2004. 296 с.
320. Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко. Київ: Академвидав, 2008. 456 с.
321. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / під ред. В. І. Волович; Соціологічна асоціація України. Київ: Укр. Центр духовної культури, 1998. 736 с. URL: http://www.subject.com.ua/sociology/dict/472.html (дата звернення: 02.12.2016).
322. Спенсер Г. Основания социологии. Данные социологии. Индукция социологии. Москва: Либроком, 2015. 432 с.
323. Спиноза Б. Этика. Минск: Харвест, 2001. 336 с.
324. Стандарт вищої освіти з підготовки магістрів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna\_rada/proekty\_standartiv\_VO/231-soczialna-robota-magistr-29.05.2017.doc (дата звернення: 25.01.2018).
325. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ: ТОВ «ЦС», 2015. 32 c. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines\_for\_qa\_in\_the\_ehea\_2015.pdf (дата звернення: 19.12.2016).
326. Стёпин В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты). *Вопросы философии*. 2004. № 3. С. 37–43.
327. Стрельцов В. Ю., Бакуменко В. Д., Михненко А. М. та ін. Інтеграція. *Енциклопедичний словник з державного управління* / уклад.: Ю. П. Сурмін; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. Київ: НАДУ, 2010. С. 285.
328. Стьопін В. Культура. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 16−25.
329. Стьопін В. Наукова раціональність у техногенній культурі: типи та історична еволюція. *Система сучасних методологій*: хрестоматія у 4-х т. / упоряд.-перекл. А. В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 2. С. 5–10.
330. Субетто А. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма): научная монографическая трилогия. Санкт-Петербург: Астерион, 2010. 556 с.
331. Субетто А. И. Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. Кн. 2. 334 с.
332. Суліма Є. Невідкладні завдання системи вищої освіти на новому етапі Болонського процесу. *Вища школа*. 2010. № 11. С. 5–13.
333. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підруч. для науковця. Київ: навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджменту освіти в Україні», 2006. 302 с.
334. Суходольский Г. В. Математические методы в психологии. 3-е изд., испр. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. 284 с.
335. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: моногр. / Г. В. Онкович, М. І. Бойченко, Н. М. Дем’яненко, З. Ф. Донець, В. Я. Карачун, В. І. Кобченко, П. П. Куляс, Г. В. Лесик, О. М. Олексюк та ін.; за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ: Педагогічна думка, 2012. 336 с.
336. Теория социальной работы: учеб. для бакалавров / под ред. Е. И. Холостовой, Л. И. Кононовой, М. В. Вдовиной. Москва: Издательство Юрайт, 2014. 345 с.
337. Теплицький О. І. Об’єктно-орієнтоване моделювання в системі фундаменталізації підготовки майбутнього вчителя інформатики. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. Вип. 50. Ч. 2. С. 285–288.
338. Терещенко Т. С. Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної роботи на сучасному етапі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія. 2016. № 239. С. 256–260.
339. Тименко В. М. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2005. 19 с.
340. Тименко В. М. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і України: спільність і відмінності / за заг. ред. Пуховської Л. П. Київ: Автореферат, 2003. 64 с.
341. Тименко В. М. Тенденції розвитку європейської системи професійної освіти соціальних працівників. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. Луганськ: Вид-во ЛНПУ ім. Шевченка. 2012. № 1. С. 99−103.
342. Тимошенко Н. Є. Вступ до спеціальності: соціальна робота. Модуль 2: навч. посіб. Київ: Київ, ун-т імені Бориса Грінченка, 2014. 264 с.
343. Тимошенко Н. Є. Історичні передумови виникнення та розвитку професії «соціальний працівник». *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії*: XІІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 29-30 квіт. 2015 р.). Переяслав-Хмельницький, 2015. С. 261−263.
344. Тимошенко Н. Є., Кирилюк О. В. Складові формування професійного іміджу майбутнього соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. Сер. 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 23. С. 193–199.
345. Титаренко Т. М. Постмодерні концептуалізації понять «особистість» та «життєвий шлях». *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 83–96.
346. Тітов І. Г. Взаємозв’язок онтологічного, гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного аспектів особистісного буття. *Філософські обрії*. 2012. Вип. 28. С. 124–134.
347. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 10. С. 18−21. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\_nbuv/cgiirbis\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\_FILE\_DOWNLOAD=1&Image\_file\_name=PDF/Otros\_2013\_10\_6.pdf (дата звернення: 29.01.2017).
348. Ткаченко С. П. Інтеграція знань з методики фізики і психолого-педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя фізики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Запоріжжя, 2007. 254 c.
349. Топчий Л. В. Теория социальной работы в основных понятиях и схемах: учеб. пособ. Москва: Изд-во РГСУ, 2012. 154 с.
350. Триус Ю. В. Інноваційні технології навчання у вищій школі. *Сучасні педагогічні технології в освіті*: Х Міжвуз. школа-семінар. Харків, 2012. 52 с.
351. Турчин О. Особливості соціальної політики Нідерландів. *Social Work and Education*. 2014. Т. 1. № 1. С. 50−56.
352. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. 574 с.
353. Тюптя Л. Т., Пузіков Д. О. Проектування в соціальній роботі. *Наукові записки Національного університету «Киево-Могнлянська академія»*. Сер.: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. Т. 47. С. 84−88.
354. Управління діяльністю соціальних служб: метод. посіб. / Гусак Н., Кабаченко Н., Назарук В., Савчук О. та ін.; заг. ред.: О. Іванова, Н. Гусак; Проект Програми розвитку ООН та М-ва соц. політики України «Підтримка реформи соц. сектору в Україні». Київ: К. І. С., 2013. 178 с.
355. Управління соціальним і гуманітарним розвитком: навч. посіб.: у 2 ч. / авт. кол.: В. А. Скуратівський, В. П. Трощинський, Е. М. Лібанова та ін. Київ: НАДУ, 2009. Ч. 1. 456 с.
356. Управлінські аспекти соціальної роботи: курс лекцій / кер. автор. кол. М. Ф. Головатий. Київ: МАУП, 2002. 376 с.
357. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост.: Е. Ф. Губский и др. Москва: ИНФРА-М, 2012. 570 с.
358. Фирсов М. В. История социальной работы: учеб. пособ. для вузов. Москва: Академический проект, 2004. 608 с.
359. Фирсов М. В., Студёнова Е. Г. Технология социальной работы: учеб. Москва: КНОРУС, 2016. 344 с.
360. Фирсов М. В., Студёнова Е. Г., Наместникова И. В. Введение в профессию «Социальная работа»: учеб. пособ. Москва: КНОРУС, 2016. 224 с.
361. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарук. Київ, «Абрис». 2002. 742 с.
362. Філософський словник соціальних термінів. Харків: «Р.И.Ф.», 2005. 672 с.
363. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу: метод. рек. / І. М. Козловська, Я. М. Собко, О. О. Стечкевич, О. М. Дубницька, Т. Д. Якимович. Львів: Сполом, 2012. 64 с.
364. Фруктова Я. С. До проблеми фундаменталізації змісту педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. Київ: КУ ім. Бориса Грінченка, 2013. Вип. 19. С. 70–74.
365. Фруктова Я. С. Фундаменталізація змісту професійної освіти як сучасна педагогічна проблема. *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи*: зб. матер. Міжнарод. наук. конф. (Київ, 22 трав. 2014 р.). Київ, 2014. С. 310−316.
366. Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі Європейського освітянського простору: Педагогіка і психологія, проблеми освіти: зб. наук. пр. / ред. колегія: М. Ф. Дмитриченко (гол. ред.), Н. М. Глушенок, М. О. Хмелевський, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська (заст. гол. ред). Київ: НТУ, 2010. 220 с.
367. Фурман А. А. Професіоналізація соціального працівника: методологічні аспекти. *Вітакультурний млин*. 2014. Модуль 16. С. 57−62.
368. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: моногр. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
369. Фурман А. В. Інноваційна освітня модель підготовки соціальних працівників. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2015. № 1. С. 47–51.
370. Фурман А. В., Ребуха Л. З. Методологічна концепція дисципліни «Теорія соціальної роботи». *Вітакультурний млин*: методолог. альм. 2014. Модуль 17. С. 20–29.
371. Халикова Г. Р. Проблемы подготовки специалистов по социальной работе на современном этапе. *Молодой ученый*. 2014. № 9. С. 416−417. URL: https://moluch.ru/archive/68/11640/ (дата звернення: 22.11.2016).
372. Ходаківський Є. І. Методологія наукових досліджень в парадигмі синергетики: моногр. Житомир: Економіст, 2009. 340 с.
373. Ходусов А. Н. Фундаментализация профессионального образования. *Ученые записки*: электрон. науч. журн. Курского гос. ун-та. 2017. № 3 (43). С. 140−147. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ fundamentalizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 26.09.2018).

## Чемерис О. А. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2007. 249 с.

## Чернишенко О. І. Соціально-культурна реабілітація молодих інвалідів, зарубіжний досвід. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка*. Сер.: Педагогіка. 2013. Вип. 1. С. 171–178.

## Чернілевський Д. В., Антонова О. Є., Барановська Л. В. та ін. Методологія наукової діяльності: навч. посіб.: вид. 2-ге, допов. / за ред. проф. Д. В. Чернілевського. Вінниця: Вид-во АМСК П, 2010. 484 с.

## Читалин Н. А. Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования: автореф. дис … д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. 39 с.

## Читалин Н. А. Принцип фундаментализации и профессионализации в проектировании содержания профессионального образования: теоретико-методологический аспект. *Известия РАО*. 2011. № 1. С. 76−87.

## Читалин Н. А. Фундаментализация системы профессионального образования. *Казанский педагогический журнал*. 2008. № 8. С. 19–26.

## Човган О. О. Підготовка майбутніх соціальних працівників до тренінгової роботи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Young Scientist*. 2016. № 12.1 (40). С. 543–545.

1. Чубук Р. В. Методологічні концепти дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія]*. Сер.: Педагогіка. 2014. № 245. Вип. 233. С. 114–120.
2. Чубук Р. В. Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2014. Вип. 115. С. 256–259.
3. Шайгородський Ю. Ж. Аномія як суспільний і особистісний феномен. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2011. № 4 (54). С. 19−29.
4. Шамрай В. Освіта в системі гуманітарних технологій. *Філософія освіти*. 2013. № 1 (12). С. 44–60.
5. ШанинТ. Социальная работа как культурный феномен современности. *Вопросы философии*. 1997. № 11. С. 55−72.
6. Шапаренко М. В. Історія розвитку соціальної роботи у Сполучених Штатах Америки. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя].* Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2013. № 4. С. 207–210.
7. Шардлоу С. Динамика ценностей в социальной работе. Амстердам-Киев, 1996. 206 с.
8. Шатковська Г. І. Фундаменталізація як принцип сучасної освіти. *Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Сер.: Педагогічна. 2010. № 16. С. 253–256.
9. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 464 с.
10. Швалб Ю. М. Логико-психологические основания разработки системы профессиональной подготовки социальных работников. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2010. Т. 7. Вип. 23. С. 264–272.
11. Шевченко Г. М. Філософські аспекти соціальної роботи. *Вісник Дніпропетровського університету. Філософія. Соціологія. Політологія*. Дніпропетровськ: ДНУ, 2007. Вип. 15. С. 196−203.
12. Шевчук С. Ф. До питання існування «двох наук» (фундаментальної і прикладної). *Соціально-економічні проблеми аграрного розвитку регіонів*: матеріали Всеукр. наук-практ. конф., (Житомир, 16 трав. 2017 р.). Житомир: ЖНАЕУ, 2017. С. 206–209.
13. Шепелюк С. В. Організація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: міжнародний досвід. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія].* Сер.: Педагогіка. 2011. Вип. 141. С. 84−88.
14. Шимановская К. А. Исторический обзор становления и развития системы подготовки социальных работников. *Организационно-административная деятельность в системе социальной защиты населения*: сб. науч. ст. Москва: Перспектива. 2016. С. 148−156.
15. Шкільнюк Н. Історіографія міського управління українських земель у складі російської імперії кінця ХІХ – початку ХХ ст. *Україна в контексті Європейської історії*: матеріали Всеукр. наук. конф. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. С. 92–98).
16. Школа професійного методологування: Методологічне обґрунтування професійної підготовки соціальних працівників засобами інтерактивних технологій. *Вітакультурний млин*: методолог. альм. НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ, додаток до Українського теоретико-методологічного соціогуманітарного часо-пису «Психологія і суспільство». 2011. Модуль 13. С. 87.
17. Школа О. В. Фундаментальна підготовка майбутнього вчителя фізики як основа формування його фахової компетентності. *Наукові записки*. Сер.: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2017. Т. 2. № 11 (ІІ). С. 155–161.
18. Шнейдер Л. Б. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов. Воронеж: «Модек», 2004. 208 с.
19. Шоробура І. М., Ворник М. М. Теоретичні аспекти соціально-педагогічної роботи. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. пр. Хмельницький: ХГПА, 2011. Вип. 9. С. 371–375.
20. Штульман Э. А. Специфика методического эксперимента. *Сов. педагогика*. 1988. № 3. С. 61–65.
21. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. Москва: Шк. культ. политики, 1997. 656 с*.*
22. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 445 с.
23. Яворська Г. Х. Підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретичні засади. *Наука і освіта.* 2013. № 1–2. С. 238–241.
24. Язвінська О. М. Проблема професійної мобільності сучасного фахівця в контексті фундаменталізації професійної підготовки. *Вісник національного транспортного університету*. 2011. № 24 (1). С. 32−36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vntu\_2011\_24(1)\_\_10 (дата звернення: 20.03.2017).
25. Яковлєв М. В., Кабаченко Н. В. Освіта та професійна підготовка соціальних працівників: стислий огляд світової практики. *Наукові записки НаУКМА: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2011. Т. 123. С. 54−60.
26. Ярхо Т. О. Фундаменталізація професійної подготовки в технічному ВНЗ як основа методології компетентнісного підходу у сучасній інженерній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 36. С. 496−500.
27. Ястремська С. О. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх магістрів сестринської справи засобами дистанційного навчання у вищих медичних закладах: моногр. Тернопіль: ТДМУ, 2017. 398 с.
28. Anastas J. Doctoral education in social work. New York: Oxford University Press, 2012. 271 p.
29. Barblan A. The Sorbonne Declaration – follow-up and implications. A personal view. Geneva: Association of European Universities (CRE), 1999.
30. Barretta-Herman A. Meeting the expectations of the Global Standards: A status report on the IASSW membership. *International Social Work*. 2008. Vol. 51 (6). Р. 823–834.
31. Between Eastern Tradition and Influences from the West: Confraternities in Early Modern Ukrainę and Byelorussia. *Ricerche Slavistiche*. 1990. Vol. 37. P. 269−294.
32. Blackwell Сompanion to Social Theory / ed. S. Bryan Turner. Blackwell; Oxford U.K., 1996. pp. 1−18.
33. Boddy J. European Perspectives on Social Work: Models of Education and Social Roles. A Briefing Paper / J. Boddy, J. Stathem. Thomas Coram Research Unit: University of London, 2008. 14 p.
34. Boyko O., Kabachenko N. Social work as an academic discipline in Ukraine. *Social Work and Social Policy in Transition Journal*. 2011. № 2 (1). Р. 79–104.
35. Bradford W. S., Charles R. H. Techniques and Guidelines for Social Work Practice. Boston, 2008. 340 р.
36. Byram M., Nichols A., Stevens D. Developing intercultural competence in practice. Clevedon: Multilingual issues, 2001 283 p.
37. Byram M., Risager K. Language teachers, politics and cultures. Multilingual Matters, 1999. 206 p.
38. Cournoyer B. The Social Work Skills Workbook. Albany, Brooks. Cole Company, 1996. 444 p.
39. D’aprix A. S., Dunlap K. Goodness of fit: career goals of MSW students and the aims of the social work profession in the United States. *Social Work Education*: The International Journal. 2004. № 23. pp. 265–280.
40. De Bono E. Serious creativity: using the power of lateral thinking to create new ideas. HarperBusiness. 1992. 338 p.
41. Declaration of human and civic rights of 26 august 1789. URL: http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank\_mm/anglais/cst2.pdf (last accessed: 18.06.2017).
42. Edwards R. L., et al. Social work practice and education in the US and Canada. *Social Work Education*. 2006. Vol. 25.1. pp. 28–38.
43. Enciclopedia of Social Work (National Assotiation of Social Workes). New York, 1997. pp. 2238–2247.
44. Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education. Brussels: ESMU, 2011. 47 p.
45. ESRC Postgraduate Training Framework / Economic and Social Research Council. 2009. URL: https://esrc.ukri.org/files/skills-and-careers/doctoral-training/postgraduate-training-and-development-guidelines-2009/ (last accessed: 20.04.2018).
46. ESRC Postgraduate Training Framework. Frequently Asked Questions / Economic and Social Research Council. 2011. URL: https://esrc.ukri.org/files/skills-and-careers/doctoral-training/postgraduate-training-framework-faqs/ (last accessed: 07.04.2018).
47. Feize L., Gonzalez J. A model of cultural competency in social work as seen through the lens of self-awareness. *Social Work Education*. 2018. Vol. 37:4. pp. 472–489.
48. Fowler S. M., Landis D., Bennett J. M. An analysis of methods for intercultural learning. *Handbook of intercultural training*. Thousand oaks, CA: Sage, 2004. P. 37–84.
49. From Bologna to Prague – Reform of Study Programmes and Structures in Germany. Bonn, HRK, 2000. 63 p.
50. Gibson P. A. Extending the Ally Model of Social Justice to Social Work Pedagogy. *Journal of Teaching in Social Work*. 2014. Vol. 34:2.   
    pp. 199–214.
51. Gray J. Learning for Transfer – the Special Case of Practicing Social Wore in Different Countries. *Issues in Social Work Education*. 1986. № 5 (2). P. 145–149.
52. Handbook of Phenomenological Aesthetics / edited by Hans Rainer Sepp and Lester Embree. Series: Contributions To Phenomenology, Vol. 59. Springer, 2010. 384 p.
53. Harris Chr. In the Shadow of Bologna / EAIE Forum, 2000. Special Ed. P. 22–24.
54. Harris M. Review of Postgraduate Education, M 14/96. Higher Education Funding Council for England, Bristol. 1996. URL: http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/1996/m14\_96.html (last accessed: 11.09.2017).
55. Hasseleufel P., Palier B. Towards Neo-Liberal Bismarckian Health Care States? Comparing Health Insurance Reforms in Bismarckian Welfare Systems / Reforming Bismarckian Welfare Systems. 2008. pp. 40–61.
56. Haug Guy. The Follow-up Process to the Bologna Declaration. *«From Bologna to Prague» – Reform of Study Programmes and Structures in Germany*. Bonn, HRK, 2000. P. 47–56.
57. Haug Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. Bonn, HRK, 2000. 77 p.
58. Heinonen T., Metteri A. Social work in health and mental health: issues, developments, and actions. Canadian Scholars’ Press Inc., 2005. 410 p.
59. Hlavatska O. Specific features of social workers’professional burnout. *Social work and education*. 2017. Т. 4. № 2. С. 46–62.
60. Howard M. O., McMillen C. J., Pollio D. E. Teaching Evidence-Based Practice: Toward a New Paradigm for Social Work Education. *Research on Social Work Practice*. 2003. Vol. 13 (2). pp. 234–259.
61. ISCED fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) / UNESCO Institute for Statistics, 2014. 21 p. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-fields-of-education-and-training-2013-en.pdf (last accessed: 20.12.2017).
62. Jamieson A., Curry A., Martinez G. School enrollment in the United States – social and economic characteristics of students. Washington: U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau. 2001. P. 20–533.
63. Jansson B. S. The reluctant welfare state: a history of American social welfare policies. 2nd ed. Pacific Grove, California. 1993. 371 p.
64. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. 3rd ed. London and New York: RoutledgeFaimer, Tailor and Francis Group, 2004. 382 p.
65. Johnson T. J. Professions and Power (Routledge Revivals). Routledge, 2016, 100 p.
66. Kinast E.-U. Diagnosing Applied Intercultural Competence. *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation: Basics and Areas of Application* / Translated by Charlotte Weston-horsmann. Vandenhoeck & Ruprecht, 2010. P. 147–159.
67. Klein J. T. Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: a literature review. *Am. J. Prev. Med*. 2008. Vol. 35. pp. 116–123. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18619391 (last accessed: 09.05.2018).
68. Knowles M. The definitive classic in adult education and human resource development. Amsterdam, Boston: Elsevier, 2011. 406 p.
69. Kujal B. System vychovya v delani VCSSR a nektere teoretceke a metodologicke problemy jeno vyzkumu. Praha, 1972. S.18
70. Lahodynskyi O., Semeniako I. Second Language Teaching Strategies Within The Framework Of Individualisation And Differentiation In Higher Educational Institutions. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2018. Vol. 6. № 1. pp. 107–114.
71. Landis D., Bennett J. Handbook of Intercultural Learning. Thousnd oaks, CA: Sage, 2004. 515 p.
72. Le‐Deist F. D., Winterton J. What is competence? *Human Resource Development International*. 2005. № 8 (1). Р. 27–46.
73. Lewis J. E. Octavia Hill, 1838-1912. *Women and social action in Victorian and Edwardian England*. Stanford University Press, 1991. pp. 24–82.
74. Lorens B. Bractwa cerkiewne w eparchii przemyskiej w XVII – XVIII wieku. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005. 336 s.
75. Mary E. Richmond and the Creation of an American Profession. USA: University of Illinois, 2004. 288 p.
76. Maynard R., Vaughn M., Sarteschi C. The Empirical Status of Social Work Dissertation Research: Characteristics, Trends and Implications for the Field. *British Journal of Social Work*. 2014. № 44. P. 267–289.
77. Melnychuk I., Rebukha L., Zavgorodnia T. Strategic Significance of English Language in the Self-Education of Specialists in Sociohumanitarian Speciacialties for Fundamentalization of University Education**.** *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018. Vol. 8, Issue 11. Р. 711−719*.*
78. Melnyk I. P. Social securing as a sphere of social workers’ professional training. *Science and practice*: Collection of scientific articles. Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. P. 282−285.
79. Miller R. What Are Schools For? Holistic Education In American Culture. Brandon, Vermont, USA, 1992. P. 153.
80. Mitina N. A. Modern educational technology in the educational process of higher education. *The young scientist*. 2013. № 1. P. 345–349.
81. Newman J. H. The Idea of a University. London: Longmans, Green, and Co., 1907. XXII. 527 p.
82. Orme J., Powell J. Building Research Capacity in Social Work: Process and Issues. *British Journal of Social Work*. 2008. Vol. 38 (5). P. 988–1008.
83. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. 265 s.
84. Parker S. K., Williams H. M. Effective teamworking Reducing the psychosocial risks. Sudbury (United Kingdom): HSE Books, 2001. pp. 132.
85. Parsons T. Zur Aktualität eines Theorie programms / Helmut Staubmann, Harald Wenzel (Hrsg.). Wiesbaden: Westdt. Verl., 2000. 332 р.
86. Pathways to Excellence: ESRC Postgraduate Training Framework / Economic and Social Research Council. 2015. URL: https://esrc.ukri.org/files/skills-and-careers/doctoral-training/pathways-to-excellence-background-to-the-new-postgraduate-training-framework/ (last accessed: 25.02.2018).
87. Payne M., Askeland G. A. Globalization and international social work: Postmodern change and challenge. Routledge, 2016. 189 р.
88. Pedrosa J. Notes concerning the preparation of the Bologna meeting (Sorbonne Declaration). Aveiro, 1999. 142 p.
89. Peisert H., Framheim G. Das Hochschulsystem in Deutschland: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn, 1973. S. 24.
90. Pister H.-H. Wege zu einer deutschen Wissenschaftslandschaft. Essen, 1991. 178 s.
91. Preuß R., Osel J. Zehn Jahre Bologna-Reform: Harsche Kritik an Bachelor und Master. *Süddeutsche Zeitung* von 15.08.2012. URL: http://www.sueddeutsche.de/bildung/zehn-jahre-205bologna-reform-harsche-kritik-an-bachelor-und-master-1.1441136 (last accessed: 20.12.2017).
92. Quality Assessment and Quality Development in German Universities with Particular Reference to the Assessment of Teaching. Bonn, HRK, 2000. 41 p.
93. Quality Guidelines for PhD Programs in Social Work / The Group of Advancement of Doctoral Education in Social Work. 2012. URL: http://www.gadephd.org/LinkClick.aspx?fileticket=6RvhDyHRxQA%3d&tabid= 84&portalid=0 (last accessed: 14.03.2018).
94. Rebukha L. Z. Integration approach in the professional training of social workers. *Innovations and modern technology in the educational system : contribution of Poland and Ukraine* : International scientific and practical conference (Sandomierz, Conference Proceedings, May 5-6, 2017.). Sandomierz. Humanities and Natural Sciences University in Sandomserz, 2017. P. 133−135.
95. Rebukha L. Z. Training of social workers in European universities. International scientific-practical conference Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: Conference Proceedings, September 29, 2017. Tbilisi: Baltija Publishing. P. 72−74.
96. Reid N. P., Edwards R. L. The Purpose of a School of Social Work – An American Perspective. *Social Work Education*. 2006. Vol. 25. № 5. pp. 461–484.
97. Rhodes T. Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics. Washington, DC: Association of American Colleges, 2010.
98. Richmond M. E. Social Diagnosis. New York: Russell Sage Foundation, 1917. URL: https://www.questia.com/read/3012622/social-diagnosis (last accessed: 27.12.2016).
99. Rolf A., Hans-Jochim M. Competency wicklung durch Schlüsselqualifizierung. / Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler, 2003. Band 19 der Reihe: Grundlagen: der Berufsund Erwachsenenbildung. 211 S.
100. Royse D., Dhooper S., Rompf E. Field Instruction: A Guide For Social Work Students. 3-d ed. Addison Wesley Longman, 1999. 150 p.
101. Seelye H. Ned Culture Clash: Managing in a Multicultural World. Lincolnwood: NTC Business Books, 1995. 198 p.
102. Semigina T., Boyko O. Social work education in the post-socialist and post-modern era: Case of Ukraine. *Global Social Work. Crossing Borders, Blurring Boundaries* / eds.: Carolyn Noble, Helle Strauss, Brian Littlechild. Sydney, Sydney University Press, 2014. pp. 257–269.
103. Semigina T., Grieg I., Volgina O. Social Work Education in Ukraine. *Ausbildung fór soziale Berufe in Europa* / hrsg. F. Hamburger, S. Hirschler, G. Sander, M. Wobcke. Frankfurt am Main, 2005. pp. 155–170.
104. Sharland E. Strategic Advisor for Social Work and Social Care Research Main Report to the Economic and Social Research Council Training and Development Board. 2010. URL: http://sro.sussex.ac.uk/30201/ (last accessed: 08.10.2017).
105. Sheafor B.-W., Horejsi Ch. Techniques and Guidelines for Social Work Practice. 5 ed. Lansing: Allyn and Bacon, 1999. 628 p.
106. Silver H. Education as history. *British Journal of Educational Studies*. 1984. Vol. 32 (1). рp. 88–90.
107. Slozanska H. Role of Australian Association of Social Workers in Higher Social Work Education Forming. *Scientific Papers: Economics and sociology*. Szczecin: CSR & FIS, 2010. Vol. 3. № 1. Р. 115–123.
108. Smale G. Community Social Work: a paradigm for change. Practice and Development Exchange. London: NISW. 1988. 54 р.
109. Social Work Education in Europe: A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries II Introdueced / Edited by Hans-Jochen Brauns and David Kramer. Eigenverlag des Deutschen Vereins fur offentliche und private Fiirsorge, 1986. P. 40.
110. Staub-Bernasconi S. Social work as a discipline and profession. *Theories and methods of social work. Exploring different perspectives* / ed. by V. Leskosek. Ljubljana: Faculty of Social Work, 2009. P. 9–30.
111. Syson L., Baginsky M. Learning to Practice: A Study of Practice Placements in Courses Leading to the Certificate of Qualifications in Social Work. London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1981. P. 60−66.
112. Tauch Ch. Accreditation: a Change of Paradigm in German Higher Education. *EAIE Forum*. 2000. Vol. 2. № 1. P. 12–14.
113. Thyer B. A. The Quest for Evidence-Based Practice?: We Are All Positivists! *Research on Social Work Practice*. 2008. Vol. 18. № 4. pp. 339–345.
114. Trends in Learning Structures in Higher Education (II): Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/May 2001. Helsinki: National Board of Educаtion, 2001. 63 p.
115. Vaskivska G. Socialization of the High School Students in the Process of the System of Knowledge about Human Formation. *The advanced science journal*. Torrance, CA, United States. 2013. Issue 1. P. 55–58.
116. Vodiana О. V. The Formation of Future Social Workers’ Professional Competence for Work with Children from Foster Families. *Intellectual Archive*. Series «Education & Pedagogy». 2015. Vol. 4. № 4. Toronto: Shiny Word Corp. pp. 92−98.
117. Zastrow Ch. The Practice of Social Work: A Comprehensive Worktext. New York: Cengage Learning, Inc. 2009. 558 p.

**Додаток Н**

**Список публікацій здобувача за темою дисертації та**

**відомості про апробацію результатів дисертації**

**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Ребуха Л. З. Теорія та практика фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: [моногр.]. Тернопіль: ТОВ «Тернограф», 2018. 328 с.

2. Ребуха Л. З. Соціальна робота в закладах освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: ПП Шпак В. Б., 2009. 204 с.

3. Ребуха Л. З. Методологічне обґрунтування соціальної роботи як виду професійної діяльності за сучасних умов суспільного розвитку. *Професійна освіта: проблеми і перспективи:* зб. наук. праць. Київ: ІПТО НАПН України, 2016. Вип. 11. С. 26−31.

4. Ребуха Л. З. Методологический анализ деятельности специалистов социальной работы. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences.* Vienna. 2016. № 11–12. P. 33–38.

5. Ребуха Л. З. Становлення соціальної роботи як діяльності: від соціальної підтримки до культурно-цивілізованих форм соціальної допомоги. *Педагогічні науки:* зб. наук. праць[Херсонський державний університет]. Херсон, 2016. Вип. LXXII, т. 2. С. 111−116.

6. Ребуха Л. Вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки соціальних працівників. *Педагогічний дискурс:* зб. наук. праць. Хмельницький, 2017. Вип. 23. С. 114−118.

7. Ребуха Л. Історичні аспекти становлення професії соціального працівника. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*: електрон. наук. фах. вид. Сер.: Педагогіка. 2017. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\_2017\_3\_15.

*Продовж. додатка Н*

8. Ребуха Л. Поліфункціональна діяльність соціального працівника як складова сутності соціальної роботи. *Молодь і ринок:* щомісячн. наук.-пед. журн. Дрогобич, 2017. № 1 (144). С. 55−59.

9. Ребуха Л. Сучасні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України:* електрон. наук. фахове вид. Сер.: Педагогіка. 2017. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\_2017\_5\_16.

10. Ребуха Л. Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників: антропологічний та гуманістичний підхід. *Людинознавчі студії:* зб. наук. праць. Сер.: Педагогіка. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. Вип. 5/37. С. 156−163.

11. Ребуха Л. З. Инновационные технологии в профессиональной подготовке будущих социальных работников. *Теория и методика профессионального образования:* сб. науч. статей*.* 2017. Вып. 4, ч. 1. С. 112−117.

12. Ребуха Л. З. Сутнісний аналіз рівнів методологування науково-професійної соціальної роботи. *Science Rise:* scientific journal*:* Pedagogical Education. 2017. Vol. 2 (10). Р. 18–21.

13. Melnychuk I., Rebukha L., Zavgorodnia T., Bloshchynskyi I. Strategic Significance of English in Self-Education of the Students iofn Socio-humanitarian Speciacialties for Fundamentalization of University Education**.** *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018. Vol. 8, Issue 11. pp. 711−719.

14. Мельничук І. М., Ребуха Л. З. Організація експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах фундаменталізації освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* Сер.: Педагогічні науки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Педагогічні науки. Хмельницький, 2018. № 3 (14). С. 384–394.

*Продовж. додатка Н*

15. Ребуха Л. Методологічні підходи до фундаменталізації професійної освіти майбутніх соціальних працівників *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського:* зб. наук. праць*.* Сер.: Педагогічні науки. Миколаїв, 2018. № 3 (62),т. 2. С. 258−262.

16. Ребуха Л. Оцінювання сформованої готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за умов фундаменталізації освіти на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Молодь і ринок:* щомісячн. наук.-пед. журн. Дрогобич, 2018. № 10 (165). С. 57–62.

17. Ребуха Л. Педагогічні умови реалізації системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій*. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Педагогічні науки. Хмельницький, 2018. № 2 (13). С. 377−388.

18. Ребуха Л. Система фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Освітологічний дискурс.* 2018. № 3–4 (22–23). URL: http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/527/445.

19. Ребуха Л. З. Забезпечення фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інноваційних технологій. *Інноваційна педагогіка:* наук журн*.* 2018. Вип. 5. С. 125−128.

20. Ребуха Л. З. Інноваційно-технологічні процеси у фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Інноваційна педагогіка:* наук. журн*.* 2018. Вип. 3. С. 164−167.

21. Ребуха Л. З. Інтегративність інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**.** *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах:* зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2018. Вип. 58−59 (111–112). С. 448−455.

*Продовж. додатка Н*

22. Ребуха Л. З. Концептуальні основифундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Педагогічні науки:* зб. наук. праць [Херсонський державний університет]. Херсон, 2018. Вип. LXXXII, т. 1. С. 166−170.

23. Ребуха Л. З. Напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2018. Вип. 62. С. 152−156.

24. Ребуха Л. З. Реалізація системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського університету:* наук. журн. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2018. Вип. 2 (43). С. 230−234.

25. Ребуха Л. З. Структура фундаменталізації підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка:* наук. журн. Сер.: Педагогічні науки. Житомир, 2018. Вип. 3 (94). С. 76−80.

26. Ребуха Л. З. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі: концептуальні засади. *Вісник Черкаського університету:* наук. журн*.* Сер.: Педагогічні науки. Черкаси, 2018. № 9. С. 29–35.

27. Ребуха Л. З. Характеристика засобів інноваційних технологій для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності:* зб. наук. праць*.* Львів, 2018. № 17. С. 156−161.

*Опубліковані праці апробаційного характеру*

28. Мельничук І. М., Ребуха Л. З., Мельничук С. Ю. Формування ціннісних орієнтацій студентів в умовах інтерактивної взаємодії. *Мандрівець*. 2008. №4 (75). С. 55−59.

*Продовж. додатка Н*

29. Ребуха Л. З. Викладач вищого навчального закладу: професійні особливості ділової жінки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Сер.: Соціологія. Психологія. Педагогіка. 2009. Дод. 4, т. ІІІ (15). С. 454–459.

30. Ребуха Л. З. Особливості професійного вигорання соціальних працівників. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження*: зб. тез ХV міжнар. конф. молодих науковців (Київ, 18–19 квіт. 2013 р.). Київ: ОВС, 2013. С. 134−136.

31. Ребуха Л. З. Процедури здійснення ефективної соціальної роботи. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження*: зб. тез ХVІ міжнар. конф. молодих науковців (Київ, 3–4 квіт. 2014 р.). Київ: ОВС, 2013. С. 301−304.

32. Ребуха Л., Миськів О. Психодидактичне проектування інноваційного змісту навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі. *Вітакультурний млин:* методологічний альманах. 2014. Модуль 16. С. 51−56.

33. Фурман А. В., Ребуха Л. З. Методологічна концепція дисципліни «Теорія соціальної роботи». *Вітакультурний млин*: методологічний альманах. 2014. Модуль 17. С. 20–29.

34. Ребуха Л. З. Методологія соціальної роботи як складова фахової діяльності соціального працівника. *Theoretical and Applied Researches in the Field of Pedagogy, Psychology and Social Science*: Conference Proceedings of International Scientific-Practical Conference (Kielce, 28–29 December, 2016). Kielce: Holy Gross University. pp. 113−115.

35. Ребуха Л. З. Професійна підготовка працівників соціальної сфери. *Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи:* матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 28–29 жовт. 2016 р.). Запоріжжя: КПУ, 2016. С. 86−89.

*Продовж. додатка Н*

36. Ребуха Л. З. Теоретико-методологічне конструювання соціальної роботи: запорука успішної діяльності соціального працівника. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: зб тез V всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 29−30 лист. 2016 р.). Тернопіль: Вектор, 2016. С. 141−143.

37. Ребуха Л. З. Теоретичні основи діяльності соціального працівника. *Київський науково-педагогічний вісник*: наук. журн. 2016. № 9 (09). С. 41–46.

38. Ребуха Л. З. Фундаменталізація та професіоналізація освіти як основні складові навчання спеціаліста соціальної сфери. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 18–19 лист. 2016 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 159−161.

39. Rebukha L. Z. Integration Approach in the Professional Training of Social Workers. *Innovations and Modern Technology in the Educational System : Contribution of Poland and Ukraine*: Conference Proceedings of International Scientific and Practical Conference (Sandomierz, May 5–6, 2017). Sandomierz, 2017. pp. 133−135.

40. Rebukha L. Z. Training of Social Workers in European Universities. *Forming of Modern Educational Environment: Benefits, Risks, Implementation Mechanisms*: Conference Proceedings of International Scientific-Practical Conference(Tbilisi, September 29, 2017). Tbilisi: Baltija Publishing. 2017. pp. 72−74.

41. Ребуха Л. З. Інноваційні процеси вищої школи: технологічний аспект. *Теорія і практика розвитку наукових знань*: матеріали ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28–29 груд. 2017 р.). Київ: МЦНД, 2017. Ч. ІІІ. С. 35−36.

42. Ребуха Л. З. Інноваційно-технологічні процеси у вищій школі: фундаменталізація професійної соціальної освіти. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи*: матеріали ІІ

*Продовж. додатка Н*

всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 26–27 жовт. 2017 р.). Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 39−40.

43. Ребуха Л. З. Методологічні підходидо фундаменталізації змісту професійної освіти у вищій школі. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5–6 трав. 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2017. Ч. 1. С. 98−100.

44. Ребуха Л. З. Підготовка соціальних працівників: аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду. *Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 13–14 січня 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 47−50.

45. Ребуха Л. З. Принципи формування змісту фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 12–13 трав. 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 83–85.

46. Ребуха Л. З. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: проблемні підходи*. Проблеми реформування педагогічної науки та освіти*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 1–2 груд. 2017 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 124−125.

47. Ребуха Л. З. Сучасні реалії професійної готовності майбутніх соціальних працівників до ефективної діяльності. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід:* зб.  
тез ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 21−22 квіт. 2017 р.). Тернопіль: ТНЕУ «Економічна думка», 2017 С. 215−218.

*Продовж. додатка Н*

48. Ребуха Л. З. Упровадження засобів інноваційних технологій в організацію освітнього процесу майбутніх соціальних працівників. *Сучасний вимір психології та педагогіки*: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 26–27 трав. 2017 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 137−139.

49. Ребуха Л. З., Василик Н. С. Принципи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. *Освітній простір ХХІ століття: реалії, новації, перспективи:* матеріалинаук.-практ. конф. (Тернопіль, 23 лютого 2017 р.). Тернопіль: ТНЕУ «Економічна думка», 2017. С. 101−102.

50. Ребуха Л. Дидактичні засоби інноваційних технологій у професійній підготовці соціальних працівників. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації:* зб. наук. праць ХХХVIII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 29 серп. 2018 р.). Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 38. С. 129−130.

51. Ребуха Л. З. Вплив педагогічних умов на формування системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 4–5 трав. 2018 р.). Київ: Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського, 2018. С. 95−97.

52. Ребуха Л. З. Засадниче спрямування системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матеріали Четвертої міжн. наук.-практ. конф. (Умань, 11−12 жовт. 2018р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 127−130.

53. Ребуха Л. З. Основні етапи експериментального дослідження фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.  
*Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика:* матеріали

*Продовж. додатка Н*

доповідей та повідомлень міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 14 верес. 2018 р.). Ужгород: РІК-У, 2018. С. 85−86.

54. Ребуха Л. З. Основні напрями фундаменталізації професійної освіти соціальних працівників. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення:* Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 4–5 трав. 2018 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2018. С. 53−55.

55. Ребуха Л. З. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі: методологічний аспект. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід*: матеріали ІІІ міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 20–21 квіт. 2018 р.). Тернопіль: Економічна думка, 2018. С. 325−327.

56. Ребуха Л. З.Фундаменталізація професійної підготовки соціальних працівників на засадах інтеграції інноваційних технологій. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: зб. наук. праць за матеріалами VIІ всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 26–27 квіт. 2018 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2018. С. 109−110.

57. Ребуха Л., Виноградова Т. Формування системи цінностей майбутніх фахівців соціогуманітарної сфери за фундаменталізації професійної підготовки у вищій школі. *Правова система України в умовах європейської інтеграції: погляд студентської молоді:* зб. тез ІІ міжнар. студ. наук. конф. (Тернопіль, 1 черв. 2018 р.). Тернопіль: ТНЕУ, 2018. С. 171−173.

*Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації*

58. Ребуха Л. З. Міждисциплінарний навчально-методичний комплекс (для використання ІТІТ у вивченні дисциплін «Історія соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Технології роботи соціального працівника», «Методи соціальної роботи»). Тернопіль: Вектор, 2018. 79 с.

*Продовж. додатка Н*

59. Ребуха Л. З. Методичні рекомендації для викладачів з використання інтегративної тренінгово-інформаційної технології у підготовці майбутніх соціальних працівників. Тернопіль: Вектор, 2018. 27 с.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали дисертації обговорювалися та одержали позитивну оцінку на науково-практичних конференціях різного рівня, серед яких: *міжнародні –* «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (Київ, 2013; 2014), «**Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи»** (Запоріжжя, **2016),****«Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки»** (Одеса, 2016), «International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social science» (Kielce, 2016), «Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості» (Харків, 2017), «Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід» (Тернопіль, 2017), «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine» (Sandomierz, 2017), «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 2017; 2018), «Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології» (Харків, 2017), «Сучасний вимір психології та педагогіки» (Львів, 2017), «International scientific-practical conference Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms» (Tbilisi, 2017), «Проблеми реформування педагогічної науки та освіти» (Хмельницький, 2017), «Теорія і практика розвитку наукових знань»(Київ, 2017), «Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід» (Тернопіль, 2018), «Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2018), «Правова система України в умовах європейської інтеграції: погляд студентської молоді»

*Продовж. додатка Н*

(Тернопіль, 2018), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018), «Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика» (Ужгород, 2018), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2018), «Новація та виклики юридичної освіти» (Тернопіль, 2018); *всеукраїнські –* «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (Херсон, 2016), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2016; 2018), **«Освітній простір ХХІ століття: реалії, новації, перспективи»** (Тернопіль, **2017**), «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2017); міжвузівські семінари, засідання кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (2010–2018 рр.).