

**Міністерство освіти і науки України**  
**Одеський національний політехнічний університет**

*Корнешук В. В., Колодійчук Ю. В., Боделан М. В.*

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**  
**ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ**  
**СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**Монографія**

Одеса – 2018

УДК 378+37.091.12:36-051

ББК 74.58

К 67

*Рекомендовано до друку  
вченою радою Одеського національного політехнічного університету  
(протокол № 1 від 29.08.2018 р.)*

**Рецензенти:**

**Карпенко Олена Георгіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та технології соціальної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

**Коляда Наталя Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Романовська Людмила Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

К 67 Корнєшук В. В., Колодійчук Ю. В., Боделан М. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників : монографія / [Гол. ред. В. В. Корнєшук]. – Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2018. – 296 с.

**ISBN**

В монографії висвітлено теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах.

Для науковців, викладачів, соціальних працівників.

УДК 378+37.091.12:36-051

ББК 74.58

**ISBN**

© **Корнєшук В. В., Колодійчук Ю. В.,  
Боделан М. В., 2018**

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b>	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗВО</b>	
1.1. Сутність і специфіка соціальної роботи як професійної діяльності	9
1.2. Методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняних ЗВО	16
1.3. Зарубіжний досвід підготовки фахівців із соціальної роботи	28
<b>Література до розділу 1</b>	41
<b>РОЗДІЛ 2. ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (на прикладі роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я)</b>	
2.1. Діти з обмеженими можливостями здоров'я як категорія клієнтів соціальної роботи	49
2.2. Сутність і структура підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	56
2.3. Формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	62
2.3.1. Педагогічні умови формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	62
2.3.2. Експериментальна методика формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	75
2.3.3. Структурно-функціональна модель формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та її апробація	84
2.4. Результати педагогічного експерименту з формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	98
2.4.1. Критеріальний апарат з діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	98

2.4.2. Методика діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	109
2.4.3. Порівняльний аналіз результатів сформованості підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	115
<b>Література до розділу 2</b>	120
<b>РОЗДІЛ 3. ФУНКЦІОНАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ (на прикладі вуличної соціальної роботи)</b>	
3.1. Вулична соціальна робота як різновид професійної діяльності майбутніх соціальних працівників	128
3.2. Професійні функції соціального працівника в аспекті вуличної соціальної роботи	137
3.3. Сутність і структура функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи	144
3.4. Формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи	154
3.4.1. Педагогічні умови формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи	154
3.4.2. Структурно-функціональна модель формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи	163
3.4.3. Реалізація педагогічних умов і апробація структурно-функціональної моделі формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи	168
3.5. Результати педагогічного експерименту з формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи	183
3.5.1. Критеріальний апарат з діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи	183
3.5.2. Методика діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи	188
3.5.3. Порівняльний аналіз результатів сформованості функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи	199
<b>Література до розділу 3</b>	210
<b>Висновки</b>	218
<b>Додатки</b>	219

## ПЕРЕДМОВА

Останні роки вітчизняна соціальна робота стрімко розвивається як наука, навчальна дисципліна та специфічний вид діяльності. Як наука, соціальна робота вивчає людську діяльність, формує і узагальнює знання про соціальну сферу. Як навчальна дисципліна, – вона є систематизованим викладом з навчальною метою засад наукової теорії соціальної роботи. Як специфічний вид професійної діяльності, соціальна робота зорієнтована на соціальне середовище, а також на реалізацію соціальних аспектів усіх інших видів діяльності. Складноструктурованість, специфічність соціальної роботи як професійної діяльності у соціономічній сфері, зумовлена наявністю великої кількості категорій клієнтів, які потребують соціального захисту і соціальної підтримки, визначає специфіку підготовки майбутніх фахівців до такої роботи у ЗВО, вимоги до їхніх професійних знань і вмінь, особистісних та професійно значущих якостей.

Незважаючи на нетривалий час, упродовж якого соціальна робота набула статусу професійної діяльності і розпочалася професійна підготовка фахівців означеного профілю у вітчизняних вишах, проведено чимало педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення іноземного досвіду підготовки фахівців для соціальних служб та вдосконалення вітчизняної системи підготовки і перепідготовки фахівців означеного профілю.

Сучасні наукові дослідження зорієнтовано на: визначення теоретико-методичних засад професійної підготовки (Р. Х. Вайнола, І.О. Зимня, І. Б. Іванова, А. Й. Капська, О. Г. Карпенко, Н. М. Коляда, В. А. Полішук, Л. І. Романовська, Л. Т. Тюття та ін.) і професійного самовдосконалення (Н. Є. Троценко та ін.) фахівців із соціальної роботи; підготовку їх до менеджменту (Є. Г. Сєдов та ін.) та реалізації ідей гендерної рівності (С. М. Гришак та ін.) в соціальній роботі, застосування технологій медико-соціальної роботи (Д. В. Данко та ін.); формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (І. І. Боднарук, В. В. Савіцька, С. Ю. Сургова та ін.), їхньої професійної мобільності (Т. Є. Гордєєва та ін.), комунікативної компетентності (В. В. Баранюк, Д. М. Годлевська та ін.), ІКТ-компетентності (Л. А. Дітківська та ін.), інформаційної культури (О. С. Повідайчик та ін.) і культури професійного спілкування (О. В. Урсол та ін.); виховання в них гуманності (Н. В. Клименюк та ін.), відповідальності (О. П. Пашинок та ін.) тощо. Проаналізовано підготовку соціальних працівників за кордоном (О. П. Бартош, Н. В. Видишко, Л. В. Віннікова, Н. П. Гайдук, О. В. Загайко, А. Є. Кулікова, Г. В. Лещук, Н. О. Микитенко, О. В. Ольхович, О. П. Пічкар, Г. І. Слозанська, Н. М. Собчак та ін.).

Тривають дослідження з:

– підготовки майбутніх соціальних працівників до соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі (Р. В. Чубук та ін.); професійної діяльності в багатонаціональному середовищі (Ю. М. Рябова та ін.); профілактики девіантної поведінки учнівської молоді

(Р. В. Козубовський та ін.); роботи в умовах інклюзивної освіти (Т. В. Соловей та ін.); професійної діяльності в закладах соціального обслуговування людей похилого віку (Н. Б. Павлишина та ін.); організації культурно-дозвілдової діяльності (Б. В. Опальчук та ін.); застосування проектних технологій у професійній діяльності (Л. Д. Довгополова та ін.); соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою (О. В. Водяна); використання методів арт-терапії (Л. Ю. Полторака та ін.);

– формування суб'єктної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку (Н. В. Ткаченко та ін.); готовності до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем (К. Г. Конопляк та ін.); готовності до роботи з молодіжними громадськими організаціями (Є. А. Криницький та ін.);

– формування базових компетентностей майбутніх соціальних працівників (С. М. Стрельбицька та ін.) у процесі фахової підготовки; їхньої правової компетентності (А. Д. Мекшун, С. П. Яшук та ін.) тощо;

– формування професійної (О. А. Макеєва та ін.) і психологічної культури (О. О. Кісенко та ін.);

– формування професійно-ціннісних орієнтацій (Л. І. Кравчук та ін.), пізнавальної самостійності майбутніх соціальних працівників засобами медіа освіти (О. О. Шеїна та ін.), їхньої професійної мобільності (Т. Є. Грищенко та ін.) у процесі фахової підготовки.

Українські науковці продовжують аналізувати досвід професійної підготовки соціальних працівників в університетах США (М. В. Шапаренко та ін.), фахівців із соціальної роботи третього рівня вищої освіти у Великій Британії (О. М. Бойко та ін.); підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції (А. С. Ковальова та ін.).

Отже, дослідження, за якими здійснюється вивчення проблем підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи у ЗВО України, можна узагальнити за трьома основними напрямками. До *першого напрямку* можна віднести дослідження загального характеру, в яких презентовано теоретичні засади і дидактичні можливості вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, а результатом такої підготовки виступає одна з інтегрованих характеристик фахівця: професійна готовність, підготовленість до професійної діяльності, професійна компетентність, професійна культура та їх складові.

*Другий напрям* утворюють «часткові» дослідження, спрямовані на формування певних якостей, що є професійно значущими для ефективного виконання соціальної роботи як професійної діяльності (мобільності, відповідальності та ін.).

Нааявність специфічних різновидів соціальної роботи і категорій її клієнтів зумовили виникнення *третього напрямку*, до якого відносимо дослідження прикладного характеру, в яких професійна підготовка майбутніх фахівців вивчається в аспекті підготовки до окремого, специфічного виду діяльності або до діяльності з окремими категоріями клієнтів соціальної роботи, а саме: підготовка до профілактично-корекційної роботи з підлітками

девіантної поведінки (М. О. Волошенко), роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (Ю. В. Колодійчук), вуличної соціальної роботи (М. В. Боделан) тощо.

Одним з перспективних напрямів, широко не представленим у дослідженнях українських науковців, вважаємо підготовку майбутніх соціальних працівників до застосування різноманітних технологій і методів, притаманних сучасній професійній соціальній роботі.

Оскільки до набуття статусу професійної діяльності соціальна робота здійснювалась на волонтерських засадах особами, які не мали спеціальної підготовки щодо неї, то існує проблема перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників соціальних служб. Виникнення нових категорій клієнтів соціальної роботи, пов'язане з військовими діями на території країни, потребують цілеспрямованої підготовки наявних і майбутніх соціальних працівників до роботи з ними. Зазначені аспекти визначають перспективи подальших педагогічних досліджень проблем професійної підготовки соціальних працівників у нашій країні та їх упровадження у вітчизняних вишах з урахуванням зарубіжного досвіду такої підготовки.

Запропонована монографія є спробою авторів узагальнити наявні і презентувати власні наукові здобутки з проблем підготовки майбутніх соціальних працівників. Вона складається з трьох розділів, що висвітлюють теоретичні і практичні засади професійної підготовки фахівців із соціальної роботи в Україні та за кордоном.

Так, у першому розділі, підготовленому доктором педагогічних наук, професором, завідувачем кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету (ОНПУ), розкрито сутність і специфіку соціальної роботи як професійної діяльності відповідно до різних категорій її клієнтів; визначено методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняних вишах; проаналізовано особливості професійної підготовки фахівців соціальних служб за кордоном; подано рекомендації щодо запровадження зарубіжного досвіду такої підготовки у вітчизняних вишах.

Другий розділ презентований кандидатом педагогічних наук, старшим викладачем кафедри психології та соціальної роботи ОНПУ Колодійчук Ю. В. і представляє результати педагогічного дослідження, спрямованого на формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. В цьому розділі схарактеризовано особливості зазначеної категорії клієнтів; висвітлено специфіку соціальної роботи з ними та їхніми сім'ями; визначено і схарактеризовано сутність підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, що розглядається автором як результат їхньої професійної підготовки у ЗВО; запропоновано структурно-функціональну модель і педагогічні умови формування такої підготовленості в межах вивчення різних фахових дисциплін із застосуванням новітніх методів навчання; представлено

авторські методики формування й діагностування досліджуваної підготовленості.

Третій розділ, підготовлений старшим викладачем кафедри психології та соціальної роботи ОНПУ Боделан М. В., презентує результати педагогічного дослідження, спрямованого на формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи. В розділі визначено і схарактеризовано сутність і специфіку вуличної соціальної роботи; виокремлено функції вуличного соціального працівника; розкрито сутність і структуру функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи, що розглядається автором як результат їхньої професійної підготовки у ЗВО; представлено авторський спецкурс «Вулична соціальна робота: теорія та практика», схарактеризовано особливості його проведення в межах різних форм навчання; представлено структурно-функціональну модель і визначено педагогічні умови формування означеної компетентності в процесі вивчення запропонованого спецкурсу; презентовано авторську методику діагностування досліджуваної компетентності.

Розрахунковий матеріал й емпіричні відомості представлені в додатках монографії.

Автори монографії сподіваються, що запропонований в ній теоретичний і практичний матеріал стане в нагоді педагогам, залученим до професійної підготовки соціальних працівників у вітчизняних вишах; науковцям, що досліджують різноманітні проблеми такої підготовки з метою підвищення її ефективності та якості, а також соціальним працівникам, які бажають підвищити власну професійну кваліфікацію.



## РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗВО

### 1.1. Сутність і специфіка соціальної роботи як професійної діяльності

Перспективи України як європейської країни залежать передусім від зовнішньої державної політики, що стверджує та забезпечує реалізацію соціальних прав громадян для збереження та відтворення людського потенціалу. У зв'язку з цим зростає роль сучасної соціальної роботи як специфічного напрямку діяльності держави, що має на меті задоволення законних інтересів і соціальних потреб кожного члена суспільства, вирішення проблем працевлаштування, духовного та фізичного розвитку людини, побутових проблем тощо, шляхом залучення державних і суспільних інститутів, використання всього потенціалу суспільства [4].

Головним призначенням сучасної соціальної роботи є не тільки здійснення соціальної допомоги, але й попередження негативних впливів на життєдіяльність людини, сім'ї, соціальної групи, суспільства в цілому, зумовлених об'єктивними та негативними чинниками.

Визначення сутності і специфіки соціальної роботи зумовлює необхідність тлумачення понять «соціальна робота», «соціальний працівник», «клієнт соціальної роботи».

**Соціальна робота** – це унікальний вид професійної діяльності, що полягає в наданні соціальної допомоги особистості, родині, групі чи спільноті осіб, які опинилися у складній життєвій ситуації шляхом забезпечення матеріального, соціального, культурного рівня життя та підвищення добробуту народу загалом; посиленні та відновленні здатності клієнтів до соціального функціонування в широкому діапазоні різноманітних сфер соціального життя, активізації людиною власних зусиль, розвиток її особистісних ресурсів [2, с. 23].

А. І. Ляшенко розглядає соціальну роботу у широкому розумінні як вплив громадськості на соціальне облаштування суспільства шляхом формування і реалізації соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності людини; у вузькому – як професійну діяльність, що здійснюється професійно підготовленими фахівцями, їх помічниками, і спрямовану на надання індивідуальної допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які потрапили у важку життєву ситуацію, шляхом інформування, консультування, натуральної чи фінансової допомоги, догляду, обслуговування, педагогічної і психологічної підтримки тощо [49, с. 17].

Більш широке розуміння соціальної роботи висловлює М. В. Фіров, включаючи до неї допомогу та взаємодопомогу в системі соціокультурних та психосоціальних взаємодій та взаємовідносин різних суб'єктів [87, с. 26].

У сучасній науковій літературі поняття «соціальна робота» слід розглядати в трьох основних, взаємопов'язаних між собою значеннях, а саме:

– *практична професійна діяльність* із надання допомоги та підтримки людей, які опинилися в скрутній ситуації;

– *навчальна дисципліна* з професійної підготовки фахівців із соціальної допомоги та підтримки населення;

– *галузь наукових знань*, яка ґрунтується на сукупності концепцій і теорій, досліджує принципи і закономірності, моделі та методи соціальної роботи, має об'єкт і предмет дослідження, систему наукових понять і категорій, сукупність методів дослідження тощо.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної наукової літератури дозволяє дійти висновку про відсутність узагальненого погляду на трактування поняття «соціальна робота». Єдине, в чому збігаються погляди різних авторів, – це визнання соціальної роботи як практичної професійної діяльності. Щодо інших характеристик цієї діяльності, зокрема мети, об'єкта, суб'єкта соціальної роботи, то думки науковців відрізняються. Цей факт можна пояснити тим, що соціальна робота, як нова сфера наукового знання, дотепер продовжує завойовувати своє місце серед інших наук та перебуває на стадії еволюційного формування, а практичні професійні питання, вирішення яких займаються соціальні працівники, надзвичайно складні та різноманітні, що ускладнює систематизацію методів та принципів організації регулювання їхньої професійної діяльності. Особливість практичної професійної соціальної роботи полягає також у тому, що зміна об'єктивних умов надання соціальної допомоги та підтримки неминуче породжує нові соціальні ситуації, зміну в стосунках між людьми в процесі соціальної роботи. Це зумовлює необхідність використання адекватних новим ситуаціям методів, технологій і стратегій втручання, впровадження інноваційних підходів. У зв'язку з цим практична професійна соціальна робота перебуває у постійному пошуку та трансформації, що призводить до розширення різних цільових груп та категорій клієнтів соціальної роботи [48, с. 5-6].

Науковці (Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова та ін.), розглядаючи соціальну роботу як професійну діяльність, відзначають, що її практична спрямованість реалізується державними і недержавними організаціями, соціальними інституціями, групами і окремими індивідами, які мають належну професійну підготовку з надання соціальної допомоги та працюють у сфері соціального захисту населення, освіти, охорони здоров'я, соціальних служб, спеціалізованих закладів і установ. Тому соціальна робота – це, з одного боку, фінансово-матеріальна, соціально-педагогічна, психологічна, юридична, медична підтримка з боку держави, а з іншого – створення відповідних соціальних умов для самовдосконалення і самореалізації клієнтами власних можливостей.

Зазначена практична спрямованість реалізується такими видами соціальної роботи, як-от: соціальна діагностика і профілактика; соціальна реабілітація; соціальна корекція і терапія; соціальне проектування; соціальне прогнозування; соціальна експертиза; соціальне посередництво; соціальне

консультування; соціальне забезпечення; соціальне страхування; соціальна опіка й опікуєнство [84., с. 31-33].

На наш погляд, соціальна робота є діяльністю спеціально підготовленого персоналу (професійною діяльністю), спрямованою на забезпечення соціального захисту і соціальної допомоги особам, які її потребують, за допомогою консультування, профілактики та координації їхніх дій. Специфічність соціальної роботи як професійної діяльності полягає в тому, що соціальна допомога населенню має на меті зміну взаємин між людьми й середовищем, що їх оточує. Ця діяльність передбачає організацію допомоги всім особам, які потрапили у складну життєву ситуацію, незалежно від їхнього соціального статусу, оскільки за скрутних життєвих умов кожна людина має право на допомогу.

Зауважимо, що складні життєві обставини можуть бути зумовлені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, звичками та образом життя, внаслідок чого людина частково або повністю втрачає можливість самостійно піклуватися про власне (сімейне) життя і приймати участь у житті суспільства. Вирішити такі складні життєві ситуації допомагає **соціальний працівник** – професійно підготовлений фахівець, який має відповідну кваліфікацію в галузі соціальної роботи та надає соціальні послуги.

Представлені в дослідженнях науковців (С. Белічевої, В. Бочарової, С. Григор'єва, Л. Дьоміної, І. Зимньої, В. Келасьєвої, Р. Куличенко, Л. Топчєго, Т. Шевелєнкової, Н. Шмельової, Е. Холостова та ін.) позиції щодо професійних та особистісних якостей, необхідних соціальному працівнику, можна систематизувати за кількома щаблями (операційним, функціональним, стратегічним та особистісним), які, на нашу думку, визначають узагальнений професійний портрет фахівця із соціальної роботи, що відповідає рівню культури сучасного суспільства; рівню розвитку соціальної роботи як професійної діяльності в цілому; вимогам до кваліфікації фахівця із соціальної роботи, визначеним Міжнародною декларацією етичних принципів соціальної роботи, Міжнародними етичними стандартами соціальної роботи, Кодексом Національної Асоціації соціальних працівників, а також потребам державних і недержавних соціальних служб.

Надамо змістову характеристику визначеним щаблям:

– операційний – зумовлений вимогами до швидкого реагування на зміну професійної ситуації, передбачає наявність у фахівця відповідної освіти і загальної культури, компетентності у вирішенні різноманітних соціальних проблем, обізнаність в галузі педагогіки, психології, юриспруденції, медицини тощо (Н. В. Клименюк [30]);

– функціональний – забезпечується наявністю у соціального працівника культури міжособистісного спілкування; навичок оптимізації спілкування з клієнтами, представниками різних соціальних груп; умінь координувати соціальні зв'язки і відносини; фасилітативних умінь; здатністю до взаємодії з різними клієнтами на засадах спостереження і відбору соціально значущої інформації (І. О. Зимня [26]);

– стратегічний – зумовлений необхідністю організації соціально-значущої діяльності серед населення, координування соціально-правового захисту інтересів клієнтів і забезпечує прийняття управлінських рішень, спрямованих на досягнення довгострокових стратегічних цілей (І.О. Зимня [26]);

– особистісний – передбачає наявність у соціального працівника психофізіологічних і психологічних якостей, що визначають його професійну спрямованість на соціальну роботу та професійну придатність до неї (Є. І. Холостова [90]).

**Клієнтом соціальної роботи** називають особу, яка користується послугами соціальної служби або окремого фахівця: соціального працівника, соціального педагога, психотерапевта та ін.

Залежно від рівня дії, виокремлюють такі типології клієнтів соціальної роботи: *індивід* (наприклад, бездоглядна дитина; жінка, яка зазнала насилля; особа, яка страждає від алкоголізму; людина похилого віку; інвалід та ін.); *група* (наприклад, сім'я; виробничий колектив; група взаємодопомоги; шкільний клас; студентська група та ін.); *локальна спільнота* (наприклад, особи, що мешкають на спільній території, одній місцевості; особи однієї національності, спільної культури; особи, поєднані соціально-економічним станом або складною життєвою ситуацією).

Поняття «клієнт соціальної роботи» містить у собі такі об'єктивні характеристики, як-от:

– *соціально-демографічна* (пенсіонери, службовці, студенти, безробітні та ін.);

– *вік* (діти, молодь, особи середнього віку, похилого віку та ін.);

– *стать* (жінки, чоловіки);

– *рівень освіти* (незавершена середня, середня, середня спеціальна, незавершена вища, вища, науковий ступінь та ін.);

– *стан здоров'я* (здорові, тимчасово непрацездатні, розумово неповноцінні, інваліди та ін.);

– *сімейний стан* (одружені, вдови, одинокі, розлучені);

– *наявність утриманців* (діти, наявність непрацездатних осіб під опікою та ін.);

– *територіальність* (мігранти, біженці, сільські мешканці та ін.);

– *соціально-професійний статус* (працевлаштовані, безробітні, у декретній відпустці, домогосподарки та ін.);

– *матеріально-економічний стан* (малозабезпечені, з оптимальним рівнем доходів, проживають за межею бідності та ін.).

В соціальній роботі враховують індивідуально-особистісні характеристики клієнта, а саме:

– *індивідуально-типологічні властивості особистості* (акцентуація характеру, особливості темпераменту, адекватність самооцінки);

– *ставлення до життєвих труднощів* (агресія, апатія, упокорювання, неприйняття, злість, байдужість та ін.);

– *наслідки тяжкої життєвої ситуації* (інвалідність, розлучення, девіантна поведінка, безробіття, соціальне сирітство та ін.);

– *бажання вирішувати та здатність «бачити» проблему* (заперечення проблеми, саморуйнівна поведінка, активна позиція у вирішенні складнощів та ін.);

– *можливість виходу з проблемної ситуації* (наявність/відсутність фінансових можливостей, можливість звернутися до фахівця та ін.).

Слід зазначити, що коло різних цільових груп та категорій клієнтів соціальної роботи досить широке, це:

– *особи, які перебувають в місцях позбавлення волі (зокрема жінки, неповнолітні) або відбули покарання та повернулися з місць позбавлення волі;*

Соціальна робота з цією категорією клієнтів передбачає комплекс заходів, спрямованих на створення відповідних умов для ресоціалізації таких осіб, а саме на відновлення якостей, необхідних їм для нормальної життєдіяльності в суспільстві, засвоєння відповідних цінностей і соціальних ролей; допомогу у працевлаштуванні [28, с. 228].

– *бездомні люди;*

Соціальна робота в цьому випадку спрямована на виявлення та облік бездомних, надання їм соціально-юридичної допомоги в оформленні документів, що посвідчують особу (паспорт, свідоцтво про народження). Передбачає інформування про можливість надання соціальних послуг; інформаційно-юридичну допомогу з питань отримання/повернення житла, допомогу у працевлаштуванні (пошук вакансій, сприяння при проходженні співбесіди з працедавцями); соціальне втручання в кризових ситуаціях [19].

– *подружні пари, які мають серйозні сімейні конфлікти;*

Соціальна робота з означеною категорією клієнтів передбачає консультативну допомогу, спрямовану на зміну взаємодії стосунків партнерів з метою усвідомлення причин і способу вирішення сімейних конфліктів; корекцію та формування нових сімейних взаємин; здійснення аналізу способів розв'язання проблем, які сім'я намагалася застосовувати самотужки, та знаходження нових комунікативних форм налагодження подружніх стосунків [28, с. 280].

– *незаміжні вагітні дівчата-підлітки або такі, що вже виховують дитину;*

Соціальна робота з такою категорією клієнтів спрямована передусім на попередження відмови від дитини та переривання вагітності шляхом соціального супроводу; оцінку потреб матері та надання безоплатних соціальних послуг, сприяння в отриманні належних житлово-побутових, соціальних, психологічно-педагогічних умов для забезпечення нормальної життєдіяльності матері та дитини; сприяння здобуттю освіти, фаху, навичок самостійного життя з дитиною поза межами центрів, притулків; проведення соціально-педагогічної роботи з сім'єю неповнолітньої матері.

– *гомосексуалісти, лесбійки, бісексуали та трансгендерні особи, які мають особисті або сімейні проблеми;*

Соціальна робота з означеною категорією клієнтів передбачає корекцію психолого-фізичної поведінки, визнаної як відхилення від норми; попередження та профілактику можливих депресій та суїцидів, викликаних соціальною думкою; проведення психотерапії [75, с. 13].

– *особи, які мають соматичні (тілесні), психічні захворювання або інвалідність; безнадійно хворі;*

Соціальна робота з цією категорією клієнтів – це комплекс заходів щодо створення системи їхньої підтримки з урахуванням соціальних, соціально-побутових, медичних, психологічних та духовних потреб; полегшення чи нейтралізації фізичних, психічних симптомів, що турбують клієнта; формування в нього та його родини прийняттого уявлення про хворобу (у випадку безнадійно хворих – уявлення про смерть як природне явище) [84, с. 437].

– *залежні від алкоголю, наркотиків особи та їхні родини;*

Соціальна робота в такому випадку передбачає надання клієнтам комплексу соціальних, медичних, психологічних та педагогічних послуг, спрямованих на відновлення порушень функцій організму, психіки; реінтеграцію у суспільство після лікування; зменшення ймовірності рецидиву, формування мотивації на повне припинення залежності від наркотиків чи алкоголю; сприяння в майбутньому працевлаштуванні [69].

– *родини, в яких існують проблеми дитячої занедбаності, сексуальних, фізичних зловживань щодо дитини або одного із партнерів;*

Соціальна робота з цією категорією клієнтів охоплює комплекс дій, серед яких: вилучення дитини, яка зазнає насильство, із сім'ї, з позбавленням батьків їхніх прав; притягнення до відповідальності особи, яка спричиняла насильство; проведення діагностування симптомів комплексних порушень з подальшою розробкою дій для психологічного втручання та застосування психологічної корекції.

– *військовослужбовці та їх сім'ї;*

Соціальна робота з такою категорією клієнтів передбачає соціально-правове забезпечення, професійну орієнтацію і працевлаштування військовослужбовців та членів їх сімей; інформування сім'ї про наявність соціальних пільг, послуг та гарантій, забезпечення ними; за потреби, сприяння відновленню фізичних і психологічних сил шляхом корекції особистісних настанов; сприяння адаптації військовослужбовців до життя після звільнення з військової служби [27, с. 278].

– *особи, які мають схильність до суїциду;*

Соціальна робота з означеною категорією клієнтів полягає у своєчасній діагностиці та виявленні схильності до суїциду; профілактиці та корекції суїцидних нахилів; активній емоційній підтримці особи, яка знаходиться у стані депресії [13, с. 17].

– *особи із затримками в розвитку (інваліди розвитку, легка розумова відсталість) та їхні родини;*

Соціальна робота в таких випадках полягає в розвитку та корекції розумових, емоційних та фізичних порушень, спричинених хворобою;

корекції сімейних міжособистісних взаємин, проведення діагностики динаміки розвитку клієнта під впливом відповідної корекційної діяльності [82].

*– особи похилого віку або такі, які не можуть адекватно функціонувати;*

Соціальна робота з цією категорією клієнтів спрямована на досягнення максимально можливої інтеграції людей похилого віку у суспільство; поліпшення умов життя і якості догляду за ними; підвищення ефективності і рентабельності програм з догляду; забезпечення послугами чи пільгами, які надаються з урахуванням законодавчо закріплених державою соціальних гарантій із соціального забезпечення [84, с. 477].

*– мігранти і біженці, яким не вистачає необхідних для життя ресурсів;*

Соціальна робота з ними передбачає такі основні напрями: соціальний, соціально-педагогічний, соціально-правовий, соціально-економічний, соціально-трудоий та медико-соціальний, в межах яких соціальні працівники організують роботу соціальних служб; проводять розробку конкретних програм діяльності з цією цільовою групою.

*– особи, які живуть з ВІЛ/СНІД, та їхні родини;*

Соціальна робота з такою категорією клієнтів – це інформування; консультування; пряма натуральна і фінансова допомога; психологічна підтримка та реабілітація, профілактична медико-соціальна робота; створення оптимальних соціальних умов життєдіяльності, що дозволяють хворому краще адаптуватися в соціальне середовище (середовищем виступає сім'я та суспільство в цілому), відчуті себе особистістю [1, с. 58].

*– особи, які перебувають у стресовому стані, спричиненому травматичними подіями (смерть близької людини, природні або техногенні катастрофи, вихід на пенсію тощо );*

В цьому випадку соціальна робота спрямована на зменшення та ліквідацію наслідків травматичних та посттравматичних переживань шляхом групової (гештальттерапія, тренінг-групи) та індивідуальної психокорекції.

*– малозабезпечені (особи, які мають низькі доходи через безробіття, відсутність годувальника, фізичні обмеження, недостатність навичок тощо);*

Соціальна робота з цією категорією клієнтів передбачає забезпечення їх соціальними послугами, пільгами, гарантіями, страхуванням, що передбачені законодавством України; надання інших видів допомоги, а саме: правової, психологічної, медико-соціальної, інформаційної та профорієнтаційної [84, с. 544].

*– діти, які залишилися без піклування батьків (біологічні, соціальні сироти ) або які зазнають насилля;*

Соціальна робота з ними передбачає допомогу в наданні соціально-педагогічних послуг з формування світогляду, морально-етичних норм поведінки, трудових навичок та ціннісних орієнтацій дитини, яка опинилася

без батьківського піклування; сприянні всиновленню дітей в прийомні сім'ї на виховання [76].

– *«діти – вулиці»;*

Соціальна робота з «дітьми – вулиці» має на меті повернення дитини з вулиці додому або в притулок; попередню профілактику можливої втечі на вулицю; створення психолого-педагогічних та соціальних умов для повернення дитини додому; проведення консультаційних бесід з батьками, сприяння закріпленню дитини за соціальним інститутом [28, с. 277].

– *діти, які мають проблеми у навчанні, та їхні родини;*

Соціальна робота в цьому випадку передбачає допомогу дитині подолати труднощі і проблеми, що виникли в навчанні; визначенні професійних інтересів; розвиток пізнавальної сфери; формування навчальної мотивації, залучення до співпраці вчителів та керівників факультативів, проведення консультаційних бесід з батьками дітей, залучення їх до вирішення цієї проблеми [93].

– *діти з обмеженими можливостями здоров'я;*

Соціальна робота з цією категорією клієнтів передбачає широкий комплекс професійної соціально-педагогічної діяльності, що полягає у виявленні, визначенні та вирішенні проблем хворої дитини з метою реалізації та захисту її прав на повноцінний розвиток; індивідуально-зорієнтованій допомозі і співробітництві в її життєвому самовизначенні [81].

Зазначені групи клієнтів соціальної роботи не є вичерпними. Як зауважує Є. І. Холостова, їх склад може змінюватися під впливом соціально-економічних умов, соціальної політики в державі, посилення соціально-профілактичної чи соціально-правової роботи з різними групами населення. Крім того, якісні і кількісні зміни у названих групах залежать від того, наскільки продуктивно будуть працювати соціальні працівники щоб залучити якнайбільше клієнтів до групи самопомоги, включити їх у реальну діяльність з метою поліпшення власного життя і самостійного вирішення власних проблем чи проблем своєї сім'ї [89].

## **1.2. Методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняних ЗВО**

У педагогіці вищої школи накопичений чималий арсенал досліджень з різноманітних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. Ці дослідження можуть бути систематизовані за методологічним рівнем, сферою або галуззю професійної діяльності, компонентами освітнього процесу або характеристиками його кінцевих продуктів.

Як відомо, загальна методологія обґрунтовує наукові знання незалежно від того, до якої конкретно наукової галузі вони належать. Часткова методологія досліджує проблеми окремих наук або їх вузьких груп, що дозволяє говорити про методологію біології, психології та ін. Характерною особливістю часткової методології є те, що вона важлива для певної окремої науки чи вузької групи наук і майже не має цінності для інших. Конкретна



методологія (або методика) вивчає аспекти, пов'язані з окремими дослідними операціями в межах конкретних дисциплін.

Центральними проблемами в розумінні методології науки є: дослідження способів обґрунтування наукового знання, що дозволяють надавати гіпотезам статус інтерсуб'єктивного чи суб'єктивного знання; аналіз критеріїв прийнятності або адекватності систем наукових тверджень (наукових теорій); вивчення категорій, що використовуються як координати наукового мислення.

Відомо, що формою організації наукового знання є наукова теорія – широка галузь знань, яка розкриває закономірності функціонування та розвитку певної сукупності явищ матеріального чи духовного світу, описує та пояснює ці явища і спрямована на прогресивне перетворення природи, суспільних відносин і самої людини. Педагогічну теорію кваліфікують як «логічно впорядковану систему знань про сутнісні об'єктивні й закономірні властивості та зв'язки педагогічних об'єктів, що виконують функції опису, пояснення, передбачення та перетворення відповідних аспектів педагогічної діяльності» [17, с. 305].

Будь-яка галузь педагогічної науки має певну низку фундаментальних категорій – «узагальнених понять науки, що фіксують опорні, ключові знання про відповідні об'єкти, явища, процеси [17, с. 102], в яких відтворені сутнісні ознаки й особливості тих чи інших педагогічних об'єктів або явищ. Такі категорії виконують певну критеріально-оцінну функцію: порівнюючи одержані факти та їх тлумачення з уже наявним масивом категорій та їх змістовими інтерпретаціями, знаючи об'єктивні тенденції розвитку наукового знання, вирішені чи не вирішені проблеми в тій чи іншій галузі, можна судити про те, чи є ці факти, набутий педагогічний досвід дійсно новими та цінними або повторюють уже відомі уявлення про функціонування досліджуваних педагогічних об'єктів. Без такої процедури порівняння, без критеріально доведеної оцінки фактів або досвіду, без збагачення наявного емпіричного базису педагогічної науки дійсно новими уявленнями, без синтезу вже наявних і нових категорій та їх повних змістових трактувань не можна говорити про побудову чи розвиток нової педагогічної теорії.

Оскільки теоретичне знання створюється не шляхом простого збільшення кількості фактів та їх інтерпретації, а насамперед шляхом удосконалення розумової діяльності людини, то саме категорії є вузловими пунктами, щаблями пізнання людиною об'єктивної реальності. Це означає, що завдяки фактам і категоріям у предметах (об'єктах, явищах) виявляється їхня сутність.

У процесі пізнання в будь-якій предметній галузі, з одного боку, поступово зростає кількість ключових понять і категорій, а з іншого, що найбільш суттєво, стає багатшим їхній зміст. Відбувається безперервний процес поглиблення знань, що фіксуються в поняттях і категоріях. Синтез таких категорій дозволяє побудувати категоріальний каркас теорії, але не саме теоретичне знання. Теорія – результат синтезу змістових трактувань

певних категорій. Чим докладніші ці змістові трактування – характеристики категорій, досліджуваних у певній галузі, тим повніше теоретичне знання. Зрозуміло, що чим більше категорій, тим вичерпніше й ширше вони охоплені змістовим «оточенням», тим щільніше вони розташовані одна до одної і тим менше «білих плям» залишається в системі теоретичного знання.

В межах започаткованої наукової роботи з дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних працівників зупинимось на вивченні основних категорій педагогічної теорії, серед яких, передусім такі категорії, як «підготовка», «професійна підготовка», «дидактичний підхід», «дидактичний принцип», «метод навчання», «засіб навчання», «форма навчання», «методика навчання», «педагогічні умови», «педагогічна модель», «критерій», «показник».

Так, у довідковій літературі поняття «підготовка» визначається як система змістово-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на формування в майбутнього суб'єкта професійної діяльності знань, умінь та навичок; формування і збагачення настанов, знань і вмінь, необхідних індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [14, с. 78]. Н. Г. Нічкало тлумачить підготовку як складний педагогічний процес формування в майбутнього суб'єкта професійної діяльності високого рівня професійних знань, умінь та навичок, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу, виховання соціально-активних членів суспільства з науковим світосприйняттям та творчим мисленням [58, с. 149].

Головне завдання підготовки, на думку Т. Г. Жаровцевої, полягає у набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності [22, с. 101].

Підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти, як зазначає О. Г. Карпенко, – це, по-перше, процес формування психологічного забезпечення професійної діяльності (у цьому випадку результати підготовки можуть бути представлені у вигляді внутрішніх умов і засобів її ефективної організації та реалізації), і, по-друге, психологічної готовності суб'єкта до професійної діяльності (в цьому випадку результатом підготовки є ступінь (рівень) сформованості психологічного забезпечення, який відображається у психічному стані суб'єкта) [29].

Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, як зазначає Л. О. Хоменко-Семенова, передбачає формування в них компетентності в галузі вивчення індивідуальності і соціальної природи людини, особливостей соціальних груп та індивідів у конкретних обставинах суспільного життя; засвоєння методів впливу, вияву їхніх можливостей у міжособистісному спілкуванні; надання безпосередньої допомоги конкретній людині чи групі людей у розв'язанні їхніх проблем [91, с. 252].

Підготовка майбутнього соціального працівника до соціально-педагогічної діяльності, за визначенням М. М. Шубович, – це цілеспрямований процес, що вимагає організації специфічної навчальної діяльності студента, змістом якої виступають теоретичні знання, розвиток у

нього основ теоретичного мислення, а також творчо-особистісного рівня здійснення практичних видів діяльності в зазначеній сфері [94].

Підготовку майбутнього соціального працівника до професійної діяльності на основі реалізації акмеологічного підходу І. І. Боднарук трактує як поетапний процес досягнення вершин («мікроакме») у навчанні, результатом якого є максимально можливий для кожного студента рівень готовності до професійної діяльності [8].

Підготовка майбутнього соціального педагога до роботи з прийомними сім'ями, на думку О. Ю. Міхєєвої, – це комплексний процес передачі та формування спеціальних знань, умінь та особистісних якостей фахівця, які дозволять йому ефективно працювати за даним напрямом та враховувати соціально-педагогічні та психолого-педагогічні особливості цієї категорії клієнтів [57].

Підготовка соціального педагога до роботи з заміщеною сім'єю, як зазначає І. Є. Горохова, – це процес формування в майбутнього фахівця здатності до творчого пізнання, впорядкування та концептуалізації механізмів соціальних змін, спрямованих на підвищення ефективності всієї системи соціальної підтримки сімей з дітьми, що забезпечує умови успішної інтеграції соціальних сиріт в сім'ю і суспільство [18].

Підготовка майбутнього соціального педагога до роботи в дитячому оздоровчому закладі, на думку С. Д. Підлипської, передбачає оволодіння знаннями з теоретичного і практичного аспектів змісту професійної діяльності майбутнього фахівця та технологій організації і проведення соціально-педагогічної діяльності у дитячих оздоровчих закладах, використання відповідних змісту роботи методів і форм навчання, забезпечення рефлексії отриманих знань і вмінь [61, с. 201].

Щодо *професійної підготовки*, то у довідковій літературі вона трактується як сукупність спеціальних знань, навичок та вмінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи за певною професією; як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [95, с. 159]. Професійну підготовку розглядають також як систему організаційних та педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь [11].

На думку В. В. Савицької, професійна підготовка – це складний, багатоаспектний процес, предметом якого є теоретичні знання, практичні вміння студентів виконувати фахові функції; етичні норми соціальної роботи; індивідуально-психологічні якості соціального працівника, а також потреба у самоосвіті, саморозвитку і самовдосконаленні [67, с. 7].

Отже, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО характеризується засвоєнням системи знань, сформованістю професійних умінь і навичок, що забезпечують усвідомлення професійної діяльності, заснованої на кваліфікаційних вимогах [85, с. 300].

Отже, *професійна підготовка* – це цілеспрямований процес формування в майбутніх фахівців знань, умінь, навичок, якостей і

практичного досвіду, необхідних для успішного вирішення завдань професійної діяльності.

Як відомо, одним з найвищих рівнів систематизації та узагальнення наукових теорій є *підхід* – «комплекс прагматичних і синтагматичних структур і механізмів у пізнанні та (або) практиці, що характеризує конкуруючі між собою (або ті, що історично змінюють одна одну) стратегії і програми у філософії, науці або організації життя і діяльності людей [15, с. 795].

Основними підходами до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ в педагогічній теорії (дидактичними підходами) виступають:

- діяльнісний, що зумовлює формування в майбутніх соціальних працівників спеціальних професійно значущих умінь і навичок, необхідних для виконання соціальної роботи як професійної діяльності;

- компетентнісний, який відображає вимоги не тільки до змісту професійної підготовки (що повинен знати, вміти та якими навичками володіти майбутній соціальний працівник), але й до поведінкової складової фахівця – його здатності застосувати знання, вміння та навички при безпосередньому здійсненні соціальної роботи;

- гуманістичний – в центрі якого унікальна цілісність особистості майбутнього соціального працівника, який намагається максимально реалізувати свої знання та вміння під час професійної діяльності;

- ресурсний, що передбачає розвиток особистісного та професійного потенціалу майбутнього соціального працівника;

- особистісно-зорієнтований, для якого пріоритетом є: індивідуальність, самоцінність, самобутність майбутнього соціального працівника як активного носія суб'єктивного досвіду; розвиток його креативності, ініціативності, наполегливості, цілеспрямованості в майбутній професійній діяльності;

- аксіологічний, спрямований на формування і розвиток соціальних цінностей у майбутніх соціальних працівників;

- інтегративний, що передбачає інтегративну узгодженість між методами, засобами і формами навчання та їх об'єднання в єдину цілісність.

*Дидактичні принципи* або принципи навчання – це вихідні положення, що визначають різні аспекти навчання: зміст, методи, засоби і форми; певна система дидактичних вимог до організації навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність. В дидактиці визначальними

є такі принципи навчання: науковості, ґрунтовності, професійної доцільності, доступності, систематичності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, наочності, свідомості і активності, індивідуальності, емоційності тощо [79, с. 18].

Отже, дидактичними принципами професійної підготовки майбутніх соціальних працівників виступають:

– принцип науковості, згідно з яким зміст професійної підготовки майбутніх соціальних працівників має відповідати сучасному рівню розвитку соціальної роботи;

– принцип ґрунтовності, який передбачає осмислення студентами засвоєних знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення соціальної роботи як професійної діяльності, а також усвідомлення соціальної значущості такої діяльності;

– принцип професійної доцільності, що передбачає відбір оптимальних методів, форм і засобів навчання майбутніх соціальних працівників у ВНЗ;

– принцип доступності навчання, за яким зміст, форми і методи навчання мають відповідати потенційним можливостям, рівню індивідуального розвитку та віковим особливостям майбутніх соціальних працівників;

– принцип систематичності і послідовності, що забезпечує логічність і впорядкованість вивчення окремих тем, навчальних питань і фахових дисциплін, які розкривають сутність та специфіку соціальної роботи;

– принцип зв'язку теорії з практикою, заснований на тому, що теоретичний матеріал, який пропонується майбутнім соціальним працівникам, має бути практично закріплений і мати тісний зв'язок з соціальною роботою як майбутньою професійною діяльністю;

– принцип наочності, що забезпечує майбутнім соціальним працівникам образне сприйняття і наочну конкретизацію соціальної роботи з різними категоріями її клієнтів.

Розглянемо також такі категорії педагогічної теорії, як «метод навчання», «засіб навчання», «форма навчання» і «методика».

Так, термін «метод» дослівно перекладається з грецької мови як шлях до чого-небудь, спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність [6, с. 692]. В педагогічному аспекті метод розглядається, з одного боку, як спосіб допомоги студентам у засвоєнні програмного матеріалу, а з іншого, – як ефективний шлях організації навчального процесу, що його обирає викладач. Щодо поняття *«метод навчання»*, то його розуміють як випробуваний і систематично функціонуючий спосіб впорядкованої, взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, який свідомо реалізується з метою особистісного і професійного розвитку студента, досягнення поставлених цілей та визначення кінцевих результатів навчального процесу; спосіб побудови та обґрунтування знань, вирішення різноманітних дидактичних завдань, спрямований на засвоєння навчального матеріалу [88, с. 119]. Без методів навчання неможливо реалізувати цілі і завдання навчально-професійної діяльності, досягти засвоєння студентами змісту певного навчального матеріалу.

В дидактиці існує чимало *класифікацій методів навчання*, що базуються на різних критеріях класифікації. Так, за характером подачі розрізняють такі методи навчання, як: словесний, практичний та наочний. Словесний метод навчання передбачає словесну передачу викладачем навчального матеріалу та його слухове сприйняття студентом, що

відбувається під час лекцій, бесід, дискусій, а також самостійної роботи. На відміну від лекції (пасивний метод навчання), бесіда і дискусія (активні методи навчання) включає студента в обговорення матеріалу, розвиває інтерес до пізнавального процесу, вчить прислухатися до думки іншого та об'єктивно оцінювати значення різних поглядів. Практичний метод навчання зумовлює активну практичну діяльність студентів, наприклад у вигляді виконання професійно-зорієнтованих завдань, вправ, дидактичних ігор тощо. Щодо наочного методу навчання, то він полягає в застосуванні засобів демонстрації (відеофрагменти) та ілюстрації (рисунок, таблиці, фотокартки), що наочно висвітлюють сутність і специфіку об'єктів, процесів або явищ, які вивчаються. Завдяки наочному методу засвоєння інформації стає більш доступним для розуміння, надійно закріплюється в пам'яті студентів та сприяє формуванню конкретних уявлень [88, с. 122].

Якщо критерієм класифікації обрати основні дидактичні завдання, то методи навчання можна розподілити на: методи оволодіння знаннями, методи формування вмінь і навичок, методи застосування здобутих знань, умінь і навичок. За характером пізнавальної діяльності виділяють пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі методи.

Щодо *засобів навчання*, то слово «засіб» з грецької мови перекладається як «повчальний» та означає прийом, спеціальну дію, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось [6, с. 307]. Засоби навчання є невід'ємною складовою навчального процесу у ВНЗ, що суттєво підвищує дієвість інших елементів процесу навчання – змісту, форм, прийомів та методів. Засоби навчання – це різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, які викладач використовує для передачі інформації, а також для організації навчально-практичної діяльності студентів; певний компонент педагогічного процесу, реалізація якого в навчанні сприяє формуванню позитивного ставлення студентів до навчальної діяльності та визначається їх ініціативністю, самостійністю, пізнавальними інтересами [43, с. 41-42].

Основними функціями засобів навчання є: інформаційна – забезпечує передачу більш точної і повної інформації про об'єкт чи явище, що вивчається; дидактична – виступає джерелом знань та вмінь, полегшує перевірку і закріплення навчального матеріалу, активізує пізнавальні процеси студента; контрольна – оцінює рівень і якість знань студента, а також уміння і навички оперувати цими знаннями. Зазначені функції сприяють вирішенню методичних завдань навчально-професійної діяльності та забезпечують цілеспрямовану взаємодію між тим, хто навчається (студентом), і тим, хто навчає (викладачем).

Кожен з методів і засобів навчання реалізується у вигляді певної форми. Зауважимо, що слово «форма» з латинської мови перекладається як зовнішній вигляд, обрис чого-небудь. В педагогіці використовують два взаємопов'язаних поняття, які доповнюють один одного: форма навчання і форма організації навчання. *Форму навчання* визначають як стійку, історично сформовану і логічно завершену організацію педагогічного процесу,

головними властивостями якого є систематичність і цілісність, саморозвиток, особистісно-діяльнісний характер, сталість складу його учасників, а також наявність певного режиму поведінки [65, с. 144]; зовнішній бік організації навчального процесу, пов'язаний з кількістю студентів, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення; зовнішня оболонка впорядкованої, взаємопов'язаної діяльності викладача і студента [31, с. 280].

Слід зазначити, що навчання може відбуватися тільки тоді, коли воно певним чином організовано. Тому *форма організації навчання* – це спосіб організації, побудови і проведення навчальних занять, що сприяє реалізації дидактичних завдань, а також методів і засобів навчання; певна структурно-організаційна та управлінська конструкція, що впорядковує навчальний процес, створює сприятливі умови для засвоєння знань, умінь та навичок, розвитку практичних здібностей, особистісних і професійних якостей суб'єктів навчальної діяльності.

Процес навчання у вищій школі реалізується в межах цілісної системи різноманітних організаційних форм. Такими формами виступають: лекційні, практичні, семінарські, лабораторні заняття, спецкурси, спецсемінари; виробнича практика; консультації; контрольні, курсові і дипломні роботи та ін. Завдяки ним реалізується зміст освіти, освітні технології, стилі, методи і засоби навчання. Поєднання різних форм організації навчання дозволяє студентам комплексно розв'язувати завдання з навчальної, виховної і наукової роботи, міцно і свідомо засвоювати знання, застосовувати взаємозалежні вміння та навички [55, с. 68].

Отже, на відміну від методів і засобів навчання, які відповідають на запитання «Що зробити для досягнення навчальних цілей?», форма навчання відповідає на запитання: «Як зробити?», тобто спрямована на безпосередню організацію навчальної діяльності.

Слід зауважити, що деякі методи навчання (наприклад, лекція) є водночас і формою навчання, що робить відокремлення методів, форм і засобів навчання досить умовним, адже всі вони щільно переплетені між собою і за різних дидактичних обставин можуть виступати як методом, так і формою чи засобом навчання.

Так, *методику* розуміють як систему правил, виклад методів навчання будь-чому або виконання певної роботи; сукупність методів, прийомів, апробованих на вивченні певної роботи; сукупність прийомів практичної діяльності, що призводить до заздалегідь визначеного результату. В словнику української мови слово «методика» трактується як сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи [6, с. 692]. В педагогіці методику розглядають як систему організації практичної та теоретичної діяльності студентів, спрямовану на ефективне засвоєння знань, розвиток інтелекту, набуття вмінь, навичок, якостей, які сприятимуть їх професійній самореалізації [20, с. 6]; як опис конкретних прийомів, способів, технік педагогічної діяльності в окремих освітніх процесах, а методику навчання – як сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи і форми організації навчального процесу з окремих

навчальних дисциплін, які забезпечують вирішення поставлених завдань [31, с. 174]. Отже, **методика навчання** – це певним чином збудована система конкретних методів навчання, покликаних вирішити певне завдання, досягти поставленої мети; сукупність певних навчальних методів, принципів, форм, прийомів і засобів, за допомогою яких здійснюється більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв’язання.

Слід зауважити, що кожна методика передбачає одночасне застосування кількох методів навчання, збалансованість яких дозволяє досягти дидактичної мети та вирішити конкретні завдання більш ефективно, адже окремий метод навчання висвітлює окремий шлях досягнення поставленої мети.

В межах започаткованої наукової роботи безумовний інтерес становить також така категорія педагогічної теорії, як *«педагогічні умови»*.

Як філософська категорія, умова – це: щось зовнішнє для явища, без чого його існування неможливо [78]; зв’язки предмета з оточуючими його явищами, без яких він виникнути та існувати не може [7]; явище, яке формує причину або створює можливість її дії [3].

Крім того, умова розглядається як:

- сукупність об’єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань;

- сукупність взаємозалежних і взаємозумовлених обставин процесу діяльності [86];

- єдність об’єктивного і суб’єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища [77];

- правила, що забезпечують оптимальну діяльність [21].

Словник української мови подає декілька значень слова «умова»: необхідна обставина, що робить можливим здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чому-небудь; те, від чого залежить дещо інше [6, с. 441].

В педагогічному аспекті поняття «умова» визначається як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку [11].

В освіті умова представлена:

- педагогічними процесами (навчання, виховання), особистістю педагога, обраними ним змістом, методами і формами педагогічної взаємодії [42];

- оточенням людини, середовищем, в якому вона живе і розвивається [64];

- підсумком цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [21].



Щодо поняття *«педагогічні умови»*, то воно використовується для характеристики навчально-виховного процесу у вищій школі та розкривається у таких контекстах:

– обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [71, с. 243];

– зовнішні чинники, обставини, що виявляють істотний вплив на протікання педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйованого педагогом, що припускає, але не гарантує певний результат [66., с. 68];

– взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [51, с. 154];

– комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників, що забезпечує цілісність навчання та виховання, сприяє всебічному гармонійному розвитку особистості, створює сприятливі можливості для виявлення її задатків, формування загальнолюдських та професійно важливих якостей [47, с. 43];

– умови, які свідомо створюються в педагогічній діяльності та забезпечують найбільш ефективне формування і протікання навчального процесу [24].

– зміст навчання, його організація і методи, що детермінують процес навчання і психічного розвитку учнів; сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [21];

– сумарна характеристика фізичного і психологічного середовища, в якому здійснюється навчання [7];

– сукупність заходів педагогічного процесу, що забезпечують досягнення студентами необхідного рівня сформованості професійних компетенцій і водночас сприяють підвищенню ефективності цього процесу [68];

– система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [53].

Слід зауважити, що в науковій літературі дотепер відсутній єдиний погляд щодо сутності поняття *«педагогічні умови»*. Так само немає єдиного погляду щодо розподілу педагогічних умов на зовнішні і внутрішні.

Якщо ознакою розподілу виступає спосіб впливу на освітній процес, то:

– зовнішні педагогічні умови – це продукт функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища, який реалізується через відповідні чинники;

– внутрішні педагогічні умови – це умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне вирішення цих завдань [23].

Залежно від способу впливу на освітній процес, розрізняють зовнішні та внутрішні педагогічні умови. До зовнішніх педагогічних умов належать: зміст навчального процесу та об'єктивність його оцінювання; методи і педагогічні технології навчання; позитивні відносини між викладачем та студентом; місце навчання, приміщення, клімат тощо. Внутрішні педагогічні умови характеризуються індивідуальними властивостями студента, такими як: інтереси, потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, здібності, досвід, уміння, навички, ступінь активності, характер, темперамент тощо.

Залежно від ставлення студента до навчального матеріалу, досвіду його навчальної діяльності, рівня сформованості практичних знань, умінь, психічного розвитку, педагогічні умови розмежовують на:

– об'єктивні – наявність у студента вираженої потреби і стійких мотивів навчання, визнання мети і програми майбутньої професійної діяльності, досвід організації і здійснення такої діяльності;

– суб'єктивні – сформованість умінь і навичок планування, виконання практичних дій і операцій; відповідність змісту і характеру майбутньої професійної діяльності індивідуальним особливостям студента; емоційно-психологічний і фізичний стан суб'єкта діяльності [68].

Отже, під час упровадження педагогічних умов потрібно враховувати не тільки сукупність зовнішніх об'єктивних аспектів навчально-виховного процесу, але й внутрішніх (об'єктивних і суб'єктивних) особливостей особистості кожного студента.

Наступною категорією педагогічної теорії, що потребує розгляду, є модель (педагогічна модель). Зауважимо, що *моделювання* – це:

– метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта дослідження (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю) [45];

– особливий пізнавальний процес, метод теоретичного та практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає чи створює схожий із ним допоміжний об'єкт-замісник (модель), досліджує його, а здобуту інформацію переносить на реальний предмет вивчення [63];

– метод пізнавальної та управлінської діяльності, що адекватно та цілісно відображає сутність найважливіших якостей і компонентів системи [70].

Отже, моделювання засноване на опосередкованому теоретичному й емпіричному дослідженні об'єкта, при якому вивчають не самий об'єкт, а допоміжну штучну чи природну систему, що знаходиться в об'єктивній відповідності з досліджуванним об'єктом і відображає його певні властивості; здатна замішувати об'єкт у певних аспектах; надає під час її дослідження інформацію про об'єкт, який моделюють [96].

Водночас поняття «модель» інтерпретують як:

- спрощену репрезентацію певного аспекту реального світу [83];
- абстрактний, штучно створений об'єкт, який замінює реальний з метою його дослідження і зберігає типові риси та властивості оригіналу [92];
- концептуальну структуру, в межах якої відбувається співвіднесення результатів спостережень і їх прогнозування [52];
- відображення в схемі, формулі, зразку характерних ознак досліджуваного об'єкта [54].
- штучно створений зразок, спеціальну знаково-символічну форму для відображення і відтворення у спрощеному вигляді структури багатofакторного явища, що дозволяє отримати нові знання про об'єкт вивчення [60].
- систему, що адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінювати його так, що дозволяє отримати нову інформацію про цей предмет [32].

Відтак, *модель* – це уявна або практично створена структура, яка відтворює дійсність у спрощеній, схематизованій і наочній формі; схема для пояснення якогось предмета, явища або процесу в природі та суспільстві; зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось, що відтворює, імітує будову і дію певного об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт [72, с. 461]. Отже, в науковому дослідженні модель є деяким спрощеним аналогом об'єкта, функціонування якого за певними параметрами подібне до функціонування реального об'єкта. Моделі дозволяють діагностувати стан системи (процесу), проводити його аналіз і будувати доцільне керування ним. Головна перевага моделі над описовою системою полягає в тому, що модель є інструментом для прогнозування подій, які досі не спостерігалися.

В педагогіці модель розглядають як імітацію або відображення певних властивостей, ознак, характеристик педагогічного об'єкта (явища), що досліджується, принципи його внутрішньої організації чи функціонування. Педагогічне моделювання слугує вирішенню проблем підготовки фахівців різних галузей і вдосконалення змісту освітнього процесу.

Діагностування будь-якого педагогічного явища передбачає визначення критеріїв його прояву (сформованості, розвитку), що зумовлює необхідність визначення сутності такої категорії, як критерій. Зауважимо, що поняття «*критерій*» означає «ознаку, за якою відбувається оцінка, визначення чи класифікація будь-чого»; матеріалізовану ознаку, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети [31, с. 149]; мірило оцінки істинності судження або факту класифікації [9]; засіб, за допомогою якого вимірюються рівні, ступені прояву певного явища [50].

Відомо, що в системному аналізі критерій є інструментом (способом) для порівняння альтернатив; ознакою, значення якої можна зафіксувати кількісно або якісно.

Отже, критерій – це об'єктивна міра деякого явища, яка має задовольняти певним вимогам: критерій має бути адекватним тому явищу,

вимірювачем якого він слугує (у критерії має бути відображена природа вимірюваного явища і динаміка змін властивостей, яку критерій виражає); критерій має бути простим і припускати найпростіші способи вимірювання [5, с. 61].

Слід зауважити, що можна використовувати кілька критеріїв, що описують одне явище з різних боків і доповнюють один одного.

Поняття «критерій» щільно пов'язано з поняттям «показник», який є комплексом властивостей і характеристик, що описують найсуттєвіші особливості об'єкта або процесу. Виокремлюють якісні показники, що фіксують наявність чи відсутність певної властивості, та кількісні, що виявляють рівень прояву, розвитку властивості.

Схарактеризовані категорії становлять методологічний фундамент професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняних ВНЗ.

### **1.3. Зарубіжний досвід підготовки фахівців із соціальної роботи**

Підвищення ролі і статусу соціальної роботи в Україні, зумовлене вітчизняними економічними та політичними реаліями, збільшення кількості клієнтів соціальної роботи в країні та їх категорій, – актуалізують проблему вдосконалення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи в українських вишах. Вирішення зазначеної проблеми відбуватиметься ефективно, якщо професійна підготовка майбутніх соціальних працівників буде не тільки будуватися з урахуванням специфіки вітчизняної соціальної роботи, кращих зразків вітчизняної професійної освіти, але й із запровадженням досвіду професійної підготовки працівників соціальних служб за кордоном, де соціальна робота набула статусу професійної діяльності набагато раніше, ніж в Україні.

Запровадження досвіду професійної підготовки працівників соціальних служб за кордоном потребує його аналізу й узагальнення. Проведемо цей аналіз за такими напрямками: пріоритетні категорії клієнтів і завдання соціальної роботи, що зумовлюють специфіку професійної підготовки соціальних працівників в різних країнах; стандарти і рівні професійної підготовки соціальних працівників за кордоном; принципи і особливості їхньої професійної підготовки; форми і методи навчання фахівців із соціальної роботи за кордоном; особливості організації практики майбутніх соціальних працівників за кордоном в процесі їхньої професійної підготовки.

*– пріоритетні категорії клієнтів і завдання соціальної роботи за кордоном;*

Щодо пріоритетних категорій клієнтів, то у Великій Британії такими категоріями визнано дітей, осіб похилого віку, самотніх людей, інвалідів, залежних осіб тощо. Допомога зазначеним категоріями клієнтів соціальної роботи надається за місцем проживання або в спеціальних установах, денних чи стаціонарних закладах опіки [62].

В США соціальна робота спрямована насамперед на вирішення проблем самотності, психологічного та емоційного перевантаження, агресії і насилля, зокрема сексуального, СНІДу. Головними проблемами молоді в сучасному американському суспільстві є вживання наркотиків, підлітковий суїцид, насилля тощо [12].

Пріоритетними напрямками соціальної роботи в Австралії є соціальна робота з сім'єю, людьми похилого віку, людьми з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами, корінним населенням, бездомними, жінками, а також соціальна робота з організації представництва інтересів клієнтів. Розмаїття категорій клієнтів соціальної роботи і різновидів такої роботи зумовили розподіл соціальних працівників в Австралії на таких, як: фахівець із сімейних проблем, фахівець із соціальної роботи з молоддю, фахівець з організації догляду за людьми з обмеженими фізичними можливостями, фахівець із соціальної допомоги на дому, сімейний консультант, сімейний терапевт, супервізор, куратор умовно засуджених, інспектор з культурного розвитку, консультант із соціального забезпечення, менеджер з організації дозвілля, соціальний працівник-юрист тощо [73].

Пріоритетними видами професійної діяльності фахівців соціальної сфери Франції є робота з дітьми та молоддю, сім'ями, людьми похилого віку, особами з обмеженими можливостями, безробітними, іммігрантами, що зумовило функціонування у Франції таких соціальних спеціальностей, як: асистент соціальної служби, аніматор, асистент техніка-аніматора з питань молоді та спорту, технік-аніматор з питань народної освіти, керівник проєктів анімації та розвитку, спеціалізований вихователь, технічний спеціалізований вихователь, монітор-вихователь, вихователь дітей дошкільного віку, радник із питань соціальної та сімейної економіки, помічник у соціальному житті, фахівець із надання медико-психологічної допомоги, сімейний медіатор, технік із соціального та сімейного втручання, фахівець з вищою освітою в галузі соціальної роботи, керівник соціального закладу чи служби соціального втручання [46].

Як бачимо, категорії клієнтів соціальної роботи в Україні та різних країнах світу майже однакові, тому соціальні працівники різних країн вирішують різні, але близькі за змістом проблеми своїх клієнтів. Водночас придатність до вирішення проблем різних категорій клієнтів є головним критерієм відбору соціальних працівників на навчання і на роботу за кордоном, чого не можна сказати про Україну.

– *стандарти професійної підготовки соціальних працівників за кордоном;*

Щодо нормативно-правових засад підготовки соціальних працівників, то в Канаді, наприклад, вона забезпечується Стандартами акредитації і Положенням освітньої політики Канади, розробленими Канадською асоціацією шкіл соціальної роботи (КАШСР); Етичним кодексом соціального працівника, розробленим Канадською асоціацією соціальних працівників (КАСП), а також навчальними планами, які створюються професійними

школами на основі освітніх стандартів КАШСР і Етичного кодексу КАСП. Слід зауважити, що освітні стандарти в галузі соціальної роботи, розроблені КАШСР, дозволяють професійним школам Австралії створювати навчальні плани з урахуванням регіональних особливостей, потреб спільнот і соціальних структур, наукових інтересів професорсько-викладацького складу і студентів [10].

Підготовка фахівців соціальної галузі в школах соціальної роботи, які існують при кожному університеті США, ґрунтується на Стандартах професії соціального працівника, Етичному кодексі професії, схваленому Національною Асоціацією соціальних працівників [12].

Програма підготовки працівників соціальних служб у Великій Британії будується відповідно до вимог Центральної ради з питань навчання і підготовки у соціальній роботі (СЕТСВ). Зміст підготовки передбачає такі блоки: спілкування і наймання, сприяння та підтримка; допомога клієнту; аналіз і планування; втручання у життя клієнта і надання йому необхідних соціальних послуг; робота в організації; розвиток професійної компетентності [62]. Щодо підготовки працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів у Великій Британії, то її зміст визначається Академічними стандартами у сфері соціальної роботи для обґрунтування рівня їхньої теоретичної підготовки; Національними професійними стандартами у сфері соціальної роботи, які встановлюють необхідний рівень практичної підготовки соціальних працівників; Вимогами до підготовки у сфері соціальної роботи, що визначають обов'язки навчальних закладів під час організації освітнього процесу; Кодексом професійної поведінки й етичними нормами для соціальних працівників та їхніх роботодавців, які визначають їхні права й обов'язки в роботі з користувачами послуг [25].

Основними нормативними документами, що регулюють діяльність вищих навчальних закладів з підготовки соціальних працівників в Австралії, є: «Закон про вищу освіту», «Національні протоколи», «Система австралійських кваліфікацій», «Довідник з реалізації системи австралійських кваліфікацій», «Акт про політику і процедуру створення Шкіл та їх членство в Асоціації Соціальних Працівників Австралії». Значну роль у реалізації соціальної роботи і соціальної освіти в Австралії відіграє Асоціація Соціальних Працівників, яка затверджує Стандарти професійної підготовки соціальних працівників та здійснює контроль за їх дотриманням шляхом акредитації освітньо-професійних програм; видає і поновлює ліцензії на право професійної діяльності дипломованим соціальним працівникам; розробляє нормативні документи у сфері регулювання практики соціальної роботи і соціальної освіти; організовує післядипломну освіту соціальних працівників; забезпечує співпрацю вищих навчальних закладів із соціальними установами. Крім того, Асоціація Соціальних Працівників Австралії діагностує рівень професійної кваліфікації соціальних працівників і, залежно від досвіду їх професійної діяльності, присвоює різні типи кваліфікацій: «Кваліфікацію фахівця-випускника» (випускникам вищих

навчальних закладів без досвіду соціальної роботи); «Кваліфікацію класу 2» (дипломованим соціальним працівникам з певним досвідом роботи); «Кваліфікацію класу 3» (досвідченим фахівцям, що мають диплом соціального працівника та володіють глибокими знаннями, вміннями і навичками з певної сфери професійної діяльності); «Кваліфікацію менеджера» (соціальним працівникам, що мають досвід роботи на керівних посадах) [73].

Зокрема у Швеції національні професійні стандарти й вимоги до фахівців соціальної роботи базуються на Кодексі етики та Стандартах кваліфікації практичної соціальної роботи [44].

– *рівні професійної підготовки соціальних працівників за кордоном;*

Щодо рівнів професійної підготовки фахівців для соціальної сфери, то в Канаді, наприклад, таку підготовку з присвоєнням певних наукових ступенів проводять коледжі, факультети, школи і відділення соціальної роботи, які становлять невід’ємну частину університетів. Фахівців готують на базовому і першому університетському рівні – бакалавраті; на другому університетському рівні – магістратурі і докторантурі [10].

Підготовка соціальних працівників в університетах і школах соціальної роботи США також є багаторівневою: бакалавр, магістр, доктор. Ступінь бакалавра в США є першим професійним ступенем, що присвоюється після 4-х років навчання і дозволяє здійснювати практичну соціальну роботу. Претенденти на адміністративні посади повинні мати ступінь магістра, який надається за наявності бакалаврського ступеня та після 2-х років навчання в спеціалізованих школах соціальної роботи. Для викладацької або науково-дослідницької діяльності необхідним є отримання докторського ступеня.

Вступні й основні курси, що пропонують вищі навчальні заклади США, стосуються: методів роботи, поведінки людини в соціальному середовищі, політики соціального забезпечення та надання послуг, дослідження й оцінювання, польової практики. Школи готують соціальних працівників до того, щоб вони могли попередити, зменшити або вирішити проблеми, що виникають в діаді «людина – середовище», а також покращити умови життя людей в суспільстві.

Система професійної підготовки майбутніх соціальних працівників за бакалаврським ступенем у США містить п’ять обов’язкових програм: «Поведінка людини і соціальне середовище», «Політика соціального забезпечення», «Служби соціальної допомоги», «Практика соціальної роботи», «Науково-дослідницька діяльність і польова практика», що надають студентам всі кваліфікації, передбачені Американською асоціацією соціальних працівників.

Програма підготовки фахівців на кожному рівні розроблена таким чином, щоб забезпечити випускників необхідними знаннями, етичними цінностями та практичними навичками, необхідними для побудови кар’єри соціального працівника-практика на різних посадах. Студенти набувають умінь організовувати і планувати свою роботу, виконувати адміністративні обов’язки, вести дослідження. Практикується міждисциплінарне навчання

студентів США та отримання ними подвійної підготовки з п'яти додаткових дисциплін: антропология, економіка, політологія, психологія, соціологія [12].

У вищих навчальних закладах Швеції підготовка фахівців із соціальної роботи має такі рівні: бакалаврський, магістерський та дослідницький (докторський) [44].

У Великій Британії сформована оригінальна структура підготовки фахівців соціальної роботи, представлена різномірною системою, що має багато ступенів. Перші 4-и ступені – недипломовані соціальні працівники, які безпосередньо забезпечують обслуговування клієнтів в різних соціальних закладах, 5–6-й ступені – дипломовані спеціалісти із соціальної роботи, які отримали відповідну підготовку в університетах чи коледжах. У всіх вищих навчальних закладах Великої Британії підготовка соціальних працівників передбачає навчання на 3-х рівнях: базовий теоретичний, теоретико-практичний і практичний. На першому рівні навчання студенти опановують знання з суспільних (соціальна політика, соціологія та ін.), психологічних (загальна, вікова, соціальна психологія), медичних, правових наук, а також вивчають спеціальні курси згідно з обраними напрямками спеціалізації. Другий рівень передбачає знання теорії, концепції і моделей соціальної роботи, її загальних і спеціальних методів, прийомів і форм. Третій рівень – практична підготовка безпосередньо на робочих місцях [62].

Структурними компонентами системи професійної підготовки соціальних працівників в Австралії є: допрофесійна підготовка (що здійснюється на базі загальноосвітніх шкіл та відділеннях допрофесійної підготовки у вищих навчальних закладах), різномірне професійне підготовка у вищих навчальних закладах та післядипломна освіта. Різномірний характер соціальної освіти передбачає професійну підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, магістра і доктора соціальної роботи на денній, заочній, дистанційній та інтенсивній формах навчання. В Австралії існують чотири типи освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра: базовий, комбінований, інтенсивний і освітньо-кваліфікаційний рівень з відзнакою, що передбачають підготовку фахівців за спеціальністю «Соціальна робота» або за подвійними спеціальностями («Мистецтво і соціальна робота», «Соціальна робота і право», «Соціальна робота і психологія», «Соціальна робота і теологія», «Соціальна робота і соціальні науки», «Соціальна робота і соціальне планування», «Соціальна робота і медичні науки») з отриманням відповідного диплому та присвоєнням спеціалізації за місцем працевлаштування [73].

Система підготовки фахівців соціальної сфери Франції також є багатомірною і містить такі структурні компоненти: допрофесійну, початкову, середню, вищу освіту, що здійснюються в асоційованих та державних навчальних закладах, а також післядипломну професійну освіту [46].

*– принципи й особливості професійної підготовки соціальних працівників за кордоном;*

Професійна підготовка соціальних працівників у Канаді відбувається згідно принципів гуманізму; автономності; загальної доступності;



демократизму, свободи і плюралізму; безперервності і спадкоємності; фундаментальності освіти; відповідності цілей, завдань і змісту програми на кожному етапі навчання; урахування освітніх інтересів студентів; інтеграції теорії і практики; доступності освітніх програм; універсальності і альтернативності освіти тощо. Дотримання цих принципів не тільки забезпечує якість професійної освіти соціальних працівників у Канаді, але й однокові освітні можливості громадян незалежно від їхньої етнічної приналежності, культури, мови, релігійних переконань, віку, обмежень у здоров'ї [10].

Аналіз канадської системи теоретичної і практичної підготовки соціальних працівників свідчить про її гнучкість і ефективність, що забезпечується наявністю кількох видів навчальних програм, вибірковими й елективними теоретичними курсами; чітко окресленою послідовністю засвоєння навчальних дисциплін; урахуванням в навчальних дисциплінах сучасних реалій соціальної роботи; відповідністю загальногуманітарних і професійних курсів; використанням різних форм навчальної роботи; кредитною системою тощо. Студенти мають можливість обирати теоретичні курси серед дисциплін загальногуманітарного і професійного циклів, а викладачі несуть особисту відповідальність за виконання програми. Інтеграція теорії і практики в галузі соціальної роботи реалізується в Канаді шляхом взаємодії професійної школи з соціальними агентствами; формами організації освітнього процесу, які передбачають наявність в навчальному тижні аудиторних занять і практичного навчання в агентстві; вивченням елективних теоретичних курсів з проблемних галузей соціальної роботи; проходженням практичного навчання в соціальних агентствах; підготовкою інструкторів практики (штатних співробітників соціальних установ) на базі коледжів, факультетів, шкіл або відділень соціальної роботи, які входять до складу університетів [10].

Основними пріоритетами навчання соціальних працівників в США є поєднання особистісного та діяльнісного підходів до навчання, розширена польова практика в соціальних агентствах, які надають соціальну допомогу, або приватних добродійних організаціях, розповсюджених у США. Загальними блоками дисциплін для студентів усіх рівнів підготовки в США є теорія соціальної роботи, поведінка людини, вплив соціального оточення, практична діяльність у соціальних установах. Теоретичне навчання поєднується з практикою в соціальних агентствах. Програми підготовки бакалаврів у провідних американських університетах (Мічиган, Кентуккі, Індіана, Пенсільванія, Техас) крім професійно зорієнтованих курсів мають блок предметів, що включають вивчення соціальної поведінки, біологічних процесів, розвиток практичних навичок соціальних працівників [12].

В Австралії підготовка соціальних працівників базується на принципах системності, послідовності, мобільності, індивідуального підходу тощо [73].

Відсутність в Австралії єдиного державного стандарту та автономія вищих навчальних закладів щодо планування, організації і здійснення навчального процесу призвела до того, що в різних Школах соціальної

роботи Австралії спостерігаються значні відмінності у професійній підготовці соціальних працівників, що стосуються тривалості навчання, логіки і структури організації навчального процесу, переліку і змісту навчальних дисциплін, системи оцінювання, вимог й умов складання іспитів, зразків отриманих дипломів тощо.

Спільними підходами до побудови системи професійної підготовки соціальних працівників в Австралії є такі: діагностика професійної придатності претендентів на навчання (наявність досвіду роботи у соціальній установі, загального рівня розвитку, нахилів, здібностей, відповідність психологічним вимогам тощо); можливість вибору магістрами напряду професійної підготовки: професійного, що дозволяє отримати диплом магістра-практика; дослідницького, що передбачає отримання диплому магістра-науковця із соціальної роботи із зазначенням відповідної спеціалізації («Соціальна робота з індивідами, групами і сім'ями», «Соціальний менеджмент», «Дитяча і сімейна терапія», «Соціальна робота в громаді», «Менеджмент міжкультурних конфліктів», «Клінічна соціальна робота», «Соціальна робота у медичній сфері», «Соціальна робота у сфері управління», «Соціальний захист», «Клінічна соціальна терапія», «Соціальні дослідження», «Соціальна політика», «Медіація», «Соціальна робота у сільській місцевості», «Соціальне забезпечення», «Суспільний розвиток»); професійна підготовка докторів із соціальної роботи здійснюється за одним із таких освітньо-кваліфікаційних рівнів: професійним, що передбачає отримання випускниками диплома Доктора із соціальної роботи із спеціалізацією у сфері наукового дослідження, та дослідницьким, що забезпечує отримання диплома Доктора філософії із зазначенням спеціалізації у сфері соціальної роботи. Програми післядипломної освіти передбачають підвищення кваліфікації і перекваліфікацію соціальних працівників, що є необхідною умовою отримання/оновлення ліцензії на право здійснення практичної діяльності. Слід зауважити, що підготовка соціальних працівників в Австралії характеризується практичною спрямованістю, упровадженням інноваційних технологій, подвійних спеціальностей для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалаврату і широким діапазоном спеціалізацій у магістратурі, наявністю інституту супервізії [73].

Підготовка соціальних працівників у Великій Британії підпорядковується таким принципам: гуманізації, що передбачає повагу до особистості студентів, залучення їх до творчого діалогу під час навчального процесу, знання і розуміння їх потреб; антидискримінації за матеріальними, віковими, етнічними, релігійними критеріями, станом здоров'я; партнерства з соціальними закладами та клієнтами [62].

У Великій Британії значна увага приділяється формуванню контингенту студентів для соціальної сфери, адже проводиться ретельний відбір кандидатів на здобуття професії працівника соціальних служб. Обов'язковим елементом відбору кандидатів є співбесіда, яку проводять викладачі навчального закладу, роботодавці, практикуючі соціальні працівники та користувачі соціальних послуг (усі вони проходять спеціальну

підготовку для здійснення професійного відбору). Для вищих навчальних закладів Великої Британії, які готують працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів, характерним є призначення кожному студенту на весь період навчання особистого т'ютора, який виконує освітньо-виховну, оцінну, організаторську, посередницьку та соціально-педагогічну функції [25].

Підготовка соціальних працівників у Великій Британії має на меті забезпечення їх знаннями національних стандартів соціальної роботи, що передбачають партнерство, взаємоповагу, довіру між працівниками соціальних служб та їх клієнтами; знаннями теорії і моделей соціальної роботи з різними соціальними групами і віковими категоріями, законодавчої бази щодо надання соціальних послуг у регіоні; розвиток професіоналізму соціального працівника, що передбачає формування специфічних професійно-особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних завдань; постійний професійно-особистісний розвиток соціального працівника; дотримання соціальними працівниками етичних норм соціальної роботи. Така підготовка передбачає широке використання різноманітних спеціальних курсів, спрямованих на підготовку соціальних працівників до роботи з дітьми і підлітками; правопорушниками і ув'язненими; хворими (в системі охорони здоров'я); інвалідами; людьми похилого віку; громадою; в системі соціального захисту та ін. [62].

У Франції зарахування абітурієнтів на підготовку з більшості соціальних спеціальностей також супроводжується професійним відбором і передбачає складання вступних іспитів для визначення загального рівня підготовки абітурієнтів, з'ясування психологічної відповідності обраній спеціальності, психологічної вмотивованості вибору соціальної роботи як фаху. Для більшості спеціальностей наявність практичного досвіду діяльності абітурієнта в соціальній сфері є необхідною умовою. Французька система професійної підготовки фахівців соціальної сфери характеризується трансверсальним характером змісту освіти, гнучкістю програм професійної підготовки, поєднанням інваріантної та варіативної складових, модульною організацією навчального процесу, інтеграцією теоретичного та практичного компонентів, пріоритетністю індивідуального підходу до студента, моделюванням майбутньої професійної діяльності у процесі навчання, партнерською співпрацею навчальних закладів із соціальними установами [46].

Система підготовки соціальних працівників у Франції є наскрізною, адже побудована за принципом неперервної освіти. Особливістю такої підготовки є регулярне чергування різних видів діяльності студентів: теоретичного навчання у вищому навчальному закладі і практичного навчання, що передбачає періодичні цільові практики, стажування в різних соціальних установах, закладах та організаціях. Теоретична і практична підготовки здійснюються за єдиною навчальною програмою, підпорядковані єдиній меті, мають чіткі критерії оцінювання, що дозволяє оптимально використовувати практичну підготовку для набуття професійних умінь та досвіду діяльності в конкретних професійних ситуаціях соціальної роботи.

Незважаючи на те, що соціальні працівники і соціальні педагоги у Франції навчаються за різними програмами, ці професії відносяться до однієї групи «Соціальна кар'єра» і передбачають набуття єдиної професійної компетентності, до якої відносять: здатність забезпечувати доцільне посередництво між особистістю, сім'єю, з одного боку, та суспільством, державними та громадськими структурами, з іншого боку; виконувати роль «партнера», який пов'язує особистість з соціумом на етичних засадах; вміння працювати в умовах неформального спілкування, спонукати особистість клієнта до ініціативи, виробляти в нього активну життєву позицію; вміння будувати зону довіри і діалог з клієнтом за принципом «на рівних»; бути здатним до співчуття під час вирішення проблем клієнта; володіти навичками впливу на клієнта та його оточення, на соціальну ситуацію в цілому.

До групи професій «Соціальна кар'єра» у Франції відносяться: асистент соціальної служби, радник із соціальної та сімейної економіки, спеціалізований вихователь, вихователь із соціально-правового захисту молоді, вихователь раннього дитинства, аніматор соціально-культурної діяльності тощо.

Підготовка таких фахівців передбачає наявність середньої освіти, в межах якої учні свідомо обирають необхідні для них навчальні предмети, що дозволяють їм надалі навчатись у вищому навчальному закладі та здобувати освіту за групою професій «Соціальна кар'єра».

Особливістю професійної підготовки студентів за спеціальністю «Соціальна робота» в Німеччині є обов'язкове навчання за так званою формою «Lebensweltorientierung» (в перекладі – життєва орієнтація), що дозволяє їм набути компетенцій, які забезпечують усвідомлення комплексного розуміння сутності соціальної роботи як наукової галузі і практичної діяльності. «Lebensweltorientierung» передбачає: узгодження різноманітних цілей дослідження і методів досягнення запланованих результатів; обговорення, аналіз і корекцію проміжних результатів дослідження поставленим цілям; контроль за досягненням запланованих результатів.

Так, наприклад, у Потсдамському університеті використовують такі інноваційні форми навчання за «Lebensweltorientierung», як лабораторія (1-2 семестри) і проект. Концепція лабораторії полягає в тому, що: студенти формулюють специфічні цілі і працюють за певною темою упродовж 2-х місяців в робочих групах під керівництвом викладача; надають проміжні та кінцеві результати своєї роботи у формі SWOT-аналізу, тез, соціальної реклами, соціального ролику, доповіді тощо. Це дозволяє студентам не тільки засвоювати емпіричні методи дослідження, співпрацювати з засобами масової інформації, оволодівати методами наукових досліджень, навичками супервізії і стратегіями роботи в команді, але й інтегрувати соціальну роботу з різними науковими галузями, адже керівники лабораторій до складу робочих груп запрошують фахівців галузі, що відповідає темі роботи. Роль викладача в такому процесі зводиться насамперед до керівництва навчальним процесом і подекуди до надання необхідної студентам інформації.

Слід зауважити, що такі робочі групи комплектуються на добровільних засадах і передбачають особисту відповідальність кожного члена групи за відведену йому частину роботи. Саме учасники робочих груп – студенти, – обирають тему свого дослідження, що спонукає викладача, який має надавати кваліфіковані консультації щодо започаткованого дослідження, до постійного самонавчання.

Здійснювати соціальну роботу в Німеччині може також фахівець, який здобув освіту за іншим профілем. Для цього йому потрібно засвоїти курс «Дослідження в соціальній роботі», що викладають лише для студентів, які завершили навчання за програмою «Hochschulreife» (така програма містить загальноуніверситетські модулі та викладається університетами з прикладних наук по всій території Німеччини). Завершення цього курсу передбачає написання студентами дослідницької роботи з психології, права, методики соціальної роботи та ін. Проведення дослідження триває 6-8 семестрів. Централізоване регулювання таких досліджень університет не здійснює.

Особливістю професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у Німеччині є також наявність у кожного вищого навчального закладу своєї програми підготовки таких фахівців.

У Швеції, наприклад, разом із формальною вищою освітою широко використовується потенціал неформальної освіти, яку підтримують громадський рух та громадські організації. Соціальні працівники зазвичай очолюють такі організації і беруть участь у різних проєктах, що вони впроваджують. Завдяки проєктам різної спрямованості (спортивні, соціальні, освітні та ін.) соціальні працівники та студенти знаходяться в процесі безперервної пізнавальної діяльності. Так неформальна освіта сприяє формуванню лідерських якостей, активної громадянської позиції, розвитку комунікативних навичок, професійної креативності майбутніх соціальних працівників. Принцип «навчання впродовж життя» забезпечується неформальними методами навчання, насамперед супервізією та менторством, які домінують під час підвищення кваліфікації соціальних працівників та в процесі обміну досвідом, зокрема з зарубіжними колегами [44].

*– форми і методи навчання фахівців із соціальної роботи за кордоном;*

Аналіз зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників свідчить про те, що в США і Канаді перевага надається навчанню в малих групах та індивідуальним заняттям. Домінують такі форми організації навчання, як семінари, практичні заняття, самостійна робота, практикуми, тьюторіали, проєктне навчання, робота в командах, індивідуальне додаткове консультування, індивідуальне консультування з особистих проблем, консультування в групах, консультування в спеціальних службах (центрах охорони здоров'я, центрах превентивної роботи, центрах медичної допомоги і медичного страхування, центрах програм допомоги тощо), ведення робочого зошити студента. Інноваційною формою організації навчання є так званий інтегративний семінар, що забезпечує розвиток рефлексивних здібностей, інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь студентів, їх корекцію. Останнім часом значної популярності набувають віртуальні форми

навчання: аудіо-візуальні презентації, відеолекторії, конференції, семінари, робота в електронних бібліотеках та в мережі Інтернет ([12]; [74]; [59]). Наприклад у Канаді, крім того широко використовують такі інноваційні методи навчання, як «фасилітатор у групі», виконання письмових робіт, присвячених аналізу діяльності соціальних служб, опис та аналіз «випадків», аналіз проведених інтерв'ю тощо [59].

У Великій Британії в процесі професійної підготовки соціальних працівників використовують практикуми, тьюторіали, проектне навчання, роботу в малих групах і командах, диспути, індивідуальні консультації, вивчення й аналіз окремих ситуацій, презентації, а також експериментальні завдання, моделювання, есе, розробку плакатів, портфоліо, семінари он-лайн [25]. Індивідуальні форми навчання соціальних працівників також домінують над груповими [62].

У Швеції професійна теоретична підготовка соціальних працівників різних рівнів також здійснюється за допомогою багатого арсеналу методів і форм навчання, провідними з яких є: лекції, бесіди, дискусії, консультації, ділові та рольові ігри, тренінги, методи проблемного навчання тощо. Проте в підготовці соціальних працівників на рівні бакалавра і магістра домінує групова й мікрогрупова форми навчання, тоді як на дослідницькому рівні – індивідуальна [44].

Не менш цікавим, на нашу думку, є досвід соціальної освіти Австралії, де для підготовки соціальних працівників застосовують лекції-диспути, лекції-консультації, лекції-конспекти, семінари-прес-конференції, практичні заняття, індивідуальні консультації, настановчі та інтегративні семінари. Активізувати пізнавальну діяльність австралійських студентів дозволяють діалоги, дискусії, диспути, інтерв'ю, спостереження, діагностування, проблемний виклад матеріалу, спеціально розроблені програми електронного викладу матеріалу, демонстрування фільмів, виконання індивідуальних і групових вправ. Широко використовуються «мозковий штурм», синектика, «морфологічний аналіз», навчання у співпраці, а також рольові гри, робота з реальним випадком, метод проектування професійної діяльності, збору та аналізу інформації, Інтернет-конференції, фоторепортажі, телепрограми, есе та ін. [73].

Всі зазначені методи, засоби і форми навчання також використовуються в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у Франції, але специфічними для неї є робота в групах аналізу практики, соціальна експертиза, складання досьє [46].

Отже, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у різних країнах має багато спільних особливостей, що свідчить про доцільність і ефективність застосування зазначених методів, засобів і форм для навчання фахівців соціальної сфери.

*– особливості організації практики майбутніх соціальних працівників за кордоном;*

Щодо практичної підготовки майбутніх соціальних працівників за кордоном, то студенти шкіл соціальної роботи в США проходять так звану

польову практику, що нараховує 480 годин і передбачає отримання технічних навичок; застосування знань і вмінь, необхідних для розуміння етики, цінностей і цілей соціальної роботи; усвідомлення студентами розмаїття ролей у соціальній роботі на мікро- та макрорівнях; набуття досвіду роботи з різними за культурним, расовим, етнічним складом людьми. Організацію польової практики покладено на польового інструктора і лейзона. Польовим інструктором виступає працівник агентства (зазвичай має ступінь магістра соціальної роботи), який керує студентами й оцінює їх під час польової практики. Обов'язки таких інструкторів зводяться до спілкування, підтримки студентів, ведення записів і письмової документації з практики, проведення зустрічей, спостережень і зборів зі студентами та інтернатурним персоналом. На відміну від польового інструктора, лейзон є членом факультету або докторантом, який керує роботою студентів, надає поради щодо планування навчання, оцінює практичну діяльність студентів, а також виступає в ролі адвоката студентів при агентстві. Слід зауважити, що в США велику кількість студентів влаштовують працювати в одне або кілька агентств, які працюють у тісному зв'язку, завдяки чому студенти отримують можливість працювати та навчатися один у одного. Агентства, в свою чергу, можуть більш ефективно планувати свою діяльність і широко використовувати власні ресурси та ресурси школи, покращувати співпрацю польових інструкторів і лейзонів [12].

На практичну підготовку соціальних працівників у Швеції також відводиться чимало навчального часу – 1 семестр. Така підготовка зорієнтована насамперед на професійний і особистісний розвиток студентів, набуття ними досвіду практичної діяльності, налагодження стосунків з колегами, гармонійного входження в колектив та пристосування до вимог колективу. Ключовими фігурами практики крім студентів є керівники практики і наставник, а наставництво – провідним методом практичного навчання. Наставник практики здійснює контроль і надає допомогу під час практики, коригує й активно спрямовує студента, підтримує його право вибору та власної думки, допомагає в критичній оцінці його досвіду й узагальненні отриманих знань [44].

Домінуючим методом практичного навчання працівників соціальних служб у Великій Британії є супервізія, що передбачає спостереження за студентами і контроль за ними з боку досвідчених педагогів-наставників [25]. Інститут супервізорства також широко використовується в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Австралії, де призначається науковий супервізор (працівник вищого навчального закладу, який здійснює керівництво науковою роботою студента); польовий інструктор-супервізор (відповідає за практичну підготовку студентів під час практики); супервізор завдань (працівник соціальної установи, який здійснює моніторинг практичної діяльності закріпленого за ним студента) [73].

На відміну від зазначених країн, у Франції впроваджено різні види практики ознайомлювального (інформативна, ознайомлювальна, багатопрофільна) та професійного (професійна, зовнішня, практика

поглибленого вивчення, навчальна) спрямування. Всі види практики передбачають налагодження тісної співпраці керівника-референта, керівника практики та студента-практиканта. Під час практики, що забезпечує практичне спрямування змісту загальноосвітніх дисциплін та індивідуалізацію практичної підготовки, застосовуються такі форми, як робота в малих групах, групах аналізу практики [46].

Проведений аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців для соціальної сфери дозволяє надати пропозиції щодо його використання для вдосконалення системи професійної соціальної освіти в Україні, а саме:

- розробити і затвердити загальнодержавні стандарти соціальної роботи для усіх ланок професійної освіти;

- постійно оновлювати навчальні плани і програми відповідно до вимог світових стандартів;

- запровадити професійний відбір абітурієнтів для оволодіння професією соціального працівника;

- розробити концепцію спеціалізацій для різних рівнів підготовки фахівців із соціальної роботи, підготувати відповідно до них вибіркові спеціальні курси, залучити для їх викладання досвідчених соціальних працівників-практиків;

- забезпечити максимальну практичну спрямованість професійної підготовки фахівців із соціальної роботи шляхом збільшення тривалості проходження практики студентами в соціальних установах і закладах; корекції програм практики, розширення її видів та баз проведення; організації керівництва практикою досвідченими фахівцями в сфері соціальної роботи; залучення студентів до волонтерського руху;

- налагодити партнерську співпрацю між навчальними установами і соціальними організаціями на засадах взаємної відповідальності за результати процесу професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи, їх соціальний захист і працевлаштування;

- активізувати участь українських та зарубіжних викладачів і студентів у спільних дослідженнях та проектах в соціальній сфері;

- активізувати обмін викладачами та студентами між провідними навчальними закладами України та за кордоном;

- забезпечити безперервність процесу професійної підготовки соціальних працівників за рахунок упровадження ефективних програм післядипломної освіти.

Позитивний досвід підготовки соціальних працівників в інших країнах може бути використаний в Україні з урахуванням особливостей і традицій вітчизняної вищої школи. Це дозволить оптимізувати систему підготовки фахівців соціальної роботи різних рівнів і сприятиме покращенню соціальної ситуації в Україні.



## Література до розділу 1

1. Абрамова К. А. Технології соціально-педагогічної роботи з ВІЛ-інфікованими дітьми / К. А. Абрамова // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2014. – № 4. – С. 58–68.
2. Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть : монографія // Соціальна робота. – Книга 1. – К. : УДЦССМ, 2001. – 344 с.
3. Александров Ю. В. Кримінологія : курс лекцій / Ю. В. Александров, А. П. Гель, Г. С. Семанков. – Київ: МАУП, 2002. – 295 с.
4. Бакуменко Д. В. Проблемы и перспективы развития Украины: аналит. материалы / В. Д. Бакуменко, Н. В. Грицак ; [под общ. ред. В. М. Князева, Ю. П. Сурмина, Л.Г. Штыки]. – М.: НАГУ, 2005. – 180 с.
5. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения / В. П. Беспалько. – Ч. II. Измерение качества процесса обучения. – М.: Знание, 1971. – 72 с.
6. Білодід І. К. Словник української мови : в 11 томах / І. К. Білодід, А. А. Бурячок. – К. : Наука і освіта, 1973. – Т. 4. – 840 с.
7. Богус М. Б. Развитие умственных способностей младших школьников в условиях адыго-русского двуязычия : монография / М. Б. Богус. – Москва-Берлин: Изд-во Directmedia, 2015. – 344 с.
8. Боднарук І. І. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на основі реалізації акмеологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. І. Боднарук. – Рівне, 2015. – 20 с.
9. Брокгауз Ф. А. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона (Т-Ф) / Ф. А. Брокгауз, И. А. Нефрон. – М.: Директ-Медиа, 2014 – 1076 с.
10. Видишко Н. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Видишко. – Вінниця, 2010. – 21 с.
11. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
12. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Віннікова. –Луганськ, 2003. – 21 с.
13. Вовканович М. Д. Технології соціально-психологічної роботи з клієнтами, які схильні до суїциду : навч.-метод. посіб. / М. Д. Вовканович. – К. : Центр навчальної літератури, 2002. – 122 с.
14. Воронин А. С. Словарь по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Изд-во : ГОУ-ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

15. Всемирная энциклопедия: философия / [глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов.]. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.

16. Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Гайдук. – Київ, 2005. – 21 с.

17. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пос. Для самообразования / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

18. Горохова И. В. Профессиональная подготовка социального педагога к работе с замещающей семьей : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / И. В. Горохова. – М., 2011. – 21 с.

19. Долженко А. І. Соціальна робота з бездомними [ел. ресурс] : Режим доступу: <http://ecosoc.kharkov.ua/publ/6-1-0-8>

20. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : навчальний посібник / О. А. Дубасенюк, О. Є Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 375 с.

21. Жевакіна Н. В. Процес та умови виникнення дистанційного навчання як нової освітньої технології / Н. В. Жевакіна // Наука і освіта, 2003. – С. 5–6.

22. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : монографія / Т. Г. Жаровцева. – Одеса : СВД Черкасов М. П., 2006. – 367 с.

23. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : монография / В. И. Жернов. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. – 116 с.

24. Журавська Л. М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти : автор. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Журавська. – Київ, 1999. – 27 с.

25. Загайко О. В. Підготовка працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Загайко. – Харків, 2008. – 20 с.

26. Зимняя И. А. Профессиональные роли и функции социального работника (общие проблемы подготовки специалиста) / И. А. Зимняя // Российский журнал социальной работы. – М., 1995. – № 1. – С. 79–82.

27. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : навчальний посіб. / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола. – К. : Центр навчальної літератури, 2011. – 488 с.

28. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект: навчальний посіб. / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 367 с.

29. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Карпенко. – К., 2008. – 20 с.

30. Клименюк Н. В. Виховання гуманності майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н. В. Клименюк. – Херсон, 2007. – 30 с.

31. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ; Ростов н/Дону : МарТ, 2005. – 448 с.

32. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пос. для студ. средн. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 416 с.

33. Корнещук В. В. Інтерактивна спрямованість соціальних працівників та її формування / В. В. Корнещук // Науковий вісник Чернівецького університету, 2013. – Вип. 656. Педагогіка та психологія. – С. 81–87.

34. Корнещук В. В. Особливості виробничої практики соціальних працівників за кордоном / В. В. Корнещук, Ю. В. Патик: матеріали Восьмої міжнародної наук.-практ. конф. [«Актуальні дослідження в соціальній сфері»], (Одеса, 17 листопада 2016 р.). – Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2016. – С. 199–202.

35. Корнещук В. В. Порівняльний аналіз практичної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні та за кордоном / В. В. Корнещук, Ю. В. Колодійчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наук. праць. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – № 3 (58). – С. 208–212.

36. Корнещук В. В. Професійна зорієнтованість як чинник вибору професії соціального працівника: матеріали Четвертої міжнародної наук.-практ. конф. [«Актуальні дослідження в соціальній сфері»], (Одеса, 17 листопада 2014 р.). – Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. – С. 21–22.

37. Корнещук В. В. Професійна підготовка соціальних працівників у ВНЗ: науковий аспект / В. В. Корнещук // Матеріали Другої Всеукраїнської наук.-практ. конф. [«Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку»], (Запоріжжя, 17-18 березня 2016 р.) – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2016. – С. 29–32.

38. Корнещук В. В. Рівні підготовки соціальних працівників за кордоном: матеріали XIII всеукраїнської наук.-практ. конф. [«Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління»], (Маріуполь, 3 березня 2017 р.). – Маріуполь: ДонДУУ, 2017. – С. 173–175.

39. Корнещук В. В. Соціальний працівник: аналіз процесу професійного самовизначення / В. В. Корнещук // Наукові записки Кіровоградського державного пед. ун-ту ім. В. Винниченка. – 2014. – Вип. 131. – Серія: педагогічні науки. – С. 11–14.

40. Корнешук В. В. Стандарти підготовки соціальних працівників за кордоном: матеріали Восьмої міжнародної наук.-практ. конф. [«Актуальні дослідження в соціальній сфері»], (Одеса, 17 травня 2017 р.). – Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2017. – С. 227–229.

41. Корнешук В. В. Тенденції і перспективи дослідження проблем професійної підготовки соціальних працівників у ВНЗ / В. В. Корнешук // Збірник наукових праць «Педагогічний альманах» КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» – 2016. – Вип. 30. – С. 256–260.

42. Костихина М. Н. Педагогіка физической культуры и спорта : учебник / М. Н. Костихина, О. Ю. Гаврикова. – Омск: Изд-во Litres, 2017. – 214 с.

43. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич. – Вінниця : Вид-во ВНТУ, 2010. – 72 с.

44. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / А. Є. Кулікова. – Луганськ, 2009. – 21 с.

45. Ланде Д. В. Основи інформаційного і соціального моделювання : монографія / Д. В. Ланде. – К.: ТОВ «ПанТот», 2012. – 144 с.

46. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Лещук. – Тернопіль, 2009. – 20 с.

47. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» / А. В. Литвин, О. В. Мацейко // Науково-методичний журнал «Педагогіка і психологія професійної освіти» Національний університет «Львівська політехніка». – 2013. – № 4. – 43–63.

48. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб. / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. – К. : МАУП, 2003. – 168 с.

49. Ляшенко А. И. Организация и управление социальной работой в России / А. И. Ляшенко. – М. : Наука, 1995. – 176 с.

50. Маврина И. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения / И. А. Маврина, А. А. Мотышева // Прикладная психология и психоанализ. – № 4. – 2006. – С. 30–31.

51. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С.153–161.

52. Мартинюк Е. І. Наука і релігія : навч.-метод. пос. / Е. І. Мартинюк. – Одеса: АО БАХВА, 2004. – 200 с.

53. Мекшун А. Д. Педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх соціальних працівників / А. Д. Мекшун // Вісник

Чернігівського нац. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 125. – С. 188–193.

54. Менеджмент у фармації: підручник / [О. Е. Кузьмін, Б. П. Громовик, Т. Д. Гасюк, О. Р. Левицька, О. Г. Мельник ; за заг. ред. О. Е. Кузьміна, Б. П. Громовика]. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. – 448 с.

55. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г. М. Мешко. – К. : «Академвидав», 2010. – 200 с.

56. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Микитенко. – Тернопіль, 2006. – 21 с.

57. Міхєєва О. Ю. Соціально-педагогічні умови підготовки соціальних педагогів до роботи із прийомними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. Ю. Міхєєва. – К., 2012. – 20 с.

58. Ничкало Н. Г. Професійна освіта : навч. пос. / Н. Г. Ничкало ; [уклад. С. У. Гончаренко та ін.]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

59. Ольхович О. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з біженцями у вищих навчальних закладах США і Канади: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Ольхович. – Тернопіль, 2008. – 21 с.

60. Панфилов М. А. Профессиональное становление юриста как социально-педагогическая проблема / М. А. Панфилов // Регинология. – 2008. – № 2. – С. 25–31.

61. Підлипська С. Д. Основні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації професійних функцій в умовах ДООЗ / С. Д. Підлипська // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя, 2012. – № 6. – С. 200–203.

62. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Пічкарь. – Тернопіль, 2002. – 21 с.

63. Плішкін В. М. Теорія управління органами внутрішніх справ : підручник / В. М. Плішкін ; [за заг. ред. Ю. Ф. Кравченка]. – К.: Національна академія внутрішніх справ України, 1999. – 702 с.

64. Подласый И. П. Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – М.: Изд-во ЮРАЙТ, 2002. – 315 с.

65. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. пос. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін. ; [за заг. ред. М. В. Артюшиної]. – К. : КНЕУ, 2008. – 336 с.

66. Рем О. М. Педагогічні умови формування правової культури педагога професійного навчання / О. М. Рем // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. Серія : Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6 (Ч. 1). – С. 68–73.

67. Савіцька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Савіцька. – Рівне, 2015. – 20 с.

68. Самусь Т. В. Аналіз педагогічних умов формування здоров'язбережувальних компетенцій майбутніх інженерів-педагогів / Т. В. Самусь // Молодий вчений. – 2014. – № 7(1). – С. 167–169.

69. Сердюк О. О. Соціальна робота з особами з наркотичною та алкогольною залежністю : навч. пос. / О. О. Сердюк, Ю. Л. Белоусов. – Харків : НУВС, 2006. – 324 с.

70. Сидоренко Т. В. Модель організації самостійної роботи студентів при обученні іноземному мові / Т. В. Сидоренко, О. Б. Фованов // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2011. – Вып. 6 (108). – С. 59–63.

71. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А. В. Семенової]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.

72. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – К.: УРЕ АН УРСР, 1974. – 775 с.

73. Слозанська Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» // Г. І. Слозанська. – Тернопіль, 2011. – 21с.

74. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Собчак. – Тернопіль, 2004. – 21 с.

75. Социальная работа с людьми, практикующими однополые сексуальные отношения : Теория. Методики. Лучшие практики [Под ред. М. Андрущенко]. – К. : Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине, 2009. – 196 с.

76. Соціальна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування [ел. ресурс] : Режим доступу: <http://ocss.mk.ua>

77. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 321 с.

78. Султанова Т. А. Формирование проективных умений студентов / Т. А. Султанова. – Оренбург: Изд-во Litres, 2017. – 425 с.

79. Тезаурус методичного працівника / [уклад. В. В. Демченко]. – Рівне : РОІППО, 2012. – 72 с.

80. Толковый словарь русского языка / [под ред. Д.Н. Ушакова]. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.) [эл. ресурс] : Режим доступа: <http://tolslovar.ru/p12130.html>

81. Толстоухова С. В. Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю / С. В. Толстоухова, І. М. Пінчук. – К. : УДЦССМ, 2000. – 184 с.

82. Толстоухова С. В. Технології роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді : метод. пос. / С. В. Толстоухова, О. О. Яременко, О. В. Вакулєнко. – К. : ДЦССМ, 2003. – 88 с.

83. Томас Р. Дай. Основи державної політики : підручник для ВНЗ / Р. Дай Томас ; [пер. з англ. Т. Є. Красноуцького ; за наук. ред. З. В. Балабаєва]. – Одеса: АО БАХВА, 2005. – 468 с.

84. Тюття Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. / Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. – К. : Знання, 2008. – 574 с.

85. Зайчук О. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників // Витоки педагогічної майстерності: Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили. – 2012. – № 10. – С. 299–302.

86. Философская энциклопедия / [науч. ред. Ф. В. Константинов]. – М.: «Советская энциклопедия», 1964. – Т. 5. – 1964. – 740 с.

87. Фирсов М. В. Психология социальной работы : учеб. пособ. / М. В. Фирсов, Б. Ю. Шапиро. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 165 с.

88. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. [для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

89. Холостова Е. И. Технологии социальной работы : учебник / Е. И. Холостова. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 345 с.

90. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе / Е. И. Холостова. – М. : ИТК «Дашков и. К», 2009. – 236 с.

91. Хоменко-Семенова Л. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності / Л. О. Хоменко-Семенова // Збірник наукових праць «Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки» Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. 19. – С. 252–257.

92. Чистякова Н. Б. Информатика : навч.-метод. пос. / Н. Б. Чистякова, І. М. Шишко. – Харьков: Ранок, 2011. – 256 с.

93. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи: навчальний посібник / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

94. Шубович М. М. Подготовка студентов вуза к социально-педагогической деятельности с семьей как фактор профессионального становления социального работника : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. М. Шубович. – Ульяновск, 2003. – 23 с.

95. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / [под ред. С. Я. Батышева.]. – М. : АПО, 1998. – Т. 2. – 556 с.

96. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. А. Ядов. – М.: Академкнига, Добросвет, 2003. – 596 с.

97. Korneshchuk V. V. Interactive education in the system of training of prospective social workers / V. V. Korneshchuk, Y. O. Muzyka // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, II(8), Issue: 16, 2014. – P. 15-18.

98. Korneshchuk V. V. Professional Training of Future Social Workers: Foreign Experience Review / V. V. Korneshchuk // Наука і освіта, 2017. – № 4. – С. 29–33.



## РОЗДІЛ 2

### ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(на прикладі роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я)

#### **2.1. Діти з обмеженими можливостями здоров'я як категорія клієнтів соціальної роботи**

Діти з обмеженими можливостями здоров'я є однією з категорій соціальної роботи. Зауважимо, що дитина з обмеженими можливостями здоров'я – це особа, яка не досягла 18-річного віку, має певні фізіологічні або (і) психоемоційні розлади органів і систем організму та відповідно до чинного законодавства набуває статусу дитини-інваліда і має право на отримання соціальної допомоги з боку держави [25]. Загальні гарантії правового статусу дітей з обмеженими можливостями здоров'я закріплені в Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів» [27]. Правовий статус дитини з обмеженими можливостями здоров'я характеризується такими ознаками:

1) відображає принципи соціальної держави, принципи гуманізму у ставленні держави до дитини, яка має обмежені можливості;

2) визначається наявністю окремого фонду соціального страхування, створеного із внесків державних підприємств, організацій і установ, кошти з якого спрямовуються на потреби соціального забезпечення громадян, зокрема в разі настання інвалідності;

3) надає підстави, умови і рівень соціального забезпечення дітей з обмеженими можливостями здоров'я на основі врахування їх специфічних потреб та інтересів;

4) охоплює права, що охороняються законом, інтереси цієї категорії осіб та їх гарантії в сфері відносин з матеріального забезпечення, соціального обслуговування, соціально-трудової та медичної реабілітації, в інших галузях суспільного життя [1, с. 23].

Діти з обмеженими можливостями здоров'я мають право користуватися системою юридичних гарантій правового положення дитини з обмеженими можливостями в Україні, до якої належать: внутрішньодержавні та міжнародно-правові гарантії; загальні гарантії та гарантії залежно від групи інвалідності, віку і ступеня обмеження життєдіяльності [25].

Отже, поняття «діти з обмеженими можливостями здоров'я» охоплює категорію осіб, життєдіяльність яких характеризується повними або частковими обмеженнями, що призводять до соціальної дезадаптації, неуспішної або сповільненої соціалізації, нездатності здійснювати нормальну життєдіяльність способом або в межах, що вважаються прийнятними для людини даного віку, може бути тимчасовим або постійним, а також прогресуючим і регресивним. Такі «обмеження в можливостях здоров'я» зумовлені фізичними, психічними, сенсорними, соціальними,

культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють дитині бути інтегрованою в суспільство і брати участь в житті сім'ї та держави на тих самих умовах, що й інші члени суспільства.

Слід зауважити, що до зазначеної категорії входять діти-інваліди, але для заміщення поняття «інвалід», що характеризує дітей, чиє життя відрізняється від традиційного поняття дитинства і зазвичай наповнене фізичним болем і душевними стражданнями, використовують інші терміни, а саме: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливими потребами», «діти з відхиленнями (порушеннями) у розвитку», «особливі» діти тощо.

Причинами обмежених можливостей здоров'я дитини можуть бути як внутрішні (ендогенні), так і зовнішні (екзогенні) чинники. До внутрішніх чинників належать: вроджені вади, зміни у генетичному матеріалі, хвороби, що передаються спадковим шляхом. Зовнішніми чинниками є: механічні (поранення, удар), фізичні (дія електричного струму, тепла, холоду), хімічні (дія отруйних речовин), біологічні (хвороботворні мікроби, віруси), психічні (переляк, стрес, психологічні травми).

Розрізняють такі види обмежень дитячої життєдіяльності: діти з порушеннями слуху і мови (глухі, слабчучоючі, логопати), зору (сліпі, слабозорі), інтелектуального розвитку (розумово відсталі із затримкою психічного розвитку), головного мозку та опорно-рухового апарату; комплексними порушеннями психофізіологічного розвитку (глухонімі, сліпоглухонімі, ДЦП з розумовою відсталістю); хронічними соматичними захворюваннями; інфекційними захворюваннями; психоневрологічними захворюваннями (ідіотія, аутизм); з дисгармонійним розвитком [29, с. 2-7].

За ступенем мобільності розрізняють складні та важкі обмежені можливості здоров'я. Так, до складних відносять: поєднання фізичних і психічних відхилень (дитячий церебральний параліч (ДЦП), синдром Дауна (СД) тощо), коли пересування дитини відбувається з використанням допоміжних засобів та потребує сторонньої допомоги. Важкими обмеженнями вважають поєднання у дитини фізичних і психічних відхилень, за яких оволодіння освітою в обсязі державних стандартів є неможливим (ідіотія, аутизм, повне ураження нижніх і (або) верхніх кінцівок тощо), а пересування повністю обмежене та (або) потребує постійного нагляду.

Існує чимало класифікацій обмежень в здоров'ї та розвитку дитини. Однею з найбільш поширених є британська шкала обмежених можливостей:

– обмежена дієздатність можливостей – втрата здатності виконувати певну діяльність в межах того, що вважається нормою;

– недієздатність – неможливість внаслідок хронічних психофізичних обмежень усвідомлювати значення своїх дій, керувати ними та нести юридичну відповідальність.

Рішення про визнання статусу дитини-інваліда здійснює лікарсько-контрольна комісія (ЛКК) дитячого лікувально-профілактичного закладу за місцем проживання дитини. Після проведення діагностичних, лікувальних та реабілітаційних заходів спеціалісти ЛКК фіксують медично-консультативний

висновок в особовій справі дитини та видають її батькам (опікунам, піклувальникам, усиновителям) або керівництву закладу, де вона перебуває (у випадку дитини-сироти). З моменту визнання дитини інвалідом вона має право на отримання державної соціальної допомоги до досягнення нею 18-річного віку. Розмір державної соціальної допомоги призначається у таких розмірах: для дитини-інваліда I групи – 100% прожиткового мінімуму; II групи – 80%; III групи – 60%.

Підставою призначити дитині з обмеженими можливостями здоров'я першу групи інвалідності є різко виражене обмеження життєдіяльності, зумовлене захворюваннями, уродженими дефектами, що призводять до соціальної дезадаптації, нездатності до самообслуговування, самостійного пересування, орієнтації в просторі, контролю своєї поведінки, внаслідок чого вона потребує постійного стороннього нагляду, догляду чи допомоги. Друга група інвалідності встановлюється за наявності виражених обмежених можливостей в здоров'ї, які, незважаючи на проведене лікування, утруднюють соціальну адаптацію дитини. Як наслідок, такі діти лише частково можуть контролювати свою поведінку; їх навчання проводиться у спеціальних навчальних закладах або за спеціальними програмами в домашніх умовах; їх спілкування відбувається з використанням допоміжних засобів та (чи) за допомогою інших осіб. Третя група інвалідності призначається у випадку помірних обмежених можливостей в здоров'ї, що дозволяють дитині навчатися в освітніх закладах загального типу при дотриманні спеціальних умов навчального процесу. Їх спілкування характеризується зниженням швидкості, зменшенням обсягу засвоєння, отримання та передання інформації. Їм притаманне часткове зниження здатності самостійно контролювати свою поведінку, а орієнтація в просторі відбувається з використанням допоміжних засобів (окулярів, слухового апарату тощо).

Щодо дітей-сиріт з обмеженими можливостями здоров'я, то слід зазначити, що з 4-х до 18-ти років вони перебувають в спеціалізованих дитячих будинках-інтернатах. Залежно від інвалідності, дітей-сиріт направляють до закладів відповідного типу: для дітей з фізичними вадами і нормальним інтелектом шкільного і дошкільного віку, в яких значно утруднене або неможливе самостійне пересування і які частково себе обслуговують; для дітей-імбецилів (фізично здорових, але з глибокою розумовою відсталістю, ідіотією), які можуть самостійно пересуватись, але не здатні контролювати свою поведінку; для ліжково-хворих дітей різного ступеня розумової відсталості, які страждають важкими порушеннями нижніх та верхніх кінцівок, не можуть обслуговувати себе та самостійно пересуватися. Щомісяця на рахунок установи (закладу) за місцем перебування дитини-сироти з обмеженими можливостями здоров'я перераховується 50% державної соціальної допомоги, а решта 50% на її власний рахунок [27].

Характеризуючи таку цільову групу клієнтів соціальної роботи, як діти з обмеженими можливостями здоров'я, А. Й. Капська зауважує, що крім

психологічних та фізіологічних чинників потрібно враховувати низку інших: вік, стать, інтереси, здібності, освітню установу, яку відвідує дитина (якщо обмеження в здоров'ї дозволяє відвідувати навчальні заклади), рівень навчання і спілкування, наявність поведінкових відхилень, патологічні звички, мовленнєві і психічні відхилення, адже кожна дитина з обмеженими можливостями має свою унікальність та неповторність [32, с. 331].

Таку саму думку висловлює В. В. Тесленко і наголошує на тому, що дітей з обмеженими можливостями здоров'я необхідно розглядати не як аномальну, а як особливу групу. Внаслідок їхньої особливої вразливості, відсутності сприятливого середовища для задоволення своїх потреб, обмеження соціокультурної мобільності та відсутності повноцінного використання життєвих шансів, діти з обмеженими можливостями здоров'я потребують особливої уваги, що безперечно актуалізує соціальну роботу з ними, інтеграцію та адаптацію, соціальну реабілітацію, соціально-педагогічну підтримку, дотримання їхніх конституційних прав та сприяння доступності ресурсів навколишнього світу [70].

Вітчизняні науковці зробили неабиякий внесок у розвиток соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, про що свідчать роботи А. Й. Капської [33], І. Б. Іванової [29], Є. Р. Ярської-Смірної [84], О. В. Безпалько [7], В. Т. Мошняга [48] та ін. Науковці зауважують, що особливу увагу в соціальній роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я необхідно приділяти вдосконаленню системи соціальної підтримки, охорони здоров'я; реалізації реабілітаційних програм для збереження фізичної та розумової активності таких дітей; створенню умов для їх подальшого самостійного життя та успішної інтеграції в здорове суспільство.

Особливу роль, як наголошує М. В. Перфільєва, відіграє сім'я, в якій виховується дитина з обмеженими можливостями здоров'я: її психологічний, економічний і культурний статус; педагогічна культура батьків; емоційна адаптація батьків до проблеми інвалідності дитини; психологічний клімат в родині, який створює сприятливе чи несприятливе середовище для емоційного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я; готовність батьків (активна/пасивна) співпрацювати із соціальним працівником; соціально-психологічна адаптованість дитини до власних проблем і потреб, пов'язаних з інвалідністю. Поява в сім'ї дитини з обмеженими можливостями здоров'я докорінно змінює життя батьків, їх звичний побут, ставлення до інших дітей. Якщо народження здорової дитини привносить у життя сім'ї почуття радості, гордості, ніжності, то народження дитини з обмеженням життєдіяльності є для родини психологічним стресом, наслідком якого може бути порушення психіки із-за пережитого шоку [54].

Зміни у функціонуванні сім'ї, яка виховує дитину з обмеженими можливостями здоров'я, як зазначає В. В. Ткачова, відбуваються на кількох рівнях: психологічному, соціальному, соматичному. Так, психологічний рівень характеризується змінами в емоційно-вольовій та особистісній сферах батьків, а саме: постійним емоційним напруженням, психологічним пригніченням, тривожним сімейним кліматом, відчуттям провини, впаданням

у відчай. Зміни на соціальному рівні виявляються у порушеннях подружніх, батьківських та сімейних стосунків (обмежене спілкування з родичами, друзями, відсторонення від людей, соціальна ізоляція). На соматичному рівні зміни виникають внаслідок великих перевантажень, коли у батьків проявляться різні соматичні захворювання, астеничні та вегетативні розлади. Ситуація ускладнюється тим, що батькам бракує відповідних психологічних, педагогічних та медичних знань, необхідних для виховання та розвитку хворої дитини. У таких сім'ях виникають матеріально-побутові, фінансові (пов'язані з необхідністю сплачувати медичні процедури, ліки, інвалідні візки, слухові апарати, ортопедичне взуття, окуляри, спеціальні функціонально-механічні ліжка, інші необхідні обладнання тощо) та житлові проблеми [71, с. 29].

У зв'язку з цим соціальної допомоги потребує не лише дитина з обмеженими можливостями здоров'я, але й члени родини, які виховують таку дитину.

Науковці (Н. Ф. Дементьєва, О. І. Холостова) визначають бар'єри, з якими стикаються діти з обмеженими можливостями здоров'я, а саме: емоційний – негативна реакція здорових дітей на інвалідність (глузування, недобррозичливість, цікавість, страх, антипатія), що призводить до деформації особистості хворої дитини; просторово-середовий – обмежує дитину в пересуванні, орієнтації (відсутність необхідного устаткування та пристосувань для побутових процесів); інформаційний – утруднення в навчанні, отриманні інформації, що зумовлює мінімальний рівень розвитку інтелекту дитини, її здатності до пізнання, самооцінки та оцінки навколишньої дійсності; комунікативний – обмеження та деформація процесу спілкування із здоровими однолітками через фізичні недоліки, інтелектуальні відхилення та (чи) мовні дефекти. Як наслідок, такий негативний досвід спілкування може сформувати в дитини з обмеженими можливостями здоров'я неадекватний образ світу людських стосунків, призвести до психологічних травм [78, с. 148].

До соціальних проблем дітей з обмеженими можливостями здоров'я О. М. Дікова-Фаворська відносить: соціальний аутизм (відсторонення від навколишнього світу), відставання у соціальному розвитку, зумовлені ізолюваністю від здорового середовища, відсутність соціального досвіду. На думку автора, це ускладнює соціальну інтеграцію та адаптацію дитини і, як наслідок, призводить до соціальної девіації (порушення або відсутності соціальних норм). Тому дітям з обмеженими можливостями здоров'я необхідно спілкуватися зі своїми однолітками, розширювати соціальні контакти, щоб задовольняти потреби в спілкуванні, навчанні та розвитку [19, с. 117].

Головною проблемою дітей з обмеженими можливостями І. В. Тат'янчикова вважає порушення їх зв'язку зі світом, обмеження мобільності, обмежене спілкуванні з природою, недоступність низки культурних цінностей, а іноді й елементарної освіти. Ця проблема є наслідком не тільки фізичного і психічного стану здоров'я дитини, але й

наслідком соціальної політики та усталеної суспільної свідомості, адже дитина-інвалід може бути такою ж здібною та талановитою, як і її одноліток, який не має проблем зі здоров'ям, але виявити свій талант, розвинути його їй заважає нерівність соціальних можливостей. Тому одним з напрямів державної політики, що передбачає включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я (за винятком крайніх ступенів фізичного чи розумового недорозвинення) в освітнє середовище, є інклюзивна освіта – комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. На противагу домашній освіті, яка обмежує спілкування дитини, інклюзивна освіта надає дитині можливість брати участь у житті колективу і мати дружні стосунки з іншими дітьми, сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я [69].

Характеризуючи дітей з обмеженими можливостями здоров'я, Л. О. Ханзерук наголошує на впливі соціальних умов на формування їхньої особистості. Так, перебування в медичних закладах («госпітальний синдром») або обмежене спілкування вдома («синдром домашньої ізоляваності») спричиняють формування таких рис, як пасивність, сором'язливість, невміння відстояти власні інтереси, чутливість, замкненість. Такі діти часто не здатні до адекватної оцінки своїх вчинків і поведінки оточуючих, що перешкоджає налагодженню комунікативної взаємодії з ними. Ускладнюють ситуацію характерні відхилення у розвитку емоційно-вольової сфери такої дитини, зокрема підвищена схильність до страхів, низька мотивація до діяльності, наївність суджень, недостатня орієнтація у побуті та практичних життєвих проблемах, небажання виконувати самостійну діяльність тощо [77].

Пріоритетними принципами соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, на думку Г. С. Гикавої, є: дотримання прав дитини; надання державних гарантій у сфері соціального обслуговування; забезпечення рівних можливостей щодо отримання соціальних послуг і їхньої доступності для дітей; доступність всіх видів соціального обслуговування; орієнтація соціального обслуговування на індивідуальні потреби дитини з обмеженими можливостями здоров'я; пріоритетність заходів із соціальної адаптації таких дітей; відповідальність органів державної влади, місцевого самоврядування за дотримання прав дітей з обмеженими можливостями здоров'я у сфері соціального обслуговування [15, с. 35].

На основі зазначених пріоритетних принципів сформовано напрями соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а саме:

- вивчення соціально-психологічного стану дитини з обмеженими можливостями здоров'я;

– координація роботи з різними соціальними інститутами, що опікуються проблемами дітей з обмеженими можливостями здоров'я у суспільстві;

– організація культурно-дозвільної діяльності дітей з обмеженими можливостями здоров'я через проектування та впровадження різноманітних програм та форм роботи соціальних служб;

– організація консультацій для сім'ї, що виховує таку дитину, з юридичних, правових, психолого-педагогічних питань;

– розвиток потенційних творчих можливостей дітей з обмеженими можливостями здоров'я;

– формування якостей особистісної самодіяльності засобами спеціально розроблених психотренінгів;

– проведення соціально-педагогічних досліджень особливостей соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я з різними типами захворювань;

– здійснення психолого-педагогічної корекційної роботи;

– побутова реабілітація дітей з обмеженими можливостями здоров'я (навчання елементам самообслуговування та норм елементарної поведінки в різних мікросоціумах);

– проведення психологічного консультування дітей з обмеженими можливостями здоров'я з особистісних проблем [82].

Видами соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я є такі: соціальна допомога; соціальний патронаж; соціальна реабілітація; надання соціально-психологічної, психолого-педагогічної, соціально-медичної, юридичної, інформаційно-консультативної допомоги та підтримки з метою покращення їх життєдіяльності. Вибір виду соціальної роботи залежить від специфіки життєдіяльності конкретної дитини, що, в свою чергу, зумовлює індивідуалізацію форм і методів роботи з нею, спрямованих на формування індивідуальності кожної дитини з урахуванням її потенційних можливостей і потреб. Так, соціальний працівник повинен враховувати, що під час роботи з ліжково-хворими дітьми (з пошкодженням спинного мозку, кістково-м'язової системи) необхідною умовою їх соціальної адаптації є створення атмосфери соціального середовища в місцях їхнього перебування. Діти, які мають комунікативні труднощі, в процес інтеграції включаються поступово та потребують спеціальної допомоги: сурдоперекладу, спеціальних озвучених путівників, слухових апаратів, азбуки Брайля тощо. Діти з проблемами пересування та орієнтації в просторі потребують спеціальних пристосувань (милиць, інвалідних візків), відповідного догляду, допомоги, а також формування таких якостей, як самостійність, прагнення до взаємодії і співпраці, що прискорює процес їх адаптації та соціалізації.

З цього приводу О. Р. Ярьська-Смірнова зазначає, що особливе місце в роботі соціального працівника з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я займає індивідуальна та групова робота з ними. Індивідуальна робота будується з урахуванням особливостей, здібностей та інтересів, рівня

розвитку вмінь і навичок дитини-інваліда. Саме індивідуальні консультації щодо навчання, вирішення юридичних питань з прав та пільг, медико-соціальної та психолого-педагогічної допомоги є однією з форм роботи з такими дітьми та їх родинами. Щодо групової роботи, то вона спрямована на об'єднання дітей з обмеженими можливостями здоров'я та членів їхніх сімей в клуби за інтересами, які сприяють розвитку та адаптації, спілкуванню, духовному розкріпаченню та заохоченню таких дітей до активного життя. Для побудови взаємозв'язків дитини з обмеженими можливостями здоров'я з макро- і мікросередовищем, розвитку і збереження її психофізичних можливостей соціальні працівники впроваджують такі організаційні форми роботи, як-от: тренінги; семінари; бесіди; клуби спілкування; творчі групи розвитку; недільні зустрічі для дітей, які не навчаються у державних закладах; реабілітаційні центри; гуртки з декоративно-прикладної, художньої та літературної творчості; виїзні консультації у школах-інтернатах; конкурси, фестивалі і виставки художньої творчості; відвідування закладів культури тощо [84].

Отже, соціальна робота з дітьми з обмеженнями можливостями здоров'я – це вкрай складна та багатогранна професійна діяльність, ефективність здійснення якої залежить від рівня підготовленості соціальних працівників щодо неї.

## **2.2. Сутність і структура підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я**

*Професійну підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я* розглядаємо як інтегративний процес формування в студентів спеціальних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що обумовлюють здійснення ефективної соціальної роботи з означеною категорією дітей.

Результатом і метою професійної підготовки, передумовою цілеспрямованої діяльності студентів та її ефективності можуть виступати «готовність» або «підготовленість» майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Готовність свідчить про стан високого рівня розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; адекватну настанову на майбутню діяльність тощо [64, с. 64].

Досліджуючи професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів, О. В. Філь зазначає, що готовність виступає кінцевим результатом такої підготовки, цілісною системою, яка будується як інтегральне ціле на основі загальнопедагогічного (є складовою професійної загальнопедагогічної готовності), особливого (має свою специфіку, зумовлену особливостями і закономірностями процесу формування готовності до певного виду діяльності) та індивідуального (відображає залежність готовності від підготовки, особистісно-професійних характеристик майбутнього фахівця).



Автор наголошує, що готовність слід розглядати як складне структурне професійно-особистісне утворення, яке характеризується сформованістю системи знань та операційно-технологічних умінь, розвиненістю професійно важливих особистісних якостей і сформованою потребою в реалізації функціонально-рольового потенціалу спеціаліста [76]. А. М. Алексєєва також розглядає готовність як сукупність знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей, якими повинна володіти особистість для успішної адаптації до діяльності [2, с. 4].

Отже, готовність – це здатність фахівця у потрібний момент активізувати всі свої потенційні можливості, психологічний стан, настанову або внутрішню налаштованість і, спираючись на набуті знання, досвід, приймати самостійні рішення у конкретній ситуації відповідно до кінцевої мети діяльності. К. М. Дурай-Новакова наголошує, що готовність залежить від інтересу, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненості в успіху, потреби виконувати поставлені завдання на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання невпевненості, а також від наявності у працівника професійних знань, умінь та навичок [22].

Проведений аналіз поняття «готовність» дозволяє виділити головну схожість у поглядах учених щодо його сутності: готовність передбачає наявність знань, умінь, досвіду діяльності та сформованого ставлення особистості до майбутньої професії, яке полягає у прагненні самореалізуватися в ній.

Основними підходами щодо визначення змісту і структури готовності, виокремленими А. Й. Капською, є такі:

- функціональний, де готовність виступає цілісним інтегративним особистісним утворенням, яке містить різні компоненти: сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей, адекватних вимогам та змісту професійної діяльності;

- особистісно-діяльнісний, у межах якого готовність окреслюється як характеристика особистості, що забезпечує можливість ефективно виконувати професійні функції;

- результативно-діяльнісний, що визначає готовність (підготовленість) як результат процесу підготовки до певної роботи [32].

Науковці (І. І. Єрмакова, Л. В. Сохань, Г. М. Нессен та ін.) у структурі готовності до професійної діяльності виокремлюють такі компоненти:

- операційний (знання, вміння та навички, необхідні для забезпечення якісного виконання професійних завдань);

- особистісний (особистісні риси та якості, необхідні для здійснення професійної діяльності);

- емоційний (специфіка емоційного ставлення до професії);

- професійний (глибина розуміння всіх тонкощів обраної професійної діяльності, професійна ідентичність);

- оцінний (передбачає самооцінку фахівцем своєї професійної підготовленості і відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам);

– мотиваційний (свідчить про позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви) [66, с. 92].

Щодо майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів, то науковці досліджують різні види готовності до певної діяльності.

Готовність майбутнього соціального працівника до превентивної діяльності, на думку С. Ю. Сургової, – це кінцевий результат оволодіння студентами системою соціально-педагогічних знань, умінь, навичок, їхня активна громадянська позиція, здатність вирішувати творчі завдання превентивного спрямування, прогнозувати й моделювати ситуації попередження негативної соціалізації, наявність гнучкого професійного мислення і високого рівня правової культури [67].

Готовність соціального працівника до професійної діяльності з літніми людьми, як зазначає Л. М. Тулякова, – це психічний стан, передстартова активізація студентів ЗВО, що включає усвідомлення ними цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш імовірних способів дії при взаємодії з людьми похилого віку; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, імовірності досягнення результату в професійній соціальній роботі з літніми людьми, а також мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей [72].

Готовність майбутнього соціального педагога до профілактики соціального сирітства – це, за визначенням Л. І. Міщик, інтегративне, особистісне новоутворення, динамічну структуру якого складає взаємодія трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-пізнавального та операційно-діяльнісного [47, с. 75].

Готовність майбутнього соціального педагога до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбаними підлітками М. М. Ярошко розглядає як інтегроване поняття, що відтворює морально-психологічні, теоретичні, практичні компоненти підготовленості та наявності особистісних професійних якостей, необхідних для ефективної роботи з такою категорією неповнолітніх. Така готовність, на думку автора, передбачає володіння студентами теоретичними знаннями щодо профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбаними підлітками; мотивацію до цього виду професійної діяльності; активність; сформованість відповідних умінь та навичок; прояв особистісних якостей доброзичливості, поваги та любові до дітей, співчуття, відповідальності, комунікабельності, толерантності, тактовності, високого рівня культури тощо [83].

Як бачимо, поняття «підготовленість», що вживається разом із поняттям «готовність», також можна трактувати як результат і мету професійної підготовки, передумову цілеспрямованої діяльності студентів та її ефективності, наявність певних здібностей або якостей особистості майбутніх фахівців.

О. М. Чусова вважає підготовленість істотною передумовою цілеспрямованості та ефективності професійної діяльності. Високий рівень підготовленості, на думку автора, є запорукою ефективного виконання

фахівцем своїх професійних обов'язків, обґрунтованого застосовування знань, використання досвіду, перебудови професійних дій відповідно до життєвих ситуацій [81, с. 199].

У довідковій літературі поняття «підготовленість» трактується як результат процесу професійної підготовки [8, с. 418]; «комплекс набутих знань, навичок, умінь, якостей, які дозволяють успішно виконувати певну діяльність» [23, с. 299].

Під підготовленістю майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності К. М. Віщукаєва розуміє наявність професійних і особистісних знань, умінь і навичок, спрямованих на ефективне забезпечення діяльності, що передбачає придбання у період підготовки у ЗВО досвіду суб'єктності: усвідомлення важливості рефлексії своїх соціально-педагогічних функцій, керування саморозвитком; готовність реалізовувати принцип безперервності професійного самовдосконалення у всіх наступних фазах професійного зростання [12].

Підготовленість майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності В. В. Корнещук і М. О. Волошенко розглядають як інтегративну характеристику, що базується на комплексі здобутих ними у процесі професійної підготовки знань, умінь, навичок, якостей і передбачає їхню придатність та здатність до виконання завдань професійної діяльності в соціальній сфері [39, с. 26]. На думку авторів, підготовленість є особистісною характеристикою майбутнього соціального працівника, оскільки в ній виявляються його інтерес і ставлення до професійної діяльності; почуття відповідальності за її результати; впевненість в успіху; натхнення; потреба у виконанні поставлених завдань на високому рівні; керування своїми почуттями; мобілізація сил. Водночас науковці зауважують, що підготовленість до професійної діяльності є також когнітивно-операційною характеристикою, оскільки передбачає наявність у фахівця певних професійних знань, умінь і навичок, тобто інструментарію, необхідного для здійснення соціальної роботи як професійної діяльності. Таке розуміння сутності підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності дозволило авторам розробити її структуру, до якої було віднесено: мотиваційний компонент, що відображає спрямованість фахівця на оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для професійного виконання соціальної роботи; когнітивний компонент, зумовлений його знаннями щодо сутності та специфіки такої роботи; операційний компонент, в якому відображено сформованість професійно значущих умінь і навичок професійної діяльності; емоційно-вольовий компонент, що передбачає здатність майбутнього соціального працівника до саморегуляції та керування своїм емоційним станом, а також спроможність аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності [39].

Отже, аналіз педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що готовність і підготовленість взаємопов'язані між собою, та є характеристикою одного і того самого процесу – професійної підготовки. На нашу думку, готовність є тимчасовою потенційною характеристикою

процесу професійної підготовки фахівця, тоді як підготовленість – це довготривала готовність.

**Підготовленість майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я** – це результат їхньої спеціальної цілеспрямованої професійної підготовки, що передбачає обізнаність із психологічними та фізичними особливостями розвитку таких дітей, уміння виявляти та вирішувати їх проблеми, забезпечувати повноцінний розвиток і соціалізацію, зберігаючи емоційно-позитивне тло діяльності. Основними структурними компонентами підготовленості майбутнього соціального працівника до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я виступають: когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та вольовий.

Так, **когнітивний компонент** передбачає володіння соціальним працівником спеціальними знаннями, необхідними для взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а також стійкого інтересу до отримання та набуття потрібних знань у подальшій професійній діяльності. Такими знаннями вважаємо: знання закономірностей психічного й особистісного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я з урахуванням її вікових, індивідуальних відмінностей та патологічних змін; інтересів і потреб різних вікових груп дітей з обмеженими можливостями здоров'я; основ психології, педагогіки, лінгвістики, неврології та фізіології; психології взаємин і взаємодій дитини з обмеженими можливостями здоров'я в групі, сім'ї; основ формування первісних навичок соціалізації в системі всебічного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я; психолого-педагогічних, медико-соціальних та методологічних засад, необхідних для проведення соціальної реабілітації таких дітей; основ соціальної медицини з планування медико-соціальних заходів щодо збереження, зміцнення та відновлення психологічного та фізичного стану дітей з обмеженими можливостями здоров'я; основ соціальної політики держави та соціально-правового захисту таких дітей; функцій державних і недержавних організацій у системі соціально захисту і соціальної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я; соціально-правових основ, які забезпечують право дітей з обмеженими можливостями здоров'я на отримання соціальних виплат, гарантій та послуг.

**Діяльнісний компонент** підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я зумовлений уміннями, необхідними соціальному працівнику для планування, успішного виконання та оцінювання результативності роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Такими вміннями є: уміння обирати для кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я таку форму соціально-психологічного та педагогічного впливу, яка б відповідала її індивідуальним особливостям і потенційним можливостям; враховувати стан слуху, зору, особливості моторики, уваги, темпу роботи, стомлюваності, загального психофізичного стану дітей з обмеженими можливостями здоров'я під час роботи з ними; спостерігати, розуміти й інтерпретувати поведінку і відносини в сім'ї до

дитини з обмеженими можливостями здоров'я; працювати в тісному контакті з іншими фахівцями (дефектологом, психологом, логопедом, медичними працівниками) та батьками; аналізувати та оцінювати власний досвід і досвід інших соціальних працівників, міжгалузевих фахівців в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; долати бар'єри в спілкуванні з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я вербально, невербально і письмово (під бар'єром розуміємо те, що заважає дитині повноцінно сприймати інформацію, бачити, чути, говорити); створювати позитивне комунікативне поле (проявляти легкість у спілкуванні, відкритість, контактність); розширювати контакти дитини з обмеженими можливостями здоров'я, долати її ізоляцію, включати в суспільне життя; формувати позитивну мотивацію до участі в корекційній роботі, виховувати оптимізм, бачення життєвої перспективи, відчуття успіху; організовувати комплексне діагностування і корекційну діяльність; залучати до освітнього процесу з урахуванням характерних для дітей з обмеженими можливостями здоров'я компенсаторних чинників; здійснювати психологічну підтримку батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я; організовувати правову підтримку сім'ї (інформація, захист законних прав та інтересів); налагоджувати сімейний мікроклімат; заохочувати членів сім'ї до організації соціальної реабілітації дитини з обмеженими можливостями здоров'я; навчати батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я способам і прийомам роботи з ними на основі індивідуальної програми.

**Ціннісно-мотиваційний компонент** підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я зумовлений тим, що в процесі роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я соціальний працівник має діяти відповідно до моральних норм та цінностей, які спрямовані на досягнення певних результатів і стимулюють його професійну діяльність; проявляти такі особистісні якості, як доброзичливість, повага, співчуття, емпатія, любов. Під час взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я соціальний працівник має проявляти делікатність, толерантність, гуманізм, альтруїзм, милосердя; дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я; не проявляти будь-якої дискримінації на основі фізичних чи розумових відхилень дитини з обмеженими можливостями здоров'я, культурного чи соціального статусу сім'ї, особистісних характеристик, віросповідання тощо; відповідати загальним етичним та культурним вимогам; на основі особистісних переконань, ідеалів, інтересів, нахилів створювати позитивне емоційне ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я; проявляти інтерес до роботи з ними, усвідомлювати своє покликання, відчувати потребу в обраній діяльності та відповідальність (почуття обов'язку); привносити в роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я індивідуально-творчий, новаторський характер, усвідомлено розвивати свою особистісну і професійну індивідуальність; бути тактовним і слідувати вимогам педагогічної етики по відношенню до дитини з обмеженими можливостями здоров'я та її сім'ї; зберігати конфіденційність

інформації, отриманої в процесі роботи з дитиною з обмеженими можливостями здоров'я та її сім'єю.

**Вольовий компонент** підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я зумовлений тим, що соціальний працівник в процесі роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я має проявляти стійку емоційну врівноваженість та високу вольову саморегуляцію свого психофізичного стану; здатність до перенесення психологічних і моральних навантажень (стресостійкість) під час роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; адекватно емоційно відгукуватися на психічний та фізичний стан дитини з обмеженими можливостями здоров'я та її поведінку; терпиме ставлення до прояву розумових та фізичних вад такої дитини (неконтрольовані рухи, емоції, неврівноважена поведінка тощо); здатність до саморегуляції позитивного психоемоційного тла в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я незалежно від власного настрою; проявляти такі вольові якості, як рішучість, наполегливість, терплячість, витримка, самовладання тощо.

Знання сутності і структури підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я дозволяють побудувати процес її формування.

### **2.3. Формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я**

**2.3.1. Педагогічні умови формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.** *Педагогічні умови формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я* розглядаємо як спеціально створений комплекс взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного впливу, впровадження яких у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприятиме розвитку їхньої ціннісно-мотиваційної, вольової сфери, формуванню знань, умінь та навичок, необхідних для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Проаналізуємо педагогічні умови, які, на думку науковців, підвищують ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних і корекційних педагогів у ЗВО, зокрема ефективність професійної підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Так, у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, як наголошує К. М. Віщукаєва, мають бути впроваджені такі педагогічні умови: формування стійкої мотивації до виявлення власної позиції у майбутній професійній діяльності; встановлення міжпредметних зв'язків між дисциплінами професійно-зорієнтованої підготовки; забезпечення інтегративних знань, умінь і навичок реалізації суб'єктності у професійній діяльності [12].

Педагогічними умовами формування професійної готовності майбутнього корекційного педагога до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі, на думку Г. О. Першко, є такі: розвиток у студентів професійно й особистісно значущих цілей і мотивів, пов'язаних з роботою в реабілітаційному центрі; використання в навчально-виховному процесі ЗВО контекстного навчання та акмеологічного супроводу студентів під час практики; взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі [55].

У дослідженні Д. В. Данко педагогічними умовами підготовки майбутніх соціальних працівників до застосування технологій медико-соціальної роботи в професійній діяльності виступають: професійна орієнтація студентів на медико-соціальну роботу; використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності; проведення практичних занять та організація практики у медико-соціальних закладах і службах [18].

На думку Н. Ю. Андрусяк, професійну підготовку студентів університету до соціальної роботи з дітьми-інвалідами в умовах соціальної служби можна забезпечити шляхом: реалізації міждисциплінарних зв'язків, спрямованих на інтеграцію загально-професійних та відповідних спеціально-професійних знань; практико-зорієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до соціальної роботи з дітьми-інвалідами; реалізації програми спеціальної дисципліни «Соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями» [3].

Педагогічними умовами, які сприяють формуванню готовності майбутніх соціальних працівників до діяльності з інтеграції в соціум дітей з обмеженими можливостями в закладах середньої професійної освіти І. О. Солодовніковою визначено: усвідомлення актуальності, пріоритетності та необхідності діяльності з інтеграції в соціум дітей з обмеженими можливостями; формування і розвиток гуманістичної спрямованості особистості майбутнього соціального працівника; залучення студентів до волонтерської діяльності; робота з орієнтації викладачів на особливості підготовки студентів до майбутньої роботи з дітьми з обмеженими можливостями [65].

На відміну від І. О. Солодовнікової, Ю. В. Большакова вважає, що для підготовки студентів ЗВО до соціальної роботи з дітьми-інвалідами необхідні: міждисциплінарна інтеграція навчального матеріалу; розробка практико-зорієнтованої моделі інтегративно-модульної підготовки студентів ЗВО до соціальної роботи з дітьми-інвалідами; наявність мотиваційної спрямованості на розвиток значущих якостей особистості майбутнього компетентного фахівця; усвідомлення кожним студентом актуальності і особливостей майбутньої професійної діяльності; формування стійкої, заснованої на принципі гуманізму, системи ціннісних орієнтацій [10].

Як доведено О. В. Ромашиною, забезпечити професійну готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-інвалідами можна за рахунок: активізації засвоєння навчальної інформації в галузі проблем

соціально-педагогічної діяльності з дітьми-інвалідами (технології інтерактивного (діалогового) навчання, вирішення педагогічних ситуацій, перегляд та аналіз відеороликів); актуалізації особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми-інвалідами (технологія тренінгу, тьюторства, проведення майстер-класу та ігрові технології); стимулювання науково-дослідницької творчості (технологія проектної діяльності, технологія мультимедійних презентацій) [60].

Проведений аналіз дозволив узагальнити педагогічні умови, які можуть справити позитивний вплив на формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а саме: професійна орієнтація студентів на роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; розвиток стійкої мотивації до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; розвиток стійкої, заснованої на принципі гуманізму, системи ціннісних орієнтацій; реалізація міждисциплінарних зв'язків, спрямованих на інтеграцію загально-професійних та відповідних спеціально-професійних знань; використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності; забезпечення практико-зорієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до соціальної роботи з дітьми-інвалідами; використання в навчально-виховному процесі ЗВО контекстного навчання; проведення занять в соціальних службах; актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми-інвалідами; залучення студентів до волонтерської діяльності.

Для виявлення ступеня ефективності зазначених педагогічних умов щодо формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я було проведено експертне оцінювання – багатокрокову процедуру, що має на меті обробку методами математичної статистики думок експертів – професіоналів у певній галузі [38, с. 34-36].

Процедура експертного оцінювання починається з визначення групи експертів, які певною мірою готові висловити свою думку з досліджуваної проблеми. Така готовність зумовлена кількістю опрацьованої літератури з проблеми дослідження, рівнем кваліфікації, досвідом участі в різних процедурах експертного оцінювання, що дозволяє визначити коефіцієнт компетентності експертів.

Наступним кроком експертного оцінювання є опитування експертів, яке може здійснюватися шляхом анкетування або інтерв'ювання, залежно від мети дослідження.

Відповіді експертів дозволяють проранжувати досліджувані ознаки за ступенем їх значущості. Оскільки ранжування ознак проводить група експертів, то остаточне кількісне значення надається ознакам після обробки думок всіх експертів.

Позначимо через  $j$  ознаку ( $j = 1, \dots, p$ ), а через  $i$  – експерта ( $i = 1, \dots, l$ ). Тоді  $x_{ij}$  буде означати кількість балів, отриманих кожною  $j$ -ю ознакою, якщо її оцінив  $i$ -й експерт. Остаточна кількісна оцінка  $j$ -ї ознаки визначається за формулою:



$$x_j = \sum_{i=1}^l k_i x_{ij},$$

де  $K_i$  – коефіцієнт компетентності  $i$ -го експерта, а  $X_{ij}$  – бал, котрий він надав  $j$ -ій ознаці. Далі в процесі експертного оцінювання можуть бути обчислені вагові коефіцієнти ознак досліджуваного об'єкта. Так, ваговий коефіцієнт  $j$ -ої ознаки визначається за формулою

$$w_j = x_j / \sum_{j=1}^p x_j.$$

Ваговий коефіцієнт та коефіцієнт компетентності набувають значень в інтервалі (0;1).

Описану процедуру було покладено в основу експертного оцінювання ефективності визначених теоретичним шляхом педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

В експертному оцінюванні взяли участь 11 викладачів кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту ОНПУ, серед яких: 1 доктор педагогічних наук, професор; 6 кандидатів наук (3 – психологічних, 2 – педагогічних і 1 – соціологічних наук) та 4 старших викладачі. Всі викладачі-експерти безпосередньо залучені до професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Соціальна робота» і мають стаж педагогічної діяльності від 3 до 16 років.

Експертам було запропоновано оцінити зазначені педагогічні умови за 10-бальною шкалою відповідно до їх ефективності у формуванні підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я від 1 (найменш значущого) до 10 (найбільш значущого) балів (додаток А).

Залежно від наукового ступеня і звання група експертів була поділена на три підгрупи. До першої підгрупи було віднесено доктора наук, професора; до другої підгрупи – кандидатів наук, доцентів; до третьої – старших викладачів. Кожному експерту із першої підгрупи було присвоєно – 3 бали, з другої – 2 бали і з третьої – 1 бал. Загальна кількість балів (залежно від наукового ступеня і звання) склала 19.

Залежно від стажу педагогічної діяльності з професійної підготовки фахівців із соціальної роботи у ЗВО група експертів також була поділена на три підгрупи. До першої підгрупи входили експерти зі стажем роботи понад 10 років; до другої – від 6 до 10 років; до третьої – до 5 років. Кожному експерту з першої підгрупи було присвоєно – 3 бали, з другої – 2 бали і з третьої – 1 бал. Загальна кількість балів (залежно від стажу педагогічної діяльності з професійної підготовки фахівців із соціальної роботи у ЗВО) склала 28.

Далі були підраховані бали для кожного експерта окремо: 1-й отримав 3+1=4 бали; 2-й – 2+3=5 балів; 3-й – 2+3=5 балів; 4-й – 2+3=5 балів; 5-й – 1+3=4 бали; 6-й – 1+3=4 бали; 7-й – 1+2=3 бали; 8-й – 1+3=4 бали; 9-й – 2+2=4 бали; 10-й – 2+2=4 бали; 11-й – 2+3=5 балів. Це дозволило розрахувати для них коефіцієнти компетентності:

$K_1 = 4/47 = 0,09$ ;  $K_2 = 5/47 = 0,11$ ;  $K_3 = 5/47 = 0,11$ ;  $K_4 = 5/47 = 0,11$ ;  $K_5 = 4/47 = 0,09$ ;  $K_6 = 4/47 = 0,09$ ;  $K_7 = 3/47 = 0,06$ ;  $K_8 = 4/47 = 0,09$ ;  $K_9 = 4/47 = 0,09$ ;  $K_{10} = 4/47 = 0,09$ ;  $K_{11} = 5/47 = 0,11$ .

Проведене анкетування експертів, спрямоване на виявлення їхньої думки щодо ефективності запропонованих педагогічних умов у формуванні підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я дозволило проранжувати ці умови. Для визначення кількості балів для кожної педагогічної умови з урахуванням коефіцієнта компетентності експертів було присвоєно 10 балів за перше місце; 9 балів – за друге; 8 балів – за третє; 7 балів – за четверте; 6 балів – за п'яте; 5 балів – за шосте; 4 бали – за сьоме; 3 бали – за восьме; 2 бали – за дев'яте та 1 бал – за десяте місце. Наведемо розрахунки загальної кількості балів, присвоєних кожній педагогічній умові:

– педагогічна умова «професійна орієнтація студентів на роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я»:

$$9 \cdot 0,09 + 8 \cdot 0,11 + 8 \cdot 0,11 + 1 \cdot 0,11 + 1 \cdot 0,09 + 5 \cdot 0,09 + 3 \cdot 0,06 + 9 \cdot 0,09 + 3 \cdot 0,09 + 7 \cdot 0,09 + 2 \cdot 0,11 = 5,3;$$

– педагогічна умова «розвиток стійкої мотивації до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я»:

$$7 \cdot 0,09 + 10 \cdot 0,11 + 10 \cdot 0,11 + 2 \cdot 0,11 + 2 \cdot 0,09 + 1 \cdot 0,09 + 10 \cdot 0,06 + 2 \cdot 0,09 + 4 \cdot 0,09 + 6 \cdot 0,09 + 8 \cdot 0,11 = 5,84;$$

– педагогічна умова «розвиток стійкої, заснованої на принципі гуманізму, системи ціннісних орієнтацій»:

$$8 \cdot 0,09 + 9 \cdot 0,11 + 7 \cdot 0,11 + 8 \cdot 0,11 + 8 \cdot 0,09 + 10 \cdot 0,09 + 4 \cdot 0,06 + 10 \cdot 0,09 + 9 \cdot 0,09 + 8 \cdot 0,09 + 6 \cdot 0,11 = 8,31;$$

– педагогічна умова «реалізація міждисциплінарних зв'язків, спрямованих на інтеграцію загально-професійних та відповідних спеціально-професійних знань»:

$$1 \cdot 0,09 + 2 \cdot 0,11 + 1 \cdot 0,11 + 9 \cdot 0,11 + 9 \cdot 0,09 + 4 \cdot 0,09 + 7 \cdot 0,06 + 3 \cdot 0,09 + 10 \cdot 0,09 + 4 \cdot 0,09 + 7 \cdot 0,11 = 5,30;$$

– педагогічна умова «використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності»:

$$6 \cdot 0,09 + 1 \cdot 0,11 + 3 \cdot 0,11 + 10 \cdot 0,11 + 10 \cdot 0,09 + 9 \cdot 0,09 + 6 \cdot 0,06 + 4 \cdot 0,09 + 6 \cdot 0,09 + 5 \cdot 0,09 + 5 \cdot 0,11 = 6,05;$$

– педагогічна умова «забезпечення практико-зорієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до соціальної роботи з дітьми-інвалідами»:

$$10 \cdot 0,09 + 4 \cdot 0,11 + 6 \cdot 0,11 + 7 \cdot 0,11 + 7 \cdot 0,09 + 3 \cdot 0,09 + 9 \cdot 0,06 + 5 \cdot 0,09 + 2 \cdot 0,09 + 10 \cdot 0,09 + 10 \cdot 0,11 = 6,84;$$

– педагогічна умова «використання в навчально-виховному процесі ЗВО контекстного навчання»:

$$3 \cdot 0,09 + 3 \cdot 0,11 + 2 \cdot 0,11 + 5 \cdot 0,11 + 6 \cdot 0,09 + 8 \cdot 0,09 + 2 \cdot 0,06 + 8 \cdot 0,09 + 5 \cdot 0,09 + 2 \cdot 0,09 + 1 \cdot 0,11 = 4,21;$$

– педагогічна умова «проведення занять в соціальних службах»:

$$4 \cdot 0,09 + 7 \cdot 0,11 + 4 \cdot 0,11 + 4 \cdot 0,11 + 4 \cdot 0,09 + 7 \cdot 0,09 + 8 \cdot 0,06 + 1 \cdot 0,09 + 8 \cdot 0,09 + 3 \cdot 0,09 + 9 \cdot 0,11 = 5,64;$$

– педагогічна умова «актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми-інвалідами»:

$$5 \cdot 0,09 + 6 \cdot 0,11 + 5 \cdot 0,11 + 3 \cdot 0,11 + 3 \cdot 0,09 + 2 \cdot 0,09 + 5 \cdot 0,06 + 7 \cdot 0,09 + 1 \cdot 0,09 + 9 \cdot 0,09 + 3 \cdot 0,11 = 4,60;$$

– педагогічна умова «залучення студентів до волонтерської діяльності»:

$$2 \cdot 0,09 + 5 \cdot 0,11 + 9 \cdot 0,11 + 6 \cdot 0,11 + 5 \cdot 0,09 + 6 \cdot 0,09 + 1 \cdot 0,06 + 6 \cdot 0,09 + 7 \cdot 0,09 + 1 \cdot 0,09 + 4 \cdot 0,11 = 5,13.$$

Отже, за ступенем ефективності досліджувані педагогічні умови були розташовані таким чином: розвиток стійкої, заснованої на принципі гуманізму, системи ціннісних орієнтацій (загальний бал 8,31); забезпечення практико-зорієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до соціальної роботи з дітьми-інвалідами (загальний бал 6,84); використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності (загальний бал 6,05); розвиток стійкої мотивації до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (загальний бал 5,84); проведення занять в соціальних службах (загальний бал 5,64); професійна орієнтація студентів на роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (загальний бал 5,31); реалізація міждисциплінарних зв'язків, спрямованих на інтеграцію загально-професійних та відповідних спеціально-професійних знань (загальний бал 5,30); залучення студентів до волонтерської діяльності (загальний бал 5,13); актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми-інвалідами (загальний бал 4,60); використання в навчально-виховному процесі ЗВО контекстного навчання (загальний бал 4,21). Їх вагові коефіцієнти відповідно дорівнюють:

$$W_1 = 5,31/57,23=0,09; W_2 = 5,84/57,23=0,10; W_3 = 8,31/57,23=0,15;$$

$$W_4 = 5,30/57,23=0,09; W_5 = 6,05/57,23=0,11; W_6 = 6,84/57,23=0,12;$$

$$W_7 = 4,21/57,23=0,07; W_8 = 5,64/57,23=0,10; W_9 = 4,60/57,23=0,08;$$

$$W_{10} = 5,13/57,23=0,09.$$

Значення вагових коефіцієнтів подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Результати експертного оцінювання ефективності педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я**

Педагогічні умови	Ваговий коефіцієнт
розвиток стійкої, заснованої на принципі гуманізму, системи ціннісних орієнтацій	0,15
забезпечення практико-зорієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до соціальної роботи з дітьми-інвалідами	0,12
використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності	0,11
розвиток стійкої мотивації до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	0,10
проведення занять в соціальних службах	0,10
професійна орієнтація студентів на роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	0,09
реалізація міждисциплінарних зв'язків, спрямованих на інтеграцію загально-професійних та відповідних спеціально-професійних знань	0,09
залучення студентів до волонтерської діяльності	0,09
актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми-інвалідами	0,08
використання в навчально-виховному процесі ЗВО контекстного навчання	0,07

Проведене експертне оцінювання дозволило сформулювати педагогічні умови, за яких формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я має відбуватися найбільш ефективно. Такими педагогічними умовами в дослідженні виступили:

- забезпечення трансформації навчальних мотивів у професійні;
- інтеграція і збагачення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я;
- забезпечення практико-зорієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я;
- актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Так, перша педагогічна умова «забезпечення трансформації навчальних мотивів у професійні» поєднує кілька окремих, проте досить важливих за думкою експертів педагогічних умов, адже така трансформація передбачає розвиток стійкої, заснованої на принципі гуманізму, системи ціннісних орієнтацій в цілому, і розвиток стійкої мотивації до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема.

Щодо другої педагогічної умови – «інтеграція і збагачення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми

з обмеженими можливостями здоров'я», то вона передбачає використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності, а також реалізацію міждисциплінарних зв'язків, спрямованих на інтеграцію загально-професійних та відповідних спеціально-професійних знань.

Третя педагогічна умова «забезпечення практико-зорієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я» передбачає професійну орієнтацію студентів на роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, визначена як четверта педагогічна умова, передбачає проведення занять в соціальних службах і залучення студентів до волонтерської діяльності.

Використання в навчально-виховному процесі ЗВО контекстного навчання сприятиме, на нашу думку, реалізації кожній з обраних педагогічних умов.

Обґрунтуємо доцільність запровадження комплексу визначених педагогічних умов і характеризуємо сутність кожної з них більш докладно.

Необхідність *забезпечення трансформації навчальних мотивів у професійні* та вибір відповідної педагогічної умови були зумовлені тим, що розвиток мотивації майбутніх соціальних працівників визначає їх професійну успішність в цілому та в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема. Цей розвиток відбувається у двох напрямках: загальні мотиви студентів трансформуються в навчальні, а розвиток умінь і навичок зумовлює зміну системи мотивів. Навчальні та професійні мотиви особливо важливі у процесі навчання у ЗВО, адже відображають прагнення студентів отримати ґрунтовну професійну підготовку для ефективної діяльності в обраній галузі, активізують розумові зусилля, забезпечують інтерес особистості до пізнавальної діяльності.

Розкриття процесу трансформації навчальних мотивів у професійні потрєбує визначення сутності таких мотивів та поняття трансформації.

Під навчальним мотивом розуміють зовнішні та внутрішні імпульси, стимули що спонукають студента до належного виконання своїх навчальних обов'язків, старанності, охайності та відповідальності у вирішенні завдань навчально-виховного процесу. Формування такого мотиву залежить від низки специфічних для навчальної діяльності чинників: освітньої системи; освітньої установи, де здійснюється навчання; організації педагогічного процесу; специфіки навчальних предметів; суб'єктивних особливостей тих, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, рівень домагань, взаємодія з іншими студентами тощо). Виокремлюють дві групи навчальних мотивів:

– пізнавальні – орієнтація на оволодіння новими знаннями і вміннями, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності;

– соціальні – усвідомлення соціальної значущості учіння, встановлення різноманітних соціальних взаємин з оточуючими, потреба в соціальному розвитку [35, с. 33-36].

Продуктивність професійної діяльності визначається, з одного боку, спрямованістю мотивів, їхнім змістом, а з іншого, ступенем активності і напруженості мотивів, що в цілому характеризує мотиваційну сферу особистості студента. Тому професійна освіта має на меті не лише засвоєння студентами знань, умінь і навичок, а оволодіння ними цілісною професійною діяльністю, що обумовлює взаємозв'язок навчального мотиву з професійним. Професійний мотив – це внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму, який спонукає студента до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності. До професійних мотивів відносять: відповідальність щодо повсякденних професійних обов'язків і вимог; прагнення до вдосконалення майстерності в обраній професії; новаторство у праці; загально-альтруїстичні прагнення; усвідомлення реальної суспільної користі від участі в обраній сфері діяльності; відчуття особистої відповідальності за виконання праці; відповідність професійних прагнень цінностям та потребам суспільства; готовність до подолання можливих моральних та фізичних труднощів, пов'язаних з професійною діяльністю.

Високорозвинена професійна мотивація слугує джерелом професійного саморозвитку особистості, спрямована на майбутнє, забезпечує продуктивне цілепокладання, активність і наполегливість у досягненні поставлених цілей. Завдяки постановці конкретних цілей студент може краще організувати свою діяльність і спланувати роботу, пов'язану з оволодінням майбутньою професією, визначити зміст спільної діяльності з викладачем [51].

Дослідники (Н. А. Бакшаєва, А. О. Вербицький [5]) стверджують, що перехід студентів від навчання до професійної діяльності відбувається передусім завдяки трансформації мотивів. Як відомо, трансформація – це перетворення одного в інше, поступова зміна виду, форми, істотних властивостей чого-небудь [42, с. 698]. Перехід від навчальної діяльності до професійної забезпечується шляхом трансформації навчальних мотивів студента в професійні мотиви фахівця. Трансформація можлива лише за наявності мотивів, які актуалізуються у навчальній діяльності і трансформуються, видозмінюючись у трудовій. Ефективність трансформації залежить від усвідомлення студентом себе як суб'єкта професійної діяльності, зацікавленості в оволодінні майбутньою спеціальністю, внутрішніх спрямувань на досягнення успіху в ній, усвідомлення її складності та специфіки.

Отже, *трансформацію навчальних мотивів у професійні* розуміємо як поетапний перехід від усвідомленої майбутніми соціальними працівниками необхідності засвоїти знання з теорії і технологій роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я до прагнення застосовувати здобуті знання, здобувати та вдосконалювати практичні вміння та навички роботи з такими дітьми.

Вибір та необхідність наступної педагогічної умови – *інтеграції і збагачення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я*, були зумовлені результатами аналізу стану професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до такої роботи, який засвідчив розосередження відомостей із сутності та специфіки роботи з ними.

Зауважимо, що термін «інтеграція» означає взаємопроникнення двох або більше предметів; сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням в ціле раніше різнорідних частин і елементів; орієнтація на сприйняття системно-структурованого знання на основі інтеграції матеріалів з різних наукових сфер, наявність міждисциплінарних залежностей і зв'язків [14, с. 36]. Отже, в широкому розумінні під інтеграцією розуміють процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання, що супроводжується зростанням їх узагальненості, комплексності, ущільненості та організованості. В педагогічному аспекті, інтеграція – це процес та результат поєднання окремих елементів навчання і виховання в єдину цілісну систему з метою одержання якісно нового результату освіти.

В процесі формування підготовленості студентів до професійної діяльності інтеграція означає активізацію знань студентів, спрямовану на «відновлення», «заповнення», «об'єднання у ціле» різних предметних галузей з метою посилення їх дієвості. Завданням інтеграції є не стільки поєднання окремих навчальних предметів або частин в ціле, скільки поширення доцільності на весь зміст освіти. Особливість інтеграції полягає в тому, що в результаті поєднання, взаємозв'язку та взаємопроникнення різних частин утворюється якісно нова цілісність.

Цілеспрямована та змістовна інтеграція сприяє встановленню міцних зв'язків між навчальними дисциплінами та подоланню їх фрагментарності; вносить новизну в традиційну систему навчання; допомагає студентам зрозуміти важливість вивчення різних дисциплін як єдиної системи знань; впливає на зниження втомлюваності студентів від перевантаження; дозволяє знаходити нові чинники, які підтверджують чи поглиблюють певні спостереження, висновки при вивченні дисциплін; розширює сфери отримання інформації; слугує формуванню системно-цілісного світогляду тощо. Внаслідок інтеграції у студентів активно формуються міждисциплінарні асоціації; розвивається та оптимізується розумова діяльність; виробляються вміння одночасно працювати з навчальним матеріалом різних дисциплін.

Інтеграція дозволяє об'єднати споріднені блоки знань практико-зорієнтованих дисциплін і тим самим узагальнити, систематизувати та актуалізувати знання, вміння і навички студентів, розкрити чисельні можливості їх застосування у майбутній професійній діяльності. Це дозволяє усунути низку недоліків професійної підготовки: дублювання та різноманітність підходів до трактування спорідненого навчального матеріалу, несинхронність вивчення окремих тем, порушення наступності у викладанні дисциплін, розгалуження знань, умінь, навичок тощо [62].

Отже, інтеграція уможливує створення в майбутніх соціальних працівників цілісного, міждисциплінарного уявлення про об'єкт, що вивчається.

Слід зауважити, що умовою формування професійної підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я виступає не лише інтеграція змісту професійно-зорієнтованих дисциплін, але й їх збагачення, яке розуміємо як поглиблення, доповнення вже наявного діапазону фахових дисциплін. Таке збагачення відбувається за рахунок нового, вдосконаленого навчального матеріалу, який відповідає сучасним вимогам професійної діяльності, розвитку науково-технічного прогресу, розширенню соціальних відносин, а також змін в суспільному житті. Це пояснює необхідність постійного перегляду та оновлення такого змісту.

Отже, *інтеграцію і збагачення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я* розуміємо як об'єднання міждисциплінарних знань, умінь та навичок в єдину систему, а також розширення чинних дисциплін необхідним навчальним матеріалом щодо роботи з такими дітьми.

*Забезпечення практико-зорієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я*, окреслене четвертою педагогічною умовою, зумовлено необхідністю вироблення в майбутніх соціальних працівників практичних умінь та навичок, що становлять фундамент подальшої професійної діяльності в цілому і роботи з такими дітьми, зокрема.

Практико-зорієтована спрямованість сприяє професіоналізації майбутніх соціальних працівників, дозволяє здійснити змістову переорієнтацію від «теоретичних знань» (що) до «процедурних умінь і навичок» (як, для чого і чому) з метою формування практичного досвіду їх використання в професійній сфері. Така спрямованість дозволяє подолати розрив між знаннями і їх практичним застосуванням, а відтак – знання і вміння виступають в єдності, в межах єдиної діяльності, що забезпечує максимальне наближення змісту навчальних дисциплін до майбутньої професії, дозволяє проектувати цілісний навчально-професійний процес. Практико-зорієтована спрямованість забезпечується посиленням практичної спрямованості змісту і організації освітнього процесу у ЗВО [43].

Така спрямованість передбачає реалізацію студентами засвоєного теоретичного матеріалу через практичну діяльність, пошук і апробацію професійних способів дій, пізнання внутрішньої (прихованої) специфіки професійної діяльності як умови напрацювання особистісного досвіду в майбутній професії.

Завдяки практико-зорієтованій спрямованості студент виступає носієм певної системи знань, умінь та навичок, що реалізуються в діях. Результати таких дій утворюють ту реальну основу, на якій формується процес переходу від студента-теоретика до студента-практика, який надалі трансформується в успішного спеціаліста, здатного ефективно застосовувати в майбутній



професії наявні в нього знання та вміння. Практико-зорієнтована спрямованість дозволяє студенту повною мірою конструювати особистісні знання, вміння та навички; створювати власний підхід до професійної діяльності; переносити раніше засвоєні знання в нову ситуацію; здійснювати самостійний аналіз проблеми та шукати можливості альтернатив її розв'язання; сприяє розвитку професійної зацікавленості, допитливості, творчої активності, логіки та асоціативного мислення тощо. Отже, студент, який не здобув практико-зорієнтованого досвіду, не спроможний ефективно виконувати професійні обов'язки в майбутньому.

На відміну від навчальної спрямованості, що забезпечує засвоєння знань, практико-зорієнтована – забезпечує набуття вмінь, навичок та досвіду практичної діяльності, що дозволяє студенту переконатись у правильності обраної професії, спостерігати за роботою професіоналів, отримувати відповідні практичні та соціальні навички [74].

Практико-зорієнтована спрямованість професійної підготовки студентів передбачає встановлення зв'язку навчання з практикою, а також формування у майбутніх соціальних працівників позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, що забезпечується вільним та самостійним пошуком шляхів вирішення професійних ситуацій, задач і проблем, від правильності розв'язання яких у студентів з'являється відчуття успіху, прагнення до нових досягнень, розуміння значущості майбутньої професії, ініціативність, кмітливість щодо вирішення нестандартних завдань тощо.

Отже, *забезпечення практико-зорієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я* розуміємо як переорієнтацію навчання від теоретичних знань до формування практичних вмінь та навичок взаємодії з такими дітьми з метою збагачення професійного досвіду та усвідомлення специфіки соціальної роботи з ними.

*Актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я*, визначена як четверта педагогічна умова, зумовлена необхідністю відтворення, подальшого розвитку і вдосконалення майбутніми соціальними працівниками засвоєних теоретичних знань, практичних умінь і навичок такої роботи у професійно-практичній діяльності.

Обґрунтування зазначеної педагогічної умови потребує додаткового аналізу таких понять, як «актуалізація», «актуалізація особистості», «актуалізація особистісного зростання», «актуалізація професійно значущих знань», «актуалізація особистісно-професійного досвіду» тощо.

Так, у довідковій літературі поняття «актуалізація» визначається як процес і результат психічних процесів, які полягають у видобуванні з пам'яті раніше засвоєної інформації або досвіду та підготовки їх до безпосереднього використання; перехід певного інстинкту, схильності, здатності, можливого (потенційного) у справжній (актуальний) стан [14, с. 5].

Актуалізація особистості передбачає самоусвідомлення та ціннісне ставлення до власного Я, що актуалізує нові рівні відкриття у собі моральних та духовних якостей, моральних почуттів та підносить особистість до осмисленого переживання власних дій як відповідальних вчинків [34].

Актуалізація особистісного зростання – це безперервний процес набуття ціннісного досвіду: смислотворення, життєстійкості, досвіду пристосування до умов життя, досвіду творчості, рефлексії, спілкування і взаємодії, організації свого часу, здатності керувати актуальними подіями, формувати щирі та відкриті стосунки з іншими людьми, мужньо та послідовно захищати свої погляди, сприймати життя у всій його повноті [34].

Актуалізацію професійно значущих знань розуміють як процес переведення з потенційного стану в актуальну дію раніше здобутих знань, їх відтворення та перенесення в нові ситуації застосування [34].

Щодо поняття «актуалізація особистісно-професійного досвіду», то це процес переходу особистісного досвіду в професійно-практичний в період первинного професійного становлення (навчання у ЗВО) та подальшого фахового вдосконалення з невід’ємним атрибутом розкриття особистісного професійного потенціалу. Під час такої актуалізації студенти відтворюють відомі їм знання, усвідомлюють їх, узагальнюють факти, ґрунтовно засвоюють новий матеріал, встановлюють в ньому зв’язки і співвідношення, пов’язують засвоєний навчальний матеріал з новим. Стимулами і мотивами актуалізації особистісно-професійного досвіду виступають схильність, життєві потреби, внутрішній поштовх, амбіції студента для активного і творчого розвитку як майбутнього перспективного фахівця із соціальної роботи. Студент є насамперед носієм особистісного досвіду, який збагачується під час освітнього процесу, розвивається та якісно змінюється, що сприяє подальшому переходу особистісного досвіду в професійний [44, с. 243]. Актуалізація особистісно-професійного досвіду забезпечує формування студента як майбутнього соціального працівника; зумовлює прагнення до реалізації набутих знань, умінь, навичок та якостей на практиці; сприяє становленню активної позиції щодо професійного самовдосконалення в обраній трудовій діяльності.

До чинників, від яких залежить процес актуалізації, відносять: специфіку навчального матеріалу; особливості організації занять; точність відтворення теоретичних знань на практиці; обсяг засвоєних знань; рівень розвитку пам’яті, уваги та уваги самого студента.

Розрізняють такі рівні особистісно-професійної актуалізації:

– наявність певних труднощів у відтворенні студентами накопичених знань, допущення значних помилок у відтворенні теоретичного матеріалу на практиці, недостатній обсяг засвоєних знань, умінь та навичок;

– володіння теоретичним та практичним навчальним матеріалом не достатнє для успішної навчально-професійної діяльності;

– знання засвоєні, помилки відсутні, студент бачить перспективи особистісно-професійного розвитку в контексті навчального процесу та подальшої професійної діяльності.

Результатом актуалізації майбутнім соціальним працівником особистісно-професійного досвіду є: забезпечення потреби в особистісному і професійному самовдосконаленні; посилення критичного ставлення до своїх знань, умінь, навичок та професійної майстерності; підготовленість до здійснення професійної діяльності; розвиток відповідальності за свої професійні дії; досягнення успіху в обраній сфері діяльності; відкритість до професійних змін та нового життєвого досвіду.

Слід зазначити, що важливість актуалізації особистісно-професійного досвіду проявляється не лише в процесі навчально-професійної діяльності, але й в усіх інших сферах реалізації особистості, а саме: соціальній, когнітивній, творчій, культурній тощо, завдяки чому забезпечується цілісне уявлення студента про обрану професійну діяльність, а також його всебічний розвиток як особистості.

Отже, *актуалізацію особистісно-професійного досвіду* розуміємо як цілеспрямований процес переходу особистісного досвіду майбутнього соціального працівника в професійний, що характеризується здатністю відтворювати засвоєні знання, вміння та навички щодо роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в практичній професійній діяльності, прагненням самовдосконалюватися в межах такої роботи.

Вище висловлене дозволяє дійти висновку, що визначені педагогічні умови формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я щільно взаємопов'язані одна з одною, що зумовлює необхідність їх комплексної реалізації.

**2.3.2. Експериментальна методика формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.** Розробка експериментальної методики формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я будувалася на вивченні специфіки такої роботи; ознайомленні з переліком навчальних дисциплін, передбачених професійною підготовкою фахівців даного профілю; аналізі навчальних програм з фахових дисциплін, а також аналізі змісту, форм і методів реалізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів у вітчизняних ЗВО та за кордоном.

Так, *експериментальну методику формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я* розглядаємо як збалансовану сукупність методів, засобів і форм навчання, які забезпечують формування в студентів спеціальних знань, умінь, навичок, розвиток їхньої ціннісно-мотиваційної та вольової сфери, необхідних для успішної роботи з такими дітьми.

Оскільки експериментальну методику формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я визначено через сукупність методів, засобів і форм навчання, то вважаємо доцільним розкрити їх сутність.

Реалізація експериментальної методики формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачала застосування словесного, практичного та наочного методів навчання. Провідними словесними методами навчання стали лекції (є методом і формою одночасно) і дискусії. Саме в межах лекційних занять і під час дискусій на практичних заняттях відбувалися інтеграція і збагачення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін в аспекті підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, передбачених однією з педагогічних умов.

Практичний метод навчання презентований у нашому дослідженні контекстним та ігровим навчанням, супервізією, за допомогою яких забезпечувалися практико-зорієнтована спрямованість професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, трансформація їхніх навчальних мотивів у професійні, а також актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, передбачених педагогічними умовами формування підготовленості студентів щодо такої роботи.

Розкриємо сутність означених практичних методів більш докладно, що дозволить обґрунтувати доцільність їх вибору для реалізації запропонованої експериментальної методики формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Як відомо, контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації. При цьому має значення як ситуація в цілому, так і конкретні її компоненти. Розрізняють внутрішній та зовнішній контекст. Внутрішній контекст становлять індивідуально-психологічні властивості, знання і досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, за якою вона діє [6, с. 4].

Щодо поняття «контекстне навчання», то в змістовно-педагогічному вираженні воно означає інтеграцію навчальної, наукової та професійно-практичної діяльності майбутніх спеціалістів [11].

Вибір контекстного навчання для реалізації експериментальної методики формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я був зумовлений тим, що саме таке навчання дозволяє забезпечити трансформацію одного типу діяльності (навчального) в інший (професійний). У контекстному навчанні розвиток навчальних і професійних мотивів виступає центральною ланкою всього процесу розвитку особистості майбутнього фахівця, завдяки якому здійснюється процес руху діяльності студента від суто навчальної в практико-професійну. Контекстне навчання надає цілісності, системної організованості, практичності й особистого переходу діяльності в професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей та дій; забезпечує трансформацію пізнавального змісту знань, що засвоюються, на практичні, професійні вміння і навички. Зміст контекстного навчання виступає не тільки

як предметний аспект професійної діяльності, який задається за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, але й її соціокультурний аспект, відтворюваний різними формами спільної діяльності та спілкування. Засвоєння змісту такого навчання відбувається в процесі власної, внутрішньо мотивованої активності студента, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу [5, с. 79].

В аудиторній навчальній роботі контекстне навчання проявляється в основних і проміжних формах діяльності. Основними формами є: діяльність академічного типу (лекції, семінари-дискусії), квазіпрофесійна діяльність (ділові, рольові, дидактичні та інші ігрові форми), навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота студента, підготовка кваліфікаційної роботи, проєкту тощо). Проміжними виступають усі інші форми – традиційні та інноваційні, які відповідають конкретним цілям та змісту навчання на його певному етапі (практичні заняття професійного спрямування, моделювання життєвих та виробничих ситуацій, аналіз конкретних випадків). Саме завдяки наближенню навчальної діяльності до професійної шляхом використання різних проблемних та ігрових ситуацій студент виявляє власну активність та виробляє практичні вміння і навички. Як метод активного навчання, контекстне навчання забезпечує формування професійно важливих якостей майбутніх соціальних працівників, адже воно є своєрідним тренінгом, в умовах якого студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних, а глибокий аналіз помилок студентів, який проводиться під час підведення підсумків, знижує імовірність їх повторення в реальній професійній діяльності. Це сприяє скороченню строку адаптації молодих спеціалістів і швидкий перехід до повноцінного виконання подальшої професійної діяльності.

Перехід від однієї основної форми діяльності до іншої забезпечує майбутнім соціальним працівникам практику застосування навчальної інформації у професійній діяльності, набуття реального професійного досвіду, можливість природного входження в професію. Отже, контекстне навчання передбачає реалізацію поступової, поетапної трансформації одних форм діяльності до інших: від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (ігрові форми, ситуаційні завдання), а потім до навчально-професійної діяльності (практика, стажування), що завершує процес трансформації навчальної діяльності в професійну [30, с. 146].

Реалізація контекстного навчання щільно пов'язана з ігровим навчанням. Вибір ігрового навчання для реалізації експериментальної методики формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я зумовлений тим, що ділові ігри дозволяють викладачам максимально наблизити навчальний процес до практичної діяльності, а студентам – приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати відчуття команди, отримувати результати за досить обмежений час. За допомогою ділових ігор студенти в спеціально створених умовах «проробляють» різноманітні життєві і виробничі ситуації, що дозволяє їм відстоювати свою

позицію, зімітувати механізм ухвалення рішення в реальних умовах, сформулювати світогляд тощо. Ділова гра не тільки сприяє закріпленню, поглибленню і систематизації знань студентів, але й впливає на формування відповідного ставлення до цих знань, розвитку самостійності, активності, творчого мислення.

Зазвичай проведення ділової гри передбачає кілька етапів: підготовчий (вибір теми гри з урахуванням її актуальності, визначення мети і завдань); організаційний (розподіл ролей між студентами відповідно до знань, можливостей, старанності і бажань кожного); практичний (пошук оптимальних рішень, презентація гри); підсумковий (оцінка результатів, колективне обговорення, врахування помилок тощо). Важливість групового аналізу помилок, допущених студентами при «програванні» проблемних ситуацій, знижує вірогідність їх повторення у реальній практичній діяльності [37].

Існують різні модифікації ділових ігор, які часто використовуються в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів і практичних психологів у ЗВО. Такими модифікаціями зокрема виступають психосоціодрами, імітаційні, рольові ігри.

Зауважимо, що психосоціодрама – це соціально-психологічний вид ділової гри, що дозволяє студентам відпрацювати вміння встановлювати позитивний психологічний контакт з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їх батьками, оцінити і змінити їх емоційний стан, вплинути на їх інтереси, діяльність, заохотити до співпраці тощо.

В межах започаткованого дослідження імітаційна гра є імітуванням студентами конкретної ситуації, діяльності соціальних працівників (обговорення плану дій щодо ведення випадку), діяльності працівників певної організації, навчально-виховного закладу тощо. Така імітація дозволяє розвивати у майбутніх соціальних працівників уяву та навички критичного мислення, сприяє застосуванню на практиці вмінь вирішувати проблеми, що виникають у процесі роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, розумінню мотивів поведінки інших учасників гри, самостійному прийняттю рішень, а також вдосконаленню вмінь групової взаємодії.

Рольова гра передбачає програвання ситуації з описом конкретних функцій, дій та обов'язків соціального працівника і дозволяє студентам вжитися в образ соціального працівника, мобілізувати досвід, знання, навички, знайти правильну лінію поведінки щодо роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, враховувати їх розумові та фізичні можливості, навчитися орієнтуватися в різних обставинах, давати об'єктивну оцінку своїм діям. Такі ігри базуються на розігруванні умовних ролей і дають можливість засвоїти дії, необхідні в подальшій професійній діяльності. Вони сприяють відпрацюванню різних варіантів поведінки в проблемних ситуаціях, формуванню необхідних професійних і особистісних якостей, закріпленню необхідних навичок та вмінь. Завдяки рольовим іграм студенти не відчувають страху за наслідки можливих допущених помилок;

«піднімають на поверхню» звичні стереотипи власних дій; замислюються над тим, наскільки вони виправдані.

Отже, контекстне навчання передбачає аналіз певної ситуації, вирішення якої зумовлює виконання певного професійно-зорієнтованого завдання, а таке виконання, в свою чергу, здійснюється за допомогою ділових ігор або структурованої вправи. Тому схарактеризуємо такі засоби реалізації контекстного навчання, як професійно-зорієнтоване завдання і структурована вправа.

Так, професійно-зорієнтовані завдання будуються на змодельованих ситуаціях, виконуються за спеціально розробленим алгоритмом і сприяють застосуванню набутих знань, оволодінню вміннями і навичками майбутньої професійної діяльності, особистісному зростанню та професійному самовдосконаленню студентів. Застосування професійно-зорієнтованих завдань в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО полягає в тому, що викладач розробляє для студентів проблемну ситуацію, яка розкриває зміст, особливості і специфіку майбутньої діяльності, знайомить з професійними та особистісними вимогами щодо неї. Від студентів вимагають глибокого аналізу запропонованої ситуації та її оптимального вирішення. Під час виконання таких завдань студенти творчо співпрацюють у складі невеликих підгруп, а викладач виступає в ролі організатора успішної роботи студентів. Кінцевий результат завдання представляється на розгляд викладача та інших студентів, після чого підлягає колективній оцінці. З одного боку, зазначені завдання зорієнтовані на діяльність, яка має бути виконана якісно та ефективно, а з іншого – зорієнтовані на студента як суб'єкта навчальної діяльності, який розвиває власні навчально-професійні здібності [50].

Застосування професійно-зорієнтованих завдань в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я є ефективним, якщо опис ситуації відповідає змісту та методиці навчальної теми; чітко і ясно сформульований; відтворює правдивий перебіг процесів та явищ, які мають місце в професійній діяльності; викликає пізнавальну потребу та спонукає студентів до інтелектуальної діяльності; враховує рівень їхніх знань, творчі здібності, життєвий досвід та можливості; не містить коментарів викладача, його емоційного ставлення до ситуації, а лише деякі вказівки, необхідні для прийняття рішення.

У кожному професійно-зорієнтованому завданні закладено повний цикл його виконання – від постановки проблеми, її аналізу, актуалізації знань, самостійної розробки плану дій – до безпосереднього вирішення завдання та подальшого професійного самовдосконалення. Це спрямовує студента не тільки на кінцевий результат, але й на сам процес, пов'язаний з формуванням професійно-знаючих якостей, умінь та навичок, привертає увагу до змісту діяльності, несе необхідне інформаційне навантаження [49, с. 10].

Практика навчання майбутніх соціальних працівників у ЗВО дозволяє констатувати, що професійно-зорієнтовані завдання розвивають у студентів уміння працювати системно й актуалізовувати опорні знання; спонукають їх до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійних висновків, узагальнень; сприяють інтелектуальному розвитку і творчому застосуванню набутих знань на практиці; забезпечують їхню самостійність і власну відповідальність за отримані результати; дозволяють передбачати проблеми в нетипових і нестандартних ситуаціях, що виникають (або виникатимуть) у реальній практичній діяльності; оптимізують процес формування навичок професійного спілкування; дозволяють залучати знання з різних навчальних предметів та формувати цілісний підхід до процесу навчання.

Професійно-зорієнтовані завдання виконують низку функцій, серед яких: навчальна – спрямована на формування в майбутніх соціальних працівників знань, умінь, навичок; виховальна – передбачає формування світогляду студентів, їхнього пізнавального та професійного інтересу; розвивальна – спрямована на розвиток мислення студентів і формування в них прийомів ефективної розумової діяльності; контрольна – спрямована на встановлення рівня навченості студентів, їхньої здатності до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; гуманістична – полягає в тому, що процес виконання професійно-зорієнтованого завдання має для майбутніх фахівців особистісний сенс, оскільки відповідає їх професійному профілю; практична – зумовлена можливістю практичного застосування методів, форм, технологій роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я у професійній діяльності; інтегрувальна – передбачає використання міждисциплінарних зв'язків.

Структуровані вправи як систематичні спеціальні завдання також мають на меті набуття студентами певних умінь, навичок, якостей або закріплення наявних знань, необхідних для виконання певної діяльності. Такі вправи виконуються усіма учасниками групи, поділеної на пари чи трійки. Викладач дає чітку інструкцію, що саме повинен робити кожний учасник вправи, а коли вправа відпрацьована – студенти міняються ролями, після чого відбувається обговорення набутого досвіду. Слід зауважити, що успішність виконання структурованих вправ залежить від системного повторення, чіткої інструкції, роботи в парах з різними партнерами та чіткого обмеженого часу (від 3 до 10 хвилин) на виконання вправи [56, с. 23]. Це відрізняє структуровану вправу від професійно-зорієнтованого завдання.

Не менш важливим практичним методом навчання вважаємо супервізію. Зауважимо, що термін «супервізія» з англійської мови перекладається як «нагляд», проте такий переклад не розкриває його змісту повною мірою. В українській мові найближчим за змістом є поняття «наставництво», що значить «давати поради, навчати чогось, направляти, націлювати, скеровувати, спрямовувати» [8, с. 697]. Поєднання вказаних значень дозволяє дійти висновку, що супервізія – це спостереження більш досвідченого колеги (супервізора) за менш досвідченим (супервізованим) з



метою якнайкращого розуміння та засвоєння професійної діяльності останнім [63, с. 156]. В навчальній супервізії в ролі супервізованого виступає студент (який, наприклад, проходить виробничу практику в певній установі – базі практики), а супервізор – це призначений установою професіонал, який вдало поєднує глибокі теоретичні знання з наявним досвідом їх застосування в професійній діяльності. Супервізор є взірцем щодо застосування власних здібностей, способів мислення і прийняття рішень. Він ділиться своїм професійним досвідом, знаннями, вміннями, навичками; аналізує допущені помилки з метою їх запобігання студентами у майбутній професійній діяльності; забезпечує повне розуміння та засвоєння практичної діяльності. Отже, від професійного рівня супервізора залежить ефективність засвоєння студентами практичного досвіду майбутньої діяльності.

Супервізію досить часто порівнюють з професійним наставництвом, але на відміну від нього в основу супервізії покладено принцип партнерства між суб'єктом і об'єктом. Незважаючи на певні статусні відмінності, супервізор та супервізований повинні завжди залишатися колегами, членами єдиної команди фахівців, тоді як наставництво зводиться до відносин «майстер-підмайстер», тобто шевства одного над іншим [61].

Під час проходження виробничої практики супервізія сприяє загальному знайомству майбутніх соціальних працівників із соціальним закладом, його формальною і неформальною структурою, провідними фахівцями, внутрішніми правилами і інструкціями; дозволяє спостерігати за роботою професіоналів та запозичувати їхній професійний досвід; розвиває і вдосконалює конкретні вміння, навички; формує новий погляд на вирішення професійних проблем; надає (з боку супервізора) емоційну, психологічну підтримку; виявляє особистісно-професійні труднощі студентів з метою їх подолання; допомагає виробленню адекватних настанов щодо клієнтів, самих себе і професії в цілому; мотивує до навчально-професійної діяльності; показує реалії майбутньої роботи, знайомить з її специфікою; контролює і оцінює діяльність студентів на всіх етапах виробничої практики.

Супервізія виконує такі функції:

- навчальну (формуючу) – передбачає розвиток професійних умінь, навичок, здібностей, збагачення особистісно-професійного досвіду;
- підтримувальну (тонізуючу) – включає виявлення негативних емоційних наслідків професії та їх подолання, самоконтроль під час виконання професійної діяльності (управління емоціями, врахування слабких боків, недоліків тощо);
- управлінську (адміністративну) – здійснює моніторинг діяльності, контролює дотримання дисципліни, виконання професійних завдань, участь в колективній роботі [73].

Одним із пріоритетних завдань супервізії є формування в майбутнього соціального працівника вмінь співвіднести теорію з практикою, що передбачає знання і розуміння теорії соціальної роботи, використання значущих теоретичних підходів на практиці.

За допомогою супервізії студенти оволодівають такими необхідними для виконання соціальної роботи навичками, як: комунікативні (формуються шляхом міжособистісної взаємодії студента з клієнтами, майбутніми колегами та іншими фахівцями); професійного втручання (виникають при безпосередній роботі з клієнтами, складна життєва ситуація яких вимагає негайного вирішення); оцінювання і планування (розвиваються внаслідок отримання і аналізу інформації, розробки плану дій); самоуправління (формуються завдяки самоконтролю і цілеспрямованій поведінці під час практичних занять).

Супервізія передбачає: моделювання та програвання складних професійних ситуацій; виконання структурованих вправ і професійних завдань в реальних умовах; участь у тренінгах і рольових іграх тощо. Так, під час моделювання та програвання складних професійних ситуацій супервізор моделює для студентів проблему, що дозволяє майбутнім соціальним працівникам застосовувати наявні теоретичні знання для вирішення практичних ситуацій, аналізувати правильне вирішення ситуації самим супервізором. Під час використання структурованих вправ і рольових ігор супервізор розподіляє між студентами ролі, згідно яких вони взаємодіють. Це сприяє цікавому і невимушеному засвоєнню нової інформації, її використанню в реальних ситуаціях взаємодії. Під час проведення тренінгу, інструктажу супервізор, спираючись на власний професійний досвід, дає поради, ділиться досвідом, корисною інформацією, тому разом з отриманням нової інформації студенти мають можливість відразу використати її на практиці, виробляючи необхідні професійні навички. Виконання професійних завдань в реальних умовах передбачає здобуття практичного досвіду шляхом виконання окремих професійних функцій і завдань, що дозволяє студентам по-справжньому відчувати та усвідомити себе соціальними працівниками.

Отже, використання супервізії в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників допомагає їм співвіднести теорію і практику; вчить аналізувати, критично оцінювати і перевіряти на практиці набуті знання; сприяє оволодінню і вдосконаленню вмінь та навичок; збагачує досвід практичної діяльності.

Засобом застосування наочного методу навчання для реалізації експериментальної методики формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я вважаємо використання відеофрагментів. Як відомо, відеофрагмент – це змістовно завершена сукупність певної кількості логічно впорядкованих кадрів (тривалістю 10-15 хвилин), що дозволяє зобразити на екрані конкретне чи опосередковане динамічне зображення явищ і процесів, які вивчаються; технічний засіб навчання, який передбачає візуалізацію, демонстрацію чогонебудь з метою підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу студентами. Виокремлюють такі дидактичні особливості відеофрагментів: висока інформаційна насиченість, показ досліджуваних явищ і процесів у розвитку і динаміці та реальність відображення дійсності [59, с. 62].

Інформація, представлена за допомогою відеофрагментів, добре запам'ятовується та викликає підвищений інтерес і увагу з боку студентів; сприймається не як констатація свідчень про явище, процес чи подію, а як безпосереднє відображення цього явища, процесу, події, яке створює атмосферу співучасті з тим, що відбувається на екрані. Відеофрагмент одночасно може містити текст, звук, графіку, мультимедію і просторове моделювання. Це забезпечує якісно новий рівень сприйняття інформації студентами, а також значно розширює можливості навчального процесу. Використання відеофрагментів в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників формує позитивне емоційне тло педагогічного процесу; забезпечує образне сприйняття навчального матеріалу і його наочну конкретизацію; активізує пізнавальну діяльність студентів; показує події у момент їх здійснення і на будь-якій відстані.

Застосовуючи відеофрагмент як засіб навчання, викладач може скористатися готовою відеокопією або оригінальною – спеціально розробленою і змонтованою самим викладачем з урахуванням рівня знань та можливостей суб'єктів навчального процесу. Перевагою відеофрагменту є те, що він може бути використаний не тільки для групового перегляду в аудиторії, але й для індивідуального, без участі викладача (для самоосвіти, розвитку або покращення засвоєних знань). Відеофрагмент можна переглядати з метою детального розгляду закономірностей перебігу процесів чи явищ, які вивчаються. При цьому слід зауважити, що перегляд відеофрагменту повинен мати не кількісний, а якісний характер: якщо перегляд завершується тільки обміном враженнями про побачене, то важлива для запам'ятовування студентами інформація залишається поза їхньою увагою [31]. Тому використання відеофрагментів для реалізації експериментальної методики формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачало критичний аналіз побаченого матеріалу, класифікацію та систематизацію отриманої інформації, її обговорення тощо.

Поряд із традиційними формами навчання, такими як лекційні та практичні заняття, виробнича та переддипломна практика, експериментальна методика формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачала використання такої інноваційної, на нашу думку, форми навчання, як волонтерська діяльність.

Зауважимо, що волонтерська діяльність – це добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги [26]; широке коло, яке включає традиційні форми взаємодопомоги й самопомоги, офіційне надання послуг та інші форми цивільної участі, що здійснюються добровільно на благо широкої громадськості без розрахунку на матеріальну винагороду [17, с. 123].

Означена діяльність базується на принципах: альтруїзму (передбачає, що волонтер готовий до здійснення діяльності, спрямованої на вирішення важкої життєвої ситуації клієнтів, при цьому інтереси клієнтів ставляться на

перший план); безкорисливості (заснований на відсутності матеріальної зацікавленості у відносинах між волонтером і клієнтом); гуманізму (виражається в дотриманні прав людини, вияві доброзичливості, толерантного ставлення волонтера до клієнта); милосердя (заснований на готовності волонтера допомогти людям через співчуття, людинолюбство); чуйності (припускає готовність волонтера вчасно допомогти людині, яка потребує допомоги); самовідданості (висуває пріоритетність інтересів клієнта у волонтерській роботі і наявність у волонтера оптимізму під час вирішення важкої життєвої ситуації клієнта); співчуття (передбачає гуманне ставлення до клієнтів) [13, с. 111].

Корисна для суспільства, волонтерська діяльність водночас дозволяє майбутнім фахівцям набути професійно важливих знань, умінь та якостей, тому становить суттєвий потенціал їхньої професійної підготовки у ЗВО. Залучення студентів до різних форм волонтерської роботи може відбуватися під час проходження практики, вивчення фахових дисциплін або науково-дослідної роботи.

Щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, то залучення їх до волонтерської діяльності дозволяє «розширити горизонти» соціальної роботи як професії; активізувати духовний, інтелектуальний, культурний потенціал; набути практичних навичок соціальної роботи; зробити особистий внесок у вирішення соціальних проблем; самореалізуватися через ініціювання волонтерських проєктів і програм соціально-педагогічної спрямованості; по-справжньому оцінити важливість соціальної роботи в цілому та роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема. Отже, невичерпний потенціал волонтерської діяльності у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників зумовив необхідність застосування цієї позааудиторної форми навчання в процесі реалізації експериментальної методики формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Необхідність комплексного застосування всіх педагогічних умов забезпечила щільний взаємозв'язок між методами, засобами і формами навчання, передбаченими відповідною експериментальною методикою.

**2.3.3. Структурно-функціональна модель формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та її апробація.** Як будь-яка модель, модель формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я має всі ознаки системи – замкненої об'єктивної єдності пов'язаних один з одним елементів, структурованих за певним законом або принципом. Структурний аспект моделі забезпечує упорядкування низки дидактичних компонентів навчального процесу: концептуальних (педагогічні умови, принципи, підходи), нормативних (мета, зміст, критерії), технологічних (методи, форми, засоби). Функціональна складність цих компонентів впливає на утворення між ними певних взаємопов'язаних, взаємозалежних зв'язків та спрямовує

систему на досягнення конкретної мети. Оскільки сам процес підготовки студентів не може бути безпосередньо предметом теоретичного вивчення, то його уявляють як певну ідеальну модель, яка виступає знаряддям, інструментом наукового експерименту та є прообразом майбутнього стану об'єкта. Вище висловлене дозволяє стверджувати, що розроблена модель формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я є структурно-функціональною (див. рис. 2.1).

Запропонована модель представлена такими блоками: цільовим, теоретико-методологічним, організаційно-змістовим та діагностувальним.

Розкриємо зміст кожного блоку більш докладно.

Так, *цільовий блок* визначає мету педагогічного експерименту, спрямованого на формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я у процесі їхньої професійної підготовки у ЗВО.

*Теоретико-методологічний блок* відображає дидактичні принципи (науковості, ґрунтовності, професійної доцільності, доступності навчання, систематичності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, наочності) і підходи (діяльнісний, компетентнісний, гуманістичний, ресурсний, особистісно-зорієнтований, аксіологічний, інтегративний), покладені в основу формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

*Організаційно-змістовий блок* структурно-функціональної моделі формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я містить етапи, педагогічні умови, форми, методи і засоби формування означеної підготовленості.

Формування досліджуваної підготовленості здійснюється в три етапи, якими є: інформаційний, квазіпрофесійний та продуктивний. Так, *інформаційний етап* передбачає реалізацію такої педагогічної умови, як інтеграція і збагачення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, що забезпечується шляхом внесення додаткових тем і навчальних питань до цих дисциплін. Отже, на інформаційному етапі студенти отримують додаткові міждисциплінарні знання, необхідні для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Наступний етап – *квазіпрофесійний*, – зумовлений реалізацією таких педагогічних умов, як: забезпечення трансформації навчальних мотивів студентів у професійні і практико-зорієнтованої спрямованості їх професійної підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Цей етап характеризується широким використанням контекстного та ігрового навчання, розв'язанням професійно-зорієнтованих завдань, що потребують міжпредметних знань, структурованих вправ тощо. Саме на квазіпрофесійному етапі відбувається опанування вмінь і навичок, необхідних студентам для роботи з дітьми з обмеженими можливостями

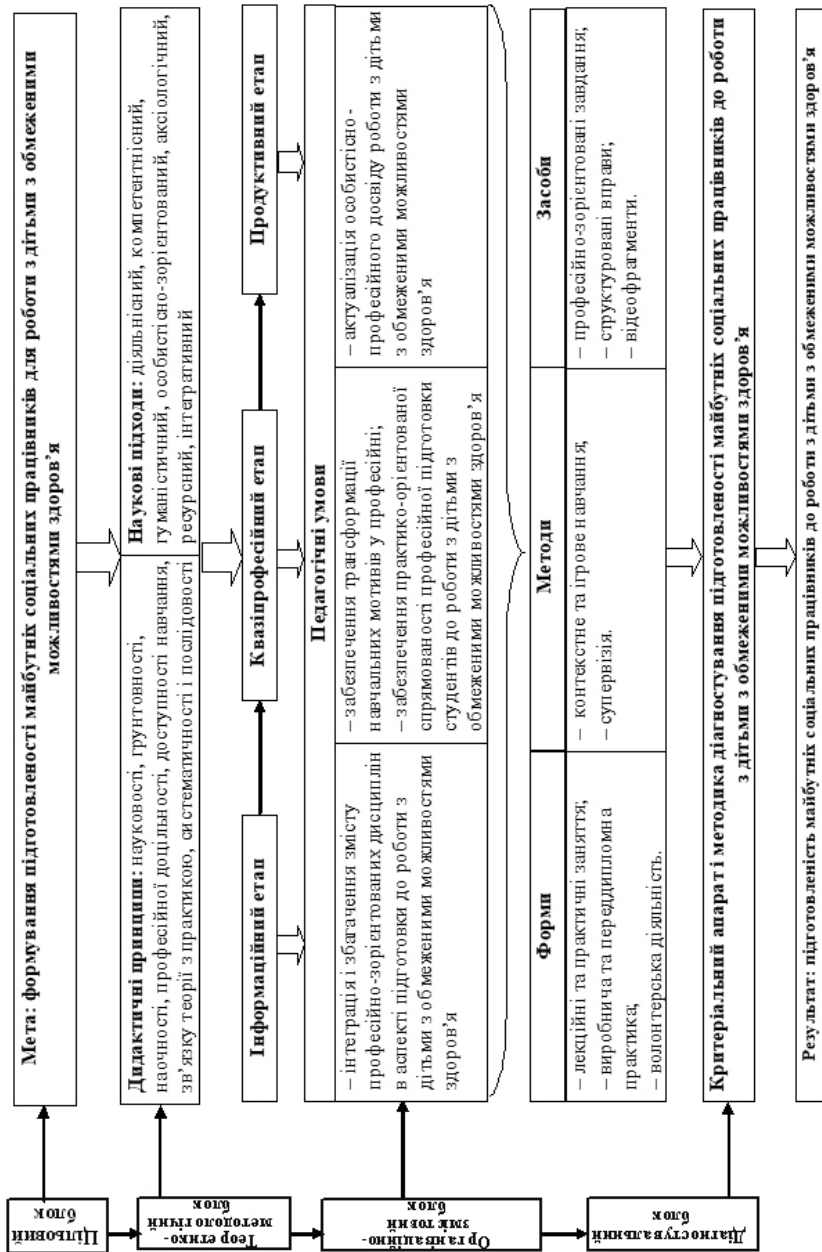


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я

здоров'я, усвідомлення і розвиток якостей, професійно важливих для її успішного виконання.

*Продуктивний етап* відповідає реалізації такої педагогічної умови, як актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, і забезпечується шляхом супервізії і волонтерської діяльності студентів. На цьому етапі студенти отримують можливість реалізувати здобуті в процесі підготовки у ЗВО знання, вміння і навички, виявити професійно важливі якості в умовах реальної соціальної роботи.

Провідними методами навчання, здатними забезпечити формування досліджуваного феномена, обрано контекстне, ігрове навчання та супервізію; засобами навчання – професійно-зорієнтовані завдання, структуровані вправи та відеофрагменти; формами навчання – лекційні та практичні заняття, виробничу та переддипломну практику, волонтерську діяльність тощо.

У *діагностувальному блоці* відображено критеріальний апарат діагностування досліджуваної підготовленості відповідно до її структури, рівні її сформованості, методика діагностування досліджуваного феномена, а також результат експериментальної методики, який убачаємо у сформованості в майбутніх соціальних працівників підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Апробація структурно-функціональної моделі формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачала впровадження в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначених педагогічних умов відповідно до інформаційного, квазіпрофесійного та продуктивного етапів такого формування.

Так, інтеграція і збагачення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (друга педагогічна умова), передбачені інформаційним етапом, відбувалися завдяки доповненню змісту таких навчальних дисциплін, як «Педагогічна та вікова психологія», «Медико-соціальні засади здоров'я», «Технології та методи соціальної роботи», «Правові основи соціального захисту», «Соціальні технології роботи з сім'ями та дітьми» і «Соціальна педагогіка», передбачених професійною підготовкою майбутніх фахівців із соціальної роботи в ОНПУ, навчальним матеріалом, необхідним для формування знань студентів щодо роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Забезпечення трансформації навчальних мотивів студентів у професійні і практико-зорієнтованої спрямованості їх професійної підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (перша і третя педагогічні умови), передбачені квазіпрофесійним етапом, відбувалося шляхом широкого застосування контекстного та ігрового навчання: різноманітних професійно-зорієнтованих завдань і структурованих вправ, побудованих на ситуаціях реальної соціальної роботи.

Опишемо процес формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я більш детально. Так, дисципліну «Педагогічна та вікова психологія» доповнили такими навчальними питаннями: закономірності психічного й особистісного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я з урахуванням її вікових, індивідуальних відмінностей та патологічних змін; психологія взаємин і взаємодії дитини з обмеженими можливостями здоров'я в групі, сім'ї; інтереси та потреби різних вікових груп дітей з обмеженими можливостями здоров'я; психологічна корекція відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці дітей з обмеженими можливостями здоров'я. На практичних заняттях було передбачено формування вмінь здійснювати психологічну підтримку батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я; створювати умови, які сприяють психологічному врівноваженню та ефективному розвитку дитини-інваліда; контролювати психологічне здоров'я дітей з обмеженими можливостями здоров'я; допомагати у вирішенні наявних психологічних проблем у хворих дітей; проводити психокорекцію відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Зазначені вміння опановували за допомогою різних ділових ігор. Так, на практичному занятті № 4 «Психологія розвитку дитини у дошкільному віці» проводили психосоціодраму «Врятуй сім'ю». Гра була розрахована на 20-25 хвилин і передбачала такі етапи:

– перший етап: викладач запропонував майбутнім фахівцям ситуацію, покладену в основу професійно-зорієнтованого завдання:

*молоде подружжя виховує хлопчика 3-років з діагнозом імбіцильність (розумова відсталість). Інвалідність дитини стала причиною сімейної кризи, батьки знаходяться в емоційному напруженні, відчувають розпач із-за необізнаності щодо виховання та особливостей психо-фізичного розвитку такої дитини;*

– другий етап: викладач об'єднав студентів у групи по 5 учасників і розподілив між ними роль батька, мати, двох соціальних працівників, а також спостерігача (спостерігачем обирався студент з вищим рівнем знань та вмінь порівняно до інших студентів). Відповідно до своєї ролі учасники отримували лист-інструктаж із завданнями. Завданням «батьків» було: проаналізувати ситуацію, окреслити проблеми, з якими зіштовхується сім'я (психологічні, соціальні), підготувати запитання до соціального працівника (наприклад: які методи психокорекції доцільно застосовувати до дитини з діагнозом ембіцильність? Які психо-фізичні особливості слід враховувати при вихованні такої дитини? Яку корекційну роботу з метою підтримки та покращення здоров'я хлопчика батьки можуть проводити вдома?). Завданням «соціальних працівників» – провести бесіду з «батьками» і отримати інформацію про умови проживання сім'ї і розвиток дитини; скласти експертний висновок соціально-психологічної діагностики; надати обґрунтовані відповіді на запитання батьків; допомогти сім'ї у вирішенні їхніх проблем; визначити шляхи виходу подружжя з сімейної кризи; провести психокорекцію відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці



хворого хлопчика; стабілізувати сімейний мікроклімат. Завданням «спостерігача» – слідкувати за роботою групи; фіксувати можливі помилки, допущені під час виконання ролей; після програвання випадку оцінити роботу команди; зробити висновок щодо успішності вирішення проблеми (за необхідності, викладач допомагав спостерігачу з оцінкою та висновком);

– третій етап: всі учасники гри колективно обговорювали ситуацію, доповнювали один одного, обмінювалися думками, разом аналізували допущені помилки, обирали найефективніші методи роботи з означеним випадком, прогнозували успішність його вирішення.

Слід зазначити, що в процесі гри студенти з інтересом та позитивним настроєм «вживалися» в ролі, проявляли допитливість, охоче висловлювали свої судження та думки, отримували емоційне задоволення від процесу програвання ситуації і співпраці один з одним.

Застосування описаної психосоціодрами сприяло опануванню студентами діагностичних, комунікативних та перцептивних умінь; формуванню в них таких якостей, необхідних для роботи з означеною категорією дітей та їх батьками, як: емпатія, доброзичливість, соціальні цінності, стресостійкість, мотивацію позитивного ставлення до людей, комунікативну, пізнавальну та трудову мотивацію тощо.

Дисципліну «Медико-соціальні засади здоров'я» було доповнено такими навчальними питаннями: різновиди діагнозів дітей з обмеженими можливостями здоров'я (синдром Дауна (СД), дитячий церебральний параліч (ДЦП), аутизм, епілепія, порушення психічного розвитку (ембіцильність, ідіотія, дибілізм), порушення зору, слуху, мови, порушення опорно-рухового апарату) та їх симптоматика; медичний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я; медична реабілітація та медичне обслуговування дітей з обмеженими можливостями здоров'я; медична модель соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; фізіотерапія дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Проводили вивчення основ соціальної медицини з планування медико-соціальних заходів щодо збереження, зміцнення та відновлення психологічного та фізичного стану дітей з обмеженими можливостями здоров'я; психолого-педагогічних, медико-соціальних та методологічних засад, необхідних для проведення соціальної реабілітації таких дітей; неврології та фізіології. На практичних заняттях було передбачено опанування вмій розробляти, прогнозувати та здійснювати медико-соціальні заходи, що забезпечують оптимальний розвиток хворої дитини; надавати першу медичну допомогу таким дітям; проводити діагностику психофізичних процесів дитини з обмеженими можливостями здоров'я (особливості координації, моторики, самообслуговування тощо).

Наведемо приклад однієї з імітаційних ігор – «Випадок у реабілітаційному центрі для дітей-інвалідів», проведеної на практичному занятті № 11 «Профілактика нервово-психічних порушень, аномалій розвитку особистості і їх психологічна корекція» і спрямованої на формування

зазначених умінь. Гра була розрахована на 20 хвилин і передбачала такі етапи:

– перший етап: викладач запропонував студентам таке професійно-зорієнтоване завдання – *уявити себе соціальними працівниками реабілітаційного центру для дітей-інвалідів, до якого на реабілітацію направили дівчинку-інваліда із синдромом Дауна; дівчинка потребує соціально-медичної діагностики, розробки та реалізації комплексної програми реабілітації;*

– другий етап: студентську групу поділили на дві команди: одна команда отримала для перегляду відеофрагмент з діями соціальних працівників згідно із зазначеним випадком, а інша – самостійно прописувала сценарій дій працівників реабілітаційного центру. Відеофрагмент відображав правильний план виконання дій соціальними працівниками, а саме: обстеження і діагностика фізичного і психічного здоров'я дитини; оцінка реабілітаційного потенціалу (психофізичних можливостей) дівчинки; розробка індивідуальної програми розвитку на основі проведеного діагностування; реалізація різних форм і методів реабілітації; прогнозування подальшої успішності реалізації обраних заходів;

– третій етап: команди по черзі програвали роботу працівників реабілітаційного закладу (спершу та, яка самостійно розробляла план дій, потім та, яка імітувала дії соціальних працівників, продемонстровані у відеофрагменті). Така послідовність програвання ситуації дозволяла майбутнім соціальним працівникам, з одного боку, самостійно розробити та відтворити план дій, втілити теоретичні знання на практиці, розширити наявні вміння та навички, а з іншого – на прикладі програвання заздалегідь показаних дій оцінити правильність обрання вжитих заходів, визначити рівень власної підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Під час такої імітаційної гри студенти із захопленням дивилися відеофрагмент, активно обговорювали його, із зацікавленням виконували завдання. Спостереження за роботою майбутніх соціальних працівників показало, що вони відчували і переживали позитивні емоції, проявляли зосередженість та ініціативність.

В ході проведення імітаційної гри студенти опанували комунікативні, діагностичні та організаторські вміння. Гра дозволяла формувати в них емпатію, доброзичливість, соціальні цінності, стресостійкість, мотивацію позитивного ставлення до людей, комунікативну, пізнавальну і трудову мотивацію тощо.

Дисципліну «Технології та методи соціальної роботи» було доповнено такими навчальними питаннями: специфіка соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в центрах соціальної реабілітації, загальноосвітніх школах-інтернатах та санаторно-профілактичних закладах; особливості, етапи та технічні засоби соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я; психолого-педагогічна корекція дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Відбувалося формування вмінь

аналізувати та оцінювати власний досвід і досвід інших соціальних працівників, міжгалузевих фахівців в роботі з означеною категорією дітей; виступати посередником з координації зусиль міжгалузевих фахівців (соціального педагога, психолога, медичного працівника, юриста), а також відомств та адміністративних органів (освіти, охорони здоров'я, соціального захисту) для комплексного вирішення проблем хворої дитини; організувати комплексне (соціальне, психологічне, медичне) діагностування дітей з обмеженими можливостями здоров'я; розробляти індивідуальну програму роботи з дитиною з обмеженими можливостями здоров'я з урахуванням динаміки її втомлюваності, працездатності, темпів навчання, інтересів, властивостей нервової діяльності тощо; розширювати контакти дитини з обмеженими можливостями здоров'я, долати її ізоляцію, включати в суспільне життя. Для опанування таких умінь використовували ділові ігри, серед яких – рольова гра «Допоможемо разом», яка проходила на практичному занятті № 24 «Технології соціальної роботи з людьми, що мають функціональне обмеження». Гра була розрахована на 10-15 хвилин і передбачала такі етапи:

– перший етап: викладач знайомив студентів із професійно-зорієнтованим завданням, заснованим на ситуації:

*мати виховує сина 5 років з діагнозом епілепсія. Жінка звернулася до соціальної служби за соціальною та психологічною допомогою, просить надати інформацію щодо відомств та адміністративних органів (освіти, охорони здоров'я, соціального захисту), які б могли сприяти вирішенню проблем хворої дитини;*

– другий етап: викладач об'єднав студентів у групи по 7 учасників та розподілив між ними ролі: 3 студенти виконували роль соціальних працівників, а 4 студенти – міжгалузевих фахівців (соціальний педагог, юрист, психолог, медичний працівник). Роль соціального працівника передбачала: збір необхідної інформації для аналізу ситуації; здійснення комплексного діагностування (соціальне, психологічне, медичне) хворого хлопчика; визначення методів та технологій соціальної роботи, які будуть застосовуватись при вирішенні зазначеної проблеми; консультування міжгалузевих фахівців; організацію підтримки сім'ї. Роль міжгалузевих фахівців – систематизувати соціальні, педагогічні, правові і медичні знання, бути готовим надати консультацію соціальному працівнику в означених сферах;

– третій етап: студенти презентували вирішення цієї ситуації, детально коментували та обгрунтовували обрані ними методи та технології соціальної роботи щодо її вирішення. Це сприяло усвідомленню майбутніми соціальними працівниками необхідності знань у різних сферах, поглибленню їхніх соціальних, правових, психологічних, педагогічних і медичних знань; опануванню вмінь співпрацювати з іншими фахівцями, обирати та використовувати доцільні технології соціальної роботи з такими дітьми.

Під час вирішення ситуації майбутні соціальні працівники вчилися налагоджувати емоційний контакт один з одним, виробляли професійну

тактику спілкування, проявляли цілеспрямованість, упевненість та активність.

За допомогою зазначеної гри студенти опанували діагностичні, організаторські та комунікативні вміння. Формувались такі якості, як емпатія, доброзичливість, соціальні цінності, стресостійкість, а також мотивація позитивного ставлення до людей, комунікативна, пізнавальна та трудова мотивація.

Під час вивчення дисципліни «Правові основи соціального захисту» вивчалися такі додаткові навчальні питання, як: соціально-правові засади, що забезпечують право дітей з обмеженими можливостями здоров'я на отримання соціальних виплат, гарантій та послуг; основи соціально-правового захисту таких дітей; функції державних і недержавних організацій у системі соціально захисту та соціальної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я; правовий статус дітей-інвалідів. Було передбачено опанування вмінь щодо організації правової підтримки сім'ї, яка виховує дитину з обмеженими можливостями здоров'я (консультативна юридична інформація, захист законних прав та інтересів); правильної та швидкої орієнтації в складних життєвих ситуаціях, що потребують правового розв'язання; складання певних юридичних документів (заяви, звернення, клопотання в державні і недержавні організації тощо). Опанування зазначених умінь здійснювали зокрема на практичному занятті № 10 «Система державних соціальних допомог» у вигляді структурованої вправи «Діалог із спеціалістом». Така гра передбачала також формування вмінь та навичок роботи з батьками дітей з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, оволодіння різноманітними методами і формами її здійснення, відпрацювання практичного досвіду роботи з ними. Вправа була розрахована на 5-7 хвилин і передбачала такі етапи:

– перший етап: викладач об'єднав майбутніх фахівців у пари і роздавав кожному картку з описом однакової для усіх пар ситуації, покладеної в основу професійно-зорієнтованого завдання:

*батько-одинак виховує 7-міричного сина з діагнозом дитячий церебральний параліч і потребує консультативної юридичної інформації та допомоги в складанні клопотання про призначення виплати додаткових коштів на дитину-інваліда в пенсійний фонд України;*

– другий етап: один з учасників пари (пасивний – той, хто потребує допомоги) виступав в ролі клієнта – батька дитини-інваліда, а інший (активний – той, хто надавав допомогу) – в ролі соціального працівника. Завданням активного учасника було: відпрацювати вміння правильної та швидкої орієнтації в заданій життєвій ситуації, яка потребувала правового розв'язання; скласти необхідне клопотання і надати юридичну консультацію. Після відпрацювання вправи учасники мінялися ролями.

Під час виконання вправи студенти перебували в оптимістичному настрої, проявляли завзятість, енергійність, вчилися встановлювати позитивний емоційний контакт з партнерами.

Така структурована вправа сприяла оволодінню майбутніми соціальними працівниками організаційних та комунікативних умінь, а також формуванню в них емпатії, доброзичливості, соціальних цінностей, мотивації до позитивного ставлення до людей, комунікативної, нормативної та трудової мотивації, необхідних для роботи з означеною категорією дітей та їх батьками.

Дисципліну «Соціальні технології роботи з сім'ями та дітьми» було доповнено такими навчальними питаннями: діагностика внутрішньо сімейних та дитячо-батьківських відносин; просвітницька (консультативна) робота з батьками з питань педагогічних, психологічних, вікових, фізіологічних проблем розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я; соціальна робота в групах взаємодопомоги батьків, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я. На практичних заняттях було передбачено формування таких умінь, як: спостерігати, розуміти й інтерпретувати поведінку і відносини в сім'ї, яка виховує дитину з обмеженими можливостями здоров'я; організувати зустрічі батькам, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, з різними спеціалістами; заохочувати членів сім'ї до організації соціальної реабілітації дитини з обмеженими можливостями здоров'я; надавати батькам хворих дітей інформаційні послуги щодо особливостей їх виховання, розвитку та навчання, а також відомості про заклади, які здійснюють лікування та підтримку дітей з обмеженими можливостями здоров'я; навчати батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я способам і прийомам роботи з ними на основі індивідуальної програми; здійснювати психологічну підтримку батьків хворих дітей. Зазначені вміння опановували за допомогою різноманітних професійно-зорієнтованих завдань. Так, на практичному занятті № 17 «Технології роботи з дітьми, що мають функціональні обмеження» майбутні фахівці виконували професійно-зорієнтоване завдання «Разом з батьками», яке було розраховано на 25-30 хвилин і передбачало такі етапи:

– перший етап: викладач знайомив студентів із ситуацією:

*до соціально-реабілітаційного центру звернулася сім'я, яка виховує 8-мирічну дівчинку з порушенням зору, слуху і мови та двох братів-близнюків 4-х років. Батьки не знають як соціально адаптувати хвору дівчинку та навчити її навичкам самообслуговування. Молодші діти не в змозі правильно оцінити і зрозуміти увагу батьків до хворої сестри, їх постійну втому та емоційне напруження і тому часто ображаються та замикаються в собі;*

– другий етап: викладач об'єднав студентів в команди по 6 учасників (батько, мати та 4 соціальні працівники соціально-реабілітаційного центру). «Соціальні працівники» отримували завдання: просвітити батьків з питань педагогічних, психологічних, вікових і фізіологічних проблем розвитку дитини з порушенням зору, слуху і мови; організувати для батьків зустріч зі спеціалістами різних сфер діяльності (логопедом, дефектологом, соціальним педагогом); провести з сім'єю відкрите заняття за участю об'єднання батьків сліпоглухонімих дітей, які могли б поділитися своїм досвідом виховання,

корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на пізнання навколишньої дійсності, формування навичок самообслуговування дитини з таким діагнозом; організувати для братів-близнюків зустріч з психологом і соціальним педагогом; розробити програму соціально-особистісного розвитку для дівчинки-інваліда; налагодити емоційний контакт між усіма членами сім'ї. Завдання «батьків»: підготувати до фахівців перелік запитань щодо розвитку та виховання їх дитини; навчитися способам та прийомам взаємодії з сліпоглухонімою дівчинкою;

– третій етап: команди по черзі представляли вирішення завдання, потім разом з викладачем обговорювали питання: Чи правильну стратегію роботи обрала кожна команда? Що допомогло їм зкоординувати свої дії? Які емоції відчували учасники при виконанні цього завдання.

На цьому занятті студенти проявляли високу індивідуальну активність та зацікавленість в успішному виконанні завдання, осмислювали значущість своїх дій, вчилися управляти своїми думками, емоціями, поведінкою, отримували інтелектуальне задоволення від співпраці.

В ході виконання такого професійно-зорієнтованого завдання майбутні соціальні працівники опановували діагностичні, організаторські, перцептивні та комунікативні вміння. Формувалися такі якості, як емпатія, доброзичливість, соціальні цінності, стресостійкість, вольова саморегуляція, мотивація позитивного ставлення до людей, а також комунікативна, пізнавальна і трудова мотивація.

Дисципліну «Соціальна педагогіка» доповнили такими навчальними питаннями: основи формування первісних навичок соціалізації в системі всебічного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я; методи і технології соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; способи соціально-педагогічної діагностики таких дітей; соціально-педагогічний патронаж; функції державних і недержавних організацій у системі соціально-педагогічної діяльності; освітньо-виховні, оздоровчі, культурно-дозвілєві форми соціально-педагогічної діяльності з означеною категорією дітей. На практичних заняттях з дисципліни передбачили формування вмінь обирати для кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я таку форму соціально-психологічного та педагогічного впливу, яка б відповідала її індивідуальним особливостям і потенційним можливостям; залучати дітей з обмеженими можливостями здоров'я до освітнього процесу з урахуванням їх можливостей і компенсаторних чинників; проводити комплексну роботу з профілактики, послаблення розладів психофізичного розвитку дітей із порушеннями інтелекту в навчально-виховному процесі; застосовувати різноманітні методи педагогічного впливу на емоційно-вольову сферу та поведінку дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Так, на практичному занятті № 10 «Робота соціального педагога з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я» проводили професійно-зорієнтоване завдання «Розвиток без обмежень». Завдання було розраховано на 25-30 хвилин і передбачало такі етапи:

– перший етап (ознайомчий): викладач пропонував студентам ситуацію:

*хлопчик 8 років з діагнозом «легка розумова відсталість і гіперкінез» (неконтрольовані рухи) потрапив до школи-інтернату для розумово-відсталих дітей. Первинна соціально-психологічна діагностика засвідчила, що розумовий розвиток хлопчика не відповідає його віку, дитина педагогічно занедбана, потребує включення до навчально-виховного процесу та комплексної роботи з послаблення розладів психофізичного розвитку;*

– другий етап: викладач об'єднав студентів у групи по 4 учасники (2 соціальних працівники, 1 соціальний педагог, 1 психолог). Завданням «соціальних працівників» було: провести соціально-психологічну діагностику хлопчика; обрати методи і технології соціально-педагогічної роботи з дитиною; розробити та провести комплексну роботу з профілактики наявних відхилень хлопчика; обрати для дитини таку форму соціально-психологічного та педагогічного впливу, яка б відповідала її індивідуальним особливостям і потенційним можливостям; включити дитину до освітнього процесу з урахуванням її можливостей і компенсаторних чинників. Завдання «психолога»: надати соціальному працівнику інформацію з психологічних особливостей дитини з таким діагнозом; здійснити психоемоційну підтримку хлопчика. Завдання «соціального педагога»: розробити ігрові заняття для хлопчика, спрямовані на поліпшення його здоров'я; надати консультацію соціальним працівникам щодо педагогічних форм розвитку та педагогічної корекції цієї дитини;

– третій етап: групи по черзі демонстрували вирішення означеної ситуації, потім колективно аналізували допущені помилки, прогнозували подальші дії. Викладач обирав одного учасника із кожної групи, який робив загальний висновок проведеної роботи. Студент аналізував успішність виконання завдання їхньою групою, порівнював їх дії з діями учасників інших груп, оцінював роботу «колег» і рівень сформованості знань та вмінь щодо роботи з дітьми з діагнозом «легка розумова відсталість і гіперкінез».

Під час вирішення завдання студенти перебували в позитивному настрої, з інтересом працювали в команді, висловлювали власні думки, обговорювали, дискутували і обирали шляхи вирішення ситуації.

Проведення такого професійно-зорієнтованого завдання сприяло опануванню майбутніми соціальними працівниками діагностичних, комунікативних, організаторських та перцептивних умінь; формуванню в них емпатії, доброзичливості, соціальних цінностей, стресостійкості, вольової саморегуляції, мотивації позитивного ставлення до людей, а також комунікативної, пізнавальної і трудової мотивації.

Співвідношення фахових дисциплін на базі ОНПУ та знань і вмінь майбутніх соціальних працівників, що забезпечують їхню підготовленість до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, представлено на рис. 2.2.

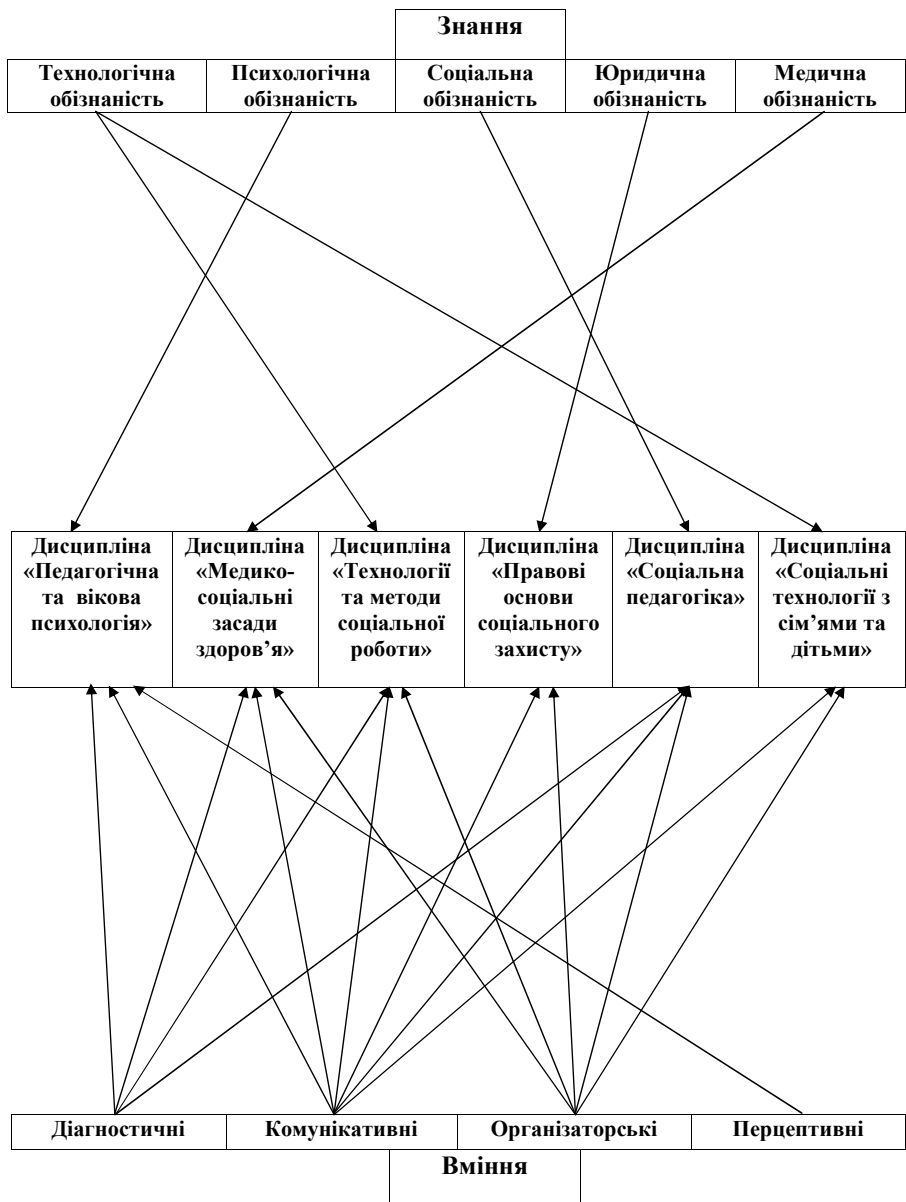


Рис. 2.2. Співвідношення фахових дисциплін та знань і вмінь майбутніх соціальних працівників



Повний перелік навчальних питань, професійно-зорієнтованих завдань та навчальних дисциплін в інших ЗВО – базах дослідження, представлений у додатках В, Г.

Актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (четверта педагогічна умова), передбачена продуктивним етапом, забезпечувалася шляхом супервізії і волонтерської діяльності студентів.

Супервізія здійснювалася в межах виробничої та переддипломної практик майбутніх соціальних працівників на базі соціальних служб, що працюють з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Керували практикою студентів досвідчені працівники соціальних служб (супервізори). Для налагодження найбільш ефективної співпраці за одним супервізором закріплювали по 3-4 студенти. Враховуючи складність роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, залучення до взаємодії з ними відбувалося поступово. Так, на початку практики супервізор знайомив студентів з історією виникнення соціального закладу, його статутом, трудовим колективом, базою клієнтів (діти з обмеженими можливостями здоров'я та їх батьки); пояснював специфіку роботи з хворими дітьми; детально характеризував діагнози дітей-інвалідів. Далі студенти спостерігали за роботою супервізора під час занять із соціальної реабілітації, соціально-побутової адаптації та психолого-педагогічної корекції дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Це дозволяло майбутнім соціальним працівникам психологічно адаптуватися до взаємодії з такими дітьми, проаналізувати дії супервізора, запозичити його професійний досвід. Звикнувши до ритму робочого процесу, студенти під наглядом супервізора розпочинали виконувати самостійну практичну діяльність: проводили первинне діагностування дитини-інваліда; визначали її патологічні особливості та потенційні функціональні можливості; взаємодіяли з працівниками соціального закладу (соціальними педагогами, психологами, логопедами, дефектологами, медичними працівниками); проводили бесіди з батьками, під час яких дізнавалися про умови проживання та психологічний клімат в сім'ї; визначали потреби сім'ї в соціальній допомозі; розробляли індивідуальний план соціальної реабілітації для дитини з обмеженими можливостями здоров'я; здійснювали комплекс реабілітаційних заходів відповідно до індивідуального плану; навчали дитину основним соціальним навичкам (особистої гігієни, самообслуговування, спілкування тощо). Впродовж виробничої практики супервізор консультував студентів щодо методів, форм, технологій соціальної роботи; спрямовував їх на виконання правильних дій; вказував на допущені помилки; спонукав на успішне професійне становлення.

Отже, завдяки супервізії майбутні соціальні працівники мали можливість відчутти себе частиною трудового колективу та набути певного досвіду роботи в ньому; співвіднести та встановити взаємозв'язок теоретичних знань з практичною діяльністю; осмислити специфіку роботи з дітьми обмеженими можливостями здоров'я в реальних умовах роботи з

ними; отримати поради, настанови від досвідчених фахівців; навчитися розуміти, сприймати дітей-інвалідів; накопичити уявлення про зміст соціальних, психологічних, медичних, правових проблем таких дітей; розвивати терпимість, витримку щодо дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Залучення студентів до волонтерської діяльності здійснювалося в двох напрямках: під час вивчення дисципліни «Волонтерство в соціальній роботі» та виробничої або переддипломної практик. Всі практичні заняття з дисципліни «Волонтерство в соціальній роботі», виробнича і переддипломна практики проходили на базі певних соціальних установ, з якими ЗВО встановлено договірні відносини.

В межах волонтерської діяльності майбутні соціальні працівники залучалися до збору необхідних речей, іграшок, спортивного інвентарю, технічних засобів реабілітації (інвалідних візків, милиць), медикаментів, продуктів харчування, засобів гігієни, книг тощо; самостійно доставляли зібране в спеціалізовані заклади, соціально-реабілітаційні центри для дітей-інвалідів; знайомилися з хворими дітьми; допомагали у виконанні домашніх завдань, фізичних вправ; готували соціально-виховні, святкові заходи; проводили різні види арт-терапії (казкотерапію, музикотерапію, пісочну терапію тощо), корекційно-розвивальні ігри, театралізовані вистави, бесіди, години дозвілля; організовували виставки-продажі виробів, зроблених дітьми-інвалідами власноруч (малюнки, вишивки, різьблені дошки) тощо.

Така діяльність сприяла формуванню в майбутніх соціальних працівників умінь та навичок взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; застосовуванню індивідуального підходу до кожної дитини і встановленню довірливих відносин з нею; підвищенню обізнаності щодо соціальних, психологічних проблем таких дітей; розвитку і зміненню системи соціальних цінностей; збагаченню досвіду індивідуальної та групової волонтерської роботи; посиленню рівня відповідальності за власні дії; популяризації волонтерства серед студентської молоді; інтенсифікації громадської активності та участі у суспільному житті.

Завдяки особливій увазі з боку студентів-волонтерів, діти з обмеженими можливостями здоров'я відчували підтримку та опіку; перебували в атмосфері позитивного спілкування; вчилися налагоджувати зв'язки з навколишнім світом; оптимізували взаємостосунки в групі; укріплювали силу волі; повніше розкривали свої потенційні можливості.

Отже, за допомогою супервізії і волонтерської діяльності студенти не лише набували нових знань і вмінь, необхідних професійних якостей, але й брали участь у безпосередній роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, вирішували складні соціальні проблеми, діяли на благо суспільства.

## **2.4. Результати педагогічного експерименту з формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я**

**2.4.1. Критеріальний апарат з діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.** Необхідність виявлення динаміки формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в процесі їхньої професійної підготовки зумовили визначення та обґрунтування відповідного критеріального апарату щодо цього, а також методики діагностування досліджуваного феномена.

Аналіз педагогічних досліджень з проблем підготовки соціальних працівників, корекційних педагогів, соціальних педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я показав неоднозначність підходів щодо визначення відповідних критеріїв.

Так, досліджуючи підготовку соціальних працівників до діяльності з інтеграції в соціум дітей з обмеженими можливостями в закладах середньої професійної освіти, І. О. Солодовніковою було запропоновано такі критерії: когнітивний, що передбачає засвоєння професійних знань; операційно-діяльнісний, що свідчить про формування вмінь і навичок, прояв готовності до професійної діяльності; мотиваційно-ціннісний, зумовлений професійно-гуманістичною спрямованістю особистості, змістовною характеристикою якої є ціннісні орієнтації; емоційно-вольовий, що виявляє особистісне осмислення життєвих цінностей, захопленість роботою, позитивний емоційний настрій, мобілізацію зусиль для вирішення професійних завдань [65].

Діагностуючи готовність студентів до соціальної роботи з дітьми-інвалідами в установах соціальної служби, Н. Ю. Андрусак застосувала особистісний критерій, що дозволив виявити у студентів позитивну соціальну настанову на дітей-інвалідів, емпатичність, гуманістичну спрямованість; змістовний критерій, що вказував на сформованість у студентів знань з основ і специфіки соціальної роботи з дітьми-інвалідами, знання бар'єрів взаємодії, рефлексії; креативний критерій, за допомогою якого автор виявляла креативність студентів у вирішенні проблем клієнта [3].

Для оцінювання готовності майбутніх корекційних педагогів до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі Л. О. Прядко використовувала такі критерії: професійна спрямованість особистості, що містить стійку професійно-педагогічну спрямованість і справляє безпосередній вплив на активність у процесі оволодіння фаховими вміннями і навичками; система професійно-теоретичних знань, що свідчить про знання студентів щодо організації діяльності реабілітаційного центру та спеціальних технологій корекції розвитку дітей з помірним чи тяжким ступенями розумової відсталості; фахові вміння, що дозволяло обґрунтовано визначати і раціонально використовувати шляхи і способи найбільш ефективного

досягнення поставлених цілей щодо реабілітації і адаптації розумово відсталих дітей до практичного життя в суспільстві [58].

У дослідженні Г. О. Першко критеріями і показниками готовності майбутніх соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу виступили: емоційно-мотиваційний, показниками якого обрано бажання працювати з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, емпатійне ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, позитивне ставлення до інтеграції дітей у загальноосвітній навчальний заклад; когнітивний з показниками: знання сутності та специфіки професійної діяльності в інтегрованому середовищі загальноосвітнього навчального закладу, характерологічних особливостей дітей, які мають порушення розвитку, способів адаптації дітей до умов інтегрованого середовища загальноосвітнього навчального закладу; діяльнісно-практичний, показниками якого були володіння необхідними вміннями і навичками для роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, застосування доцільних форм та методів роботи з такими дітьми [55].

Проведений аналіз, специфіка роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, визначені сутність і структура підготовленості соціальних працівників щодо неї, дозволили розробити критеріальний апарат, представлений у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Критеріальний апарат з діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я**

№	Компоненти	Критерії	Показники
1.	Когнітивний	Змістовий	Технологічна обізнаність
			Психологічна обізнаність
			Соціологічна обізнаність
			Юридична обізнаність
			Медична обізнаність
2.	Діяльнісний	Процесуальний	Діагностичні
			Перцептивні
			Організаторські
			Комунікативні
3.	Ціннісно-мотиваційний	Орієнтаційний	Соціальні цінності
			Мотиваційна тенденція
			Добррозичливість
4.	Вольовий	Регулятивний	Вольова саморегуляція
			Стресостійкість
			Емпатія

Слід зазначити, що *змістовий критерій* відповідав когнітивному компоненту підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Цей критерій дозволяв

виявити наявність у студентів теоретичного фундаменту, необхідного для виконання такої роботи, тобто глибину та повноту обсягу професійних знань. Показниками змістового критерію виступили технологічна, психологічна, соціологічна, юридична і медична обізнаність. Так, технологічна обізнаність зумовлена знаннями технологій соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а саме: знання форм, методів, засобів проведення соціальної реабілітації, корекції та соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Психологічна обізнаність передбачала наявність знань з особливостей психологічного розвитку дітей цієї категорії з урахуванням їх вікових, особистісних, фізіологічних, патологічних та інших відмінностей. Соціологічна обізнаність означала наявність у майбутніх соціальних працівників знань щодо первісних навичок соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціальне середовище. Юридична обізнаність зумовлена необхідністю забезпечувати права дітей з обмеженими можливостями здоров'я на отримання соціальних виплат, послуг та гарантій. Медична обізнаність передбачала знання, необхідні для планування і забезпечення медико-соціальних заходів, зміцнення та відновлення психофізичного стану дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

*Процесуальний критерій* досліджуваної підготовленості відповідав діяльнському компоненту в її структурі та відображав сформованість у студентів умінь і навичок, необхідних для практичної реалізації технологій роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а також системи засобів та прийомів досягнення професійної мети, швидкої орієнтації у нових ситуаціях діяльності, її планування та оцінювання результативності. Показниками процесуального критерію було обрано: діагностичні, перцептивні, організаторські, комунікативні вміння. Так, діагностичні вміння необхідні майбутньому соціальному працівнику для збору та аналізу інформації про дитину з обмеженими можливостями здоров'я, її сім'ю та оточення; постановки соціального діагнозу; оцінки результату процесу взаємодії з нею. Перцептивні вміння передбачають сприйняття зовнішніх ознак дитини, співвіднесення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування її поведінки. Організаторські вміння зумовлені необхідністю безпосередньої організації соціальної роботи з дитиною обмеженими можливостями здоров'я та її сім'єю: створенням умов для продуктивної спільної взаємодії; ініціювання цілеспрямованих позитивних змін в житті такої дитини; організацію різних форм, методів, засобів, технологій соціальної роботи з дітьми зазначеної категорії. Комунікативні вміння передбачають володіння майбутнім соціальним працівником культурою міжособистісного спілкування; створення довірливої, щирої, відвертої атмосфери спілкування; розширення контактів дитини з обмеженими можливостями здоров'я із соціальним середовищем.

*Орієнтаційний критерій* відповідав ціннісно-мотиваційному компоненту досліджуваної підготовленості. Як відомо, орієнтаційний (орієнтувати) – це той, що спрямовує особистість на вибір певних матеріальних і духовних цінностей, визначає її життєдіяльність [42, с.551].

Отже, орієнтаційний критерій відображав усвідомленість вибору майбутнім соціальним працівником цінностей, його соціальних настанов, здатних впливати на регуляцію соціальної поведінки, самоорганізацію, цілепокладання, планування роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, формування стратегічно-життєвих цілей та загальних світоглядних орієнтирів; розвиток професійної мотивації тощо. Показниками орієнтаційного критерію виступили: соціальні цінності, мотиваційна тенденція, доброзичливість.

Так, цінність є найважливішим елементом спрямованості особистості, її соціальною якістю, що відображає її суб'єктивне ставлення до предметів і явищ навколишньої дійсності. Цінності проявляються в поведінці, відносинах, судженнях, вчинках і діях особистості. Вони визначають позицію людини щодо інших, впливають на вибір друзів і партнерів, характер міжособистісних відносин тощо. Наскільки людина приймає цінність соціуму як свою власну, настільки вона стає соціальною цінністю. Так, спочатку цінності стають цінностями особи, потім групи, до якої вона належить. Коли значення цінності зростає настільки, що вона стає важливою для багатьох людей, її починають називати соціальною цінністю. Отже, цінності по відношенню до соціуму носять суб'єктивний характер і є приналежністю конкретного індивіда, але водночас соціальні цінності індивіда втілюються в самому соціумі: в соціальній діяльності, соціальних відносинах і соціальних інститутах.

Соціальні цінності підтримуються більшістю суспільства, сприяють соціалізації, збереженню та відтворенню значущих соціальних відносин, орієнтують людину на встановлення ефективної взаємодії із соціальним середовищем та є значущим чинником її власного соціального розвитку [45].

На вибір соціальних цінностей впливають суб'єктивні потреби та інтереси людини, що виконують роль орієнтира. Так, на основі певної внутрішньої шкали, системи еталонів людина вибирає, чому саме віддати перевагу, від чого відмовитись, як встановити послідовність переваг. Тому вибір цінностей є етичним показником того, що можна і потрібно хотіти в житті, до чого слід прагнути і намагатися досягти за допомогою тих засобів, що схвалюються суспільством. Водночас соціальні цінності фахівця в широкому розумінні відображають значущість для нього явищ і предметів реальної дійсності щодо їх відповідності або невідповідності потребам суспільства, соціальної групи, особистості; у вузькому розумінні – це моральні й естетичні вимоги, вироблені людською культурою, що є продуктами суспільної свідомості.

Систему соціальних цінностей становлять: соціальна рівність (рівність між людьми незалежно від статі, віросповідання, національності, політичних переконань, матеріального благополуччя), професійна діяльність, працьовитість, професіоналізм, активна участь у житті суспільства, безкорисливість, внутрішні життєві орієнтації, світогляд, ідеали, переконання тощо [4].

Професійні цінності – це система ціннісних орієнтацій особистості, які відображають її цільову і мотиваційну спрямованість щодо вибору, оволодіння професійною діяльністю, професійного зростання та отримання в результаті професійної діяльності соціально значущих результатів [57, с. 81].

Окрім зазначених (соціальних та професійних) цінностей, розрізняють: матеріальні (умови проживання індивіда, побут, предмети домашнього вжитку, рівень фінансового забезпечення тощо); духовні (дотримання християнської морально-етичної культури, релігійних заповідей і традицій, художньо-естетичної культури, відчуття національної самосвідомості); інтелектуальні (прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, виконання розумової діяльності, розширення свідомості за допомогою освіти, мистецтва, культури тощо); суспільні (дотримання індивідом соціальних норм, моральних зразків поведінки, традицій, обрядів, звичаїв, ритуалів, виконання соціально значущих потреб (діяти для інших, готовність прийти на допомогу, розділити радість, горе тощо); сімейні (усвідомлення важливості шлюбу та усталеності шлюбних стосунків, народження та гідне виховання дітей у сім'ї, виконання традиційних ролей чоловіка і жінки, вірність, любов, взаємоповага всіх членів родини та стійкий пріоритет збереження шлюбу над розлученням); фізичні (орієнтація особистості на розвиток та збереження фізичного здоров'я, продуктивне включення в людську життєдіяльність).

Мотиваційну тенденцію обрано показником орієнтаційного критерію підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, адже вона передбачає наявність у майбутнього соціального працівника позитивно-емоційного настрою в процесі взаємодії з такими дітьми; прагнення до співпраці з ними та їхніми сім'ями, розуміння та сприйняття особливостей психофізичного розвитку таких дітей; прагнення до професійного самовдосконалення, а також активність, організованість, спрямованість професійної діяльності на досягнення поставленої мети. Мотиваційну тенденцію майбутнього соціального працівника утворюють його потреби, настанови, інтереси, ідеали, наміри, соціальні норми, ролі, цінності, стереотипи тощо.

Як відомо, мотивація є динамічним процесом фізіологічного та психологічного характеру, який спонукає особистість до дії, збуджує в ній ентузіазм і завзятість, керує її організованістю, стійкістю, активністю. Цим поняттям часто позначають такі психологічні явища, як намір, бажання, прагнення, в яких відображається готовність до виконання певної діяльності. Мотивація складає основу професійного потенціалу соціального працівника та є одним з найважливіших чинників результативності його роботи. Працівник у своїй діяльності керується декількома мотиваційними тенденціями, що забезпечують альтернативність вибору щодо прийняття рішень. В процесі виховання та освіти особистості прищеплюють ті мотиваційні тенденції, які визнані суспільством як необхідні, доцільні і корисні. Наявність позитивних мотиваційних тенденцій цілеспрямовує поведінку працівника, спонукає його до діяльності, самовдосконалення,

професійного зростання, відображає ціннісні орієнтації та формує уявлення про покликання свого місця в суспільстві.

Традиційно в професійній діяльності працівника розрізняють трудову та професійну мотивацію. Трудова мотивація – це процес вибору, розвитку та вдосконалення обраної професійної діяльності суб'єктом праці, що визначається різними внутрішніми спонукальними силами: потребами, бажаннями, прагненнями, цінностями, ідеалами тощо. Професійна мотивація виступає сукупністю чинників і процесів, які спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності, і є внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму особи. Інтенсивність розвитку професійної мотивації залежить від того, наскільки система цінностей людини співвідноситься з системою цінностей суспільства, до якого вона належить [46, с. 133-135].

До мотивів професійної діяльності відносять: відповідальність у виконанні повсякденних професійних обов'язків і вимог; прагнення до вдосконалення майстерності в обраній професії; новаторство у праці та організації; загально-альтруїстичні прагнення; усвідомлення реальної суспільної користі від участі в діяльності; переживання особистої відповідальності за успішну працю; готовність до подолання можливих моральних і фізичних труднощів. Тому продуктивність професійної діяльності визначається, по-перше, спрямованістю мотивів, їхнім змістом; а по-друге, ступенем активності і напруженості мотивів, що в цілому складає своєрідність мотивації особистості студента.

Слід зауважити, що на особистість діють водночас внутрішні та зовнішні мотиви поведінки, які не лише доповнюють один одного, але й суперечать один одному, особливо в молодому віці. Внутрішні мотиви пов'язані з інтересом до діяльності, можливістю реалізувати себе, розвитком своїх умінь та здібностей, а також із значущістю виконуваної роботи, тоді як зовнішні мотиви залежать від престижу професії, можливості кар'єрного розвитку та умов і оплати праці. Отже, на мотивацію, яка охоплює такі аспекти людської поведінки, як соціальний, соціально-економічний, соціально-культурний та морально-етичний, впливають чимало психологічних і соціологічних чинників.

Доброзичливість було обрано показником орієнтаційного критерію, адже вона відображає здатність майбутнього соціального працівника відчувати і проявляти уважність, симпатію, співчутливе, привітне та дружнє ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я. В міжособистісних стосунках доброзичливість характеризується постійною готовністю відгукнутися на прохання про допомогу іншого, вияв уважного ставлення до кожної особистості, намагання знайти компроміс у спілкуванні, відсутність будь-якого прояву ненависті, роздратованості чи відсторонення від інших. З погляду моральності доброзичливість має бути обов'язковою особистісною якістю кожної людини [21].

*Регулятивний критерій* відповідав вольовому компоненту підготовленості майбутнього соціального працівника до роботи з дітьми з



обмеженими можливостями здоров'я. Цей критерій зумовлений здатністю майбутнього соціального працівника до пізнання власних психічних процесів (рефлексії), усвідомлення своїх прагнень, емоцій та регуляції власної поведінки. Показниками регулятивного критерію у дослідженні виступили: вольова саморегуляція, стресостійкість та емпатія.

Вольова саморегуляція дає змогу працівнику шляхом вольових зусиль свідомо керувати своїм психічним та фізичним станом, спонукати чи гальмувати свої вчинки та дії, свідомо їх контролювати, здійснювати мобілізацію внутрішньої напруги. Вона забезпечує баланс емоцій і розуму, врівноваженість об'єктивного і суб'єктивного в психічній діяльності людини. Особистісними чинниками вольової саморегуляції виступають: рефлексія, темперамент, стійка нервова система, самосвідомість, індивідуальні психологічні особливості, цілеспрямованість, наполегливість, витримка тощо. Відтак, вольова саморегуляція є інтегративною структурою особистості, яка вмщує в себе інтелектуальні, когнітивні, вольові, емоційні, моральні і мотиваційні сфери [80].

Вольова саморегуляція соціальних працівників в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачає врівноважене та спокійне ставлення до таких дітей, здатність з розумінням відноситись до психофізичного прояву їх хвороб, готовність до подолання перешкод та труднощів в роботі з ними.

Стресостійкість майбутнього соціального працівника забезпечує перенесення ним інтелектуальних, вольових, емоційних і будь-яких інших стресів, якими супроводжується робота з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, без шкідливих наслідків для діяльності та самопочуття; вбереження себе від дезінтеграції, створення основи для внутрішньої гармонії, високої працездатності. Стресостійкість майбутнього соціального працівника визначається ступенем оволодіння ним спеціальними професійними навичками і знаннями, внутрішнім почуттям обов'язку, відповідальністю, самоконтролем, високим рівнем самооцінки і водночас низьким рівнем тривожності, наявністю досвіду подолання стресогенних ситуацій, а також такими індивідуально-психологічними особливостями, як висока емоційна стабільність, активність, упевненість у собі тощо.

Слід зазначити, що висока стресостійкість забезпечує успішність виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах, збереження працездатності і здоров'я особистості під впливом різноманітних чинників зовнішнього середовища. Нездатність протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній та поведінковій сферах: різноманітних проявів психосоматичних і нерво-психічних розладів, дезадаптивної поведінки, суїцидів тощо [79, с. 204].

Робота з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачає розуміння психічного та емоційного стану таких дітей та їхніх родичів через емоційне проникнення у їхній внутрішній світ, вміння сприймати почуття, думки співрозмовника, що зумовило включення емпатії до регулятивного критерію досліджуваної підготовленості. Емпатія – це усвідомлене

співпереживання емоційного стану іншої людини, пізнання її внутрішнього світу, думок, почуттів, готовність надати емоційну підтримку. Особливими формами емпатії виступають співпереживання (гостре відчуття почуттів оточуючих людей, вміння поставити себе на місце іншого, зрозуміти і відчутти те, що й він) та співчуття (чуйне ставлення до переживань іншої людини, почуття жалю, викликане чийм-небудь нещастям). Виникає емпатія через емоційне реагування на зовнішні, зазвичай майже непомітні прояви емоційного стану іншої людини, – вчинки, мову, мімічні реакції, жести тощо [20].

Ступінь прояву кожного з показників, узятих у сукупності, дозволив схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я: високий, середній та низький.

Так, до *високого рівня* підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я віднесено майбутніх соціальних працівників, які повністю усвідомлюють специфіку і складність процесу взаємодії з такими дітьми. Володіють точними, глибокими та повними психологічними, соціальними, юридичними і медичними знаннями, необхідними для успішного процесу взаємодії з дітьми цієї категорії. Вони добре обізнані з психофізіологічними особливостями розвитку та функціонування дітей з обмеженими можливостями здоров'я, завжди враховують їх особистісні, вікові, патологічні відмінності. Володіють основними технологіями, формами, засобами та методами роботи, необхідними для здійснення соціальної реабілітації, корекції та соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Вміння та навички, необхідні для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, вони застосовуються правильно, якісно та ефективно.

Студенти цього рівня досліджуваної підготовленості здатні об'єктивно прогнозувати процес роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, здійснювати порівняльний аналіз отриманих результатів для подальшого планування такої роботи, узагальнювати та систематизувати отриману інформацію.

Майбутні соціальні працівники з високим рівнем досліджуваної підготовленості усвідомлюють своє покликання, дотримуються постійної і стійкої мотиваційної тенденції в обраній професійній діяльності та професійному самовдосконаленні. Вони проявляють індивідуально-творчий та новаторський характер в процесі взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Активно співпрацюють з іншими фахівцями (соціальними педагогами, фізіологами, реабілітологами, логопедами), завжди роблять правильні висновки з їхніх рекомендацій і адекватно використовують їх в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Такі студенти дотримуються етичних і культурних вимог, проявляють делікатність, тактовність, толерантність, емпатію, доброзичливість. Створюють позитивно-емоційне тло роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Застосовують вербальні і невербальні способи спілкування в процесі міжособистісної комунікації з такими дітьми.

Студенти, віднесені до високого рівня підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, здатні до вольової саморегуляції, усвідомлено управляють власним психофізичним станом, контролюють емоції, вчинки. Схильні не проявляти будь-яких дискримінацій, негативних емоцій чи роздратованості до дітей з обмеженими можливостями здоров'я. З терпимістю ставляться до розумових чи фізичних вад таких дітей.

Вони активно виконують заплановане, вміють розподіляти зусилля, працездатні, цілеспрямовані, дотримуються життєво-стратегічних цілей, соціальних цінностей і соціальних норм.

*Середній рівень* підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я притаманний майбутнім соціальним працівникам, які зазвичай усвідомлюють специфіку та складність процесу взаємодії з такими дітьми. Володіють певними психологічними, соціальними, юридичними і медичними знаннями, необхідними для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, проте ці знання недостатньо повні та глибокі. Такі студенти недостатньо обізнані з психофізіологічними особливостями розвитку та функціонування таких дітей і, як наслідок, не завжди враховують їх особистісні, вікові, патологічні відмінності. Знання основних технологій, форм, засобів та методів, необхідних для здійснення соціальної реабілітації, корекції та соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я, використовують повільно, не достатньо ефективно. Володіють уміннями та елементарними навичками роботи з дітьми такої категорії, але не завжди здатні ефективно їх застосувати на практиці.

Студенти цього рівня досліджуваної підготовленості в змозі об'єктивно спрогнозувати процес роботи, здійснити порівняльний аналіз, але мають утруднення в узагальненні та систематизації отриманої інформації в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Майбутні соціальні працівники із середнім рівнем досліджуваної підготовленості усвідомлюють своє покликання, проте мотиваційна тенденція в обраній професійній діяльності та особистісному самовдосконаленні не стійка. Індивідуально-творчий та новаторський характер в процесі взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я проявляють залежно від навчально-професійної ситуації. Співпрацюють з іншими фахівцями, але не завжди роблять правильні висновки з їхніх рекомендацій та адекватно використовують їх в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Такі студенти зазвичай відповідають етичним і культурним вимогам, намагаються проявляти делікатність, тактовність, толерантність, емпатію, доброзичливість. Намагаються створювати позитивно-емоційне тло роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Обізнані з вербальними та невербальними способами спілкування з такими дітьми, проте не володіють навичками їх застосування у процесі міжособистісної комунікації.

Студенти, віднесені до середнього рівня підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, переважно здатні до вольової саморегуляції та усвідомлено управляють власним психофізичним станом, здатні контролювати емоції, вчинки. Зазвичай вони не проявляють будь-яких дискримінацій, негативних емоцій чи роздратованості до дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Намагаються з терпимістю ставитися до розумових чи фізичних вад таких дітей.

Студенти цього рівня досліджуваної підготовленості виконують заплановане, працездатні, цілеспрямовані, але не завжди планомірно реалізують свої наміри і розподіляють зусилля, намагаються дотримуватися життєво-стратегічних цілей, соціальних цінностей та соціальних норм.

Низький рівень підготовленості засвідчують майбутні соціальні працівники, які не усвідомлюють специфіку та складність процесу взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Такі студенти володіють здебільшого поверховими психологічними, соціальними, юридичними і медичними знаннями. Вони майже не обізнані із психофізіологічними особливостями розвитку та функціонування дітей з обмеженими можливостями здоров'я, не враховують їх особистісні, вікові, патологічні відмінності. Такі студенти не усвідомлюють значущості знань щодо сутності основних технологій, форм, засобів і методів, необхідних для здійснення соціальної реабілітації, корекції та соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я. В них наявні елементарні вміння, проте вибір шляхів щодо роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я здійснюється інтуїтивно. Практичні навички щодо здійснення такої роботи майже відсутні.

Студенти цього рівня досліджуваної підготовленості не в змозі об'єктивно спрогнозувати процес та здійснити порівняльний аналіз, мають утруднення в узагальненні та систематизації отриманої інформації в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Майбутні соціальні працівники з низьким рівнем досліджуваної підготовленості не усвідомлюють своє покликання, мотиваційна тенденція в обраній професійній діяльності та особистісному самовдосконаленні відсутня. Вони не здатні проявляти індивідуально-творчий та новаторський характер в процесі взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. В них майже відсутній досвід співпраці з іншими фахівцями, тому вони не в змозі робити правильні висновки з їхніх рекомендацій та адекватно використовувати їх в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Такі студенти не завжди відповідають етичним і культурним вимогам, можуть проявляти грубість, байдужість, критичність, агресію. Вони не відчують необхідності в створенні позитивно-емоційного тла роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Не обізнані із вербальними та невербальними способами спілкування з такими дітьми.

Студенти, віднесені до низького рівня підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, емоційно неусталені, імпульсивні, характеризуються частими змінами настрою, що може призвести до непослідовної поведінки.

В студентів цього рівня підготовленості знижена працездатність, вони не завжди виконують заплановане, їм важко дотримуватися життєво-стратегічних цілей, соціальних цінностей та соціальних норм.

Визначення сутності і структури підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а також відповідного критеріального апарату дозволили побудувати методика діагностування досліджуваного феномена.

**2.4.2. Методика діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.** Методику діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я було побудовано на застосуванні спеціально розроблених тесту успішності, ситуаційного тесту, а також апробованих методик, що дозволяли оцінити показники означеної підготовленості, віднесені до змістового, процесуального, орієнтаційного та регулятивного критеріїв (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Методика діагностування показників підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я**

	<b>Показники за критеріями</b>	<b>Забезпечувальні методики</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1	<b>змістовим:</b> – технологічна обізнаність – психологічна обізнаність – соціологічна обізнаність – юридична обізнаність – медична обізнаність	Тест успішності
2	<b>процесуальним:</b> – діагностичні вміння – перцептивні вміння – організаторські вміння – комунікативні вміння	Ситуаційний тест
3	<b>орієнтаційним:</b> – соціальні цінності  – мотиваційна тенденція  – доброзичливість	– методика «Експрес діагностика соціальних цінностей особистості» (Н. П. Фетискін, В. В. Козлов) [75, с. 7-8]; – методика «Діагностика полі- мотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості (С. М. Петрова) [75, с. 64-66]; – методика «Діагностика доброзичливості» (шкала Кемпбелла) [75, с. 116-118].
4	<b>регулятивним:</b> – вольова саморегуляція – стресостійкість  – емпатія	– методика «Дослідження вольової саморегуляції» (А. В. Зверьков, С. В. Сїдман) [28]; – методика «Перцептивна оцінка типу стресостійкості» (Н. П. Фетискін, В. В. Козлов) [75, с. 183]; – методика «Діагностування рівня емпатичних здібностей» (В. В. Бойко) [9].

Оскільки з апробованими методиками можна ознайомитися за наведеними посиланнями, розкриємо зміст тесту успішності та ситуаційного тесту.

Для виявлення наявності знань, віднесених до змістового критерію, було побудовано тест успішності (див. додаток А), що складався з 50 тестових завдань. Тест містив п'ять змістових блоки, кожен з яких відповідав певному виду обізнаності студентів: технологічній, медичній, психологічній, соціологічній, юридичній. Кожен блок складався з 10 тестових завдань різного типу. Так, 7 з них були завданнями закритого типу, що передбачали вибір однієї чи кількох правильних відповідей серед запропонованих. Кількість балів, що нараховували для кожного з таких завдань, дорівнювала 1 балу. Одне із тестових завдань передбачало встановлення певної послідовності та дозволяло студентам отримати 5 балів за умови його правильного виконання. Наступне завдання потребувало встановлення певної відповідності та при правильному виконанні дозволяло майбутнім соціальним працівникам отримати 5 балів. Останнє тестове завдання кожного блоку передбачало доповнення запропонованого твердження необхідним терміном та оцінювалося в 3 бали. Шкала оцінювання показників підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я за змістовим критерієм представлена в додатку Б.

Загалом за правильно виконані тестові завдання кожного блоку студенти могли отримати 20 балів, а за тест в цілому – 100 балів (розподіл балів за тестовими завданнями представлений у додатку Б), які, згідно зі шкалою ECTS, розподілялися таким чином: 90–100 балів – відмінно; 82–89 балів – дуже добре; 75–81 бал – добре; 67–74 бали – задовільно; 60–66 балів – достатньо; 59–1 бал – незадовільно.

Слід зазначити, що до тесту успішності було включено завдання, які дозволяли перевірити наявність усіх груп знань, віднесених до змістового критерію. Так, наявність знань щодо форм, методів, засобів проведення соціальної реабілітації, корекції та соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я (показник «технологічна обізнаність») перевіряли за допомогою тестових завдань № 1–10; планування і забезпечення медико-соціальних заходів, зміцнення та відновлення психофізичного стану дітей з обмеженими можливостями здоров'я (показник «медична обізнаність») – за допомогою тестових завдань № 11–20; особливості психологічного розвитку таких дітей з урахуванням їх вікових, особистісних, фізіологічних, патологічних та інших відмінностей (показник «психологічна обізнаність») – за допомогою тестових завдань № 1–30; знань щодо первісних навичок соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціальне середовище (показник «соціологічна обізнаність») – за допомогою тестових завдань № 31–40; нормативно-правових документів щодо соціально-правового захисту дитини, отримання соціальних виплат, послуг та гарантій (показник «юридична обізнаність») – за допомогою тестових завдань № 41–50.

Для виявлення вмінь, віднесених до процесуального критерію, майбутнім соціальним працівникам був запропонований ситуаційний тест – спеціально дібраний набір тестових завдань, призначених для вирішення проблемних ситуацій майбутньої професійної діяльності. Вибір ситуаційного тесту для діагностування вмінь студентів працювати з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я був зумовлений тим, що такий тест призначений для діагностування ступеня засвоєння діяльності щодо розв'язання типових професійних завдань, а також складної діяльності. Ситуаційний тест є аналогом комплексного кваліфікаційного завдання, а кількість та форми тестових завдань в ньому можуть бути досить різноманітними. Зазвичай порядок розміщення тестових завдань у ситуаційному тесті визначається діями, які студент повинен здійснити для вирішення проблемної ситуації.

Розроблений нами ситуаційний тест містив 4 ситуаційні завдання (кейси), що передбачали розробку програми дій відповідно до ситуації. За кожне ретельно виконане ситуаційне завдання студенти могли отримати від 0 до 25 балів, а за всі завдання загалом – 100 балів, які також розподілялися згідно зі шкалою ECTS.

Кожен з етапів розв'язання кейсу оцінювали таким чином: правильне здійснення соціального діагнозу – 0–5 балів; визначення відповідних ситуацій дій соціального працівника на основі виявлених причин – 0–5 балів; розкриття технології його роботи – 0–10 балів; визначити методів і методик такої роботи – 0–5 балів.

Наведемо приклад одного з таких кейсів та його розв'язання.

*Кейс: Сім'я-усиновителів виховує 4-х річного хлопчика з діагнозом «порушення опорно-рухового апарату» (ОРА), а саме – вродженою м'язовою кривошиєю. Дитина перенесла 3 операції та потребує тривалого курсу реабілітації. Усиновителі хлопчика потребують матеріальної допомоги та психологічної підтримки.*

**Завдання:** Запропонувати програму роботи соціального працівника з таким випадком. Викласти можливі методи реабілітації дитини із таким діагнозом.

Розв'язуючи запропонований кейс, майбутні соціальні працівники мали розробити програму соціальної реабілітації, що складається з таких етапів:

1. Проведення соціальної діагностики:

– знайомство із сім'єю-усиновителів та їхнім сином, збір необхідної інформації, уточнення проблем, розробка плану дій;

– направлення хлопчика в Центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів для комплексного обстеження командою фахівців, до складу якої входить: реабілітолог, масажист, логопед, дефектолог, психолог, фізіолог, терапевт, соціальний педагог, психолог; згідно їх рекомендацій розробити план соціальної реабілітації дитини.

2. Розробка плану вирішення психологічних та матеріальних проблем сім'ї:

– проведення комплексу індивідуальних консультацій з елементами психокорекції для зняття емоційного напруження батьків;

– проведення групових методів роботи з родиною (соціально-психологічний тренінг «Моя дитина не така як усі», освітній тренінг «Вчимося разом»), що допоможе батькам врівноважити свій психологічний стан та навчить вихованню та розвитку хворої дитини в домашніх умовах;

– надання необхідних документів до відділу соціального захисту населення за місцем проживання (реєстрації) сім'ї-усиновителів щодо виплати додаткової матеріальної допомоги (відповідно до ст. 3 Закону України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми»).

### 3. Розробка програми соціальної реабілітації дитини.

Враховуючи діагноз хлопчика, розробити план індивідуалізованої ранньої соціальної реабілітації, що передбачає комплекс заходів спрямованих на максимально можливий розвиток, відновлення та підтримку послаблених рухових функцій організму дитини.

До методів ранньої соціальної реабілітації дітей з порушенням (ОРА) відноситься:

– арт-терапія (реабілітація через творчість) – лікування шляхом залучення дитини-інваліда до мистецтва, при якому вона долає відчуття самотності, тривожності, розвиває свої соціальні навички спілкування, вчиться позитивно сприймати свій дефект;

– музикотерапія (реабілітація за допомогою музики) – стимулює інтелектуальну діяльність дитини, викликає певні гормональні і біохімічні зміни в організмі, врівноважує психоемоційний стан;

– ігротерапія (реабілітація за допомогою дидактичних ігор) – особливий різновид ігрової діяльності, в процесі якої обмежена в спілкуванні дитина моделює взаємодію з оточуючим світом та людські стосунки, розвиває моторику, виявляє фізичні резерви свого організму;

– іпотерапія (реабілітація за допомогою верхової їзди на коні) – форма лікувальної терапії, що розвиває всі групи м'язів хворої дитини, покращує фізичний та психоемоційний стан;

– залучення дитини до соціально-педагогічного процесу – метод соціальної реабілітації, спрямований на позбавлення дитини-інваліда відчуття самотності, відчуження та ізоляції; передбачає спілкування з однолітками, встановлення нових знайомств.

Розв'язання запропонованого кейсу дозволяло перенести здобуті знання на практичний щабель та потребувало від студентів:

– діагностичних умінь, адже майбутні соціальні працівники мали проаналізувати зібрану інформацію про сім'ю; визначити відповідні форми й методи соціальної роботи з батьками та хворим хлопчиком; продіагностувати хворобу дитини разом із командою фахівців; продіференціювати фізичні, психологічні та соціальні відхилення в поведінці дитини, зумовлені діагнозом порушення (ОРА);

– організаторських умінь, оскільки студенти мали залучити батьків до індивідуальної та групової роботи, спланувати соціально-психологічний та освітній тренінги, залучити хлопчика до процесу соціальної реабілітації, організувати правову підтримку сім'ї;



– комунікативних умінь, адже майбутні соціальні працівники в процесі розробки програми роботи з випадком мали створити емоційно сприятливу атмосферу спілкування з батьками, налагодити їх сімейний мікроклімат, навчити способам і прийомам роботи з хворою дитиною, заохотити хлопчика до проходження курсу соціальної реабілітації, розширити його контакти, сприяти подоланню ізоляції;

– перцептивних умінь, оскільки студенти мали передбачити реакцію батьків на методи соціальної роботи з ними, спрогнозувати подальші взаємовідносини між подружжям, а також можливі методи соціальної реабілітації хлопчика та його реакцію на них.

Приклади інших кейсів, що їх було застосовано для діагностування показників процесуального критерію, представлено в додатку В.

Оскільки тест успішності, ситуаційний тест, а також апробовані методики, що використовувалися у процесі діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, мали різні шкали вимірювання, то для коректного оцінювання і порівняння результатів необхідно було обрати узагальнену шкалу з однаковими границями і градацією та привести всі шкали, що використовувалися, до цієї узагальноної шкали.

Узагальноною було обрано шкалу 0–100. Для приведення всіх відповідних інструментам оцінювання шкал до узагальноної було здійснено зрушення лівих границь до нуля і розтягування / стиснення шкал до градації в сто балів. Було розраховано коефіцієнти зрушення лівої границі та коефіцієнти розтягування шкали до обраної за методикою, наданою в роботі О. П. Єлісеєва. Коефіцієнти переходу до шкали оцінювання 0–100 та відповідні розрахункові формули представлено в додатку Г.

З урахуванням наданих в додатку Г коефіцієнтів, оцінювання рівня підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я за змістовим критерієм здійснювалося за формулою:

$$Kp_1 = \sum_{i=1}^5 \Pi_{1i} = \sum_{i=1}^5 B_{1i}, \quad i = \overline{1, 5},$$

де:  $Kp_1$  – розрахована кількість балів за змістовим критерієм;

$B_{1i}$  – кількість балів, отримана опитуваним за показниками змістового критерію;

$\Pi_{1i}$  – стандартизована (переведена до шкали 0 – 100) кількість балів, отримана опитуваним за показниками змістового критерію.

Аналогічно здійснювалося оцінювання процесуального критерію за формулою:

$$Kp_2 = \sum_{i=1}^4 \Pi_{2i} = \sum_{i=1}^4 B_{2i}, \quad i = \overline{1, 4},$$

де:  $Kp_2$  – розрахована кількість балів за процесуальним критерієм;

$B_{2i}$  – кількість балів, отримана опитуваним за показниками процесуального критерію;

$P_{2i}$  – стандартизована (переведена до шкали 0 – 100) кількість балів, отримана опитуваним за показниками процесуального критерію.

Оцінювання за орієнтаційним критерієм здійснювалося за формулою:

$$Kp_3 = \frac{P_{31} + P_{32} + P_{33}}{3} = \frac{B_{31} + 3,13(B_{32} + 16) + 12,5B_{33}}{3},$$

де:  $Kp_3$  – розрахована кількість балів за орієнтаційним критерієм;

$B_{31}$  – кількість балів, отримана опитуваним за показником 3.1;

$P_{31}$  – стандартизована кількість балів, отримана опитуваним за показником 3.1;

$B_{32}$  – кількість балів, отримана опитуваним за показником 3.2;

$P_{32}$  – стандартизована кількість балів, отримана опитуваним за показником 3.2;

$B_{33}$  – кількість балів, отримана опитуваним за показником 3.3;

$P_{33}$  – стандартизована кількість балів, отримана опитуваним за показником 3.3.

Оцінювання рівня підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я за регулятивним критерієм здійснювалося за формулою:

$$Kp_4 = \frac{P_{41} + P_{42} + P_{43}}{3} = \frac{4,1/B_{41} + 2B_{42} + 3,3B_{43}}{3},$$

де:  $Kp_4$  – розрахована кількість балів за регулятивним критерієм;

$B_{41}$  – кількість балів, отримана опитуваним за показником 4.1;

$P_{41}$  – стандартизована кількість балів, отримана опитуваним за показником 4.1;

$B_{42}$  – кількість балів, отримана опитуваним за показником 4.2;

$P_{42}$  – стандартизована кількість балів, отримана опитуваним за показником 4.2;

$B_{43}$  – кількість балів, отримана опитуваним за показником 4.3;

$P_{43}$  – стандартизована кількість балів, отримана опитуваним за показником 4.3.

Сформованість підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (П) за зазначеними чотирма критеріями оцінювалася за формулою:

$$П = \frac{Kp_1 + Kp_2 + Kp_3 + Kp_4}{4}.$$

Отримані значення дозволили кількісно схарактеризувати вхідні рівні (високий, середній і низький) підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я за кожним із критеріїв і показників.

Зауважимо, що коли вимірювання проводиться за порядковою шкалою інтервали, що відповідають високому, середньому і низькому рівням, можуть бути обрані відповідно до якісної характеристики цих рівнів [52]. В нашому

випадку логічним був такий розподіл за рівнями: якщо респондент набрав від 80 до 100 балів, то рівень його підготовленості за кожним критерієм і в цілому визначався як високий; від 40 до 80 балів – середній, до 40 балів – низький.

**2.4.3. Порівняльний аналіз результатів сформованості підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.** Результати оцінювання рівнів підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, отримані за результатами одноосібного діагностування студентів ЕГ і КГ (див. додатки Д, Е) на констатувальному етапі експерименту представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Результати констатувального зрізу (у %) щодо сформованості рівнів підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в експериментальних і контрольних групах (за критеріями)**

Критерії	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Змістовий	0,00	0,00	17,80	18,88	82,20	81,12
Процесуальний	0,00	0,00	28,80	27,04	71,20	72,96
Орієнтаційний	5,24	6,63	45,02	54,08	49,74	39,29
Регулятивний	1,05	1,02	42,41	39,29	56,54	59,69
<b>Підготовленість</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>40,84</b>	<b>37,76</b>	<b>59,16</b>	<b>62,24</b>

З таблиці 2.4 видно, що на констатувальному етапі експерименту високий рівень досліджуваної підготовленості за змістовим та процесуальним критеріями не був виявлений в жодного студента ЕГ і КГ; за орієнтаційним критерієм було виявлено – 5,24% студентів ЕГ і 6,63% студентів КГ; за регулятивним критерієм – 1,05% студентів ЕГ і 1,02% студентів КГ.

Середній рівень підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я за змістовим критерієм був зафіксований у 17,80% студентів ЕГ і 18,88% студентів КГ; за процесуальним критерієм – у 28,80% студентів ЕГ і 27,04% студентів КГ; за орієнтаційним критерієм – 45,02% студентів ЕГ і 54,08% студентів КГ; за регулятивним критерієм – 42,41% студентів ЕГ і 39,29% студентів КГ.

Низький рівень досліджуваної підготовленості за змістовим критерієм виявили 82,20% студентів ЕГ і 81,12% студентів КГ; за процесуальним критерієм – 71,20% студентів ЕГ і 72,96% студентів КГ; за орієнтаційним критерієм – 49,74% студентів ЕГ і 39,29% студентів КГ; за регулятивним критерієм – 56,54% студентів ЕГ і 59,69% студентів КГ.

Загалом на констатувальному етапі експерименту високий рівень підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я не було зафіксовано в жодного студента ЕГ і КГ; середній рівень був виявлений у 40,84% студентів ЕГ і 37,76% студентів КГ; низький рівень – у 59,16% студентів ЕГ і 62,24% студентів КГ.

Отже, на констатувальному етапі експериментальні і контрольні групи засвідчили майже однакові результати. Це дало підставу для припущення, що вказані групи належать одній сукупності, тобто різниця в сформованості їх підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я не є статистично значущою.

Було сформульовано статистичну гіпотезу про належність медіан сукупностей результатів діагностування в групах до однієї генеральної сукупності, тобто:

$$H_0 : Md_1 = Md_2 .$$

Вибір гіпотези про рівність саме медіан сукупностей даних був обумовлений тим, що закон їх розподілу не був нормальним. В цьому випадку медіана є найбільш усталеною і коректною оцінкою центральної тенденції. Перевірка гіпотези  $H_0$  здійснювалася за медіанним критерієм для двох вибірок різного розміру [41]. Розрахунки проводили із застосуванням програмного продукту Excel. Критичні значення статистичних критеріїв були знайдені за статистичними таблицями [68].

Для перевірки сформульованої статистичної гіпотези було обчислено медіану для об'єднаної вибірки за формулою:

$$Md = X_{Md} + \frac{h \left( \frac{n}{2} - m_x^{\max} \right)}{m_m} ,$$

де  $n = \sum_{i=1}^k n_i$  – загальна кількість студентів, що брали участь в експерименті;

$n_i$  – кількість студентів  $i$ -тої групи;

$k$  – кількість груп;

$X_{Md}$  – фактична нижня границя медіанного інтервалу;

$h$  – ширина медіанного інтервалу;

$m_x^{\max}$  – частота, що набула до початку медіанного інтервалу;

$m_m$  – частота в медіанному інтервалі [16].

Медіанний критерій був розрахований за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(L_i - K_i)^2}{K_i} ,$$

де  $L_i$  – кількість більших за медіану значень  $i$ -тої сукупності даних, що спостерігається;

$K_i$  – кількість більших за медіану значень  $i$ -тої сукупності даних, що

очікується,  $K_i = \frac{n_i \sum_{j=1}^k L_j}{n}$  .

Розраховане значення медіанного критерію порівнювали з критичним значенням розподілу  $\chi^2_{табл}$ , взятим з рівнем значущості 0,05 та ступенем свободи  $(k-1)$  [16].

Результати розрахунків представлено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

### Результати розрахунків медіанного критерію

Частоти	Значення, отримані після розрахунків			Очікувані значення		
	ЕГ	КГ	Всього	ЕГ	КГ	Всього
Вхідні	191	196	387	191	196	387
Більше медіани	93	100	193	95,25	97,75	193
Менше медіани	98	96	194	95,75	98,25	194
Всього	191	196	387	191	196	387
критерій =		0,105241				
критичне значення =		3,841459				
<b>Висновок:</b>	<b>Різниця між вибірками за фактором, що оцінюється, немає</b>					

Отже, за результатами констатувального зрізу склад експериментальних і контрольних груп був однаковим. Підставою для цього були результати статистичної перевірки припущення, що вказані групи належать до однієї сукупності, тобто різниця в сформованості їх підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я не була статистично значущою. Відтак, на початку формування експерименту експериментальні і контрольні групи суттєво не відрізнялися за рівнем вимірюваного феномена.

Результати оцінювання рівнів підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, отримані за результатами одноосібного діагностування студентів ЕГ та КГ (див. додатки Ж, З) після дослідно-експериментальної роботи представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

### Результати контрольного зрізу (у %) щодо сформованості рівнів підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в експериментальних і контрольних групах (за критеріями)

Критерії	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Змістовий	36,65	2,04	46,60	23,47	16,75	74,49
Процесуальний	34,03	3,57	53,40	26,53	12,57	69,90
Орієнтаційний	41,36	10,20	52,88	42,86	5,76	46,94
Регулятивний	43,98	3,06	48,17	44,39	7,65	52,55
<b>Підготовленість</b>	<b>34,03</b>	<b>1,53</b>	<b>63,88</b>	<b>45,92</b>	<b>2,09</b>	<b>52,55</b>

З таблиці 2.6 бачимо, що на контрольному етапі експерименту високий рівень досліджуваної підготовленості за змістовим критерієм засвідчили

36,65% студентів ЕГ і 2,04% студентів КГ; за процесуальним – 34,03% студентів ЕГ і 3,57% студентів КГ; за орієнтаційним – 41,36% студентів ЕГ і 10,20% студентів КГ; за регулятивним – 43,98% студентів ЕГ і 3,06% студентів КГ.

Середній рівень підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я за змістовим критерієм був зафіксований у 46,60% студентів ЕГ і 23,47% студентів КГ; за процесуальним – у 53,40% студентів ЕГ і 26,53% студентів КГ; за орієнтаційним – 52,88% студентів ЕГ і 42,86% студентів КГ; за регулятивним – 48,17% студентів ЕГ і 44,39% студентів КГ.

Низький рівень досліджуваної підготовленості за змістовим критерієм виявили 16,75 % студентів ЕГ і 74,49% студентів КГ; за процесуальним – 12,57% студентів ЕГ і 69,90% студентів КГ; за орієнтаційним – 5,76% студентів ЕГ і 46,94% студентів КГ; за регулятивним – 7,65% студентів ЕГ і 52,55% студентів КГ.

Загалом на контрольному етапі експерименту високий рівень підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я було зафіксовано в 34,03% студентів ЕГ і 1,53% студентів КГ; середній рівень був виявлений у 63,88% студентів ЕГ і 45,92 % студентів КГ; низький рівень – у 2,09% студентів ЕГ і 52,55% студентів КГ.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в ЕГ і КГ на констатувальному та контрольному етапах експерименту представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Розподіл студентів (у %) за рівнями сформованості підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я на констатувальному і контрольному етапах експерименту**

Рівні	ЕГ		КГ	
	констатувальний зріз	контрольний зріз	констатувальний зріз	контрольний зріз
Високий	0,00	34,03	0,00	1,53
Середній	40,84	63,88	37,76	45,92
Низький	59,16	2,09	62,24	52,55

Порівняльний аналіз результатів діагностування студентів ЕГ і КГ щодо підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я на констатувальному та контрольному етапах експерименту дозволив дійти висновку, що в ЕГ її формування відбувалося більш ефективно, ніж у КГ.

Далі було сформульовано необхідні для перевірки припущення: різниця в сформованості підготовленості студентів ЕГ і КГ після експерименту не була статистично значущою; зміни в підготовленості студентів означених груп не були статистично значущими. За цими припущеннями було сформульовано три пари статистичних гіпотез:

$H_0^1$  – вибірки результатів діагностування в ЕГ і КГ після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності,  $H_1^1$  – гіпотеза  $H_0^1$  не є вірною;

$H_0^2$  – вибірки результатів діагностування в ЕГ до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності,  $H_1^2$  – гіпотеза  $H_0^2$  не є вірною;

$H_0^3$  – вибірки результатів діагностування в КГ до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності,  $H_1^3$  – гіпотеза  $H_0^3$  не є вірною.

Для підтвердження першої пари статистичних гіпотез було проведено статистичну обробку результатів діагностування студентів, отриманих на констатувальному і контрольному етапах експерименту. Статистичну обробку здійснювали за методикою, описаною у п. 3.2.

Результати перевірки статистичних гіпотез представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

### Результати перевірки статистичних гіпотез

Перевірка гіпотез $H_0^1$ та $H_1^1$						
Частоти	Значення, що отримані після розрахунків			Очікувані значення		
	ЕГ	КГ	Всього	ЕГ	КГ	Всього
Вхідні	191	196	387	191	196	387
Більше медіани	161	31	192	94,75969	97,24031	192
Менше медіани	30	165	195	96,24031	98,75969	195
Всього	191	196	387	191	196	387
критерій =		91,42732				
критичне значення =		3,841459				
<b>Висновок:</b>	<b>Існує статистично значуща різниця між вибірками за фактором, що оцінюється.</b> Різниця у підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я студентів ЕГ і КГ є статистично значущою					

Стосовно другої і третьої пар статистичних гіпотез, то ситуація була дещо іншою: в цьому випадку порівнювалися залежні вибірки, тому було необхідно застосовувати інший статистичний критерій.

Для перевірки було обрано парний t-критерій Стьюдента, який дозволяв оцінити різницю між двома залежними (зв'язними) вибірками, тобто з'ясувати, чи є статистично значущий вплив певного фактору (часового або іншого) на вибірку.

Обчислення парного t-критерію Стьюдента відбувалося за формулою:

$$t_{\text{емп}} = \frac{\bar{d}}{Sd},$$

де  $t_{\text{емп}}$  – розраховане (емпіричне) значення t-критерію Стьюдента;

$\bar{d}$  – середнє значення різниці між відповідними вибірковими значеннями до і після експерименту.

Величину  $Sd$  обчислювали за формулою:

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n d_i^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^n d_i\right)^2}{n}}{n(n-1)}}$$

де  $d_i$  – різниця між відповідними вибірковими значеннями до  $i$  після експерименту;

$n$  – об'єм вибірки.

Емпіричне значення  $t$ -критерію Стьюдента порівнювали з критичним значенням  $t_{\text{крит}}$ , яке визначили як теоретичне значення  $t$ -розподілу Стьюдента при  $n - 1$  ступенях свободи [24].

Для другої пари статистичних гіпотез ( $H_0^2$  – вибірки результатів діагностування в ЕГ до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності,  $H_1^2$  – гіпотеза  $H_0^2$  не є вірною) було розраховано значення  $t$ -критерію Стьюдента  $t_{\text{емп}}=16,8081$ ; критичне значення на рівні значущості 0,05 дорівнювало  $t_{\text{крит}}=2,601952$ . Отже, нульову гіпотезу було відхилено і прийнято гіпотезу  $H_1^2$  – вибірки результатів діагностування в ЕГ до та після дослідно-експериментальної роботи належали різним генеральним сукупностям, тобто між результатами існувала статистично значуща різниця.

Аналогічно, для третьої пари статистичних гіпотез ( $H_0^3$  – вибірки результатів діагностування в КГ до та після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності,  $H_1^3$  – гіпотеза  $H_0^3$  не є вірною) було розраховано значення  $t$ -критерію Стьюдента  $t_{\text{емп}}=1,41567$ ; критичне значення на рівні значущості 0,05 дорівнювало  $t_{\text{крит}}=2,601952$ . Отже, нульову гіпотезу прийнято, вибірки результатів діагностування в КГ до та після дослідно-експериментальної роботи належали одній генеральній сукупності, тобто між результатами не існувало статистично значущої різниці.

Статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів: дані зрізів до і після формувального експерименту в ЕГ суттєво відрізняються і ця різниця є статистично значущою. Для КГ різниці даних зрізів до і після формувального експерименту не виявлено.

## Література до розділу 2

1. Абрамова К. А. Технології соціально-педагогічної роботи з ВІЛ-інфікованими дітьми / К. А. Абрамова // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2014. – № 4. – С. 58–68.

2. Алексеева Г. М. Сутність і структура готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності / Г. М. Алексеева // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 3–7.



3. Андрусяк Н. Ю. Профессиональная подготовка студентов университета к работе с детьми-инвалидами в учреждениях социальной службы : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Ю. Андрусяк. – Магнитогорск, 2006. – 21 с.

4. Базелюк В. Г. Ціннісний підхід в управлінні навчальним закладом / В. Г. Базелюк // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. – 2009. – № 5. – С. 35–38.

5. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов : учебное пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с.

6. Барська Г. О. Аналіз стану проблеми застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців на сучасному етапі розвитку освіти / О. Г. Барська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки. – 2009. – № 2. – С. 1–7.

7. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : монографія. – К. : Наука і освіта, 2006. – 408 с.

8. Білодід І. К. Словник української мови : в 11 томах / І. К. Білодід, А. А. Бурячок. – К. : Наука і освіта, 1973. – Т. 4. – 840 с.

9. Бойко В. В. Тест «Діагностика рівня емпатичних здібностей» [ел. ресурс] : Режим доступу : <http://psylist.net/praktikum/boiko.htm>

10. Большакова Ю. В. Интегративно-модульная подготовка студентов вуза к социальной работе с детьми-инвалидами : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю. В. Большакова. – Орел, 2011. – 23 с.

11. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 32–37.

12. Віщукаєва К. М. Підготовка майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. М. Віщукаєва. – Одеса, 2012. – 20 с.

13. Волошенко М. О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Марина Олександрівна Волошенко. – Рівне, 2016. – 266 с.

14. Воронин А. С. Словарь по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Изд-во : ГОУ-ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

15. Гикава Г. С. Реабілітація дітей з обмеженими функціональними можливостями / Г. С. Гикава // Соціальний педагог. – 2009. – № 1. – С. 33–36.

16. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.

17. Гордилова О. А. Волонтерство і громадянське суспільство в Росії / О. А. Гордилова // Політичний менеджмент. – 2008. – № 6. – С. 122–131.
18. Данко Д. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до застосування технологій медико-соціальної роботи в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д. В. Данко. – Тернопіль, 2015. – 20 с.
19. Дікова-Фаворська О. М. Особа з функціональними обмеженнями в колі проблем: здоров'я – навчання – працевлаштування : монографія. – Житомир : Полісся, 2009. – 364 с.
20. Дружиніна І. А. Емпатія у системі професійно важливих якостей майбутніх психологів / І. А. Дружиніна // Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Серія : Психологія : реальність і перспективи. – 2015. – Вип. 4. – С. 78–81.
21. Дубровська Г. Доброзичливість – якість справжньої людини [ел. ресурс] : Режим доступу : <http://lagoda.org/uk/publications/articles/154-dobrozhelatelnost-kachestvo-nastoyaschego-cheloveka>
22. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / К. М. Дурай-Новакова. – Москва, 1983. – 36 с.
23. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест; М. : АСТ, 2001. – 576 с.
24. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов : учебник / О. Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. – 336 с.
25. Єрмілова М. Г. Особливості правового статусу дитини з обмеженими можливостями здоров'я в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 «Теорія та історія держави і права» / М. Г. Єрмілова. – Київ, 2012. – 20 с.
26. Закон України «Про волонтерську діяльність» [ел. ресурс] : Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2011. – № 42. – 435 с. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>
27. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів» [ел. ресурс] : Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1991. – № 21. – 252 с. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/875-12>
28. Зверьков А. В. Тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» [ел. ресурс] : Режим доступу : <http://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00417.htm>
29. Іванова І. Б. Діти з особливими потребами: проблема термінологічного визначення / І. Б. Іванова // Дефектологія. – 1999. – № 1. – С. 2–7.
30. Іщук В. В. Використання контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх учителів / В. В. Іщук // Вісник Луганського

національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2010. – Вип. 22 (257). – Ч. VII. – С. 145–147.

31. Калачова Л. В. Використання відеоматеріалів викладачами інститутів післядипломної педагогічної освіти на дистанційному етапі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / Л. В. Калачова // Збірник наукових праць «Педагогічний альманах» Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів. – 2010. – Вип. 5. – С. 130–134.

32. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект : навч. посіб. / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 367 с.

33. Капська А. Й. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями : навч.-метод. посіб. / А. Й. Капська, О. Г. Карпенко, І. М. Пінчук. – К. : ДЦССМ, 2003. – 168 с.

34. Князян М. О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / М. О. Князян. – Одеса, 1998. – 27 с.

35. Кобець В. М. Про вплив домінуючих мотивів на готовність студентів менеджерів до майбутньої професійної діяльності / В. М. Кобець // Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили. – Серія : Педагогіка. – 2012. – № 197 (209). – С. 33–36.

36. Колодійчук Ю. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я : монографія / Ю. В. Колодійчук, В. В. Корнещук. – Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2017. – 184 с.

37. Корнещук В. В. Категорія надійності в теорії та практиці фахівців соціономічних професій : монографія. – Одеса : «ВМВ», 2009. – 308с.

38. Корнещук В. В. Математические методы исследования педагогических феноменов : учеб. пособ. / В. В. Корнещук. – Одесса : Изд-во ВМВ, 2010. – 72 с.

39. Корнещук В. В. Концептуальні засади підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності / В. В. Корнещук, М. О. Волошенко // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, III(28), Issue: 55, 2015. – P. 25–27.

40. Корнещук В. В. Експертне оцінювання педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я / В. В. Корнещук, Ю. В. Патик // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, IV (41), Issue: 86, 2016. – P. 23–25.

41. Лапач С. Н. Статистика в науке и бизнесе / С. Н. Лапач, А. В. Чубенко, П. Н. Бабич. – К. : МОРИОН, 2002. – 640 с.

42. Лехин И. В. Словарь иностранных слов / И. В. Лехин, Ф. Н. Петров. – М. : Иностранных и национальных словарей, 1954. – 853 с.

43. Матюшенко Н. В. Практико-орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю засобами продуктивних

технологій / Н. В. Матюшенко // Науково-практичний журнал «Наука і освіта» Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – 2014. – № 5. – С. 242–248.

44. Мачинська Н. І. Актуалізація особистості студента в контексті акмеологічного підходу як чинник розвитку вищої школи / Н. І. Мачинська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. – Серія : Педагогіка. – 2014. – № 2 (13). – С. 54–59.

45. Мейжис І. А. Цінність і соціальна еволюція суспільств / І. А. Мейжис // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – Серія : Соціологія. 2008. – Т. 8. – Вип. 71. – С. 18–27.

46. Мильниченко А. О. Професійна мотивація як передумова ефективної професійної діяльності працівників прокуратури / А. О. Мильниченко // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – Серія : Юриспруденція. – Одеса : МГУ, 2014. – Вип.10 (1). – С. 133–135.

47. Міщик Л. І. Деякі аспекти професійної підготовки соціального педагога до профілактики соціального сирітства / Л. І. Міщик // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2014. – Вип. 6. – С. 74–78.

48. Мошняга В. Т. Технологии социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями / В. Т. Мошняга. – М. : ИНФРА- М, 2003. – 348 с.

49. Музика О. Л. Професійно-орієнтовані завдання у системі підготовки студентів-психологів. Професійно-орієнтовані завдання з психології: навч. посіб. / О. Л. Музика. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 587 с.

50. Музика О. Л. Ціннісна підтримка регуляції навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання / О. Л. Музика, Т. М. Майстренко // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції присвяченої 20-річчю заснування НАПН України (Київ, 13 березня 2012 р.). – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 75–82.

51. Овод Ю. В. Мотивація у професійному виборі соціального педагога / Ю. В. Овод // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 2 (8) – С. 172–175.

52. Орлов А. И. Прикладная статистика : учебник / А. И. Орлов. – М. : «Экзамен», 2004. – 656 с.

53. Патик Ю. В. Методика діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я : наук.-метод. посіб. / Ю. В. Патик, В. В. Корнешук,. – Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2016. – 59 с.

54. Перфільєва М. В. Вплив сім'ї на процес соціалізації неповносправних дітей [ел. ресурс]: Режим доступу : <http://intkonf.org/perfileva-m.v-vpliv-simyi-na-protses-sotsializatsiyi-ditey>

55. Першко Г. О. Підготовка соціального педагога до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього

навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00. 05 «Соціальна педагогіка» / Г. О. Першко. – Київ, 2011. – 20 с.

56. Посібник для тренерів з проведення просвітницьких занять із населенням щодо питань репродуктивного здоров'я і планування сім'ї / [А. М. Кенней, Т. М. Литвинова, Н. О. Карбовська, О. А. Голоцван]. – Київ : Проект «Разом до здоров'я», 2008. – 135 с.

57. Потуй Ю. П. Проблема формування професійних цінностей у науковій літературі / Ю. П. Потуй // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2013. – № 15. – С. 81–96.

58. Прядко Л. О. Підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. О. Прядко. – Київ, 2010. – 20 с.

59. Радченко С. П. Використання опорних відеофрагментів у навчальному процесі / С. П. Радченко // Збірник тез І Української конференції молодих науковців [«Інформаційні технології – 2014»] (Київ, 22-23 травня 2014 р.). – Київ : Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2014. – С. 62–63.

60. Ромашина Е. В. Формирование профессиональной готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми-инвалидами в вузе: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Ромашина. – Майкоп, 2007. – 24 с.

61. Савка В. Є. Супервізія в управлінні недержавними організаціями соціальної сфери : інституційний аналіз / В. Є. Савка // Науково-практичний журнал «Соціологічні студії» Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – 2013. – № 2. – С. 34–40.

62. Самарук Н. Інтеграційні тенденції в сучасній освіті України / Н. Самарук // Збірник наукових праць «Людинознавчі студії» Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. Серія : Педагогіка. – 2009. – №19. – С. 4–15.

63. Слозанська Г. І. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи / Г. І. Слозанська // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2014. – № 30. – С. 155–158.

64. Современный словарь по педагогике / [авт.-сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : «Современное слово», 2001. – 928 с.

65. Солодовникова И. А. Подготовка социальных работников к деятельности по интеграции в социум детей с ограниченными возможностями в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Солодовникова. – Ульяновск, 2009. – 23 с.

66. Сохань Л. В. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / Л. В. Сохань ; [за заг. ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Нессен]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

67. Сургова С. Ю. Формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Ю. Сургова. – Луганськ, 2012. – 20 с.

68. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов / Г. В. Суходольский. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – 429 с.

69. Татяничкова І. В. Соціалізація дітей з інтелектуальними вадами як педагогічна проблема / І. В. Татяничкова // Збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» Кам'янець-Подільського державного університету. – 2012. – Вип. 3. – С. 227–235.

70. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / В. В. Тесленко. – Луганськ, 2007. – 44 с.

71. Ткачова В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии : учеб. пособ. / В. В. Ткачева. – М. : УМК «Психология» 2003. – 237 с.

72. Тулякова Л. М. Подготовка студентов вуза к деятельности с пожилыми людьми как фактор профессионального становления социального работника : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. М. Тулякова. – Ульяновск, 2005. – 22 с.

73. Ушакова І. В. Супервізія : навч. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів] / І. В. Ушакова. – Миколаїв : Вид-во. ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. – 228 с.

74. Фалько Л. Ю. Модернізація освітнього процесу на основі практико-орієнтованої моделі навчання / Л. Ю. Фалько, Н. А. Коновалова // Науково-практичний журнал «Університетське управління : практика і аналіз». – 2012. – № 4 (80). – С. 73–79.

75. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособ. / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Издательство Института Психотерапии, 2002. – 361 с.

76. Філь О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до застосування казкотерапії у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Філь. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

77. Ханзерук Л. О. Емоційно-ціннісний розвиток дошкільників з ДЦП / Л. О. Ханзерук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. – 2012. – Вип. 3. – С. 263–268.

78. Холостова Е. И. Социальная реабилитация : учеб. пособ. / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003. – 340 с.
79. Черепіта М. М. Стресостійкість / М. М. Черепіта, А. Ю. Гурич, О. М. Джеджула // Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Серія : Соціально-гуманітарні науки. – 2013. – Вип. 2. – С. 202–208.
80. Чумаков М. В. Эмоциональные аспекты волевого усилия / М. В. Чумаков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Серия : Психология. – 2009. – № 5 (138). – С. 77–86.
81. Чусова О. М. Діагностика підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки / О. М. Чусова // Науково-практичний журнал «Наука і освіта» Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – 2014. – № 3. – С. 199–204.
82. Шевцов А. Г. Методологічні принципи соціальної реабілітації осіб з обмеженими функціями здоров'я / А. Г. Шевцов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. – 2006. – № 6. – С. 337–342.
83. Ярошко М. М. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбанними підлітками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Ярошко. – Хмельницьк, 2011. – 20 с.
84. Ярьска-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособ. / Е. Р. Ярьска-Смирнова. – СПб : Изд-во «Питер», 2004. – 316 с.

**РОЗДІЛ 3**  
**ФУНКЦІОНАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ**  
**СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**  
(на прикладі вуличної соціальної роботи)

**3.1. Вулична соціальна робота як різновид професійної діяльності майбутніх соціальних працівників**

В розвинених країнах соціальна робота реалізується через співробітництво соціальних служб і соціальних установ, головне завдання яких полягає у реалізації державної соціальної політики, сприяттні нормальному функціонуванню соціального середовища, підтримці соціальної стабільності в суспільстві шляхом оптимізації життєдіяльності людини. Цей соціальний інститут поєднує державні установи, громадянські та приватні організації, що утворюють цілісну систему соціального захисту населення, а також навчальні заклади, які здійснюють підготовку фахівців для цієї галузі, науково-дослідницькі установи тощо [108].

Забезпечити таку цілісність і послідовність соціальної роботи в Україні можна за допомогою активного впровадження вуличної соціальної роботи, коли не клієнт звертається до соціальних служб, а навпаки, працівники соціальних служб відшукують потенційних клієнтів і пропонують їм соціальні послуги, що переносить соціальну роботу за межі соціальних установ, тобто на вулицю.

Зазначимо, що вулична соціальна робота як різновид соціальної роботи та соціальної педагогіки зародилася наприкінці 20-х років минулого століття у великих містах США у зв'язку зі зростанням рівня злочинності серед молоді. Типовими цільовими групами, на які були спрямовані спеціальні соціально-педагогічні впливи, стали підлітки, довільно структуровані у вуличну групу, угруповання або підліткову банду. Тому місце роботи соціальних працівників було перенесено в місця зустрічей з підлітками. Впродовж певного часу до такої амбулаторної консультативної діяльності застосовувалися різні назви: «street cornerworker», «street gang worker», «area youth worker», «outreach youth worker», «street club worker» та «field worker» та ін.

З 1940 року вулична соціальна робота проводилася майже в усіх західноєвропейських країнах, Африці, Азії, Латинській Америці та Австралії. Так, наприклад, у Великій Британії така робота мала назву «Detached Youth work» або «Outreach Youth work», в Нідерландах – «Street Corner Work», у Швейцарії – «Gassenarbeit» або «Mobile Jugendarbeit», у Франції йшлося про «Travailleurs de la Rue», а в Австрії та Німеччині як про «вуличну соціальну роботу», так і про мобільну роботу з молоддю. З 1991 року вулична соціальна робота проводиться також у східноєвропейських країнах [38].

Аналіз зарубіжного досвіду вуличної соціальної роботи ([36], [98], [109-115]) дозволяє констатувати, що в Німеччині та США така робота розглядається як метод соціальної роботи, тоді як у Франції – як соціальна



діяльність на місцях, спрямована на задоволення потреб громадян у «нежитлових приміщеннях» (на вулиці, громадських зонах, парках та ін.).

Зауважимо, що клієнтами вуличної соціальної роботи в Німеччині є переважно громадяни, які потребують соціальної допомоги, але не бажають або з певних причин не можуть її отримати. Це насамперед безхатченки, наркозалежні особи, а також підлітки, які весь вільний час перебувають на вулиці.

Специфіка клієнтів вуличної соціальної роботи в Німеччині зумовлює певні вимоги до вуличних соціальних працівників. Так, вони мають володіти знаннями, вміннями і навичками щодо консультування з питань ВІЛ/СНІДу, міжкультурної комунікації, технологій роботи з молоддю «групи ризику», ювенальної юстиції, соціальної допомоги (Sozialhilferecht), медико-соціальних засад наркоманії та інших залежностей, соціальної роботи в сфері міграції тощо.

У Німеччині вуличний соціальний працівник (Streetworker) – це фахівець із соціальної роботи, який працює в соціально «гарячих» місцях: автостоянках, торгівельних центрах, подвір'ях тощо. Вуличних соціальних працівників наймає на роботу Федеральна влада або муніципалітет Німеччини. Вони прикріплені до різноманітних благодійних організацій, «соціальних і молодіжних офісів», а також організацій, чію діяльність спонсорують релігійні установи.

Щодо США, то клієнтами вуличної соціальної роботи в цій країні є такі соціально-уражені громадяни, як: безхатченки, представники секс-індустрії і сексменшин, споживачі наркотичних речовин та алкоголю, яких в Америці не прийнято вважати нарко- або алкозалежними, а також мешканці «чорних кварталів» і мігранти, які постійно страждають від різних видів насилля.

Як і в Німеччині, вуличний соціальний працівник у США має бути фахівцем із соціальної роботи. Вимоги до його знань, вмінь і навичок зумовлені насамперед категоріями клієнтів вуличної соціальної роботи, з якими він працює.

Так, вулична соціальна робота з безхатченками спрямована на досягнення максимально можливого рівня здоров'я, функціонування та адаптації осіб без певного місця проживання. Тому вуличний соціальний працівник виявляє, направляє і супроводжує їх до спеціалізованих соціальних служб, консультує та надає психологічну допомогу. В межах вуличної соціальної роботи з безхатченками вуличний соціальний працівник патрулює вулицями або надає свої послуги в поліцейських дільницях.

Вулична соціальна робота з представниками сексіндустрії в США має на меті досягнення максимально можливого рівня здоров'я працівників та споживачів сексуальних послуг. Вуличний соціальний працівник розповсюджує контрацептиви; направляє до «довірих лікарів», які працюють в певних венеричних диспансерах та жіночих консультаціях; направляє до наркологічних диспансерів та центрів ВІЛ/СНІД, в яких можна отримати лікування анонімно і безкоштовно. В межах вуличної соціальної роботи з представниками сексіндустрії вуличний соціальний працівник

регулярно відвідує закріплені за ним територіальні зони, що розташовані поблизу диспансерів і центрів ВІЛ/СНІД, або виїжджає за вимогою поліції до поліцейських дільниць.

Вулична соціальна робота з представниками сексменшин у США спрямована на їх добровільну підтримку і профілактику певної субкультури серед населення. Для цього вуличний соціальний працівник розповсюджує контрацептиви, інформаційні буклети, «крейсерські пакети»; надає психологічну підтримку; консультує та проводить тренінги («Безпечні сексуальні практики», «Венеричні інфекційні захворювання» та ін.). В межах вуличної соціальної роботи з представниками сексменшин вуличний соціальний працівник регулярно відвідує відомі місця їх зустрічей (паби, секс-шопи).

Вулична соціальна робота зі споживачами наркотичних речовин та алкоголю в США передбачає інформування, консультування та психологічну підтримку, що має на меті зниження шкоди їх власному здоров'ю. Для цього вуличний соціальний працівник розповсюджує інформаційні брошури, в яких зазначено місця та час можливих зустрічей з вуличним соціальним працівником та іншими фахівцями; безкоштовні нові ін'єкційні матеріали (ігли, воду, стерильні чашки, збірники гострих предметів, джгути) та інформацію про безпечне вживання наркотичних речовин та алкоголю; збирає (зокрема шляхом обміну) контейнери з використаними ін'єкційними матеріалами.

Отже, вуличний соціальний працівник у США – це посередник між поліцією, спеціалізованими соціальними установами, медичними й освітніми закладами та соціально-ураженими громадянами. Вуличні соціальні працівники в Америці прикріплені до благодійних і соціально-спеціалізованих організацій, поліцейських дільниць тощо.

Щодо Франції, то вулична соціальна робота в цій країні спрямована на соціальну допомогу і підтримку громадян з метою підвищення їх соціального благоустрою, розвиток і поновлення соціальних навичок і передбачає їх профілактику і реабілітацію в інтересах суспільства. Тому потенційними клієнтами вуличної соціальної роботи у Франції є насамперед пересічні громадяни, що мешкають на закріпленій до вуличного соціального працівника території.

Головною вимогою до виконання вуличної соціальної роботи у Франції є наявність про закінчення коледжу із соціальної роботи або здобуття ступеня бакалавра із соціальної роботи.

Вуличний соціальний працівник у Франції – це фахівець, який здійснює інтегровану соціальну діяльність серед осіб різного віку, що перебувають в особливо складних життєвих ситуаціях; підтримує постійний та безпосередній контакт з громадянами, які мешкають на ввіреній йому території; за необхідності направляє і супроводжує їх в спеціалізовані установи; аналізує та надає рекомендації муніципалітету щодо покращення якості життя мешканців своєї території. Крім того, вуличний соціальний

працівник виявляє громадян з «ризикованою» поведінкою і проводить заходи щодо її попередження та виправлення.

У Франції вуличні соціальні працівники закріплені за громадськими організаціями, медичними та освітніми установами, центрами соціального обслуговування громадян, пенітенціарними установами, федеральними та провінціальними установами, корекційними центрами тощо.

Зауважимо, що на відміну від США, де вулична соціальна робота спрямована насамперед на посередництво, у Франції така робота є формою втручання, яке здійснюється на індивідуальному та груповому рівнях, але завжди передбачає налагодження зв'язку з окремими особами або групами, встановлення довірливих відносин з ними. Якщо концепція вуличної соціальної роботи в Німеччині та США базується на входженні соціального працівника в зону перебування потенційних клієнтів вуличної соціальної роботи, то у Франції, – навпаки, – на вилученні клієнта вуличної соціальної роботи з зони його соціальної ізоляції.

В Україні наявні кілька підходів до розуміння сутності вуличної соціальної роботи:

- вулична соціальна робота розглядається як метод соціальної роботи, що полягає в наданні соціальними службами послуг своїм клієнтам на вулиці (інша назва – мобільна соціальна робота);

- вулична соціальна робота розглядається як робота, що здійснюється в конкретних місцях проживання безпритульних (реальних і потенційних) [25];

- вулична соціальна робота є способом встановлення і підтримки контактів між фахівцями соціальних служб і цільовою групою, потенційно зацікавленою в послугах, що надаються [42].

Незалежно від підходу до розуміння сутності вуличної соціальної роботи, остання має на меті покращення стану та здоров'я людей шляхом привнесення до середовища, де вони мешкають, всього необхідного для життя; встановлення зв'язків з тими, хто може надати їм необхідну допомогу. Тому завданнями вуличної соціальної роботи є: встановлення довірливих відносин з кризовими категоріями громадян, зокрема з тими, хто тривалий час перебуває на вулиці і потребує соціальної допомоги; сприяння усвідомленню і сприйманню такими громадянами позитивних стереотипів соціальної поведінки; залучення громадськості до вирішення соціальних проблем клієнтів вуличної соціальної роботи; консультування з важливих для них питань за умов анонімності та конфіденційності; переадресація клієнтів до інших інститутів соціальної допомоги; здійснення профілактичної роботи з попередження правопорушень і злочинів; надання окремих соціальних послуг (забезпечення їжею, одягом, медикаментами) тощо [5, с. 45].

Отже, особливості вуличної соціальної роботи полягають у можливості встановлення інформаційного та особистісного контакту соціального працівника зі значною кількістю людей; здійсненні діагностики соціальної ситуації (визначення кількості представників окремих категорій клієнтів, їх реальних потреб і проблем); здійсненні соціальної допомоги на території

клієнта, в умовах близького для нього середовища; пропаганді та популяризації системи соціальної роботи серед населення, залученні потенційних волонтерів [5, с. 45].

Крім того, вулична соціальна робота, разом із обміном шприців, замісною терапією, консультуванням і навчанням, є одним з найефективніших методів профілактики ВІЛ-інфекцій. Вона має на меті встановлення контакту та надання допомоги тим клієнтам, які не належать до користувачів наявних служб або послуг і з певних причин є важкодоступними для закладів системи охорони здоров'я. Тому вулична соціальна робота – це також донесення профілактичної інформації до споживачів наркотичних речовин (або до інших закритих соціальних груп) у ті місця, де вони зазвичай збираються, проводять час (наприклад, місця продажу наркотичних речовин у місті, квартири споживачів, навчальні заклади, наркологічні та інфекційні лікарні, пенітенціарні заклади тощо) [11].

Відтак, вулична соціальна робота передбачає пошук соціальними працівниками потенційних клієнтів соціальної роботи, а також перенесення місця надання деяких послуг (консультування, інформування, профілактика, контроль за ризикованою поведінкою та ін.) з установ «на вулицю», до представників найбільш уразливих груп. Слід зауважити, що вулична соціальна робота передбачає не стільки припинення проживання людей на вулиці, скільки зниження пов'язаного з цим ризику [38].

Визначають такі напрями вуличної соціальної роботи:

– *«аутріч-робота» (outreach work)* – спрямована на залучення представників цільової групи з вулиці до соціального закладу, де вони можуть отримати соціальні послуги і допомогу;

– *«детач-робота» (detach work)* – передбачає соціальну підтримку безпосередньо і тільки на вулиці, в середовищі життєдіяльності певної соціальної групи, що адаптована до проживання на вулиці і для якої вулиця є постійним місцем заробітку і розваг.

В межах вуличної соціальної роботи соціальні працівники зв'язуються з різними державними органами, роблять запити щодо працевлаштування таких людей, шукають їм місця для відпочинку, проживання, тобто створюють умови для подолання кризової ситуації [38].

Вулична соціальна робота реалізується в межах певної соціальної інфраструктури, представленій сукупністю органів та установ, матеріальною і нормативно-законодавчою базою, а також недержавними і благодійними організаціями, що забезпечують задоволення соціальних потреб громадян і захист їхніх соціальних прав. Тому вуличний соціальний працівник може бути закріплений за загальноосвітніми, культурно-дозвільними, спортивно-оздоровчими закладами; закладами різного відомчого підпорядкування; службами соціального захисту; правоохоронними, адміністративними, адміністративно-територіальними органами; фондами; приватними і комерційними структурами.

Наявність соціальної інфраструктури зумовлює інституційний (вуличний соціальний працівник працює безпосередньо всередині

соціального інституту, наприклад, веде випадки) і територіальний (вуличний соціальний працівник проводить комплексне дослідження на відведеній йому території, наприклад, виявляє потенційних клієнтів, розробляє соціальний паспорт мікрорайону, ставить соціальний діагноз та ін.) види вуличної соціальної роботи.

Специфіка вуличної соціальної роботи визначається такими її напрямками:

- сприяння встановленню гуманних, морально-здорових стосунків у соціальному середовищі;
- сприяння створенню обстановки психологічного комфорту і безпеки людей на окремій території;
- участь у розвитку соціально-культурного середовища, відродженні народних традицій і культури;
- організація заходів, спрямованих на розвиток соціальних ініціатив;
- розвиток соціальної інфраструктури з урахуванням специфіки і потреб клієнтів окремої території;
- проведення профорієнтаційних заходів;
- надання допомоги (працевлаштування, патронат, забезпечення житлом) громадянам, які опинилися в складних життєвих обставинах, зокрема у зв'язку із вимушеною міграцією;
- визначення задач, форм, методів і способів вирішення особистих і соціальних проблем клієнтів (соціально-економічних, медико-соціальних, психо-соціальних, юридичних тощо);
- забезпечення соціальних гарантій клієнтів (поручительство);
- аналіз рівня соціального обслуговування населення на окремій території;
- залучення різноманітних державних і недержавних організацій до вирішення проблем соціального обслуговування клієнтів;
- реалізація соціальних проектів, програм на конкретній території;
- сприяння усуненню і подоланню специфічних труднощів в процесі соціалізації осіб з неблагополучних сімей і прошарків суспільства;
- виявлення причин дезадаптації;
- участь у вирішенні потенційних і назрілих конфліктів;
- посередництво між клієнтом і установою, сім'єю, середовищем, різними соціальними службами, відомствами, адміністративними органами;
- надання психологічної, психокорекційної та іншої допомоги для усунення кризової ситуації клієнта;
- вживання заходів щодо соціального захисту і допомоги клієнтам;
- організація соціально-значущої діяльності різних видів;
- виявлення дітей, які потребують негайного соціального втручання або підлягають усиновленню;
- створення інформаційної бази дітей, які підлягають усиновленню, опікуванню;
- виявлення та ведення обліку осіб, які бажають прийняти у сім'ю дітей, що потребують усиновлення чи опікунства;

– пропагування серед населення різних форм виховання дітей, які залишилися без опікування батьків;

– надання консультацій для адміністрації, соціальних працівників дитячих державних установ;

– допомога державним і недержавним організаціям у виявленні причин і чинників соціального неблагополуччя конкретних сімей, дітей;

– взаємодія з фахівцями різних соціальних служб.

Специфіка вуличної соціальної роботи як професійної діяльності дозволяє визначити її **базові принципи**:

– *систематичність і регулярність*;

Важливо, щоб вуличні соціальні працівники з'являлися в одних і тих самих місцях систематично і регулярно, адже деяким клієнтам потрібно придивитися, зрозуміти, що вуличний соціальний працівник дійсно намагається їм допомогти, що йому можна довіряти. Потрібен час, щоб прийняти рішення про готовність отримати допомогу від вуличного соціального працівника.

– *робота в парах*;

Вулична соціальна робота має проводитися в парах насамперед для забезпечення безпеки самих фахівців, оскільки така робота передбачає «входження» в кримінальні угруповання, відвідування підвалів і горищ. Крім того, робота вуличних соціальних працівників в парах дозволяє охопити більшу кількість клієнтів на одному місці, краще відстежити ситуацію; забезпечує можливість супроводження клієнтів в різні (медичні, соціальні) установи; сприяє підвищенню ефективності вуличної соціальної роботи, адже працівники мають можливість порадитися один з одним щодо певного клієнта, ситуації, випадку.

– *добровільність*;

Вуличний соціальний працівник має не нав'язувати, а пропонувати клієнту свою допомогу і підтримку. Якщо потенційний клієнт не йде на контакт і відмовляється від допомоги, вуличний соціальний працівник має надати йому право вибору: він може залишити клієнту інформацію і сповістити про можливість надання допомоги, коли той на неї погодиться.

– *пунктуальність*;

Якщо вуличний соціальний працівник призначив клієнту зустріч, то він обов'язково має на неї прийти, інакше ризикує втратити довіру з боку клієнта та мешканців мікрорайону.

– *компетентність*;

Цей принцип зумовлює наявність у вуличного соціального працівника спеціальних знань і вмінь в галузі соціальної роботи, а також в тих галузях, які прямо чи опосередковано з нею пов'язані.

– *толерантність*;

Потенційні клієнти вуличної соціальної роботи можуть бути брудними і неохайно вдягненими, знаходитися під впливом психоактивних речовин, бути ВІЛ-позитивними тощо. Незважаючи на це, вуличний соціальний працівник не має бути «фальшивим» у спілкуванні, має намагатися приймати

людину такою, якою вона є, не виправляти її, а пропонувати допомогу. Отже, принцип толерантності означає, що не можна засуджувати клієнтів, виявляти до них гидливість.

На наш погляд, вулична соціальна робота, заснована на зазначених принципах, підвищує ефективність стаціонарної допомоги, що надається всім категоріям клієнтів соціальної роботи, шляхом налагодження зворотного зв'язку з ними. Вона сприяє реалізації невідкладної допомоги і профілактичної роботи безпосередньо в місцях перебування потенційних клієнтів. Отже, специфічною ознакою вуличної соціальної роботи є відсутність прямої залежності між наданням клієнтам соціальної допомоги і необхідністю залучати їх до соціальних інститутів, що є вирішальним для зближення клієнта з соціальним працівником і оперативного надання йому соціальних послуг.

Проведений аналіз вуличної соціальної роботи, її специфіки і принципів, дозволяють надати власне тлумачення її сутності, схарактеризувати клієнтів такої роботи, а також вуличного соціального працівника.

**Вуличну соціальну роботу** розглядаємо як професійну діяльність, спрямовану на сприяння окремим особам і соціальним групам у подоланні особистісних і соціальних труднощів шляхом встановлення й підтримки контакту між ними та фахівцями соціальних служб, захисту, корекції і реабілітації на вулиці.

**Клієнтом вуличної соціальної роботи** вважаємо особу, яка користується послугами соціальних служб, організацій і установ шляхом взаємодії з вуличним соціальним працівником.

**Вуличним соціальним працівником** називаємо фахівця із соціальної роботи, який здійснює соціальну, психологічну, правову підтримку і допомогу на вулиці незахищеним верствам населення (пенсіонерам, біженцям, дітям-сиротам та ін.), а також особам, що знаходяться у стані психічної нестабільності, зумовленої об'єктивними (війни, екологічні катастрофи, міжнародні конфлікти, релігійні розбіжності) і суб'єктивними (трагедія в сім'ї, втрата майна) чинниками, з метою налагодження контакту між фахівцями соціальної служби і цільовою групою, потенційно зацікавленою у таких послугах.

Розгляд специфіки вуличної соціальної роботи та її базових принципів дозволяє дійти висновку, що така робота ставить до вуличного соціального працівника низку вимог щодо його професійних знань і вмінь, практичного досвіду, психологічних якостей, загального розвитку, фізичного здоров'я тощо. Розкриємо ці вимоги.

– Вуличний соціальний працівник має бути фізично витривалим, адже йому доводиться багато ходити, перебувати на вулиці в будь-яку погоду.

– Вуличний соціальний працівник має розуміти, що люди не завжди з власної вини опиняються у складній життєвій ситуації, що їм потрібна допомога і підтримка.

– Вуличний соціальний працівник має бути психологічно стійким й емоційно стабільним, оскільки деякі клієнти вуличної соціальної роботи провокують оточуючих, поведуться всупереч загальноприйнятим соціальним нормам. Крім того, вуличному соціальному працівнику доводиться бачити багато складних, іноді трагічних випадків, тому він має управляти власними емоціями і зосереджуватися на наданні допомоги.

– Вуличний соціальний працівник повинен розбиратися в різних захворюваннях, їх наслідках;

– Вуличний соціальний працівник повинен вміти надавати першу медичну допомогу.

– Вуличний соціальний працівник повинен мати досвід роботи з дітьми, зокрема схильними до девіантної поведінки.

– Вуличний соціальний працівник повинен мати відповідну освіту (соціального працівника, соціального педагога).

– Вуличний соціальний працівник має володіти комунікативними навичками, вміти налагоджувати контакт з клієнтами, завойовувати їхню довіру, допомагати їм розкритись і розповісти про свої проблеми.

– Вуличний соціальний працівник повинен уміти аналізувати і відстежувати ситуації з клієнтами на вулиці, щоб ефективно працювати і надавати компетентну допомогу.

– Вуличний соціальний працівник повинен співпрацювати з іншими працівниками та представниками партнерських організацій; бути готовим до співпраці і партнерства, отримання зворотного зв'язку та обміну досвідом; ставити перед собою реальні цілі й оцінювати результати своєї роботи.

Проведений аналіз дозволяє узагальнити вимоги до вуличного соціального працівника, його професійних знань, умінь і навичок, особистісних і професійних якостей, а також окреслити його професійний портрет з урахуванням особливостей і базових принципів вуличної соціальної роботи, представлений в табл. 3.1.

Отже, вуличним соціальним працівником може бути фахівець із соціальної роботи з цілісним характером і гнучким мисленням; здатний привертати до себе людей і безконфліктно працювати з ними, швидко адаптуватися до мінливих соціальних умов, здатний до саморозвитку і самовдосконалення; який вміє слухати і чути, відокремлювати головне у своїй професійній діяльності і діяльності організації; володіє управлінськими навичками; спрямований на переоцінку старих і формування нових всебічних знань.

Маємо констатувати, що вулична соціальна робота в Україні не є усталеною, інституалізованою практикою. Незважаючи на те, що зазначений вид професійної соціальної роботи є нормою у більшості розвинених країн світу, в нашій країні така робота є експериментальною і здійснюється на базі притулків і соціальних служб, що спеціалізуються насамперед на роботі з неповнолітніми, ВІЛ-інфікованими і наркозалежними клієнтами. Прикладом вуличної соціальної роботи в Україні є проект «Інтервенція з метою зменшення вживання ін'єкційних наркотичних речовин», спрямований на



налагодження контакту зі споживачами ін'єкційних наркотичних речовин, мотивування їх до зміни ризикованої поведінки [27].

Таблиця 3.1

### Професійний портрет вуличного соціального працівника

Щаблі	Вимоги
Операційний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мати освіту за спеціальністю «Соціальна робота»;</li> <li>– володіти знаннями щодо потенційних клієнтів вуличної соціальної роботи;</li> <li>– мати досвід роботи з девіантними і делінквентними особами (бажано);</li> <li>– розбиратися в проблемах, пов'язаних з ВІЛ-інфекцією та іншими захворюваннями, вміти надавати першу медичну допомогу;</li> <li>– бути фізично витривалим.</li> </ul>
Функціональний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіти комунікативними навичками, необхідними для налагодження контакту з клієнтом і довірливих відносин з ним;</li> <li>– бути здатним до співробітництва і партнерства, вміти налагоджувати зворотний зв'язок для обміну досвідом;</li> <li>– ставити перед собою реальні цілі і прогнозувати результати своєї діяльності.</li> </ul>
Стратегічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вміти проводити аналіз ситуації клієнта, відстежувати її для надання кваліфікованої допомоги.</li> </ul>
Особистісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бути психологічно усталеним і емоційно стабільним, зокрема в складних і трагічних випадках.</li> </ul>

У своїй роботі українські вуличні соціальні працівники стикаються з певними проблемами, зумовленими обмеженим фінансуванням, нестачею персоналу, відсутністю розуміння й підтримки з боку суспільства, спеціальної підготовки до такої роботи тощо. Не менш важливою проблемою вуличної соціальної роботи є поведінкові особливості клієнтів, через що кількість працівників, здатних проводити вуличну соціальну роботу, є доволі обмеженою.

Специфіка вуличної соціальної роботи і специфіка клієнтів такої роботи визначають функції, що їх виконує вуличний соціальний працівник.

### 3.2. Професійні функції соціального працівника в аспекті вуличної соціальної роботи

Вивчення сутності і специфіки вуличної соціальної роботи дозволяють дійти висновку, що її змістове та інструментальне насичення акумулює елементи багатьох суміжних професійних галузей (психології, соціології, педагогіки, юриспруденції, медицини та ін.) на основі взаємного обміну інформацією і технологіями. Поєднати ці елементи в професійній освіті дозволяє функціональний підхід, який передбачає багатоаспектний розгляд об'єктів і проблемних ситуацій, виявлення суттєвих і прихованих взаємозв'язків елементів і властивостей, завдяки чому у майбутніх фахівців

формується системне мислення, підвищується професійний рівень і забезпечується необхідна якість професійної підготовки [53].

Розкриття професійних функцій вуличних соціальних працівників потребує визначення сутності понять «функція», «виробнича функція», «професійна функція», «професійна функція в соціальній роботі».

В довідковій літературі поняття «функція» розкрито як: усталене взаємовідношення об'єктів, зумовлене залежністю одного від іншого; роль певного елемента соціальної системи в її існуванні як цілості [35]; явище, що залежить від іншого явища, є формою його виявлення і змінюється разом з ним; специфічна діяльність організму людини, тварин, рослин, їхніх органів, тканин і клітин; величина, що змінюється зі зміною незалежної змінної величини (аргументу) [22]. У філософському розумінні, функція – це: діяльність, обов'язок, робота; відношення двох (групи) об'єктів, у яких зміна одного призводить до зміни іншого [8]. В педагогічному аспекті функція розглядається як обов'язок, коло діяльності, призначення, роль; сукупність дій (операцій) [89]. З боку соціології «функція» визначається як роль, яку виконує певний елемент соціальної системи в її організації і дотриманні цілей та інтересів соціальних груп і класів; залежність між різними соціальними процесами, що виражається у функціональній залежності змінних величин; стандартизована, соціальна дія, що підпорядковується певним нормам і контролюється соціальними інститутами [8].

Узагальнюючи подане в різних галузях знань трактування поняття «функція», можна виокремити основні складові, що його характеризують. Функція – це: діяльність; роль об'єкта в межах певної системи; робота, яку виконує орган, організм; роль, значення чого-небудь. Отже, ключовими складовими поняття «функція» є діяльність, об'єкт, система, орган, роль, значення [1].

Щодо поняття «виробнича функція», то його поява зумовлена потребою відобразити залежність між обсягом продукції, що виробляється, і компонентами витрат ресурсів (праці та капіталу) [102]. Виробничими функціями називають економіко-математичні моделі, що пов'язують змінні величини витрат з величинами випуску. Поняття «витрати» і «випуск» зазвичай відносяться до процесу виробництва продукції (це пояснює походження назви даного типу моделей) [45].

Крім того, виробнича функція розглядається як коло обов'язків, які виконує фахівець відповідно до займаної посади і які визначаються посадовою інструкцією або кваліфікаційною характеристикою. Розрізняють такі виробничі функції:

- проєктувальна (проєктно-конструкторська) – здійснення цілеспрямованої послідовності дій щодо синтезу систем або окремих їх складових; розробка документації, необхідної для втілення та використання об'єктів та процесів;

- організаційна – впорядкування структури і взаємодії складових елементів системи з метою зниження невизначеності, підвищення ефективності використання ресурсів і часу;

– управлінська – спрямована на досягнення поставленої мети, забезпечення сталого функціонування і розвитку систем завдяки інформаційному обміну;

– виконавська (технологічна, операторська) – спрямована на втілення поставленої мети за відомими алгоритмами, коли фахівець виступає як структурний елемент (ланка) певної технології [15].

**Професійна функція** – це проекція проміжних результатів технологічного процесу на площину трудової діяльності людини. Розглянемо окремі правила визначення професійних функцій, виявлені емпіричним шляхом:

– *Правило взаємної зручності*: виокремлені професійні функції мають відображати не тільки об’єктивну структуру професійної діяльності, але й бути зручними для освітньої галузі і працедавців. Це означає, що виокремлений набір професійних функцій дозволяє будувати набір навчальний модулів; здійснювати атестацію випускників; узгоджувати вимоги до майбутніх фахівців з працедавцями; змінювати набір професійних функцій, відповідно до яких здійснюється професійна підготовка фахівців у ВНЗ, залежно від зміни вимог працедавців; проводити підготовку до реалізації неповного набору професійних функцій в режимі додаткових освітніх послуг; сертифікувати підготовку до реалізації кожної окремої професійної функції та ін.

– *Правило автономності*: кожна професійна функція за необхідності може бути автономізована навіть до її виокремлення в окрему посаду.

– *Правило сертифікованості*: кожна професійна функція за наявності відповідних освітніх умов може бути засвоєна окремо з отриманням відповідного сертифікату.

– *Правило повноти*: готовність випускника ЗВО до реалізації виокремленого набору професійних функцій (кожна професійна функція відповідає мінімально необхідному для працедавця рівню професійної компетентності фахівця за певним напрямом підготовки з урахуванням її рівня – бакалавр, магістр) [66].

Функції соціальної роботи як професійної діяльності визначаються такими рівнями:

– макрорівень – зумовлений впливом конкретно-історичних, соціально-політичних, природо-економічних та інших показників. На цьому рівні функції соціальної роботи визначаються органами державної влади;

– мезорівень – характеризується впливом особливостей відомства, в якому працює фахівець, субкультурних особливостей, кількісно-якісних показників соціально-демографічного складу населення на певній території та ін. На цьому рівні функції соціальних працівників визначаються керівниками відомств, органів управління на місцях, підрозділів відділів і конкретизується в Тарифно-кваліфікаційних характеристиках відповідно до посад;

– мікрорівень – зумовлений впливом обстановки в соціальній установі, особливостями колективу, сім’ї, групи, особистості самого працівника. На

цьому рівні функції соціальних працівників конкретизуються керівником установи, уточнюються безпосередньо самим фахівцем і впливають на його професійно-особистісне і професійно-функціональне самовизначення [105].

В соціальній роботі професійні функції визначаються через ролі, що їх виконують окремі суб'єкти соціальної системи для задоволення інтересів індивідів, соціальних груп, прошарків і класів [108]. Аналіз наукової літератури дозволив визначити такі **ролі соціального працівника**:

- *брокер* – соціальний працівник, який спрямовує людей у необхідні служби, що дозволяє використовувати соціальні служби в їх системі;

- *посередник, «буфер»* – соціальний працівник, який знаходиться між конфліктуєчими сторонами (двома особами, людиною або групою чи кількома групами) і допомагає подолати розбіжності і продуктивно співпрацювати;

- *адвокат, захисник* – соціальний працівник, який бореться за права і гідність людей, які потребують такої допомоги (зокрема, за зміни в законах, певній практиці з позицій цілого класу людей);

- *оцінювач* – соціальний працівник, який збирає інформацію, аналізує проблеми людей, груп і допомагає прийняти рішення щодо подальших дій;

- *мобілізатор* – соціальний працівник, який запускає, активізує, організує дії вже наявних або нових груп для вирішення соціальних проблем;

- *учитель* – соціальний працівник, який передає інформацію, знання і допомагає людям розвивати свої вміння в певній галузі;

- *коректор поведінки* – соціальний працівник, який працює над змінами в стереотипах поведінки, навичках, сприйнятті людей або груп;

- *консультант* – соціальний працівник, який діє разом із іншими працівниками щоб допомогти їм вдосконалити власні вміння у вирішенні проблем клієнта;

- *проектант спільнот* – соціальний працівник, який планує розвиток програм діяльності;

- *менеджер інформації* – соціальний працівник, який збирає, класифікує і аналізує відомості про соціальне середовище;

- *адміністратор* – соціальний працівник, який керує соціальною програмою, проектом або службою;

- *практик* – соціальний працівник, який забезпечує конкретну допомогу, турботу (фінансову, побутову, фізичну) [92].

Зазначені професійні ролі дозволяють виокремити типові професійні функції соціального працівника, а саме:

- *діагностичну* – встановлення причин виникнення проблем клієнта;

- *адвокативну* – захист інтересів клієнта і за необхідності представлення їх у державних органах і установах;

- *соціально-терапевтичну (компенсуючу)* – підтримка в складних життєвих ситуаціях, надання різноманітної допомоги, соціальних послуг;

- *соціально-профілактичну* – застосування методів, що попереджають виникнення соціальних проблем;

– *прогностичну* – аналіз можливих змін у поведінці клієнта в майбутньому;

– *проективну* – планування результатів втручання;

– *соціально контролю* – моніторинг поведінки, що відхиляється від норми, і застосування соціальних санкцій;

– *організаційно-адміністративну* – управління і взаємодія з іншими соціальними інститутами.

Проведений аналіз сутності і специфіки вуличної соціальної роботи, а також функцій соціального працівника дозволяють визначити такі **функції вуличного соціального працівника:**

– *соціальної допомоги* – вуличний соціальний працівник виявляє та веде облік на ввіреній території (в мікрорайоні) сімей, окремих осіб, які потребують соціальної підтримки, надає їм допомогу в отриманні матеріальних коштів, тимчасового житла та ін.;

– *допомоги в подоланні наслідків стихійних лих і соціальних конфліктів* – вуличний соціальний працівник допомагає, приймає участь у розробці програм усунення наслідків надзвичайних подій, сприяє формуванню бригад у межах рятівних служб, зокрема на ввіреній території;

– *соціально-компенсаторна* – вуличний соціальний працівник розробляє і реалізує заходи з компенсації соціальної неповноцінності клієнта, який внаслідок особистісних обставин мешкає або перебуває на ввіреній території [105];

– *діагностична* – вуличний соціальний працівник вивчає особливості мікрорайону і груп осіб, які мешкають або перебувають в його мікрорайоні; аналізує ступінь впливу на них мікросередовища; ставить «соціальний діагноз» і оцінює доцільність нововведення за двома напрямками: можливість реалізації (визначення можливостей адаптації нововведення у середовищі, що склалося; можливість здійснення інноваційного процесу) і доцільність реалізації (відповідність результатів інновації цілям її впровадження) [7];

– *прогностична* – вуличний соціальний працівник здійснює науково обґрунтовані соціальні прогнози, що передбачає виявлення тенденцій і закономірностей розвитку соціальних явищ, а також чинників, здатних вплинути на прогнозований об'єкт [95]; прогнозує вплив всіх соціальних інститутів мікрорайону на об'єкти соціальної роботи, визначає пріоритети в роботі;

– *попереджувально-профілактична* – вуличний соціальний працівник обирає і «запускає» соціально-правові, юридичні, психологічні, соціально-медичні та інші механізми попередження і подолання негативних явищ у своєму мікрорайоні [97];

– *правозахисна* – вуличний соціальний працівник використовує весь комплекс законів і правових норм, спрямованих на надання допомоги і підтримки, захист населення мікрорайону; здійснює захист прав і свобод громадян в усіх сферах суспільного і політичного життя, бореться з правопорушеннями і злочинами, здійснює відповідні профілактичні заходи [62];

– *соціально-педагогічна* – вуличний соціальний працівник виявляє в своєму мікрорайоні потреби та інтереси мешканців в різних видах діяльності; залучає до роботи з ними різні установи, організації, громадські і творчі союзи, різних фахівців, тренерів та ін.;

– *медико-соціальна* – вуличний соціальний працівник організовує роботу з профілактики здоров'я людей, допомагає опанувати основи першої медичної допомоги, культуру прийняття їжі, санітарно-гігієнічні норми тощо;

– *соціально-побутова* – вуличний соціальний працівник сприяє у наданні необхідної допомоги і підтримки різним категоріям населення свого мікрорайону щодо покращення умов їхнього життя; приймає участь в організації нормального побуту;

– *комунікативна* – вуличний соціальний працівник встановлює в своєму мікрорайоні контакти з особами, які потребують певної допомоги і підтримки; організовує обмін інформацією; сприяє включенню різних суспільних інститутів в діяльність соціальних служб;

– *рекламно-пропагандистська* – вуличний соціальний працівник організовує в своєму мікрорайоні рекламу соціальних послуг, пропагує ідеї соціального захисту людини;

– *морально-гуманістична* – вуличний соціальний працівник створює в своєму мікрорайоні умови для гідної життєдіяльності мешканців, груп і прошарків населення;

– *організаційна* – вуличний соціальний працівник в своєму мікрорайоні сприяє організації соціальних служб на підприємствах і в установах, залучає до їх роботи суспільство; спрямовує діяльність соціальних служб на надання різних видів допомоги і соціальних послуг населенню.

Функції вуличної соціальної роботи зумовлюють функції вуличного соціального працівника, які також можна умовно розподілити за різними рівнями (макрорівень мезорівень, мікрорівень), що представлено в табл. 3.2.

Як свідчить табл. 3.2, одні й ті самі функції можуть бути віднесені до різних рівнів.

Розкриття функцій вуличного соціального працівника свідчить про те, що всі вони передусім передбачають надання соціальних послуг, яких потребують клієнти.

Зауважимо, що послуги – це важливий вид діяльності, який впливає на всі сторони життя суспільства; результат економічної діяльності, яка не виражена матеріально і задовольняє певні потреби – особистісні, колективні, суспільні [106].

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» від 19 червня 2012 р. за № 966–IV, соціальні послуги – це дії щодо надання допомоги окремим категоріям громадян, які опинилися в складних життєвих обставинах. Виокремлюють такі різновиди соціальних послуг:

– соціально-побутові – забезпечення продуктами харчування, м'яким і твердим інвентарем, гарячою їжею, транспортом, засобами малої механізації;

здійснення соціально-побутового патронажу, соціально-побутової адаптації; виклик лікарів додому, придбання і доставка медикаментів та ін.;

Таблиця 3.2

### Розподіл функцій вуличного соціального працівника за рівнями соціальної роботи

Рівні	Функції
<b>Макрорівень</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– соціальної допомоги;</li> <li>– допомоги в подоланні наслідків стихійних лих і соціальних конфліктів;</li> <li>– морально-гуманістична;</li> <li>– рекламно-пропагандистська;</li> <li>– правозахисна;</li> <li>– попереджувально-профілактична;</li> <li>– прогностична;</li> <li>– соціально-компенсаторна.</li> </ul>
<b>Мезорівень</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– діагностична;</li> <li>– організаційна.</li> </ul>
<b>Мікрорівень</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– діагностична;</li> <li>– прогностична;</li> <li>– соціальної допомоги;</li> <li>– попереджувально-профілактична;</li> <li>– соціально-педагогічна;</li> <li>– психологічна;</li> <li>– соціально-побутова;</li> <li>– комунікативна.</li> </ul>

– психологічні – консультування з питань психологічного здоров'я і покращення взаємостосунків з оточуючим соціальним середовищем; психодіагностика, спрямована на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації; надання порад;

– соціально-педагогічні – виявлення і сприяння розвитку різноманітних потреб та інтересів осіб, які знаходяться в скрутних життєвих обставинах; організація індивідуального навчального, виховного і корекційного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної або художньої діяльності та ін.; залучення до роботи різних установ, громадських організацій, зацікавлених осіб;

– соціально-медичні – консультування з попередження виникнення і розвитку різних органічних розладів; збереження, підтримка і охорона здоров'я; здійснення профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів, трудотерапія тощо;

– соціально-економічні – задоволення матеріальних потреб клієнтів соціальної роботи шляхом надання натуральної допомоги, одноразових чи багаторазових компенсацій;

– юридичні – консультування з питань чинного законодавства; здійснення захисту прав та інтересів осіб, які опинилися в скрутних життєвих обставинах; сприяння застосуванню державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, які вчиняють протиправні дії;

– з працевлаштування – пошук роботи, сприяння у працевлаштуванні та подальший соціальний супровід;

– інформаційні – надання інформації, необхідної для вирішення скрутною життєвою ситуації; розповсюдження просвітницьких і культурно-освітніх знань;

– просвітницькі – розповсюдження об'єктивної інформації про споживчі властивості і різновиди соціальних послуг; формування необхідного уявлення і ставлення суспільства до соціальних проблем [28].

Всі зазначені послуги може здійснювати вуличний соціальний працівник на ввіреній йому території обслуговування.

Вивчення вуличної соціальної роботи в Україні дозволяє констатувати, що незважаючи на затребуваність у вуличних соціальних працівниках, таку роботу зазвичай здійснюють фахівці, які не мають відповідної професійної підготовки і тому не володіють необхідною компетентністю, тоді як саме професійні функції зумовлюють відповідні вимоги щодо неї.

### **3.3. Сутність і структура функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи**

*Професійну підготовку майбутніх соціальних працівників до вуличної соціальної роботи* розглядаємо як цілеспрямований процес формування в них знань, умінь, навичок, особистісних і професійно важливих якостей, необхідних для ефективного виконання функціонально-посадових обов'язків в зоні відповідальності.

Визначення сутності і структури функціональної компетентності вуличного соціального працівника, як результату його професійної підготовки», потребує додаткового аналізу таких дефініцій, як «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «функціональна компетентність» тощо.

Так, компетенція – це коло питань, з яких хтось добре обізнаний; коло повноважень, прав [65]; здатність застосовувати знання, вміння й особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі [77]. Отже, дефініція «компетенція» має два значення: з одного боку, це коло повноважень, наданих законом, уставом або іншим актом конкретного органу або посадової особи, а з іншого, – це знання і досвід у певній галузі [70].

Компетентність – це характеристика, яку можна визначити шляхом спостережень за діями; те, що породжує дію, вміння; можливість встановлення зв'язку між знанням і ситуацією [26]; спосіб існування знань,



умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації студентів, знаходженню ними свого місця в світі, внаслідок чого освіта стає високомотивованою, особистісно зорієнтованою і забезпечує затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими, а також усвідомлення нею власної значущості [6]; володіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає її особистісне ставлення до цієї компетенції і предметів діяльності; мінімальний досвід застосування компетенції [99]; сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності, аналізу і прогнозування результатів праці, використання сучасної інформації щодо певної галузі виробництва [51].

Виокремлюють такі різновиди компетентності:

– функціональну (професійну, спеціальну) – професійні знання, навички, освіта, ділова надійність; здатність успішно і безпомилково виконувати трудову діяльність; проектування свого подальшого професійного розвитку;

– інтелектуальну – аналітичне і логічне мислення, здатність до аналізу, синтезу, вироблення гіпотез; володіння способами особистісного самовираження і саморозвитку; здатність до наукового обґрунтування і творчого вирішення проблем;

– ситуативну – здатність діяти відповідно до ситуації, обирати з множини способів поведінки найефективніший спосіб за певних умов діяльності;

– соціальну – наявність комунікативних навичок і навичок безконфліктного спілкування; вміння співпрацювати, підтримувати добрі стосунки з людьми, надавати соціальну і психологічну допомогу, ефективно взаємодіяти в команді, демонструвати гнучкість, здійснювати неформальне лідерство [65].

Проведений аналіз сутності дефініцій «компетенція» і «компетентність» дозволяє констатувати, що компетентність передбачає здатність особистості виконувати певну діяльність або дії, встановлювати і підтримувати необхідні контакти між людьми, тоді як компетенція містить у собі зміст відповідної компетентності у вигляді системи знань, умінь, досвіду, володіння нормами спілкування, поведінки як результатів навченості [46]. Отже, дефініція «компетентність» містить у собі «компетенцію» і визначає зміст освіти [87].

Якість професійної підготовки сучасних фахівців у ЗВО пов'язана з дефініцією «професійна компетентність», оскільки професіоналізація особистості призводить до формування особливих якостей і рис, притаманних представникам певної професії, що забезпечує виконання професійної діяльності, відпрацювання оптимальних способів і прийомів її здійснення [103].

Професійна компетентність є якісною характеристикою суб'єкта будь-якої діяльності, що відображає рівень його професійної підготовки і готовність до реалізації цієї діяльності [104]; якісною характеристикою особистості фахівця, що передбачає наявність системи науково-теоретичних

знань, здатність і готовність фахівця застосовувати знання і досвід для вирішення завдань соціально-професійної галузі; психологічним (особистісним) інструментом фахівця, який забезпечує ефективне виконання ним професійної діяльності; здатністю людини ефективно реалізовувати на практиці засвоєні знання, вміння і навички у певній галузі [103].

Професійна компетентність охоплює:

- спеціальну компетентність – здатність до самостійної реалізації певних видів діяльності; вміння виконувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї діяльності [24]; володіння когнітивними, емоційними моделями поведінки, які забезпечують успішність соціальної взаємодії [49];

- персональну компетентність – здатність до постійного професійного зростання і підвищення кваліфікації; реалізація себе в професійній діяльності;

- соціально-правову компетентність – знання і вміння щодо взаємодії з громадськими інститутами та людьми; здатність до професійного спілкування і гідної поведінки [24]; ціннісно-усвідомлене ставлення до соціально-правової культури людини, виконання своїх соціальних ролей у суспільстві тощо [100];

- екстремальну компетентність – здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, під час аварій, надзвичайних ситуацій тощо [24];

- аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій [31].

Щодо професійної компетентності фахівця установи соціального обслуговування, то вона є інтегративною якістю особистості, яка структурно представлена сукупністю ціннісно-мотиваційної, когнітивної, психологічної і соціально-трудової компетенцій. Вона забезпечує на практиці здатність і готовність використовувати в професійній діяльності наявні у фахівця знання, вміння, досвід; активізує його професійну самореалізацію; підвищує якість соціального обслуговування населення [47].

Отже, професійна компетентність соціального працівника зумовлена:

- сукупністю його професійних знань, умінь, навичок, комплексом психологічних особливостей, професійно важливих якостей і здібностей [57]. Такі знання, вміння і навички виступають рольовими характеристиками професійної компетентності соціального працівника, тоді як психологічні особливості, професійно важливі якості і здібності є суб'єктивними характеристиками, що вказують на ставлення соціального працівника до діяльності та на його індивідуальний стиль соціальної роботи як професійної діяльності [71];

- сукупністю інтегральних характеристик (спеціальна, соціальна, індивідуально-особистісна, екстремальна компетентність), що визначають здатність соціального працівника реалізовувати соціально-професійні і міждисциплінарні знання, технології соціальної роботи з метою підвищення якості надання соціальних послуг;

– готовністю до створення конструктивної соціальної взаємодії, взаємосприйняття і розуміння іншої людини;

– прагненням до особистого зростання, професійної самореалізації і самоствердження у різноманітних сферах діяльності [77].

Специфічними особливостями професійної компетентності фахівців із соціальної роботи є:

– зумовленість цілей і завдань професійної діяльності соціального працівника соціальним замовленням суспільства і його інститутів: оптимальна реалізація потенційних можливостей людини в її діяльності і повсякденному житті;

– поєднання численних різноманітних складових, визначених поліфункціональністю професійної діяльності соціального працівника;

– недостатня системна структурованість соціально-правової, функціональної і організаційно-методичної бази професійної діяльності, стосунків з різними суб'єктами труда і життя, що зумовлює необхідність творчого підходу, адекватного загальноприйнятим нормам, рекомендаціям психосоціальної науки, моральним принципам і професійній етиці;

– конгруентність (відповідність) цілей, завдань і функцій, що ставить соціальна робота, індивідуальним можливостям, потребам і діям конкретного соціального працівника;

– інтегративний характер процесу і результатів професійної діяльності, що передбачає ефективне використання дослідницько-діагностичних, конструкторсько-проектувальних, формуючо-розвивальних, корекційно-терапевтичних, комунікативних, аналітико-оцінювальних та інших технологій;

– творчий характер професійної діяльності, заснований на знаннях соціально-психологічної сутності процесів і явищ, широкій ерудиції, власному досвіді, активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, особистій ініціативі і професійній комунікабельності;

– поліваріантність умов виконання професійних обов'язків, які реалізуються комплексно і поліфункціонально, стосуються безпосередньо конкретної особи, колективу, їх взаємовідношень і взаємозв'язків [71].

Відтак, професійна компетентність фахівця із соціальної роботи характеризується такими аспектами:

– концептуальним – розуміння теоретичних засад соціальної роботи як професійної діяльності;

– інструментальним – здатність опанувати основні професійні навички;

– інтегративним – здатність пов'язувати під час професійної діяльності теорію і практику соціальної роботи в цілісну систему;

– контекстуальним – розуміння географічних, політичних культур, соціально-економічних умов своєї діяльності;

– адаптивним – уміння передбачати зміни в межах професії та бути готовим до них;

– комунікативним – уміння будувати ефективні міжособистісні відносини з клієнтами соціальної роботи та іншими фахівцями [71].

Отже, професійна компетентність є запорукою успішної професійної діяльності соціального працівника та свідчить про сформованість в нього професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, умінь застосовувати набуті знання і вміння на практиці [57].

Проведений аналіз змісту поняття «професійна компетентність» в загальному розумінні та в аспекті професійної діяльності соціального працівника дозволяє перейти до визначення сутності ключового поняття започаткованого дослідження «функціональна компетентність вуличного соціального працівника».

Зазначимо, що функціональну компетентність визначають як:

- реалізацію професійних знань і вмінь [3];
- якісно нове, неповторне, оригінальне й суспільно унікальне володіння професійною компетентністю, вищою формою прояву якої є досягнення професійної майстерності [9];
- систему знань та вмінь, адекватних структурі та змісту діяльності, яка в повному обсязі забезпечує виконання функціонально-посадових обов'язків; результат оволодіння фахівцем компетенціями щодо певного виду його професійної діяльності [83].

Відсутність в науковій літературі тлумачення дефініції «функціональна компетентність вуличного соціального працівника» зумовила необхідність аналізу змісту і структуру функціональної компетентності фахівців різного професійного спрямування.

Так, розглядаючи функціональну компетентність як результат цілеспрямованої професійної підготовки менеджерів освіти до здійснення управлінських функцій, М. М. Торган характеризує її як «сукупність знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей менеджера освіти, що забезпечують ефективне виконання функцій внутрішньошкільного управління, відповідно до вимог, які висуває управлінська діяльність до його особистості» [88, с. 63]. Структурні компоненти функціональної компетентності дослідниця виокремлює відповідно до груп функцій, що їх виконує менеджер освіти: мотиваційно-цільової, аналітичної, планово-прогностичної, організаційно-виконавчої, регулятивно-корекційної тощо.

Функціональну компетентність керівника О. О. Гамага визначає як «систему його знань та вмінь, адекватних структурі та змісту управлінської діяльності, яка забезпечує виконання функціонально-посадових обов'язків» [17, с. 15]. На думку автора, функціональна компетентність характеризує здатність менеджера правильно розуміти власні функції, поведінку на посаді, свої дії та дії інших людей, максимально ефективно та відповідально виконувати власні професійні обов'язки, тобто функціонально відповідати посаді.

Змістовними складовими такої компетентності керівника О. О. Гамагою обрано: когнітивну, емоційну, соціально-психологічну, соціально-перцептивну, функціональну тощо. Когнітивна складова, на думку автора,

передбачає формування в межах управлінської команди єдиного семантичного простору, в якому реалізуються управлінські впливи і контроль точності сприйняття підлеглим управлінської інформації. Емоційна складова забезпечує відсутність конфронтації в управлінській команді, прояв емоційної співучасті; трансформацію можливих негативних емоцій у конструктивні; збереження стабільних позитивних відносин у системі «керівник-підлеглий». Соціально-психологічна складова, як зазначає автор, зумовлена забезпеченням передбачуваності і прогностичності управлінських впливів; формуванням в колективі цінностей і норм поведінки, що сприяють розвитку партнерських відносин; виокремленням і підтримкою керівником власної лідерської позиції, авторитету; розвитком партнерства з підлеглими з урахуванням їх рольового статусу і рольового статусу керівника. Соціально-перцептивна складова позначає чутливість до психічних проявів інших людей, їхніх прагнень, цінностей і цілей; здатність до інтуїтивного та емоційного розуміння іншої людини, співчуття і співпереживання. Функціональна складова забезпечує створення керівником середовища, що сприяє професійному розвитку і саморозвитку підлеглих; володіння функціонально-організаційною культурою тощо .

Т. Б. Марущак розглядає функціональну компетентність менеджера транспортної галузі у щільному взаємозв'язку з поведінковою компетентністю і характеризує ці дефініції таким чином: функціональна компетентність – це комплекс якостей фахівця, які безпосередньо проявляються і характеризують його здатність застосовувати знання, вміння й навички в трудовій діяльності, тоді як поведінкова компетентність – це комплекс особистісних якостей фахівця, які безпосередньо проявляються і відображають рівень його вмотивованості і готовності до ефективного виконання посадових обов'язків [54].

Шляхом експертного оцінювання дослідниця виявила ключові компоненти зазначених компетентностей. Так, компонентами функціональної компетентності менеджерів транспортної галузі Т. Б. Марущак визначено: швидкість сприйняття інформації і адекватність розуміння справи; оперативність і багатоваріантність у прийнятті рішень; комунікативні навички, вміння проводити ділові переговори, чітко формулювати думки під час виступів; вміння оформлювати письмові матеріали; вміння підтримувати сприятливі відносини в колективі; вміння навчати інших працівників, передавати їм наявний досвід. Компонентами поведінкової компетентності, на думку автора, є: чесність, порядність, вихованість; уважність, чуйність, доброзичливість; готовність нести відповідальність за власні дії; надійність результатів і якість роботи; готовність працювати з повною віддачею сил, на високому професійному рівні; готовність до саморозвитку і самовдосконалення; акуратність тощо [54].

Г. Ю. Сорокіна наголошує, що функціональна компетентність зумовлена змістом професійної діяльності та властивостями особистості, тому є системно-організованою, цілісною, особистісно вмотивованою якістю майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, адекватною цілям та

змісту цієї діяльності. Функціональна компетентність фахівця зв'язку, на думку автора, це – «інтегрована якість особистості, породжена її діяльністю як суб'єкта накопичення власного досвіду про способи діяльності, що характеризується цілісною системою особистісно-осмислених знань, умінь і навичок фахівця зв'язку, усталених цінностей, які забезпечують оволодіння функціональними компетенціями щодо певного виду інженерної діяльності на мотиваційному, когнітивному та операціональному рівнях для ефективного вирішення професійних завдань [84, с. 9].

В основу функціональної компетентності Г. Ю. Сорокіною покладено структуру діяльності, відповідно до якої виокремлено мотиваційно-цільовий, суб'єктний, об'єктний, технологічний і результативний компоненти. Мотиваційно-цільовий компонент, як зазначає автор, передбачає ініціювання позитивної мотивації до вияву активності людини, спонукальних сил її поведінки, цінностей, усвідомлення цілей і завдань діяльності для оволодіння ефективними способами її організації. Суб'єктний компонент прогнозує усвідомлення фахівцем себе як суб'єкта діяльності, діагностику власних можливостей, пізнання особистісних якостей, які забезпечують виконання діяльності, активне включення в діяльність, створення індивідуальної траєкторії пізнання, що надає йому неповторності та своєрідності. Об'єктний компонент передбачає здатність окреслити об'єкт діяльності, вмотивувати зацікавленість у ньому та потребу працювати з ним, прогнозує володіння знаннями про об'єкт діяльності, його специфіку, можливості, вміння працювати з ним і використовувати в процесі життєдіяльності. Технологічний компонент, на думку автора, пов'язаний з оволодінням засобами та способами діяльності. Результативний компонент характеризує рівень оволодіння фахівцем необхідними компетенціями, що дозволяє йому свідомо оцінювати результати своєї діяльності та саморозвитку.

Слід зауважити, що трактування функціональної компетентності як результату оволодіння фахівцем компетенціями, пов'язаними зі структурою та змістом певного виду інженерної діяльності, дозволило Г. Ю. Сорокіній виокремити такі основні види функціональної компетентності фахівця зв'язку: функціональна компетентність у виробничо-технологічній діяльності, функціональна компетентність у проєктній діяльності, функціональна компетентність у науково-дослідницькій діяльності, функціональна компетентність в організаційно-управлінській діяльності тощо [84, с. 9].

Професійні функціональні компетентності майбутніх учителів фізичної культури визначаються Н. М. Самсутіною як «інтегративні характеристики їхніх особистісних і професійних якостей, які дозволяють реалізувати загальнопедагогічну (навчальну, виховну, організаційну, розвивальну, планувальну, контрольну, комунікативну, дослідницьку) та специфічні (допомоги та страхування при виконанні учнями фізичних вправ, здоров'язбережувальну, профілактичну, суддівську) функції учителя фізичної культури у майбутній педагогічній діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі» [78, с. 84]. Дослідниця зауважує, що професійні функціональні компетентності майбутніх учителів фізичної культури мають у

своїй структурі спільні компоненти, які включають мотивацію до виконання професійних функцій, систему знань, рівень загальної і спеціальної фізичної підготовленості, навички виконання загальнопедагогічних і специфічних функцій тощо. Тому структурними компонентами професійних функціональних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури Н. М. Самсутіною визначено: мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-практичний. Мотиваційний компонент, як зазначає автор, свідчить про наявність у студентів мотивації до виконання функцій учителя фізичної культури; когнітивний – про наявність у студентів знань, необхідних для їх виконання; діяльнісно-практичний – про їхню загальну фізичну підготовленість, наявність спеціальних рухових умінь та навичок, а також умінь та навичок, необхідних для виконання загальнопедагогічних і специфічних функцій учителя фізичної культури.

Отже, функціональна компетентність є невід’ємною складовою професійної компетентності працівника і базується на його функціональних обов’язках і ролях, що передбачають наявність у фахівця відповідної освіти та особистісних якостей. Саме функціональна компетентність працівника забезпечує ефективність виконання ним професійних функцій і професійної діяльності в цілому.

Проведений аналіз дозволяє схарактеризувати власне розуміння сутності і структури функціональної компетентності майбутнього соціального працівника з вуличної соціальної роботи.

*Функціональна компетентність майбутнього соціального працівника з вуличної соціальної роботи (функціональна компетентність вуличного соціального працівника)* – це якісна характеристика, заснована на професійних знаннях, уміннях, навичках, професійно важливих та особистісних якостях фахівця, що відображають поліфункціональність його професійної діяльності і забезпечують ефективне виконання функціонально-посадових обов’язків в зоні відповідальності.

Функціональна компетентність вуличного соціального працівника є сукупністю таких компетенцій, як технологічна, інтерактивна, міждисциплінарна, компетенція успішності тощо.

Так, *технологічна компетенція* зумовлена необхідністю ефективного вирішення проблем клієнтів вуличної соціальної роботи і передбачає, що вуличний соціальний працівник обізнаний із соціальною роботою як професійною діяльністю, сутністю та специфікою вуличної соціальної роботи та її клієнтів, функціями вуличної соціальної роботи; дотримується моральних норм, етики, законодавчої бази соціальної роботи; володіє її технологіями і методами.

Технологічна компетенція забезпечується наявністю в майбутнього соціального працівника:

– *знань* з етики соціальної роботи; теорії і практики соціальної роботи в цілому і вуличної соціальної роботи зокрема, їх технологій і методів; особливостей надання допомоги різним категоріям населення (дітям, молоді, жінкам, людям похилого віку, людям з обмеженими можливостями тощо);

планування, організації й аналізу своїх дій і втручання; правил ведення робочих записів; законодавства і нормативної бази соціальної роботи;

– *вмінь*: дотримуватися в процесі виконання професійних функцій етичних норм соціальної роботи; добирати доцільні технології і методи соціальної роботи відповідно до категорії клієнтів та їх ситуації; збирати й аналізувати інформацію для повної оцінки ситуації клієнта, розробляти індивідуальний план допомоги клієнту (ІПДК), оцінювати досягнуті результати та корегувати подальшу роботу з клієнтом; вести робочі записи, готувати звіти, листи; дотримуватися законодавства, правил і угод, що визначають загальні вимоги до соціальної роботи;

– *якостей*: доброта, любов до людей, бажання допомогти, чуйність, почуття співпереживання і милосердя, безкорисливість, чесність, порядність, моральність, відповідальність.

*Інтерактивна компетенція* вуличного соціального працівника зумовлена необхідністю встановлювати контакти й обмінюватися інформацією з клієнтами вуличної соціальної роботи, колегами, міждисциплінарними групами, владою; діяти за відсутності порозуміння, узгоджувати цілі і завдання, конструктивно вирішувати конфлікти; проводити рекламно-пропагандистську діяльність тощо.

Інтерактивна компетенція передбачає наявність у майбутнього соціального працівника:

– *знань* з основ конструктивного співробітництва (психології ділового спілкування, конфліктології, правил офіційного етикету при веденні переговорів з клієнтами); технік вербального і невербального спілкування; теоретичних засад супервізії; правил роботи в команді; термінології споріднених міждисциплінарних груп; правил і техніки консультування;

– *навичок*: міжособистісного спілкування з клієнтами, колегами та іншими фахівцями, владою; вербального і невербального спілкування; *вмінь* працювати під супервізією керівника або більш досвідченого колеги; налагоджувати й підтримувати ефективні ділові стосунки з колегами, ділитися ідеями та інформацією; працювати з міждисциплінарними групами, використовуючи їхню професійну термінологію; володіти технікою консультування для вирішення різноманітних соціально-психологічних проблем клієнтів;

– *якостей*: комунікативність, ввічливість; зовнішня привабливість; розподіл і переключення уваги, її обсяг і концентрація.

Наявність у майбутнього соціального працівника *міждисциплінарної компетенції* зумовлена необхідністю співпрацювати з різними фахівцями: психологами, поліцейськими, юристами, працівниками різних фондів, медичними працівниками, корекційними педагогами, дефектологами, представниками громадських організацій, волонтерами та ін. Тому він має бути обізнаний із сучасними теоріями суміжних наук для вирішення проблем клієнтів вуличної соціальної роботи зокрема, а також соціальних, педагогічних, етичних проблем суспільства в цілому.



Міждисциплінарна компетенція передбачає наявність у майбутнього соціального працівника:

– *знань* з основ загальної, соціальної, вікової, юридичної психології; соціально-психологічного і соціально-педагогічного діагностування; геронтології; сім'єзнавства; соціальної медицини; прикладної соціології; педагогіки;

– *вмінь*: враховувати особливості пізнавальних процесів, психічних станів, закономірностей і властивостей психіки людини; аналізувати закономірності поведінки і діяльності людей, зумовлені їх приналежністю до певних громадських груп; застосовувати теорію геронтології, дитячої, пренатальної і перинатальної психології для роботи з різними віковими групами клієнтів вуличної соціальної роботи; виявляти специфіку життєдіяльності сім'ї в різних циклах її розвитку і на різних рівнях її організації; діагностувати індивідуально-психологічні якості клієнтів вуличної соціальної роботи; вивчати особистість дитини, колектив для забезпечення індивідуального і диференційованого підходу в процесі навчання і виховання; аналізувати психологічні особливості діяльності, пов'язаної з чиненням правосуддя (поведінкою учасників кримінального процесу), правомірною, неправомірною, злочинною поведінкою; враховувати відомості про біологічні, соціальні і психологічні аспекти старіння під час роботи з різними віковими групами; аналізувати соціальні умови і чинники довкілля на здоров'я людини, розробляти моделі і рекомендації щодо розвитку соціальної інфраструктури (соціальних установ, організацій, фірм, що задовольняють потреби населення в медицині, освіті, житлі, транспорті, харчуванні, відпочинку, грошовому обігу та ін.); проводити соціологічні дослідження, застосовувати кількісні і якісні методи збору й аналізу відомостей; вивчати причинно-наслідкові зв'язки і взаємовідносини в суспільстві, що характеризують його соціально-економічний, культурно-правовий, моральний і санітарно-екологічний стан для встановлення соціального діагнозу; досліджувати вплив соціального середовища на виховання і формування особистості; розробляти систему заходів з оптимізації виховання особистості з урахуванням конкретних умов соціального середовища;

– *якостей*: емоційна врівноваженість, витримка, уважність, спостережливість, перцептивність, оптимізм.

*Компетенція успішності* виявляється в налаштованості вуличного соціального працівника на безперервний саморозвиток: набуття й застосування нових знань, технологій, методів, досвіду соціальної роботи; аналіз здобутків інших фахівців та застосування передового досвіду вітчизняної та зарубіжної соціальної роботи; планування свого професійного розвитку та самоконтроль у професійній діяльності.

Компетенція успішності передбачає наявність у майбутнього соціального працівника:

– *знань*: своїх сильних і слабких сторін; основ менеджменту і самоменеджменту; особливостей іміджу соціального працівника; можливостей саморегуляції і самовдосконалення;

– *вмінь*: ставити особистісно-значущі цілі; планувати, аналізувати й оцінювати власну професійну діяльність; проводити самоаналіз (порівнювати свої досягнення з досягненнями інших фахівців із соціальної роботи, спостерігати за собою, оцінювати та критикувати себе); самостійно і відповідально приймати рішення; дотримуватися іміджу соціального працівника;

– *якостей*: відповідальність, цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, здатність до навчання, творчий підхід до виконання функціональних обов'язків.

Кожна із зазначених компетенцій, віднесених до структури функціональної компетентності соціального працівника з вуличної соціальної роботи, щільно пов'язана з іншими, що дозволяє забезпечити успішне виконання ним передбачених вуличною соціальною роботою функцій. Крім того, кожна компетенція вуличного соціального працівника забезпечує виконання кількох або всіх функцій одночасно. Так, технологічна компетенція необхідна для виконання всіх функцій вуличної соціальної роботи, адже заснована на базових знаннях про таку роботу, її технологіях і методах, а успішність реалізації такої функції безпосередньо залежить від власного досвіду фахівця. Компетенція успішності також забезпечує виконання вуличним соціальним працівником усіх зазначених функцій, оскільки ефективність їх виконання залежить від його здатності планувати, контролювати і корегувати свою діяльність, прогнозувати її результати, від особистої зацікавленості фахівця в результатах власної професійної діяльності тощо. Інтерактивна компетенція забезпечує насамперед виконання комунікативної і рекламно-пропагандистської функцій, але від її сформованості також залежить виконання всіх інших функцій, оскільки соціальна робота в цілому і вулична соціальна робота зокрема будується на безпосередньому спілкуванні з клієнтами, колегами та іншими фахівцями. Міждисциплінарна компетенція дозволяє виконувати всі функції вуличної соціальної роботи в їх нерозривній цілісній єдності.

### **3.4. Формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи**

**3.4.1. Педагогічні умови формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи.** *Педагогічні умови формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи* розглядаємо як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин, упровадження яких в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників забезпечить ефективне формування у них знань, умінь, якостей, необхідних для виконання функцій вуличної соціальної роботи.

Для визначення педагогічних умов формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи проаналізуємо педагогічні умови, обрані науковцями, з одного боку, для формування професійної компетентності та різних компетенцій майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів, а з іншого – для формування функціональної компетентності майбутніх фахівців інших галузей.

Так, для формування правової компетенції майбутніх соціальних працівників А. Д. Мекшун впроваджено такі групи педагогічних умов:

- перша група – пов’язана з метою педагогічної системи (відповідність поставленої мети професійним і особистісним особливостям студентів, наступність цілей систем різних рівнів);

- друга група – охоплює зміст, кількість і якість навчального матеріалу, спосіб, структуру, доступність його викладання;

- третя група – пов’язана із засобами педагогічної комунікації (методи і прийоми викладання та навчання, застосування інтерактивних методів навчання);

- четверта група – враховує рівень загальної підготовки студентів, здатність до навчально-пізнавальної діяльності, їх професійні знання, професійні вміння і навички;

- п’ята група – охоплює особистісні характеристики студентів, їхню працездатність тощо;

- шоста група – спрямована на результат діяльності педагогічної системи (форми контролю, його періодичність, потреби в результатах контролю для коригування навчального процесу) [57].

Педагогічними умовами формування ІКТ-компетентності майбутнього соціального працівника Л. А. Дітковською обрано такі:

- відповідність змісту і структури підготовки майбутніх соціальних працівників вимогам сучасного інформаційного суспільства;

- створення у ВНЗ інформаційно-освітнього середовища для надання всебічної інформаційної підтримки;

- формування позитивної мотивації і потреб студентів до використання ІКТ;

- оптимальне поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання [21].

У дослідженні І. М. Мельничук педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у ВНЗ виступають:

- «професійна мотивація як процес формування ціннісних орієнтацій студентів;

- забезпечення формування професійної деонтології майбутніх соціальних працівників;

- організація самоосвітньої діяльності студентів;

– забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників» [58, с. 10].

Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету Д. М. Годлевська забезпечувала шляхом:

– впровадження моделі професійної комунікативної компетентності соціального працівника з урахуванням методологічних вимог до категорії «компетентність» та її формування;

– використання особистісного підходу як базової ціннісної орієнтації, що визначає стратегію взаємодії викладача і студента;

– впровадження методів і технологій формування професійної комунікативної компетентності, які відповідають вимогам майбутньої спеціальності та сучасним підходам до професійної підготовки фахівців [18].

Ю. В. Колодійчук вважає, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачає реалізацію таких педагогічних умов:

– трансформація навчальних мотивів у професійні;

– інтеграція і збагачення змісту професійно-зорієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я;

– забезпечення практико-зорієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я;

– актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я [69].

Формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки М. О. Волошенко реалізовано шляхом:

– забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки;

– інтеграції знань щодо сутності профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки;

– впровадження в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ситуаційного та тренінгового навчання щодо здійснення профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки;

– залучення студентів до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки у ситуаціях реальної професійної діяльності [13].

Педагогічними умовами, що сприяли формуванню професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи В. В. Баранюк визначено:

– орієнтацію змісту професійної підготовки на формування комплексу знань із професійно-комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи;

– створення позитивної мотивації студентів до оволодіння професійною комунікацією шляхом використання активних методів навчання;

– набуття студентами досвіду професійно-комунікативної діяльності шляхом участі в різних видах практики та позааудиторній роботі [4].

Педагогічними умовами, що сприяли формуванню професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, Т. П. Спіріною обрано:

– забезпечення цілісності, безперервності, варіативності та інтегративності підготовки фахівців щодо формування їхньої професійної культури;

– засвоєння майбутніми соціальними педагогами сукупності психолого-педагогічних знань, цінностей та формування в них педагогічних умінь і навичок, що відповідають кваліфікаційним вимогам;

– упровадження педагогічної технології формування професійної культури (засобами спецкурсу «Професійна культура соціального педагога»);

– використання методів активного та інтерактивного навчання майбутніх соціальних педагогів як засобів формування показників професійної культури;

– моніторинг показників професійної культури майбутніх соціальних педагогів і спрямованість навчально-виховного процесу на їх подальший розвиток [85].

Щодо функціональної компетентності, то М. М. Торган обрано такі педагогічні умови її формування в майбутніх менеджерів освіти щодо здійснення контрольної-діагностичних функцій в ЗОШ:

– відображення знань, необхідних менеджерам внутрішкільного управління для здійснення контрольної-діагностичних функцій, у змісті їхньої професійної підготовки;

– цілеспрямоване формування вмінь і навичок, необхідних для здійснення контрольної-діагностичних функцій, засобами ситуаційного навчання;

– використання знань, умінь і навичок щодо здійснення контрольної-діагностичних функцій в ситуаціях аудиторного навчання, а також в ситуаціях реальної управлінської діяльності [88].

Формування функціональної компетентності майбутніх будівельників О. І. Гулай забезпечувала шляхом комплексного поєднання таких педагогічних умов:

– перетворення змісту природничонаукової та фахової підготовки;

– позитивна мотивація навчання;

– активізація навчально-пізнавальної діяльності;

– забезпечення системного методичного супроводу [19].

Враховуючи специфіку функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи і проаналізовані вище педагогічні умови, педагогічними умовами формування зазначеної компетентності в дослідженні було обрано:

- фасилітаційний супровід професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи;
- організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції;
- набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи;
- мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах.

Обґрунтуємо доцільність вибору означених педагогічних умов та схарактеризуємо кожну з них.

Обґрунтування педагогічної умови *«фасилітаційний супровід професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи»* потребує аналізу таких понять, як «фасилітаторство», «фасилітація», «фасилітатор», «соціальна фасилітація», «педагогічна фасилітація» і «фасилітаційний супровід».

Так, фасилітаторство – це: спосіб здійснення навчання, при якому наставник займає позицію помічника і допомагає учневі самостійно знаходити відповіді на запитання або засвоювати будь-які навички [81]; технологія вирішення проблем групової ефективності; різні процедури, ігрові ситуації, в процесі яких учасники роблять певні висновки [74].

Поняття «фасилітація» визначають як процес колективного розв'язання проблем у групі під керівництвом фасилітатора; процес і сукупність навичок, які дозволяють ефективно організовувати обговорення складної проблеми, без витрат часу та за короткий термін виконувати всі заплановані дії з максимальним залученням учасників процесу [30].

При цьому фасилітатор – це: посередник; людина, яка забезпечує успішну групову комунікацію, що дозволяє її учасникам зосередитися на меті та змісті зустрічі [14]; людина, яка робить процес комунікації зручним і легким для всіх її учасників; людина, яка допомагає групі зрозуміти спільну мету і підтримує позитивну групову динаміку для досягнення цієї мети в процесі дискусії, не захищаючи при цьому жодної з позицій або сторін [74]. Фасилітатором називають також помічника ведучого круглих столів, семінарів, тренінгів, який відповідає за дотримання регламенту і циркуляцію інформаційних матеріалів [14].

Щодо соціальної фасилітації, то Ю. Н. Фролова визначає її як підвищення швидкості або продуктивності діяльності особистості внаслідок актуалізації в її свідомості образу іншої людини (або групи людей), що виступає суперником або спостерігачем за її діями. В межах соціального впливу, на думку автора, соціальна фасилітація – це властивість людей краще виконувати прості завдання і гірше – складні, коли поруч присутні інші люди, які можуть оцінити результати роботи індивідуума [94].

Педагогічна фасилітація, на думку науковців (Є. Ф. Зеєр, Г. М. Романцев та ін.), спрямована на посилення продуктивності освіти (навчання, виховання) і розвиток суб'єктів професійно-педагогічного процесу із залученням особливого стилю спілкування, особистісних властивостей педагога тощо [30].

Отже, сутність педагогічної фасилітації в професійній освіті полягає в тому, щоб подолати традиційне викладання та перейти від формування фахівця-функціонера до підготовки активного, здатного до самостійного аналізу і прийняття нестандартних рішень випускника [50].

Наведені тлумачення дозволяють перейти до характеристики поняття «фасилітаційний супровід», який розглядається як сучасна психолого-педагогічна форма професійної діяльності, спрямована на створення комфортного для особистості середовища, умов для її вільного розвитку, підтримки активності та особистого досвіду, побудови суб'єкт-суб'єктних взаємин, що передбачають полегшення процесу самопізнання та саморозвитку особистості [52].

П. С. Лернер вважає, що педагог, який здійснює фасилітаційний супровід, аналізує і синтезує думки членів групи з приводу обговорюваної проблеми; ідентифікує судження учасників і встановлює їх подібність і відмінність; виявляє та узагальнює погляди студентів на досліджувану проблему з урахуванням їх особистого досвіду; стимулює творчі пропозиції членів групи; заохочує творчість; аналізує ставлення членів групи до предмета і ходу обговорення; володіє інтуїцією [50]. На думку автора, фасилітаційний супровід забезпечує: розвиток у студентів емпатії, співчуття, співпереживання; розкриття їх творчого потенціалу і «прийняття» ними знань як елемента власного досвіду; спонукання студентів до самостійного збору інформації і обміну власним досвідом щодо вирішення завдань.

Отже, саме фасилітаційний супровід, який не носить директивний характер, дозволить студентам поєднати в собі ознаки керівника, лідера і водночас учасника навчального процесу, а викладачу – підтримувати прагнення студентів до самореалізації, саморозвитку і самовдосконалення; сприяти їх професійному зростанню, розкриттю професійних здібностей, формуванню вмінь проводити вуличну соціальну роботу; актуалізувати ціннісне ставлення студентів до клієнтів вуличної соціальної роботи; розвивати в них якості, необхідні для виконання функцій вуличної соціальної роботи.

На нашу думку, фасилітаційний супровід сприятиме насамперед формуванню у майбутніх соціальних працівників технологічної компетенції і компетенції успішності, віднесених до структури їхньої функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи, оскільки забезпечить формування у студентів умінь збирати й аналізувати інформацію для повної оцінки проблем клієнта, оцінювати досягнуті результати та корегувати подальшу роботу з клієнтом, планувати й аналізувати свою власну професійну діяльність, проводити самоаналіз. Фасилітаційний супровід впливатиме на розвиток таких якостей, як бажання допомоги, безкорисливість, відповідальність, цілеспрямованість, працездатність.

Вищевикладене зумовило необхідність використання фасилітаційного супроводу в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здійснення вуличної соціальної роботи та вибір відповідної педагогічної умови.

Характеристика та обґрунтування педагогічної умови «організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції» потребує аналізу поняття «інтеракція».

Так, інтеракцію розглядають як:

- процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну зумовленість і взаємозв'язок [70];
- усний або письмовий обмін інформацією між людьми, під час якого процеси сприйняття і породження інформації можуть чергуватися або накладатись один на одній [44];
- безпосередню міжособистісну комунікацію («обмін символами»), що забезпечується здатністю людини «приймати роль іншого», уявляти собі (відчувати), як його сприймає партнер по спілкуванню або група;
- система зв'язків між індивідами, соціальними групами, сукупність усіх соціальних відносин [61];
- аспект спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети [44].

На думку В. В. Москаленко, «інтеракція» охоплює такі аспекти: взаємодію як контакт двох або більше осіб, що призводить до взаємної зміни їх поведінки, діяльності, стосунків, настанов; взаємодію як взаємно зумовлені індивідуальні дії, пов'язані циклічною причинною залежністю; спосіб реалізації спільної діяльності, яка передбачає взаємне узгодження індивідуальних дій, розподіл і кооперацію функцій [61].

Слід зауважити, що в науковій літературі присутні різні погляди щодо сутності поняття «інтеракція», яку ототожнюють, з одного боку, зі взаємними діями та взаємним впливом, а з іншого – розкривають через певні контакти або спосіб реалізації спільної діяльності, спілкування тощо.

Оскільки соціальна робота як професійна діяльність безпосередньо заснована на інтеракції і комунікації, то в межах започаткованого дослідження особливий інтерес становить погляд Т. І. Сили щодо сутності поняття «інтеракція», яку автор розкриває через такі компоненти:

- когнітивний – охоплює систему уявлень учасників взаємодії щодо себе, партнера та ситуації взаємодії;
- афективно-мотиваційний – відображає ставлення, потреби, мотиви, цілі учасників інтеракції, що спонукають їх до дії та взаємовпливу;
- когнітивний (поведінковий) – полягає в опосередкуванні інтеракції змістом діяльності, з приводу якої вона відбувається, та характеризує ефективність організації, налагодження та підтримки інтеракції соціальним працівником [79].

Організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції дозволить студентам «посісти» роль клієнта вуличної соціальної роботи та уявити, як його сприймає партнер або група по спілкуванню. Викладач, у свою чергу, матиме можливість керувати процесом навчання студентів та оволодінням ними знань і вмінь з вуличної соціальної



роботи; спонукати їх до взаємодії щодо вирішення проблем клієнтів; формувати якості, необхідні для успішної комунікації, шляхом безпосереднього або опосередкованого впливу на студентів.

На нашу думку, реалізація зазначеної педагогічної умови позитивно впливатиме передусім на розвиток інтерактивної компетенції майбутніх соціальних працівників, віднесеної до структури їхньої функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи, оскільки сприятиме формуванню у студентів знань з основ конструктивного співробітництва; вмінь налагоджувати і підтримувати ефективні ділові стосунки з колегами, володіти технікою консультування для вирішення різноманітних соціально-психологічних проблем клієнтів; навичок міжособистісного спілкування з клієнтами, колегами та іншими фахівцями, а також таких якостей, як комунікативність і ввічливість.

*«Набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи»*, передбачене наступною педагогічною умовою формування функціональної компетентності студентів, передбачає їх залучення до реальної вуличної соціальної роботи, завдяки чому студенти постануть перед необхідністю застосовувати здобуті знання і вміння для розв'язання складних і непередбачуваних проблем конкретних клієнтів вуличної соціальної роботи, збирати та інтерпретувати отриману від них інформацію, обирати доцільні методи та інструментальні засоби для виконання професійних завдань і обов'язків.

Саме завдяки практичному досвіду вуличної соціальної роботи студенти стануть носіями певної системи знань, умінь і навичок, що реалізуються в конкретних професійних діях. Практичний досвід вуличної соціальної роботи створить фундамент для переходу майбутніх соціальних працівників від студентів-теоретиків до студентів-практиків, і надалі – в успішних фахівців, здатних ефективно застосовувати здобуті знання і вміння в подальшій професійній діяльності [69].

Саме в умовах реальної вуличної соціальної роботи майбутні соціальні працівники зможуть винаходити власні підходи до здійснення професійної діяльності; переносити засвоєні раніше знання в нові, конкретні ситуації вуличної соціальної роботи; проводити самостійний аналіз різноманітних проблем реальних клієнтів вуличної соціальної роботи та відшукувати альтернативні варіанти їх розв'язання; виявляти власну творчу активність тощо [91].

Впровадження зазначеної педагогічної умови сприятиме, на нашу думку, формуванню технологічної, інтерактивної, міждисциплінарної компетенцій, а також компетенції успішності, віднесених до структури функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи.

Необхідність *мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах* та вибір відповідної педагогічної умови були зумовлені тим, що мотивація майбутніх соціальних працівників визначає їх

професійну успішність в цілому та у виконанні функцій вуличної соціальної роботи зокрема.

Для обґрунтування доцільності вибору зазначеної педагогічної умови проаналізуємо поняття «мотив», «мотивація», «мотивування» та «професійна етика».

Як відомо, мотив – це психофізіологічний процес, що керує поведінкою людини, задає її спрямованість, організацію, активність і усталеність [32].

У педагогічній літературі наявні різноманітні погляди щодо класифікації мотивів. Зокрема В. М. Кобець розподіляє мотиви на:

– пізнавальні – орієнтація на оволодіння новими знаннями і вміннями, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності;

– соціальні – усвідомлення соціальної значущості учіння, встановлення різноманітних соціальних взаємин з оточуючими, потреба в соціальному розвитку [37].

Поняття «мотивація» в науковій літературі розкривають як:

– процес спонукання людей до праці, що передбачає використання мотивів поведінки людини для досягнення нею особистих цілей або цілей організації [32];

– обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити зазначену потребу в певному об'єктивному і суб'єктивному середовищі [86];

– готовність людей докласти максимальних зусиль з метою досягнення організаційних цілей, зумовлена здатністю цих зусиль задовольняти певну індивідуальну потребу [76].

Термін «мотивування» означає процес впливу на людину з метою спонукання її до визначених дій шляхом пробудження в неї певних мотивів. Залежно від цілей, які переслідує мотивування, та задач, які воно вирішує, виокремлюють такі його типи:

– мотивування шляхом зовнішніх впливів на людину – актуалізація мотивів, що призводять до бажаного результату;

– мотивування шляхом розвитку і підсилення бажаних мотивів діяльності людини і послаблення тих мотивів, що заважають ефективному управлінню людиною [72].

Щодо «професійної етики», то цей термін використовують для визначення морального кодексу людей певної професії. Професійна етика зумовлена особливостями професії, корпоративними інтересами, професійною культурою тощо.

Професійна етика соціального працівника ґрунтується на загальнолюдській моралі, загальному громадянському законодавстві, а також на загальних етичних нормах наукової праці і наукового спілкування.

Вуличний соціальний працівник повинен дотримуватися моральних норм етики для вирішення проблем клієнтів вуличної соціальної роботи, встановлення контакту та обміну інформацією з клієнтами, колегами, міждисциплінарними групами, владою тощо. В межах започаткованого дослідження мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної

роботи на етичних засадах розглядаємо як процес цілеспрямованого впливу на активність студентів щодо застосування етичних норм в процесі виконання ними функцій вуличної соціальної роботи. Тому реалізація цієї педагогічної умови позитивно впливатиме на формування усіх компетенцій (технологічної, інтерактивної, міждисциплінарної компетенцій, компетенції успішності тощо), віднесених до структури функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи.

Обґрунтування педагогічних умов формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи дозволило дійти висновку щодо їх щільного взаємозв'язку одна з одною, зумовленого цілісністю досліджуваного феномена і взаємозумовленістю його структурних компонентів.

**3.4.2. Структурно-функціональна модель формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи.** Для побудови структурно-функціональної моделі формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи використовували такі підходи:

– системно-структурний – передбачає комплексне вивчення проблеми, оскільки дозволяє перетворити фрагментарне бачення освітньої системи на цілісне, з урахуванням взаємозв'язку його частин і забезпеченням необхідного інтегративного результату функціонування цієї системи [23];

– функціональний – передбачає реалізацію взаємопов'язаних функцій частин моделі, що дозволяє забезпечити обсяг, широту і розмаїття, а також автентичність, доказовість і актуальність результатів навчання [20].

Структурно-функціональна модель формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи представлена на рис. 3.1.

В зазначеній моделі презентовано: мету дослідно-експериментальної роботи; етапи її реалізації; педагогічні умови формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи; форми і методи навчання; структуру досліджуваної компетентності; критеріальний апарат дослідження, а також бажаний результат дослідно-експериментальної роботи.

Так, започаткована дослідно-експериментальна робота мала на меті формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи.

Формування досліджуваної компетентності відбувалося за такими взаємопов'язаними та взаємозумовленими етапами, як: теоретико-методологічний, теоретико-практичний, професійно-комунікативний і функціональний.

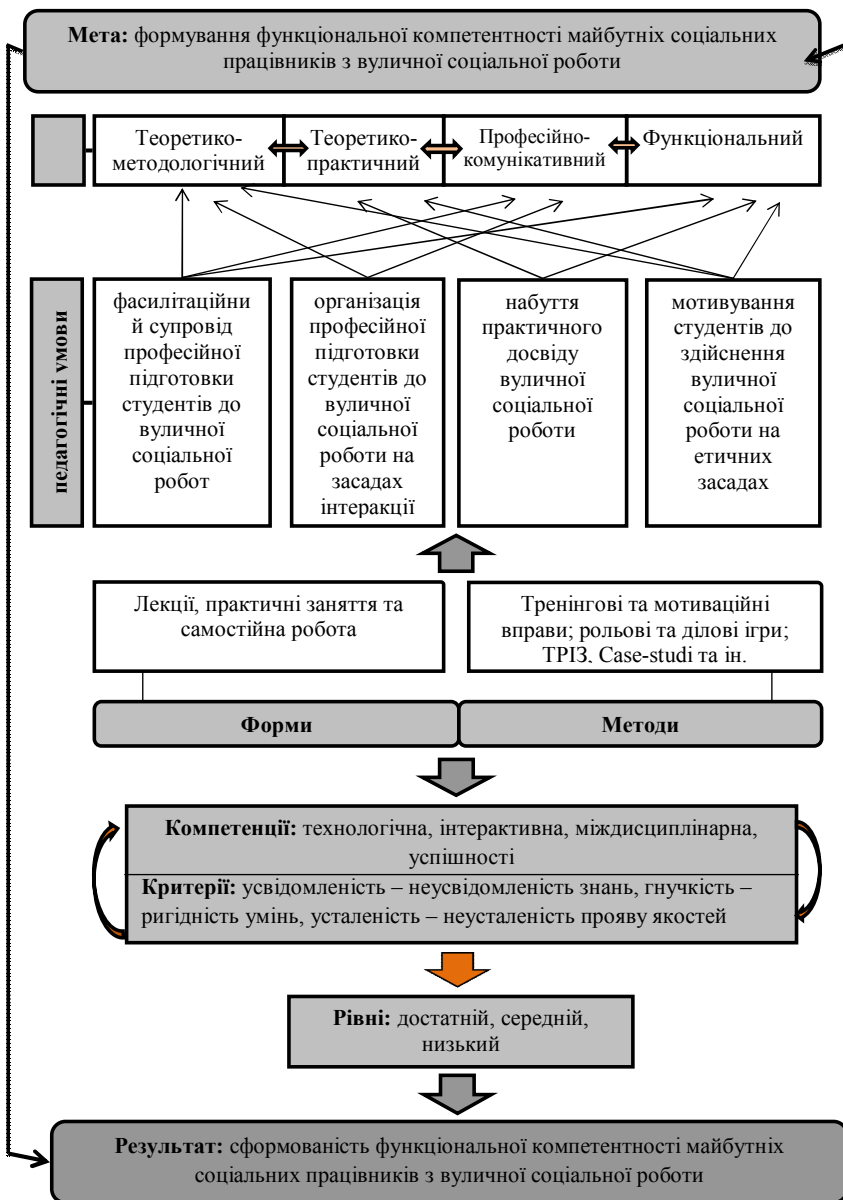


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи

Схарактеризуємо зазначені етапи в аспекті їх взаємозв'язку з компетенціями, віднесеними до структури функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи, а також педагогічними умовами її формування.

Так, *теоретико-методологічний етап* формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи був спрямований на набуття студентами знань про соціальну роботу як професійну діяльність, сутність і специфіку вуличної соціальної роботи та її клієнтів, функції вуличної соціальної роботи тощо. Теоретичні знання, засвоєні студентами на цьому етапі, стали фундаментом для оволодіння ними практичними навичками, необхідними для успішного вирішення проблем клієнтів вуличної соціальної роботи.

Теоретико-методологічний етап передбачав реалізацію таких педагогічних умов, як: фасилітаційний супровід професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи, організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції та мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах.

На цьому етапі було передбачено формування технологічної компетенції майбутніх соціальних працівників, а саме: знань з етики соціальної роботи, теорії та практики соціальної роботи в цілому і вуличної соціальної роботи зокрема, їх технологій і методів; умінь добирати доцільні технології і методи соціальної роботи відповідно до категорій клієнтів та їх ситуацій, а також таких якостей, як бажання допомогти, безкорисливість, моральність та відповідальність.

*Теоретико-практичний етап* формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи передбачав докладне вивчення студентами окремих теоретичних положень вуличної соціальної роботи та сучасних суміжних наук, оскільки для вирішення проблем клієнтів вуличної соціальної роботи соціальному працівнику необхідно співпрацювати з різними фахівцями (психологами, поліцейськими, юристами, працівниками різних фондів, медичними працівниками, корекційними педагогами, дефектологами, представниками громадських організацій, волонтерами тощо), формування в них умінь і навичок практичного здійснення вуличної соціальної роботи. Отже, на цьому етапі студенти здобували практичних навичок застосування отриманих знань з вуличної соціальної роботи.

Зазначений етап характеризувався реалізацією таких педагогічних умов, як: набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи та мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах.

На цьому етапі було передбачено формування міждисциплінарної компетенції майбутніх соціальних працівників, а саме: знань з основ загальної, соціальної, вікової, юридичної психології та соціально-психологічного і соціально-педагогічного діагностування; вмінь враховувати особливості пізнавальних процесів, психічних станів і властивостей психіки

людини та аналізувати закономірності їх поведінки і діяльності; таких якостей, як емоційна врівноваженість, витримка, спостережливість тощо.

*Професійно-комунікативний етап* формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи мав на меті навчити студентів застосовувати здобуті на попередніх етапах знання і навички в процесі безпосередньої комунікації і обміну необхідною інформацією, оскільки фахівці із соціальної роботи мають встановлювати контакти з клієнтами і колегами, діяти за відсутності порозуміння, узгоджувати цілі і завдання вуличної соціальної роботи, конструктивно вирішувати конфлікти, проводити рекламно-пропагандистську діяльність тощо. Отже, на цьому етапі відбувалося закріплення здобутих знань з вуличної соціальної роботи, вмінь і навичок її проведення, а також розвиток необхідних для цього особистісних та професійно важливих якостей.

Зазначений етап передбачав реалізацію таких педагогічних умов, як: фасилітаційний супровід професійної підготовки студентів до здійснення функцій вуличної соціальної роботи, мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах та організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції.

На цьому етапі було передбачено формування інтерактивної компетенції майбутніх соціальних працівників, а саме: знань з основ конструктивного спілкування, технік вербального і невербального спілкування, теоретичних засад супервізії, правил роботи в команді; навичок міжособистісного спілкування з клієнтами, колегами, а також таких якостей, як комунікативність, зовнішня привабливість, розподіл і переключення уваги.

*Функціональний етап* формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи був зумовлений набуттям студентами навичок отримання нових знань, застосуванням технологій, методів і досвіду соціальної роботи в цілому та вуличної соціальної роботи зокрема, а також плануванням свого професійного розвитку та самоконтролю у професійній діяльності.

Цей етап передбачав реалізацію таких педагогічних умов, як: фасилітаційний супровід професійної підготовки студентів до здійснення функцій вуличної соціальної роботи, мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах та набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи.

На цьому етапі було передбачено формування в майбутніх соціальних працівників компетенції успішності, а саме: знань своїх сильних і слабких сторін, основ менеджменту і самоменеджменту, особливостей іміджу соціального працівника; вмінь ставити особистісно-значущі цілі, самостійно і відповідально приймати рішення щодо розв'язання професійних завдань, а також таких якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, творчий підхід до виконання функціональних обов'язків тощо.

Така послідовність етапів формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи була зумовлена поліфункціональністю професійної діяльності вуличного соціального працівника, що потребує відповідних професійних знань, умінь, навичок, професійно важливих та особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення функцій вуличної соціальної роботи в зоні відповідальності.

Зауважимо, що кожен із зазначених етапів був спрямований насамперед на формування у студентів відповідної компетенції (технологічної, інтерактивної, міждисциплінарної, компетенції успішності тощо), але не може розглядатись відокремлено від інших етапів, так само як не можна розглядати відокремлено один від одного структурні компоненти функціональної компетентності студентів щодо вуличної соціальної роботи.

Як можна бачити, кожен попередній етап формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи забезпечував можливість переходу до наступного етапу, передбачав реалізацію певних педагогічних умов і був пов'язаний з конкретними компетенціями, віднесеними до структури досліджуваної компетентності.

Формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи передбачало застосування найефективніших форм і методів навчання студентів, що також відображено у запропонованій структурно-функціональній моделі.

В аспекті формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи найбільший інтерес становлять методи і форми активного навчання, спрямовані на розвиток пізнавальної сфери студентів, свідоме та активне засвоєння навчальної інформації.

Аналіз наукових здобутків дозволяє узагальнити активні форми і методи навчання за такими групами:

– перша група – охоплює методи засвоєння знань, засновані передусім на пізнавальній активності репродуктивного характеру (в нашому випадку, це лекції, семінари, захист творчих робіт);

– друга група – передбачає практичні методи, в яких домінує практично-технічна діяльність, пов'язана з виконанням різних видів робіт (в нашому випадку, це творчі завдання, практичні заняття, диспути, конференції);

– третя група – містить методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності (в нашому випадку, це тренінгові вправи, роліви та ділові ігри, ТРІЗ, Case-studi);

– четверта група – охоплює методи самостійного оволодіння знаннями, засновані на творчій пізнавальній активності під час вирішення навчально-професійних проблем (в нашому випадку це самостійна робота студентів) [67].

Зазначені групи форм і методів активного навчання майбутніх соціальних працівників вуличній соціальній роботі було обрано для

реалізації педагогічних умов формування функціональної компетентності студентів. Так, перша група забезпечувала впровадження таких педагогічних умов, як: організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції та мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах; друга група – фасилітаційний супровід професійної підготовки студентів до здійснення функцій вуличної соціальної роботи, організація професійної підготовки студентів до вуличної соціальної роботи на засадах інтеракції і набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи; третя група – мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах, набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи та фасилітаційний супровід професійної підготовки студентів до здійснення функцій вуличної соціальної роботи; четверта група – мотивування студентів до здійснення вуличної соціальної роботи на етичних засадах та набуття практичного досвіду вуличної соціальної роботи.

В структурно-функціональній моделі також представлено критерії та рівні сформованості функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи (їх характеристику подано в п. 3.5.1), необхідні для її діагностування.

**3.4.3. Реалізація педагогічних умов і апробація структурно-функціональної моделі формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи.** Реалізація педагогічних умов і апробація структурно-функціональної моделі формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи відбувалися в межах спеціально розробленого спецкурсу «Вулична соціальна робота: теорія та практика», включеного в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Програма спецкурсу (див. додаток Д) висвітлює його мету, завдання, склад і структуру, тематичний план, вимоги до знань та вмій студентів, їхніх компетенцій, а також розподіл обсягу навчального часу за змістовими модулями, завдання для самостійного опрацювання, питання для підсумкового контролю, список рекомендованої літератури тощо.

Зазначений спецкурс передбачав 4 кредити навчального часу (120 годин). Розподіл годин представлено в таблиці 3.3.

Зауважимо, що запропонований спецкурс мав на меті формування в майбутніх соціальних працівників функціональної компетентності щодо здійснення вуличної соціальної роботи.

Основними завданнями спецкурсу були такі:

- висвітлити теоретичні засади вуличної соціальної роботи в Україні та за кордоном;
- розкрити сутність і специфіку вуличної соціальної роботи;
- визначити функції соціального працівника при роботі на вулиці;
- ознайомити студентів з основними методами, формами, технологіями і техніками вуличної соціальної роботи;



- сформувати у студентів уявлення про цілісний образ вуличного соціального працівника, його функціональну компетентність;
- ознайомити студентів з соціальними організаціями, з якими співпрацюють вуличні соціальні працівники.

Таблиця 3.3

### Розподіл годин спецкурсу за змістовими модулями та видами занять

Змістові модулі	Кількість годин			
	Лекційні заняття	Практичні заняття	Самостійна робота	Σ
1. Теоретико-методологічні засади вуличної соціальної роботи	14	10	36	60
2. Теоретико-практичні основи вуличної соціальної роботи	12	10	38	60
Усього:	26	20	74	120

Внаслідок вивчення спецкурсу студенти повинні здобути:

- *знання* з теорії і практики вуличної соціальної роботи, зокрема її технологій і методів; особливостей надання допомоги клієнтам вуличної соціальної роботи; знання щодо іміджу вуличного соціального працівника тощо.

- *вміння* дотримуватися в процесі виконання професійних функцій етичних норм соціальної роботи; добирати доцільні технології і методи вуличної соціальної роботи відповідно до категорії клієнтів та їх ситуації; збирати й аналізувати інформацію для повної оцінки ситуації клієнта, розробляти індивідуальний план допомоги клієнту (ПДК), оцінювати досягнуті результати та корегувати подальшу роботу з клієнтом; вести робочі записи, готувати звіти, листи; дотримуватися законодавства, правил і угод, що визначають загальні вимоги до соціальної роботи; працювати під супервізією керівника або більш досвідченого колеги; співпрацювати з колегами, міждисциплінарними групами з використанням відповідної професійної термінології, владою; володіти технікою консультування для вирішення різноманітних соціально-психологічних проблем клієнтів тощо.

Крім того, спецкурс «Вулична соціальна робота: теорія та практика» спрямований на розвиток у студентів таких *якостей*, як: доброта, любов до людей, бажання допомогти, чуйність, почуття співпереживання і милосердя, безкорисливість, чесність, порядність, моральність, відповідальність; комунікативність, ввічливість; зовнішня привабливість; розподіл і переключення уваги, її концентрація; емоційна врівноваженість, витримка, уважність, спостережливість, перцептивність, оптимізм; відповідальність, цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, здатність до навчання, творчий підхід до виконання функціональних обов'язків тощо.

В межах започаткованого спецкурсу «Вулична соціальна робота: теорія та практика» заплановано два змістових модулі: «Теоретико-методологічні

засади вуличної соціальної роботи» (14 год. лекційних занять, 10 год. практичних занять, 36 год. – самостійної роботи) та «Теоретико-практичні засади вуличної соціальної роботи» (12 год. лекційних занять, 10 год. практичних занять, 38 год. – самостійної роботи). Першим змістовим модулем передбачено лекційні заняття з таких тем: «Генезис та розвиток вуличної соціальної роботи», «Методологія вуличної соціальної роботи», «Принципи та етичні норми вуличної соціальної роботи», «Функціональний аспект вуличної соціальної роботи», «Клієнти вуличної соціальної роботи», «Особливості вуличної соціальної роботи в сфері охорони здоров'я, освіти і культури», «Моделі соціального захисту населення в контексті вуличної соціальної роботи», а також практичні заняття з тем: «Функції вуличного соціального працівника та їх виконання», «Технологія організації «робочого столу» вуличного соціального працівника» (візніе заняття), «Вулична соціальна діяльність соціального працівника», «Технології соціального передбачення», «Специфіка вуличної соціальної роботи в екстремальних умовах». Другим змістовим модулем було передбачено лекції з тем: «Соціологічні методи вуличної соціальної роботи», «Соціально-педагогічні методи вуличної соціальної роботи», «Соціально-психологічні методи вуличної соціальної роботи», «Соціально-правова діяльність вуличного соціального працівника», «Індивідуальна вулична соціальна робота», «Соціально-педагогічний і соціально-психологічний супровід клієнтів вуличної соціальної роботи», а також практичні заняття з тем: «Особливості вуличної соціальної роботи в мікрорайоні», «Управління випадком клієнта вуличної соціальної роботи (кейс-менеджмент)», «Гейткипінг як напрям вуличної соціальної роботи», «Супервізія в професійній діяльності вуличного соціального працівника», «Імідж вуличного соціального працівника» (візніе заняття).

Розкриємо зміст лекційного заняття як форми організації навчання майбутніх соціальних працівників у ЗВО і видів лекцій – як методів його проведення.

Як організаційна форма навчання, лекційне заняття забезпечує таку взаємодію викладача зі студентами, в межах якої реалізується різноманітний зміст та різні методи навчання. Як метод навчання, лекція являє собою систематичний і послідовний виклад навчального матеріалу, що висвітлює фундаментальні проблеми науки [10].

Зазвичай лекція має на меті сформувати систематизовані засади наукових знань із навчальної дисципліни, розкрити стан і перспективи прогресу в конкретній галузі науки або техніки, сконцентрувати увагу на найскладніших та ключових питаннях, а також забезпечити орієнтовну основу для подальшого засвоєння навчального матеріалу [12].

Умовно лекції поділяють на дві групи:

- традиційні – вступна, інформаційна (тематична), завершальна (підсумкова), оглядова [55];
- нетрадиційні – бінарна лекція, проблемна лекція, лекція-конференція тощо [64].

В розробленому спецкурсі «Вулична соціальна робота: теорія та практика» проводились як традиційні, так і нетрадиційні лекції за поданою класифікацією.

Розподіл тем лекційних занять за видами лекцій представлений у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Розподіл тем лекційних занять за видами лекцій**

<b>Різновид лекції</b>	<b>Теми лекцій (за програмою спецкурсу)</b>
Вступна лекція	«Генезис та розвиток вуличної соціальної роботи»
Інформаційна лекція	«Методологія вуличної соціальної роботи», «Функціональний аспект вуличної соціальної роботи», «Соціологічні методи вуличної соціальної роботи», «Соціально-педагогічні методи вуличної соціальної роботи»
Бінарна лекція	«Особливості вуличної соціальної роботи в сфері охорони здоров'я, освіти і культури», «Моделі соціального захисту населення в контексті вуличної соціальної роботи»
Проблемна лекція	«Соціально-правова діяльність вуличного соціального працівника», «Принципи та етичні норми вуличної соціальної роботи», «Соціально-психологічні методи вуличної соціальної роботи», «Індивідуальна вулична соціальна робота»
Лекція-конференція	«Клієнти вуличної соціальної роботи», «Індивідуальна вулична соціальна робота»
Заклучна лекція	«Соціально-педагогічний і соціально-психологічний супровід клієнтів вуличної соціальної роботи»

Схарактеризуємо сутність традиційних і нетрадиційних лекцій більш докладно.

Так, вступна лекція розпочала опрацювання змісту спецкурсу. Вона знайомила студентів з метою і завданнями вивчення спецкурсу, його місцем у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. Побудова цієї лекції повністю відповідала усталеному уявленню щодо вступної лекції та передбачала: огляд змісту спецкурсу, постановку наукових проблем, означлення студентів із внеском учених, перспективами розвитку науки, практичним значенням її здобутків [41].

Інформаційні лекції мали на меті розкриття та пояснення конкретної теми, що передбачало надання великої за обсягом та складної за змістом навчальної інформації [2].

Заклучна лекція стала завершальною у циклі лекцій зі спецкурсу та мала на меті узагальнення значного за обсягом навчального матеріалу,

розкриття перспектив використання набутих знань у майбутній професійній діяльності, формування інтересу студентів до вуличної соціальної роботи [41].

Щодо нетрадиційних лекцій, то бінарна лекція [34]) передбачала моделювання реальної ситуації, а також обговорення теоретичних і практичних питань за темою. Бінарну лекцію проводили два лектори одночасно. Саме активність лекторів викликала у студентів відповідну розумову й поведінкову реакцію. При організації бінарних лекцій від лекторів вимагали узгодженої співпраці, вмінь доповнювати один одного, імпровізувати тощо. Підготовка до таких лекцій передбачала також попередню домовленість між лекторами про розподіл функцій і фактичного матеріалу.

Проблемні лекції [55] мали на меті апробацію багатоваріантних підходів до вирішення представлених проблем вуличної соціальної роботи, що активізувало особистий пошук студентів, їхню творчу та дослідницьку діяльність. На таких лекціях викладач створював певну проблемну ситуацію і спонукав студентів до пошуку шляхів її вирішення.

Лекції-конференції [101] передбачали наявність заздалегідь поставленої проблеми і розробку системи доповідей (до 10-15 хвилин) за кожним питанням, що висвітлювали певну тему. Для такої лекції студенти під час самостійної роботи готували виступ – логічно завершений інформаційний матеріал, який обов'язково перевірявся викладачем.

Слід зауважити, що всі лекційні заняття, незалежно від їх різновидів, передбачали використання так званих мотиваційних вправ [63], що підвищували самооцінку студентів, спонукали їх на самовдосконалення, досягнення успіхів у навчальній та майбутній професійній діяльності тощо. Саме мотиваційні вправи завдяки систематичності їх проведення на всіх лекціях, дозволяли формувати в студентів ті особистісні та професійно важливі якості, що були передбачені структурою функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи.

Теоретичну підготовку студентів до вуличної соціальної роботи гармонійно доповнювали практичною підготовкою, передбаченою практичними заняттями зі спецкурсу.

Як відомо, практичне заняття – це форма організації навчання, що передбачає детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формування в них умінь, навичок їх практичного застосування, розвиток певних професійно важливих якостей шляхом виконання відповідно поставлених завдань [90].

Практичні заняття зі спецкурсу були організовані з урахуванням дидактичного принципу зв'язку теорії з практикою та зорієнтовані на вирішення таких дидактичних завдань:

– поглиблення, закріплення і конкретизація знань, отриманих на лекціях та в процесі самостійної роботи;

– формування практичних умінь і навичок, необхідних для виконання вуличної соціальної роботи;

– розвиток умінь спостерігати та пояснювати явища, що вивчаються;

– розвиток особистісних та професійно важливих якостей, необхідних для виконання вуличної соціальної роботи.

На всіх невидіілених практичних та окремих лекційних («Клієнти вуличної соціальної роботи», «Соціально-педагогічний і соціально-психологічний супровід клієнтів вуличної соціальної роботи») заняттях проводили вправи, що передбачали взаємодію і комунікацію студентів між собою в межах виконання певних ролей і мали на меті розвиток в них здатності до інтеракції.

На лекційних заняттях з тем «Соціально-правова діяльність вуличного соціального працівника», «Соціально-психологічні методи вуличної соціальної роботи» і практичних заняттях з тем «Технології соціального передбачення», «Управління випадком клієнта вуличної соціальної роботи (кейс-менеджмент)» використовували ТРДЗ (ТРДЗ – теорія розв'язку дослідницьких завдань). В педагогічній літературі ТРДЗ визначають як універсальну організаційно-педагогічну та методичну систему, що дозволяє поєднувати предметно-пізнавальну діяльність з методами активізації та розвитку мислення студентів шляхом творчого вирішення навчальних і соціальних завдань. Отже, ТРДЗ мав на меті формування потужного мислення і виховання творчої особистості, готової до розв'язання складних проблем у різних сферах діяльності [107]. Розробка завдань для ТРДЗ базувалась таких принципах, як: розв'язання суперечностей, системний підхід (вміння бачити навколишній світ у взаємозв'язку всіх його елементів), уміння визначати необхідний у заданій ситуації резерв тощо.

На заключному лекційному занятті «Соціально-педагогічний і соціально-психологічний супровід клієнтів вуличної соціальної роботи» і практичних заняттях з тем «Супервізія в професійній діяльності вуличного соціального працівника», «Гейткіпінг як напрям вуличної соціальної роботи» проводили ділові ігри. Як відомо, ділова гра передбачає моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації; є засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів; методом активного навчання, що сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників з її конструктивними елементами; проектування реальності тощо [67].

На практичних заняттях широко використовували тренінгові вправи, що мали на меті: підтримку і формування групової динаміки – встановлення контакту з партнером на вербальному і невербальному рівні, вихід з контакту; взаємна підтримка і зворотний зв'язок – вираження і розуміння почуттів у процесі спілкування, міжособистісних позицій у спілкуванні; нормативний і ціннісний розвиток групи (групова динаміка); активне слухання і Я-повідомлення; спільне прийняття рішень, переговори і конфлікти; переконуюче поведіння, навички аргументування своєї позиції.

Застосування комплексу тренінгових вправ на практичних заняттях з тем «Специфіка вуличної соціальної роботи в екстремальних умовах» та «Особливості вуличної соціальної роботи в мікрорайоні» дозволяє розглядати їх як тренінгові заняття.

На практичних заняттях з тем «Вулична діяльність соціального працівника», «Супервізія в професійній діяльності вуличного соціального працівника» та інших використовували Case-study, що має багато спільного з ігровим навчанням, оскільки передбачає аналогічну форму роботи студентів. Завдання для кейс-стаді полягали в тому, щоб навчити студентів справлятися з унікальними і нетиповими ситуаціями, притаманними реальній вуличній соціальній роботі, розвивати в них навички прийняття рішень тощо.

Незалежно від форм організації навчання студентів проводили вправи-розминання, що дозволяли активізувати увагу студентів та сконцентрувати її на новому блоці навчальної інформації (зазвичай такі вправи проводили кожні 25 хвилин навчального заняття).

Самостійною роботою були передбачені різноманітні творчі завдання, що виконувались студентами індивідуально або в групі. Такі завдання мали на меті мотивувати студентів на розгляд певної теми спецкурсу. Результатом виконання творчих завдань були:

– тези – стисло сформульовані положення наукових матеріалів (статей, лекцій, доповідей), відібрані студентами з першоджерел та проаналізовані ними [16].

– реферат – аналітичний огляд або розгорнута рецензія, в якій обґрунтовувались актуальність досліджуваної теми, формулювалися узагальнення і висновки [90].

Крім того, в межах самостійної роботи студентів, підготовки до лекційних і практичних занять було передбачено виконання таких творчих завдань, як: укладання стислого словника-довідника для вуличних соціальних працівників; підготовка дискусії на задану тему; підготовки та проведення соціального заходу, студентських наукових конференцій; проведення анкетування чи опитування; укладання опорного конспекту за темою; проведення наукового спостереження; підготовка та проведення міні-лекцій; укладання переліку документів, що регламентують діяльність вуличного соціального працівника, та ін. Більш докладно тематику творчих завдань представлено в додатку В.

Наведемо приклади проведення окремих занять зі спецкурсу більш докладно, що дозволить прослідкувати реалізацію кожної з педагогічних умов формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи, а також описаних вище форм і методів навчання студентів.

Так, наприклад, на лекційному занятті з теми «Методологія вуличної соціальної роботи» проводили мотиваційну вправу «Настанова іншим». В процесі виконання вправи кожен студент мав переконати свого одногрупника в тому, що той, як вуличний соціальний працівник, здатний впоратись з будь-якою складною професійною ситуацією. Для цього

студенти мали продовжити вислови: «Успіх приходить до того, хто вірить...», «Ти обов'язково досягнеш успіху, якщо...», «Виключи зі свого обігу слово «...», оскільки...» та ін. На цю частину завдання студентам відводили 2-3 хвилини, після чого розпочиналась робота в парах. Студенти зачитували один одному свої продовжені вислови, починаючи зі слів: «Ти завжди впорашся зі складною професійною ситуацією! Головне, пам'ятай...».

Така вправа підвищувала самооцінку майбутніх соціальних працівників, стимулювала їхню роботу над собою, спонукала до досягнень професійного успіху тощо.

Під час лекційного заняття «Клієнти вуличної соціальної роботи» проводили вправу «Інтелектуальний захист», спрямовану на розвиток у студентів інтеракції. Для проведення цієї вправи серед групи студентів обирали 6 і формували три пари. В кожній парі студенти самостійно розподіляли ролі: один з них був вуличним соціальним працівником, інший – клієнтом вуличної соціальної роботи. Кожну з пар ознайомили з такою професійною ситуацією: до вуличного соціального працівника звернувся клієнт по інформацію щодо оформлення допомоги з безробіття. Студенти мали інсценізувати відповідну ситуації бесіду за ролями. При цьому вуличний соціальний працівник мав упродовж однієї хвилини надати всі необхідні роз'яснення клієнту.

Особливості роботи кожної пари були зумовлені різними настановами, що ускладнювали процес інтеракції, а саме:

– для 1-ї пари: під час бесіди клієнт постійно перепитує, збиває вуличного соціального працівника (наприклад, «Я цього не розумію, повторіть ще раз»);

– для 2-ї пари: під час бесіди клієнт постійно надає свої аргументи, цитує вислови видатних постатей, чим також збиває вуличного соціального працівника;

– для 3-ї пари: під час бесіди клієнт постійно збиває вуличного соціального працівника словами «Ви це вже говорили», «Це і так зрозуміло».

В усіх випадках вуличний соціальний працівник в процесі інсценізації мав віднайти доцільні слова і вислови, що допомагали йому надати потрібну інформацію в повному обсязі.

На підготовку до програвання ролей парам відводили 2 хвилини. Потім пари програвали свої сценки, тоді як всі інші студенти уважно спостерігали й аналізували ефективність процесу інтеракції в різних парах (пари виступали послідовно). Після інсценування студенти разом з викладачем підводили підсумки виконання вправи. Так, для забезпечення ефективності інтерактивного процесу вуличному соціальному працівнику в 1-й парі було рекомендовано застосувати вислів «Ви скоро все зрозумієте, але потрібно мене уважно дослухати...». Щодо 2-ї пари, то вуличний соціальний працівник міг цитувати у відповідь, продовжуючи надавати необхідну інформацію (наприклад, «А я з цього приводу згадав іншу цитату...»). Вуличний соціальний працівник з 3-ї пари мав робити паузу (2-3 хв.) після кожного перебивання клієнтом і продовжувати інтерактивний процес за

допомогою висловів «Дозвольте мені продовжити», «Можна я закінчу свою домку».

Зазначена вправа дозволяла студентам не тільки здобути навички спілкування в різноманітних професійних ситуаціях, але й вміння взаємодіяти з урахуванням динаміки відносин з партнером по спілкуванню.

Лекційне заняття «Особливості вуличної соціальної роботи в сфері охорони здоров'я, освіти і культури» проводили у вигляді бінарної лекції, в процесі якої були змодельовані реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань між двома фахівцями: педагогом і соціальним працівником. Завдання лектора-соціального працівника полягало в розкритті функцій соціальних працівників, загальних аспектів та особливостей соціальної роботи в сфері охорони здоров'я, освіти і культури. Завданням лектора-педагога на цьому занятті було обґрунтування доцільності впровадження вуличної соціальної роботи в зазначених сферах.

В лекційному занятті було виокремлено дві взаємопов'язані частини – теоретична і практична. Так, в першій – теоретичній частині, – основним лектором був лектор-соціальний працівник, який схарактеризував головні функції соціальної роботи в сферах охорони здоров'я, освіти і культури. При цьому лектор-педагог розкрив зміст і особливості визначених функцій в межах вуличної соціальної роботи. Для цього використовували відеоролики флеш-мобів, фрагменти з тelenовин, в яких гостро висвітлювалися проблеми соціального змісту за кожною з означених сфер (охорони здоров'я, освіти і культури). Це не тільки дозволило студентам набути теоретичних знань, але й прослідкувати, яким чином ці знання мають втілюватись в практичну соціальну роботу на вулиці.

В другій, – практичній частині лекційного заняття, – основним лектором був лектор-педагог, який ознайомив студентів з конкретними реальними випадками соціальної роботи, в яких вуличний соціальний працівник виконував ті чи інші функції, що були розкриті в першій частині лекційного заняття. Це дозволило обґрунтувати необхідність проведення вуличної соціальної роботи в сферах охорони здоров'я, освіти і культури. На підтвердження ідеї впровадження вуличної соціальної роботи в зазначених сферах лектор-соціальний працівник навів приклади зі свого власного професійного досвіду.

Діалог між лектором-педагогом і лектором-соціальним працівником, що відбувся на цьому лекційному занятті, продемонстрував студентам необхідність спільного пошуку можливих варіантів вирішення різноманітних професійних ситуацій вуличної соціальної роботи, дозволив залучити до спілкування студентів. Майбутні соціальні працівники також висловлювали свою думку, завдяки чому відбувалося формування особистого ставлення студентів до матеріалу, що вивчався.

Наприкінці лекційного заняття обидва лектори задавали студентам запитання, що дозволило переконатись у засвоєнні ними поданого навчального матеріалу.



Слід зазначити, що численні запитання до лекторів з боку студентів, їх глибина, засвідчили зацікавленість майбутніх соціальних працівників матеріалом лекції, а також ефективність бінарних лекцій у підвищенні мотивації та пізнавальної активності студентів. На нашу думку, перевагою бінарної лекції є саме актуалізація наявних у студентів знань, необхідних для розуміння діалогу та участі в ньому.

Лекційне заняття «Соціально-правова діяльність вуличного соціального працівника» здійснювалось у вигляді проблемної лекції. Цю лекцію проводили в кілька етапів:

– *1 етап*: вступ. На цьому етапі лектор викликав увагу студентів за допомогою цікавих та несподіваних фактів, наприклад: «Чи знали ви, що на Русі в різних князівствах існували різні покарання за крадіжки, залежно від того, що було вкрадено (відсікались або скалічувались різні частини тіла крадія). Наказом Петра I від 15 січня 1724 р. було призначено всім каторжникам «вынимать ноздри до кости, дабы когда случится таким сбежать, чтоб везде утаиться было не можно». В деяких країнах, за Законом Ману кишеньковим злодіям відрізали пальці, наклепникам – язик. У Франції в середні століття жінок за крадіжки ховали живцем. У древній Індії вбивць мітили випаленим зображенням людини без голови. Греки клеймили небезпечних злочинців літерою Q на плечах, римляни клеймили крадія літерою F»;

– *2 етап*: постановка проблеми. На цьому етапі було відзначено актуальність теми лекції, проаналізовано часткові і сформульовано загальну проблеми. Посилаючись на посадову інструкцію соціального працівника, лектор наголосив на тому, що вуличний соціальний працівник має бути обізнаний не тільки з основ соціальної політики, державного устрою, трудового, сімейного та кримінального законодавств, але й з чинними законодавством України щодо охорони здоров'я і соціального обслуговування населення. Крім того, вуличний соціальний працівник має також бути ознайомлений з Уставом установи, до якої він прикріплений, своєю посадовою інструкцією тощо. Саме тому соціально-правовій діяльності вуличного соціального працівника приділяється неабияка увага, оскільки його некомпетентність у правових питаннях спричинятиме негативний вплив на результати роботи з клієнтами;

– *3 етап*: поділ загальної проблеми на часткові проблеми, задачі, питання. На цьому етапі лектор розглянув головні особливості соціально-правової діяльності вуличного соціального працівника з групами ризику.

Після ознайомлення з теоретичним матеріалом студенти були залучені до творчого вирішення дослідницьких завдань. Майбутні соціальні працівники були розподілені на три підгрупи, кожна з яких мала змоделувати певну складну життєву ситуацію (проблему), з якою стикається категорія клієнтів «групи ризику»; описати шляхи вирішення такої ситуації (при цьому студенти мали вказати 2 основних Закони України, що регулюють вирішення запропонованої ситуації; визначити п'ять «професійних кроків» вуличного соціального працівника, що здійснює

соціально-правову функцію для її вирішення). На виконання цього завдання студентам відвели 7 хвилин;

– 4 етап: обґрунтування власної позиції, підходів, способів вирішення проблеми. Після підготовки кожна група по черзі оголошувала свою ситуацію. Аудиторія пропонувала свої варіанти вирішення, після чого кожна група оголошувала визначені нею шляхи виходу із складної ситуації. Так, шляхом обґрунтування суджень, аргументування, критичного аналізу майбутні соціальні працівники доходили до висновку про необхідність створення соціально-виховних і спеціалізованих інститутів вуличної соціальної роботи;

– 5 етап: підведення підсумків. На цьому етапі лектор зосередив увагу студентів на тому, що найважливішою умовою досягнення вуличним соціальним працівником професійного успіху є висока соціально-правова обізнаність, адже вуличні соціальні працівники працюють з найбільш незахищеними категоріями населення (люди похилого віку, люди з обмеженими можливостями, мігранти, сім'ї групи ризику та ін.) і стикаються з необхідністю вирішення різноманітних правових питань.

Наприкінці лекційного заняття викладач наголосив, що за кордоном соціально-правова діяльність здійснюється насамперед за допомогою вуличних соціальних працівників, оскільки категорія «група ризику», що потребує не тільки соціального, але й правового захисту, переважає переважно на вулиці.

Лекційне заняття з теми «Індивідуальна вулична соціальна робота» проводили у вигляді лекції-конференції. Напередодні лекційного заняття студенти отримали теми, за якими вони мали підготувати доповіді. Кожен виступ являв собою логічно закінчений інформаційний блок, заздалегідь підготовлений студентами відповідно до теми, а саме: «Історія виникнення індивідуального психологічного консультування як науково-практичної галузі», «Соціально-психологічне консультування в індивідуальній вуличній соціальній роботі», «Психодіагностика як метод вуличної соціальної роботи», «Діагностика клієнтів вуличної соціальної роботи і аналіз її результатів», «Профілактична діяльність вуличного соціального працівника», «Особливості проведення профілактичних заходів з клієнтами вуличної соціальної роботи з дезадаптивними проявами».

Студентів розподілили на 6 підгруп, які виступали за такою схемою:

– 1 етап – передбачав виклад теоретичного матеріалу за темою (5-10 хвилин);

– 2 етап – показ навчального відеоролика за темою (3-5 хвилин);

– 3 етап – практичне відпрацювання теми або проведення вправ, що може використовувати вуличний соціальний працівник під час соціально-психологічного консультування.

Наприкінці лекції викладач зазначив, що ефективність надання індивідуальних послуг клієнтам вуличної соціальної роботи залежить передусім від знань, умінь та якостей вуличного соціального працівника.

Щодо практичних занять, то на практичному занятті з теми «Супервізія в професійній діяльності вуличного соціального працівника» проводили ділову гру «Організація навчання вуличній соціальній роботі». Для проведення гри студентів розподілили на дві групи. За умовами гри перша група складалась зі співробітників Центру підвищення кваліфікації вуличних соціальних працівників, а друга – з соціальних працівників.

Кожна з груп студентів отримала своє завдання. Так, група співробітників Центру підвищення кваліфікації вуличних соціальних працівників мала скласти докладний план заходів, спрямованих на профілактику проблем, що виникли у вуличних соціальних працівників. Інша група – група вуличних соціальних працівників, – мала скласти план допомоги колегам.

Після цього кожна група студентів представила виконане нею завдання. Результати виконання завдань обговорювалися всіма учасниками ділової гри, були визначені переваги та недоліки виконаної роботи. Далі групи об'єднали в одну і, базуючись на розроблених планах, уклали єдину програму підвищення кваліфікації вуличних соціальних працівників, які звернулися по допомогу.

Практичні заняття «Специфіка вуличної соціальної роботи в екстремальних умовах» та «Особливості вуличної соціальної роботи в мікрорайоні» проводились у вигляді тренінгових занять. Кожне із зазначених практичних занять мало таку структуру: розминання, вступ до теми, вправи на засвоєння змісту заняття, а також рефлексія попереднього заняття (на практичному занятті з теми «Особливості вуличної соціальної роботи в мікрорайоні»). Наприкінці кожного заняття студенти отримали завдання для самостійного опрацювання.

Наведемо приклад вправи-розминання «Три якості», яку проводили на початку практичного заняття «Специфіка вуличної соціальної роботи в екстремальних умовах». В межах цієї вправи-розминання кожен студент мав назвати три свої особистісні якості, що забезпечують успішність його професійної діяльності щодо вирішення проблем клієнтів вуличної соціальної роботи. Далі провели обговорення визначених якостей та обрали домінуючі з них. Таке спільне обговорення необхідних вуличному соціальному працівнику якостей, що було побудовано на засадах безоцінного ставлення до їх носіїв і самих якостей, дозволило викладачу створити в аудиторії атмосферу, необхідну до подальшої фасилітаційної роботи.

На засадах фасилітації було також проведено практичне заняття з теми «Особливості вуличної соціальної роботи в мікрорайоні», на якому розглядали загальні проблеми, з якими стикається вуличний соціальний працівник в процесі професійної діяльності. Для цього викладач сформулював низку запитань, що задавалися студентам у такій спеціально визначеній послідовності:

1) загальні запитання, що стимулювали мислення кожного студента, серед яких, наприклад, такі: Що таке мікрорайон? Що Ви знаєте про

інфраструктуру мікрорайону? Які функції виконує вуличний соціальний працівник в мікрорайоні?

2) прями запитання, що мали на меті залучити майбутніх соціальних працівників до обговорення матеріалу за темою заняття і були адресовані особисто кожному студенту. Серед таких запитань, наприклад, були: Яку інфраструктуру має мікрорайон, в якому Ви мешкаєте? Чи є у Вашому мікрорайоні небезпечні для дітей зони? Чи можна назвати Ваш мікрорайон кримінальним?

3) прями запитання, спрямовані на отримання безпосереднього зворотного зв'язку від студентів, що передбачали аналіз певних проблемних ситуацій, а саме: Які кримінальні події відбувались у Вашому мікрорайоні? Чи були у Вас в мікрорайоні випадки, коли участь мешканців допомогла вирішенню певної проблеми? Чому деякі мікрорайони вважаються криміногенними?

4) фактичні запитання, що дозволяли виявити рівень знань студентів за темою, наприклад: Які проблеми має вирішувати вуличний соціальний працівник у своєму мікрорайоні? Що має враховувати вуличний соціальний працівник, виконуючи свої функціональні обов'язки в мікрорайоні? Що становить небезпеку для вуличного соціального працівника в мікрорайоні?

5) перенаправлені запитання, що спонукали до обміну думками між майбутніми соціальними працівниками, а саме: Яких правил безпеки має дотримуватися вуличний соціальний працівник, виконуючи свої функції в мікрорайоні? Який зимовий та літній час доби найбільш безпечний для здійснення вуличної соціальної роботи в мікрорайоні? Що має робити вуличний соціальний працівник в разі небезпеки?

6) навідні запитання, що передбачали фасилітацію контролю і прийняття студентами відповідальності «на себе», наприклад: Перерахуйте проблеми, з якими може стикнутися вуличний соціальний працівників в своєму мікрорайоні. Які правила роботи в мікрорайоні?

Всі відповіді студентів записувались на дошці. Надалі в процесі обговорення були визначені найбільш вірні, на думку групи, відповіді.

Крім того, на цьому занятті для рефлексії зон, отриманих майбутніми соціальними працівниками на практичному занятті з теми «Специфіка вуличної соціальної роботи в екстремальних умовах», проводили ділову гру за методикою Едварда де Бона «6 капелюхів». Згідно з методикою гри, важливим було зазначити часові межі її проведення. Тому на гру було відведено 25 хвилин. Гру розпочали з ознайомлення студентів з такою проблемною ситуацією: «Вуличний соціальний працівник знайшов на вулиці дитину з ножовим пораненням, але не зміг надати їй першу медичну допомогу, оскільки дитина сховалася в підвалі». Група студентів по черзі «міряли» 6 різних капелюхів і прогнозували шляхи вирішення запропонованої ситуації:

– білий капелюх (свідчить про причинно-наслідкові зв'язки й закономірності щодо розвитку явища). Одягнувши білий капелюх, студенти обмірковували можливі передумови події, що сталася; описували кожну з

визначених передумов; коментували можливі за цих передумов дії вуличного соціального працівника й шляхи вирішення проблеми. Серед причин, висловлених студентами, була зокрема така: сварка з вітчимою. Студенти наголосили на тому, що якщо б вуличний соціальний працівник знав це, то міг правильно розпочати розмову з дитиною за допомогою фрази «Тобі більше нема чого боятися» і можливо тоді б дитина не втекла;

– червоний капелюх (позначає інтуїцію і почуття). Одягнувши червоний капелюх, студенти «будували» інтуїтивні здогадки: обирали з двох висловлених раніше передумов події, що виникла, певні дві й пропонували відповідний план дій вуличного соціального працівника. Слід зауважити, що завдяки червоному капелюху студенти були максимально ширі й відверті, не приховували своїх почуттів і переживань, тобто повністю переймалися запропонованою ситуацією;

– чорний капелюх (свідчить про песимізм). Одягнувши чорний капелюх, студенти оцінювали запропоновані раніше шляхи вирішення проблеми в аспекті можливих майбутніх ризиків, подальшого непередбачуваного розвитку ситуації, що дозволяло визначити один, найменш ризикований на найбільш ефективний шлях вирішення окресленої проблеми;

– жовтий капелюх (позначає позитивний погляд на проблему). Одягнувши жовтий капелюх, студенти знов аналізували всі висловлені шляхи вирішення проблеми та виокремлювали переваги кожного з них. За умовою гри, студенти мали обрати три найкращих, на їхню думку, рішення;

– зелений капелюх (свідчить про творчість, креативність). Одягнувши зелений капелюх, студенти шукали незвичайні й оригінальні ідеї щодо вирішення проблеми. За умовами гри студенти мали дотримуватися правила: не використовувати запропоновані раніше рішення;

– синій капелюх (позначає відпрацювання рішення). Одягнувши синій капелюх, студенти виокремлювали одну із запропонованих версій виникнення події та визначали найбільш результативні шляхи її вирішення.

Для проведення практичного заняття з теми «Технології соціального передбачення» використовували метод «Case-study» (на проведення Case-study відводили 40 хвилин).

Викладач повідомив студентам про звернення по допомогу сім'ї з двох батьків та двох дітей – 9 та 12 років, що є внутрішньо переміщеними особами.

Далі студентів розподілили на чотири групи: першу групу утворили соціальні педагоги; другу – шкільні психологи; третю – юристи, що надають консультації в територіальних центрах; четверту – вуличні соціальні працівники.

Завдання для кожної групи студентів було однаковим, проте виконати його було потрібно з позиції певних фахівців: подумайте та перерахуйте проблеми сім'ї, які може вирішити фахівець, чію професію ви представляєте; оберіть з цих проблем дві найбільш значущих; складіть план вирішення кожної з них.

Після виконання зазначеного завдання кожна з груп фахівців презентувала свої плани. Далі студенти об'єдналися в одну групу і спільно розробили брошуру для вуличного соціального працівника, в якій були висвітлені загальні напрями його діяльності із зазначеною категорією клієнтів вуличної соціальної роботи.

Практичні заняття «Технологія організації «робочого столу» вуличного соціального працівника» та «Імідж вуличного соціального працівника» були виїзними і проводились на базі соціальних закладів. Виїзні практичні заняття дозволили майбутнім соціальним працівникам не тільки вивчити навчальний матеріал за темою, ознайомитись з роботою установи (базис виїзного заняття в) аспекті вуличної соціальної роботи, але й здобути певний світогляд, теоретико-практичний досвід вуличної соціальної роботи в різних галузях.

Так, наприклад, для студентів ОНПУ практичне заняття «Технологія організації «робочого столу» вуличного соціального працівника» було проведено в Німецькому культурному центрі «Баварський дом» (м. Одеса), в межах якого працює Центр соціальної роботи, що проводить широку діяльність з виявлення та профілактики ВІЛ/СНІД. Поряд з розглядом основних аспектів за темою майбутні соціальні працівники ознайомилися з сучасними напрямками соціальної роботи, зарубіжним досвідом вуличної соціальної роботи в аспекті профілактики ВІЧ/СНІД.

Практичне заняття «Імідж вуличного соціального працівника» проводили на базі Благодійного фонду «XXI століття», одним з напрямів діяльності якого є online-консультування. На цьому занятті майбутні соціальні працівники ознайомилися зі змістом теми, а також докладно розглянули імідж соціального консультанта, який здійснював телефонне консультування за «гарячою лінією», а також імідж вуличного соціального консультанта в Німеччині.

За результатами вказаних занять студенти заповнили так звані картки виїзних практичних занять, виконуючи такі завдання:

- 1) вкажіть назву організації, де проходило виїзне практичне заняття;
- 2) вкажіть мету створення цієї організації;
- 3) вкажіть завдання організації;
- 4) опишіть структуру організації;
- 5) визначте функції, що їх виконує вуличний соціальний працівник в межах цієї організації;
- 6) визначте принципи, якими керується вуличний соціальний працівник цієї організації;
- 7) виходячи із визначених принципів, опишіть професійні функції вуличного соціального працівника в межах цієї організації;
- 8) вкажіть основні напрями діяльності цієї організації;
- 9) оберіть один із вказаних напрямів та докладно схарактеризуйте його;
- 10) визначте, які нормативно-правові документи регулюють діяльність вуличного соціального працівника цієї організації;
- 11) укладіть професіограму вуличного соціального працівника цієї організації;

12) визначте потенціал, який має ця організація щодо виконання інших функцій вуличної соціальної роботи;

13) окресліть проблеми, з якими стикаються соціальні працівники цієї організації в процесі здійснення вуличної соціальної роботи, та шляхи їх вирішення.

Впровадження в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників спецкурсу «Вулична соціальна робота: теорія та практика» дозволило реалізувати педагогічні умови та апробувати структурно-функціональну модель формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи.

### **3.5. Результати педагогічного експерименту з формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи**

**3.5.1. Критеріальний апарат з діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи.** Необхідність виявлення рівнів сформованості в майбутніх соціальних працівників функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи зумовила визначення та обґрунтування відповідного критеріального апарату, а також методики діагностування досліджуваної компетентності.

Аналіз педагогічних досліджень з проблем формування функціональної компетентності фахівців різного профілю показав неоднозначність підходів щодо визначення відповідних критеріїв.

Так, для оцінки функціональної компетентності керівника О. О. Гамага пропонує такі критерії:

– критерій оцінки «Результат» – оцінка індивідуального внеску керівника в результативність всієї організації на своєму робочому місці (показники за цим критерієм визначаються за кожною управлінською посадою, виходячи з посадової інструкції і планів робіт);

– критерій оцінки «Професіоналізм» – оцінка керівника за наявністю професійної компетентності в щоденній роботі (показники за цим критерієм визначаються по групах посад, виходячи з наборів компетенцій, що утворюють професійну компетентність керівника);

– критерій оцінки «Потенціал розвитку» – оцінка управлінця за його здатністю до саморозвитку і професійного зростання (показниками цього критерію виступають: професійне самовдосконалення, що характеризується здатністю до саморозвитку і систематичного, безперервного вдосконалювання, управління власною професійною діяльністю; інноваційний потенціал, що свідчить про здатність знаходити нові рішення, відкритість новим знанням і досвіду [17].

Критерії та показники оцінювання функціональної компетентності майбутніх фахівців зв'язку Г. Ю. Сорокіна визначає за мотиваційним, когнітивним та операціональним параметрами. Показниками сформованості функціональної компетентності майбутніх фахівців зв'язку дослідницею

обрано: наявність пізнавальних мотивів, наявність мотиву самовдосконалення, спрямованість на професійну діяльність, якість професійних знань, знання специфіки професійної діяльності, знання змісту функціональних компетенцій, зіставлення власного досвіду з компетенціями за фахом, ступінь самостійності у виконанні діяльності, якість професійних умінь тощо [84, с. 16].

Критеріями оцінювання професійних функціональних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури Н. М. Самсутиною обрано: сформованість мотивації до виконання професійних функцій; оволодіння знаннями, необхідними для їх виконання; загальну фізичну підготовленість, наявність спеціальних рухових умінь та навичок, а також умінь та навичок, необхідних для виконання загальнопедагогічних і специфічних функцій учителя фізичної культури [78].

Критеріями оцінювання функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольної-діагностичних функцій у ЗОШ М. М. Торган було обрано: усвідомленість – неусвідомленість знань (показники: неформальність, особистісна значущість знань; оперативність, дієвість знань; перенесення знань), гнучкість – ригідність умінь (показники: здатність адаптуватися, пристосовуватися до ситуації; відповідність умінь нормам посадових обов'язків), усталеність – неусталеність вияву прогностичних якостей (показники: стабільність вияву якостей; їх активізованість) [88].

Ми погоджуємося з думкою М. М. Торган про наявність щільного взаємозв'язку між означеними критеріями. Дійсно, щоб здійснювати певні професійні функції, фахівцю необхідно не тільки опанувати певні знання, але й усвідомлено їх застосовувати; не тільки мати засновані на цих знаннях практичні вміння, але й бути здатним адаптувати їх до мінливих ситуацій професійної діяльності; не тільки володіти необхідними для виконання професійних функцій якостями, але й постійно, усталено виявляти їх, активізувати, щоб забезпечувати ефективність власної діяльності.

Слід зауважити, що зазначені критерії повністю відповідають розробленій нами структурі функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників, адже базуються на тих теоретичних знаннях, професійних вміннях, навичках і якостях, що необхідні їм для здійснення функцій вуличної соціальної роботи, а також відповідають розумінню критерія, як засобу вимірювання рівнів, ступенів прояву певного явища. Тому запропонований М. М. Торган критеріальний апарат було покладено в основу діагностування функціональної компетентності студентів щодо вуличної соціальної роботи.

Розкриємо зміст обраних критеріїв і показників до них (табл. 3.5) з урахуванням специфіки функцій вуличної соціальної роботи та сутності знань, умінь, навичок і якостей, необхідних соціальному працівнику для її виконання.



**Критеріальний апарат з діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи**

№	Критерії	Показники
1.	Усвідомленість – неусвідомленість знань	1) неформальність, особистісна значущість знань; 2) оперативність, дієвість знань; 3) перенесення знань;
2.	Гнучкість – ригідність умінь	1) здатність адаптуватися, пристосовуватися до ситуації; 2) відповідність умінь нормам посадових обов'язків;
3.	Усталеність – неусталеність прояву якостей	1) стабільність прояву особистісних і професійно важливих якостей; 2) активізованість особистісних і професійно важливих якостей.

Критерій «усвідомленість – неусвідомленість знань» означає, що майбутній соціальний працівник має конкретне, чітке уявлення щодо явищ, які вивчаються, розуміє закономірності їх прояву, а також механізми встановлення взаємозв'язків і відношень між ними, розрізняє суттєві і несуттєві зв'язки. Зазначений критерій свідчить також про те, що майбутній соціальний працівник усвідомлює необхідність набуття знань щодо вуличної соціальної роботи, володіє різними способами їх отримання.

Показниками критерію «усвідомленість – неусвідомленість знань» було обрано: неформальність, особистісна значущість знань; оперативність, дієвість знань; перенесення знань.

Так, показник «неформальність, особистісна значущість знань» свідчить про те, що соціальний працівник розуміє значущість знань із соціальної роботи і суміжних наук для ефективного виконання професійних функцій, здатен застосовувати їх в різноманітних ситуаціях ведення випадку клієнтів з урахуванням специфіки його проблеми, вирішує проблему клієнта комплексно, в різних напрямках.

Показник «оперативність знань» майбутнього соціального працівника характеризується швидкістю входження в проблему клієнта, швидкістю вибору необхідних методів і технологій соціальної роботи, необхідних для її ефективного розв'язання, а також здатністю ведення випадку кількох клієнтів одночасно, здатністю одночасно виконувати кілька різних професійних функцій під час проведення вуличної соціальної роботи тощо.

Показник «перенесення знань» свідчить про те, що майбутні соціальні працівники здатні застосовувати здобуті знання не тільки в типових ситуаціях вирішення проблем клієнтів, але й в ускладнених умовах вуличної соціальної роботи, з урахуванням індивідуального, специфічного змісту проблеми кожного клієнта і залученням необхідних фахівців різних галузей.

Щодо критерію «гнучкість – ригідність умінь», то гнучкість означає, що майбутній соціальний працівник здатен правильно обирати й ефективно

застосовувати відповідні проблеми клієнта вуличної соціальної роботи технології і методи соціальної роботи, оперативно корегувати їх відповідно до отриманих результатів. Ригідність, навпаки, свідчить про нездатність майбутнього соціального працівника змінювати заплановану для ведення випадку програму діяльності в умовах, які об'єктивно потребують її перебудови, враховувати думку різних фахівців для її корегування. Вона утруднює співпрацю з міждисциплінарними групами і владою, уповільнює встановлення контактів і обмін необхідною інформацією. Вважаємо, що ефективність вуличної соціальної роботи безпосередньо залежить від гнучкості вмінь майбутнього соціального працівника під час виконання функцій вуличної соціальної роботи

Показниками критерію «гнучкість – ригідність умінь» було обрано: здатність адаптуватися, пристосовуватися до ситуації; відповідність умінь нормам посадових обов'язків.

Здатність адаптуватися до ситуації обрано показником критерію «гнучкість – ригідність умінь», оскільки саме така здатність допомагає вуличному соціальному працівнику досягти взаєморозуміння, врахувати інтереси клієнтів, дотримуватись норм та цінностей соціальної роботи в цілому. Вулична соціальна робота не позбавлена різних стресових ситуацій, тому можуть змінюватися мета, методи та технології роботи з клієнтом або створюються нові. На нашу думку, саме здатність адаптуватися допомагає фахівцю знаходити різні варіанти виходу із стресових ситуацій та правильно реагувати на них.

Показник «відповідність умінь нормам посадових обов'язків» насамперед спрямований на реалізацію посадової інструкції соціального працівника під час виконання вуличної соціальної роботи, розробленої на основі Законів України «Про охорону праці» [29], Кодексу Законів «Про працю України» [39] та «Етичного кодексу соціального працівника» [98]. Вона включає в себе загальні положення, посадові обов'язки, права, відповідальність. Соціальний працівник може працювати в різних структурах (пенітенціарна, медична, освітня тощо), тому посадова інструкція може відрізнитись одна від одної. Але є загальні посадові обов'язки – соціальний працівник повинен: реалізовувати професійні функції на високому рівні; знати та використовувати законодавчо-нормативні акти, спрямовані на соціальний захист та соціальне обслуговування населення. На нашу думку, саме ці положення повинні увійти в посадову інструкцію вуличного соціального працівника.

«Усталеність – неусталеність прояву якостей» також виступила критерієм діагностування функціональної компетентності вуличних соціальних працівників. Спроможність вуличного соціального працівника переходити від усталеної до гнучкої поведінки свідчить про вияв і активізацію необхідних професійно важливих й особистісних якостей, що забезпечують програмування і прогнозування впливу на об'єкти соціальної роботи всіх соціальних інститутів суспільства, можливість бачити

перспективи власного професійного розвитку тощо. Неусталеність, відповідно, має протилежне значення.

Показниками означеного критерію виступили: стабільність прояву особистісних і професійно важливих якостей та їх активізованість.

Показник «стабільність прояву особистісних і професійно важливих якостей» свідчить про забезпечення сталості, збереження незмінності властивостей вуличного соціального працівника, що потребує їх постійної активізації.

Показник «активізованість особистісних і професійно важливих якостей» означає активний прояв у вуличного соціального працівника його особистісних і професійно-важливих якостей, що сприяє успішному здійсненню професійних функцій вуличної соціальної роботи.

Визначені критерії та їх показники дозволяють схарактеризувати рівні функціональної компетентності майбутнього соціального працівника з вуличної соціальної роботи. Такими рівнями було обрано: достатній, середній, низький.

Так, *достатній рівень* функціональної компетентності студентів характеризується усвідомленістю значущості знань з вуличної соціальної роботи; сучасних теорій суміжних наук; технологій і методів соціальної роботи, її етики та законодавчої бази; ведення документації тощо. Майбутні соціальні працівники з достатнім рівнем сформованості функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи здатні оперативного застосовувати набуті знання на практиці, переносити їх з однієї ситуації вуличної соціальної роботи на інші, успішно вести різні випадки клієнтів. Вони вдало встановлюють контакти і обмінюються інформацією з клієнтами вуличної соціальної роботи, колегами, міждисциплінарними групами, владою тощо; співпрацюють з різними фахівцями для вирішення проблем клієнтів, а також соціальних, педагогічних, етичних проблем суспільства в цілому; добирають доцільні технології і методи соціальної роботи відповідно до категорії клієнтів та їх ситуації; збирають і аналізують інформацію для повної оцінки ситуації клієнта; розробляють індивідуальний план допомоги клієнтам та соціальний діагноз з урахуванням ризику повторення; ведуть робочі записи, готують звіти, листи; оцінюють досягнуті результати, корегують подальшу роботу з клієнтом. В процесі діяльності дотримуються законодавства, правил і угод, що визначають загальні вимоги до соціальної роботи. Вміння студентів, функціональна компетентність яких з вуличної соціальної роботи сформована на достатньому рівні, відповідають нормам посадових обов'язків, а їх прояв не залежить від складності проблеми клієнта. Вони налаштовані на безперервний саморозвиток, їх особистісні і професійно важливі якості (ввічливість, емоційна врівноваженість, спостережливість, безкорисливість, відповідальність) виявляються стабільно й активно, що сприяє успішному виконанню професійних функцій.

*Середній рівень* функціональної компетентності студентів характеризується поверховою або частковою усвідомленістю ними значущості базових знань з вуличної соціальної роботи; сучасних теорій

суміжних наук; технологій і методів соціальної роботи; етики та законодавчої бази соціальної роботи. Вони не завжди оперативно застосовують свої знання на практиці, переносять їх з однієї ситуації вуличної соціальної роботи на інші; встановлюють контакти й обмінюються інформацією з клієнтами вуличної соціальної роботи, колегами, міждисциплінарними групами, владою, що призводить до окремих помилок в процесі виконання професійних функцій. Не завжди правильно добирають доцільні технології і методи соціальної роботи відповідно до категорії клієнтів та їх ситуації, мають утруднення щодо ведення кількох випадків різних клієнтів вуличної соціальної роботи одночасно. Збір та аналіз інформації, необхідної для повної оцінки ситуації клієнта, розробки індивідуального плану допомоги клієнту і встановлення соціального діагнозу, не завжди відбувається системно, з урахуванням розрахунку ризику повторення. Вміння майбутніх соціальних працівників з середнім рівнем сформованості функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи відповідають нормам посадових обов'язків, але їх прояв зазвичай залежить від складності проблеми клієнта. Їхні особистісні й професійно важливі якості виявляються не завжди стабільно й активно.

*Низький рівень* функціональної компетентності студентів характеризується неусвідомленістю значущості базових знань з вуличної соціальної роботи. Вони не здатні оперативно застосовувати свої знання на практиці, переносити їх з однієї ситуації вуличної соціальної роботи на інші, не завжди дотримуються моральних норм, етики та законодавчої бази соціальної роботи. Не вміють добирати технології і методи соціальної роботи, не завжди співпрацюють з різними фахівцями для вирішення проблем клієнтів вуличної соціальної роботи. Зазвичай вони не оцінюють досягнуті результати і не корегують подальшу роботу з клієнтом; не володіють навичками психологічного консультування. Отже, їх уміння не завжди відповідають нормам посадових обов'язків, а їх прояв залежить передусім від складності проблеми клієнта. Професійно важливі якості майбутніх соціальних працівників, функціональна компетентність яких з вуличної соціальної роботи має низький рівень сформованості, зазвичай неактивізовані і виявляються нестабільно: під час надання допомоги клієнту вони можуть бути не ввічливі, емоційно не врівноважені, не спостережливі, безвідповідальні.

Визначення сутності і структури функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи, а також відповідного критеріального апарату дозволили розробити методику діагностування досліджуваного феномена.

**3.5.2. Методика діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи.** Методику діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи було побудовано на застосуванні спеціально розроблених тестових і ситуаційних завдань, а також

апробованих методик, що дозволяли оцінити означену компетентність (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Мануал методики з діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи**

<b>Критерій</b>	<b>Компетенція</b>	<b>Забезпечувальні методики</b>
Усвідомленість – неусвідомленість знань	Технологічна	Тестові завдання
	Міждисциплінарна	
	Інтерактивна	
	Успішності	
Гнучкість – ригідність умінь	Технологічна	Ситуаційні завдання
	Міждисциплінарна	
	Інтерактивна	
	Успішності	
Усталеність – неусталеність прояву якостей	Технологічна	<ul style="list-style-type: none"> <li>– методика «Діагностика міжособистісних відношень» (Тенденції 7, 8), (Т. Лірі, Г. Лефорж, Р. Сазек) [82];</li> <li>– методика «16 RF-опитувальник» (Фактор N, Фактор O), (Р.Б. Кеттелл) [33];</li> <li>– методика «16 RF-опитувальник» (Фактор F), (Р.Б. Кеттелл) [33];</li> <li>– методика «Оцінка рівня товариськості» (В.Ф. Ряховский) [75];</li> <li>– методика «16 RF-опитувальник» (Фактор В, Фактор С, Фактор Q1, Фактор Q2), (Р.Б. Кеттелл) [33];</li> <li>– методика «Діагностика направленості особистості Б. Басса» (В. Смекал, М. Кучер) [59].</li> </ul>

Діагностування відбувалося у два етапи. На першому етапі застосовували спеціально розроблений тест успішності, що дозволяв виявити знання, вміння та навички майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи, необхідних для забезпечення технологічної, міждисциплінарної, інтерактивної компетенції та компетенції успішності; на другому етапі використовували апробовані психологічні методики для виявлення особистісних і професійно важливих якостей, передбачених зазначеними компетенціями.

Розкриємо сутність процедури діагностування більш докладно, відповідно до кожного критерію.

Для виявлення неформальності, особистісної значущості, оперативності і дієвості знань, а також здатності до їх перенесення, віднесених до критерію «усвідомленість – неусвідомленість знань», було побудовано тест успішності (див. додаток Е), що складався з 40 тестових завдань. Тест містив чотири змістові блоки, кожен з яких відповідав певній

компетенції студентів: технологічній, міждисциплінарній, інтерактивній та компетенції успішності.

Кожен блок охоплював 10 тестових завдань різного типу. Так, тестові завдання 1-4 були завданнями закритого типу і передбачали вибір однієї правильної відповіді серед запропонованих. Кількість балів, що нараховували за кожне з таких правильно виконаних завдань, дорівнювала 1,5, а максимальна кількість балів за всі завдання закритого типу становила 6 балів. Тестові завдання 5-8 передбачали вибір правильних тверджень серед запропонованих. За кожне правильно обране твердження студентам нараховували по 2 бали, а за всі тестові завдання цього типу – 4 бали (серед запропонованих тверджень було 2 правильних). Тестові завдання 9-10 передбачали встановлення необхідної відповідності. За їх правильне виконання студенти могли отримати по 3 бали за кожне тестове завдання, а загалом – 6 балів.

Отже, за критерієм «усвідомленість – неусвідомленість знань» студенти могли отримати 16 балів.

Для виявлення здатності майбутніх соціальних працівників адаптуватися і пристосовуватися до ситуації, відповідності їхніх умінь нормам посадових обов'язків, віднесених до критерію «гнучкість – ригідність умінь», кожен змістовий блок мистив кейс (ситуаційне завдання), що передбачав розробку програми дій відповідно до ситуації. За кожне ретельно виконане ситуаційне завдання студенти могли отримати 9 балів. Кожен з етапів розв'язання кейсу оцінювали таким чином:

– для кейсу 1: розробка стислого плану перевірконої бесіди вуличного соціального працівника з хлопчиком – 0-3 бали; визначення дій вуличного соціального працівника відповідно до ситуації – 0-3 бали; визначення законодавчих документів, на які має спиратися вуличний соціальний працівник під час ведення зазначеного випадку – 0-3 бали;

– для кейсу 2: розробка стислого плану бесіди вуличного соціального працівника з чоловіком – 0-5 балів; визначення мети і розробка плану бесіди вуличного соціального працівника зі співробітниками поліції – 0-4 бали;

– для кейсу 3: визначення вікових психологічних особливостей дівчини – 0-3 бали; визначення психологічних особливостей жінок на першому триместрі вагітності – 0-3 бали; визначення основних законодавчих документів, на які має спиратися вуличний соціальний працівник для ведення цього випадку, з розкриттям змісту кожного з них – 0-3 бали;

– для кейсу 4: розробка індивідуального плану допомоги сім'ї (ІПДС) – 0-3 бали; розкриття етапів ІПДС з визначенням часових меж кожного з них – 0-3 бали; самоаналіз виконання завдання – 0-3 бали.

Наведемо приклад одного з таких кейсів та його розв'язання.

Кейс: До вуличного соціального працівника звернулася дівчина, зі слів якої стало відомо, що їй 17 років, місце проживання – однокімнатна міська квартира, склад сім'ї – батько, мати і брат, освіта – неповна середня (навчається в 10-му класі). Проблема дівчини – вагітність строком 2,5 місяці, про яку вона боїться розповісти батькам. Батько дитини – 19-тирічний

хлопець, який дитину не визнає і відмовляється спілкуватися для вирішення проблеми.

Завдання до кейсу:

1) описати вікові психологічні особливості дівчини;  
2) описати психологічні особливості жінок на першому триместрі вагітності;

3) вказати основні законодавчі документи, на які має спиратися вуличний соціальний працівник для ведення цього випадку, розкрити зміст кожного з них.

Для розв'язання цього ситуаційного завдання майбутні соціальні працівники мали описати такі вікові психологічні особливості дівчини:

– підліткова криза 17 років – межа звичного шкільного і нового дорослого життя, коли більшість підлітків зорієнтовані на продовження освіти, а деякі – на пошук роботи;

– для тих, хто важко переживає кризу 17 років, характерні: страх перед новим життям, можливістю помилки, невдачею під час вступу до ВНЗ. Висока тривожність, зумовлена страхами, може призвести до виникнення невротичних реакцій (загострення гастриту, нейродерміту, головних болів, тиску) та інших хронічних захворювань;

– відбувається ціннісно-сміслова саморегуляція поведінки;

– спостерігається зміна свідомості, що супроводжується сумнівами, роздумами, які заважають активній діяльній позиції дівчини;

– загострюються внутрішні конфлікти, виникають питання, які здаються нерозв'язними, життя ускладнюється;

Психологічні особливості жінок на першому триместрі вагітності, що їх мали вказати студенти, такі:

– невмотивована зміна настрою, що характеризується амбівалентним (двоїстим) ставленням до дитини (відбувається боротьба між двома протилежними тенденціями: інфантилізацією жінки, внаслідок чого вона поводить як маленька дівчинка, якій подобаються опіка та піклування з боку оточуючих, а також появою почуття дорослості, пов'язаним з материнством);

– відбуваються гормональні зміни в організмі (підвищується чутливість до запахів, звуків, збільшується кількість вегетативних реакцій: головні болі, запаморочення, зміна тиску, пітливість, сонливість, нудота, блювота тощо), які впливають на нервову систему, виникають невротичні реакції.

Враховуючи вік дівчинки (17 років) та вік майбутнього батька (19 років), студенти мали вказати на такі законодавчі документи щодо ситуації:

– Кримінальний кодекс України, стаття 156 «Розбещення неповнолітніх», що встановлює вчинення розпусних дій фізичного характеру щодо особи, яка досягла 16-річного віку [48].

– Сімейний кодекс України, стаття 128 «Визначення батьківства за рішенням суду», що встановлює умови визнання батьківства у судовому порядку: позов про визнання батьківства може бути пред'явлений матір'ю, опікуном, піклувальником дитини, особою, яка утримує та виховує дитину, а

також самою дитиною, яка досягла повноліття; підставою для визнання батьківства є будь-які відомості, що засвідчують походження дитини від певної особи, зібрані відповідно до Цивільного процесуального кодексу України (спільне проживання та ведення спільного господарства матір'ю дитини і відповідачем до народження дитини або спільне виховання чи утримання ними дитини, а також інші докази, що з достовірністю підтверджують визнання відповідачем батьківства); батьки дитини не повинні перебувати у зареєстрованому шлюбі між собою (реєстрація народження дитини в органах РАЦС і Свідоцтво про її народження підтверджують, що вона народилася не в зареєстрованому шлюбі); підставою для визнання батьківства є генетична дактилоскопія (за ДНК, де міститься генетичний код, індивідуальний для кожної особи, при цьому ДНК дитини завжди поєднує ознаки ДНК матері та батька), експертиза за амніотичною рідиною (водою при вагітності) [80].

– Кодекс про шлюб та сім'ю України, стаття 16 «Шлюбний вік», що встановлює шлюбний вік 18 років для чоловіків і 17 років для жінок [40].

Приклади інших кейсів, що їх було застосовано для діагностування показників процесуального критерію, представлені в додатку Д.

Отже, за критерієм «гнучкість – ригідність умінь» студенти могли отримати 36 балів.

В цілому за тест успішності майбутні соціальні працівники могли отримати 100 балів, які, згідно зі шкалою ECTS, розподілялися таким чином: 90-100 балів – відмінно; 82-89 балів – дуже добре; 75-81 бал – добре; 67-74 бали – задовільно; 60-66 балів – достатньо; 59-1 бал – незадовільно.

Для діагностування стабільності прояву й активізованості особистісних і професійно важливих якостей, віднесених до критерію «усталеність – неусталеність прояву якостей», використовували апробовані психологічні методики.

Так, відповідно до технологічної компетенції методика «Діагностика міжособистісних відносин», (Т. Лірі, Г. Лефорж, Р. Сазек) [82] дозволяла визначити особливості студентів, що виявляються в процесі міжособистісної взаємодії за такими чинниками, як «домінування – підпорядкування» і «дружелюбність – агресивність», оцінка яких відбувається відповідно до таких тенденцій: домінантність, упевненість у собі, непохитність, незалежність, залежність, невпевненість у собі, товариськість, чуйність. В межах започаткованого дослідження найбільший інтерес становили тенденції «дружелюбність» і «чуйність». Відповідно до кожної тенденції студенти мали оцінити запропоновані 16 тверджень і позначити знаком «+» ті з них, які відповідали їхньому уявленню про себе, і знаком «-» – ті, що не відповідали такому уявленню. За кожну відповідь «+» нараховували 1бал, за кожну відповідь «-» – 0 балів.

Згідно з методикою, тенденції «дружелюбність» відповідали твердження 25, 26, 27, 28, 57, 58, 59, 60, 89, 90, 91, 92, 121, 122, 123 та 124. За отриманою сумою балів робили висновок:



– 9-16 балів – студент доброзичливий, люб'язний з усіма; зорієнтований на прийняття і соціальне схвалення; прагне задовольнити вимоги всіх; дотримується цілей мікрогруп; має розвинені механізми витіснення; емоційно лабільний;

– 0-8 балів – студент схильний до співпраці, кооперації; гнучкий і компромісний при вирішенні проблем в конфліктних ситуаціях; прагне бути у взаємопорозумінні з оточуючими, допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов; свідомо конформний; дотримується правил і принципів етикету у відносинах з людьми; ініціативний щодо досягнення цілей групи; товариський; проявляє дружелюбність у відносинах.

Тенденції «чуйність» відповідали твердження 29, 30, 31, 32, 61, 62, 63, 64, 93, 94, 95, 96, 125, 126, 127 та 128. За отриманою сумою балів робили висновок:

– 9-16 балів – студент гіпервідповідальний; завжди приносить у жертву свої інтереси; прагне всім допомагати і співчувати; нав'язливий у своїй допомозі; занадто активний щодо оточуючих; приймає на себе відповідальність за інших;

– 0-8 балів – студент відповідальний по відношенню до людей; делікатний, м'який, добрий, безкорисливий, чуйний; емоційне ставлення до людей проявляє в співчутті, симпатії, турботі; вміє підбадьорити і заспокоїти оточуючих.

Вибір методики «16 RF-опитувальник» (Р. Б. Кеттелл) [33] відповідно до міждисциплінарної, інтерактивної компетенцій і компетенції успішності був зумовлений тим, що ця методика надає універсальну, практичну та багатоаспектну інформацію про особистість майбутнього соціального працівника. Вона дозволяла виявити низку особистісних якостей студента за такими факторами: замкненість – товариськість (фактор А), низький інтелект – високий інтелект (фактор В), емоційна усталеність – емоційна неусталеність (фактор С), підпорядкованість – домінантність (фактор Е), стриманість – експресивність (фактор F), підпорядкування почуттям – висока нормативність поведінки (фактор G), нерішучість – сміливість (фактор Н), жорстокість – чутливість (фактор І), довірливість – підозрілість (фактор L), практичність – розвинена уява (фактор М), прямолінійність – дипломатичність (фактор N), впевненість у собі – тривожність (фактор О), консерватизм – радикалізм (фактор Q1), конформізм – нонконформізм (фактор Q2), низький самоконтроль – високий самоконтроль (фактор Q3), розслабленість – напруженість (фактор Q4), адекватність самооцінки (фактор MD).

Згідно з методикою, кожному з факторів відповідала низка запитань і запропонованими до них трьома варіантами відповідей а), b), c). Студенти мали обрати одну з них, позначаючи знаком «+». Відповіді студентів співвідносили з ключем. Для всіх факторів (крім фактору В) кожна відповідь а) і c), що співпадала з ключем, оцінювали в 2 бали, відповіді b) – в 1 бал. Для фактору В кожному співпадінню з ключем відповідав 1 бал. Далі підраховували суму балів за кожним фактором. Максимальна оцінка за

кожним фактором (крім фактору В) становила 12 балів, за фактором В – 8 балів, а мінімальна оцінка – 0 балів. При інтерпретації факторів вважали, що: 0-6 балів – стіна «-» (низька оцінка); 7-12 балів – стіна «+» (висока оцінка). За фактором В: 0-5 балів – стіна «-» (низька оцінка); 6-8 балів – стіна «+» (висока оцінка).

Так, для виявлення якостей майбутніх соціальних працівників, віднесених до міждисциплінарної компетенції, аналізували фактори N (прямолінійність – дипломатичність) і O (впевненість у собі – тривожність).

Фактору N відповідали запитання 12, 29, 46, 63, 80 та 97 анкети. За отриманою сумою балів робили висновок:

– низька оцінка – студенту властиві прямолінійність, наївність, природність, безпосередність поведінки. Він має неконкретний розум; емоційно нестриманий; недосвідчений в аналізі мотивувань; задовольняється тим, що має; вірить в людську сутність;

– висока оцінка – студенту властиві проникливість, хитрість, сентиментальність, емоційна витриманість, естетична витонченість. Він вміє поводитися в суспільстві; проникливий по відношенню до оточуючих.

Фактору O відповідали 13, 30, 47, 64, 81 та 97 запитання анкети. За отриманою сумою балів робили висновок:

– низька оцінка – студенту притаманні холоднокривність, безтурботність, безпечність, самовпевненість. Він нечутливий до схвалення або осуду оточуючих;

– висока оцінка – студенту притаманні тривожність, депресивність, вразливість, невпевненість у собі, самотність; його почуття обов'язку та провини яскраво виражене; знаходиться у владі настроїв, вразливий.

Для виявлення якостей майбутніх соціальних працівників, віднесених до інтерактивної компетенції, аналізували фактор F (стриманість – експресивність), який відображає емоційну забарвленість і динамічність спілкування.

Фактору F відповідали 6, 23, 40, 57, 74 та 91 запитання анкети. За отриманою сумою балів робили висновок:

– низька оцінка – студенту властиві розсудливість, обережність, мовчазність, турботливість, замисленість, схильність все ускладнювати, занепокоєність. Він турбується про майбутнє, але чекає невдач; песимістичний у сприйнятті дійсності;

– висока оцінка – студенту властиві імпульсивність, енергійність, емоційність, динамічність. Він експансивний, ширий у стосунках з людьми, часто виступає лідером й ентузіастом групової діяльності.

Для виявлення якостей майбутніх соціальних працівників, віднесених до компетенції успішності, аналізували фактори В (низький інтелект – високий інтелект), С (емоційна усталеність – емоційна неусталеність), Q1 (консерватизм – радикалізм), Q2 (конформізм – нонконформізм), що характеризували інтелект, емоційну усталеність, ініціативність і самодостатність студентів.

Фактору В відповідали 3, 20, 37, 54, 71, 88, 104 та 105 запитання анкети. За отриманою сумою балів робили висновок:

– низька оцінка – студенту притаманні конкретність, ригідність мислення, емоційна дезорганізація мислення, низькі розумові здібності. Такий студент не може вирішувати абстрактні завдання;

– висока оцінка – студенту притаманні зібраність, кмітливість, абстрактність мислення, здатність швидко навчатися.

Фактору С відповідали 4, 21, 38, 55, 72 та 89 запитання анкети. За отриманою сумою балів робили висновок:

– низька оцінка – студенту властиві низька толерантність до фрустрації, підпорядкування почуттям, мінливість інтересів, лабільність настрою, роздратованість, втомлюваність, невротичні симптоми, іпохондрія. Він ухиляється від суспільства, відмовляється працювати, не вступає в суперечки в проблемних ситуаціях;

– висока оцінка – студенту властиві стриманість, працелюбність, емоційна зрілість. Він реалістично налаштований, швидко пристосовується до ситуації.

Фактору Q1 відповідали 14, 31, 48, 65, 82 та 99 запитання анкети. За отриманою сумою балів робили висновок:

– низька оцінка – студенту притаманні консервативність, усталеність до типових труднощів. Він із сумнівом погоджується зі змінами, не проводить аналітичних й інтелектуальних міркувань, приймає тільки випробуване часом, підозрілий до нових людей, з сумнівом ставиться до нових ідей, схильний до моралізації;

– висока оцінка – студенту притаманні аналітичність мислення, терпимість до незручностей. В нього наявні інтелектуальні інтереси; схильний до експериментування, спокійно сприймає зміни, не довіряє авторитетам.

Фактору Q2 відповідали 15, 32, 49, 66, 83 та 100 запитання анкети. За отриманою сумою балів робили висновок:

– низька оцінка – студенту властиві несамостійність, безініціативність, орієнтація на соціальне схвалення. Він залежить від групи, дотримується суспільної думки, приймає рішення разом з іншими людьми;

– висока оцінка – студенту властиві незалежність від групи, винахідливість, самостійність у прийнятті рішень. Він не потребує підтримки інших людей, здатний до самостійного планування.

Відповідно до технологічної компетенції, методика «Оцінка рівня товариськості» (В. Ф. Ряховський) [75] дозволяла виявити рівень комунікації. Згідно з методикою, майбутні соціальні працівники мали відповіді на 16 запропонованих запитань і проставити бали, використовуючи шкалу: 2 – «так», 1 – «іноді», 0 – «ні». Далі підраховували загальну суму балів та виявляли рівень комунікації для кожного студента:

– 30-32 бали – свідчать про повну відсутність навичок комунікації. Такий студент некомунікабельний, не в змозі впоратися з груповими завданнями, працювати в колективі тощо;

– 25-29 балів – свідчать про замкненість. Такий студент надає перевагу самотності, а нова робота і необхідність встановлення нових контактів виводять його з рівноваги;

– 19-24 балів – свідчать про середній рівень комунікації. Такий студент товариський і в незнайомій обстановці відчуває себе цілком упевнено;

– 14-18 балів – свідчать про достатній рівень комунікації. Такий студент допитливий, охоче слухає цікавого співрозмовника, досить терплячий в спілкуванні, здатний відстоювати свої погляди;

– 9-13 балів – свідчать про високий рівень комунікації. Такий студент дуже товариський (іноді навіть надмірно), полюбляє висловлюватися з різних питань і може викликати роздратування співрозмовників, охоче знайомиться з новими людьми, любить перебувати в центрі уваги. Водночас йому бракує посидючості, терпіння і сміливості для вирішення серйозних проблем;

– 4-8 балів – свідчать про надмірний рівень комунікації. Такий студент дуже допитливий, любить брати участь у всіх дискусіях, охоче бере слово з будь-якого питання, навіть якщо має про нього поверхове уявлення, що викликає роздратування у співрозмовників;

– 3-0 балів – свідчили про «над комунікацію». Такий студент дуже балакучий, багатослівний, втручається в справи, які його не стосуються, береться судити про проблеми, в яких не компетентний. Внаслідок цього стає причиною різноманітних конфліктів з оточуючими.

Відповідно до компетенції успішності, методика «Діагностика спрямованості особистості Б. Басса» (В. Смекал, М. Кучер) [59] дозволяла виявити домінування такого з видів спрямованості майбутніх соціальних працівників, як особистісна (спрямованість на себе), ділова (спрямованість на справу) і колективістська (спрямованість на спілкування). Зазначена методика базується на реакціях респондента на певні ситуації, пов'язані з роботою або участю в цих ситуаціях інших людей. Згідно з методикою, майбутні соціальні працівники мали обрати для кожного із запропонованих 30 тверджень анкети відповіді, що відповідали критеріям «більше всього» або «менше всього». Відповіді студентів співвідносили з ключем і підраховували суму балів для кожного виду спрямованості, а також загальну суму балів, яка мала бути рівною 90. Отриманий результат характеризував домінування певного виду спрямованості студента.

Так, особистісна спрямованість свідчить про домінування в студентів мотивів власного благополуччя, престижу. Такі студенти зазвичай зайняті лише собою, своїми почуттями і переживаннями та не реагують на потреби тих, хто їх оточує. Роботу розглядають лише як можливість задовольнити свої домагання. Орієнтуються на пряму винагороду безвідносно до змісту роботи, схильні до суперництва.

Ділова спрямованість свідчить про те, що в студентів домінують мотиви, зумовлені безпосередньо діяльністю, захопленням процесом діяльності. Такі студенти безкорисливі, схильні до пізнання й оволодіння новими вміннями і навичками. Вони зацікавлені у вирішенні ділових

проблем, виконують роботу якнайкраще, зорієнтовані на ділову співпрацю, в інтересах справи здані відстоювати власну думку.

Колективістська спрямованість свідчить про те, що вчинки студентів зумовлені потребою у спілкуванні, намаганням підтримувати добрі стосунки з однокласниками чи колегами. Такі студенти зацікавлені в спільній діяльності і зорієнтовані на неї.

В аспекті виявлення компетенції успішності найбільший інтерес становила ділова спрямованість майбутніх соціальних працівників.

Подальшим завданням діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи було встановлення відповідності між балами, що їх отримували студенти за описаними методиками, та рівнями їх функціональної компетентності в цілому.

Оскільки відповідно до різних методик оцінювання здійснювалося за різними шкалами вимірювання, то для коректного обчислення і порівняння результатів необхідно було провести нормування вхідних балів. Нормування здійснювали за стандартним лінійним перетворенням виду:

$$y = \frac{x - x_{\min}}{x_{\max} - x_{\min}},$$

де  $y$  – нормовані бали, розраховані відповідно до певних вхідних балів;

$x$  – вхідні бали, отримані за певною методикою;

$x_{\min}$ ,  $x_{\max}$  – відповідно мінімальна і максимальна кількість балів, яку можна отримати за цією методикою.

Це дозволило отримати нормовані бальні оцінки, які належали інтервалу від 0 до 1.

Так, оцінки за критерієм 1 «усвідомленість – неусвідомленість знань» і критерієм 2 «гнучкість – ригідність умінь» розраховували за формулами:

$$NB_{kp1} = \frac{B_{kp1}}{64}, \quad NB_{kp2} = \frac{B_{kp2}}{36},$$

де  $NB_{kp1}$ ,  $NB_{kp2}$  – нормовані бали, розраховані за критерієм 1 і критерієм 2, відповідно;

$B_{kp1}$ ,  $B_{kp2}$  – вхідні бали, отримані за критерієм 1 і критерієм 2, відповідно.

Оскільки оцінювання за критерієм 3 «усталеність – неусталеність прояву якостей» проводили за одинадцятьма різними шкалами, то узагальнену оцінку розраховували як середнє арифметичне нормованих балів, отриманих студентами за цими шкалами:

$$NB_{kp3} = \frac{\sum_{i=1}^{11} NB_{3,i}}{11},$$

де  $NB_{kp3}$  – нормовані бали, розраховані за критерієм 3;

$NB_{3,i}$ ,  $i = \overline{1,11}$  – нормовані бали, отримані за відповідними шкалами.

Зауважимо також, що при оцінюванні за фактором F «стриманість – експресивність» і фактором Q1 «консерватизм – радикалізм» враховували, що в межах започаткованого дослідження, найкращим результатом є не максимальний, а середній бал. Тому для цих методик проводили додаткові розрахунки за формулою:

$$B_{3,7;3,10} = \begin{cases} B'_{3,7;3,10}, & \text{якщо } B'_{3,7;3,10} = \overline{1,6} \\ 12 - B'_{3,7;3,10}, & \text{якщо } B'_{3,7;3,10} = \overline{7,12} \end{cases}$$

де  $B_{3,7;3,10}$  – бали, задіяні в розрахунках за критерієм 3;

$B'_{3,7;3,10}$  – бали, отримані за факторами F «стриманість – експресивність» і Q1 «консерватизм – радикалізм».

Загальну оцінку функціональної компетентності ( $\Phi K$ ) майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи розраховували за формулою:

$$\Phi K = \frac{\sum_{i=1}^3 NB_{kpi}}{3}.$$

Зведені розрахункові формули представлено в додатку Ж.

Для виявлення кількісних інтервалів, що відповідають визначеним рівням функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи за критеріями 1 і 2, використовували стандартні кількісні інтервали шкали ECTS з урахуванням того, що було отримано нормовані бали від 0 до 1, а не стандартні від 0 до 100. Границі інтервалів для цих двох критеріїв представлено в додатку З.

Для визначення кількісних інтервалів, що відповідають рівням функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи за критерієм 3, застосовували метод середньоквадратичних відхилень, що ґрунтується на розрахунках основних статистичних числових характеристик випадкових величин – середнього значення та середньоквадратичного відхилення [43].

Середнє значення обчислювали за формулою:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i,$$

де  $n$  – об'єм вибірки,  $x_i$  – значення випадкової величини.

Середнє квадратичне відхилення обчислювали за формулою:

$$S = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}.$$

Тоді інтервал до  $\bar{x} - S$  кількісно описував низький рівень функціональної компетентності за критерієм 3, від  $\bar{x} - S$  до  $\bar{x} + S$  – її середній рівень, а інтервал після  $\bar{x} + S$  – достатній рівень.

Границі інтервалів, що відповідали рівням функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи за усіма трьома критеріями, знаходили як середнє значення від границь інтервалів для кожного із критеріїв. Відповідні розрахунки представлені в додатку Ж (границі інтервалів було округлено до сотих).

Розроблена методика діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи дозволила провести констатувальний і контрольний зрізи її сформованості.

**3.5.3. Порівняльний аналіз результатів сформованості функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи.** В діагностуванні брали участь студенти 4-го курсу, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота», зокрема: 51 студент Одеського національного політехнічного університету; 160 студентів Національного університету «Львівська політехніка»; 59 студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Загалом на констатувальному етапі до експерименту були залучені 280 студентів.

Розподіл студентів за роками навчання і закладами вищої освіти – базами дослідження, представлений у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Розподіл учасників експерименту за роками навчання і ЗВО**

ВНЗ	Кількість студентів			
	2014-2015 н. р.	2015-2016 н. р.	2016-2017 н. р.	Загалом
Одеський національний політехнічний університет	15	14	22	51
Національний університет «Львівська політехніка»	54	55	51	160
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	23	17	17	59
Загалом	92	86	90	280

Залучення до педагогічного експерименту студентів саме 4-го курсу було зумовлено тим, що на цей час майбутні соціальні працівники вже ознайомлені з сутністю соціальної роботи, категоріями її клієнтів, а також з методами та технологіями її здійснення (так, наприклад, на 1-3-му курсах студенти ОНПУ спеціальності 231 – Соціальна робота вивчають такі дисципліни, як: «Соціальна робота: теорія та практика», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів», «Технології та методи соціальної роботи» та ін.), а також пройшли виробничу практику (3-й курс навчання).

Проаналізуємо результати діагностування функціональної компетентності студентів з вуличної соціальної роботи спочатку за критеріями «усвідомленість – неусвідомленість знань» і «гнучкість – ригідність умінь» окремо за кожною компетенцією (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Результати діагностування знань і вмінь майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи**

Компетенції	Рівень сформованості					
	відмінно		добре		задовільно	
	студентів (осіб)	%	студентів (осіб)	%	студентів (осіб)	%
Технологічна	0	0	33	11,8	247	88,2
Міждисциплінарна	0	0	157	56,07	123	43,93
Інтерактивна	0	0	123	43,93	157	56,07
Успішності	0	0	67	23,93	213	76,08

З таблиці 3.8 видно, що знання і вміння, віднесені до технологічної компетенції, на рівні «добре» засвідчили 33 студента, що становить 11,8% від їх загальної кількості, на рівні «задовільно» – 247 (88,2%) студентів. Щодо міждисциплінарної компетенції, то рівень сформованості знань і вмінь «добре» засвідчили 157 студентів, що становить 56,07% від їх загальної кількості, на рівні «задовільно» – 123 (43,93%) студентів. Рівень знань і вмінь «добре», передбачених інтерактивною компетенцією, засвідчили 123 (43,93%) студенти, рівень «задовільно» – 157 (56,07%) студентів. Знання і вміння, віднесені до компетенції успішності, на рівні «добре» були виявлені у 67 (23,93%) студентів, на рівні «задовільно» – 213 (76,08%) студентів. Слід зазначити, що не було виявлено жодного студента з рівнем сформованості знань і вмінь «відмінно» за кожною з компетенцій, що цілком природно, адже навчальними програмами професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи не передбачені дисципліни, спрямовані на їх ознайомлення з сутністю і специфікою вуличної соціальної роботи.

Водночас, аналіз отриманих результатів діагностування засвідчив, що найкраще в майбутніх соціальних працівників сформовані знання і вміння, віднесені до міждисциплінарної компетенції, а найгірше – до технологічної компетенції, тоді як саме технологічна компетенція забезпечує безпосереднє здійснення вуличної соціальної роботи.

Результати діагностування функціональної компетентності студентів з вуличної соціальної роботи за критерієм «усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей» також проаналізуємо окремо за кожною з компетенцій і кожною методикою діагностування окремо.

Так, діагностування якостей майбутніх соціальних працівників за технологічною компетенцією, проведене за методикою «Діагностика міжособистісних відносин» (тенденції 7,8) [82], показало (див. табл. 3.9), що у 168 (60,0%) студентів домінує схильність до співпраці, тоді як у 112 (40%) – доброзичливість. Це свідчать про те, що більшість студентів компромісні при вирішенні проблем в конфліктних ситуаціях і прагнуть порозуміння з оточуючими. Відповідальність притаманна 157 (56,08%) студентам, тоді як гіпервідповідальність – 123 (43,92%) студентам. Це означає, що в більшості



студентів емоційне ставлення до людей проявляється в співчутті, симпатії, турботі.

Таблиця 3.9

**Результати діагностування якостей майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи за технологічною компетенцією (за методикою «Діагностика міжособистісних відносин»)**

Тенденції	Тип			
	Студентів	%	Студентів	%
7 тенденція	Доброчливість (9-16)		Схильність до співпраці (0-8)	
	112	40,0%	168	60,0%
8 тенденція	Гіпервідповідальність (9-16)		Відповідальність (0-8)	
	123	43,92%	157	56,08%

Результати діагностування якостей майбутніх соціальних працівників за міждисциплінарною компетенцією, проведеного за методикою «16 RF-опитувальник» (фактори N, O) [33], представлені в табл. 3.10.

Таблиця 3.10

**Результати діагностування якостей майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи за міждисциплінарною компетенцією (за методикою «16 RF-опитувальник»)**

Фактор	Рівень прояву			
	Низький (0-6)		Високий (7-8)	
	Студентів	%	студентів	%
Прямолінійність – дипломатичність (фактор N)	202	72,14%	78	27,86%
Впевненість у собі – тривожність (фактор O)	235	83,92%	44	16,08%

Результати діагностування за фактором «прямолінійність – дипломатичність» засвідчили, що в майбутніх соціальних працівників домінує низький рівень прояву дипломатичності, який був зафіксований у 202 (72,14%) студентів. Лише 78 (27,86%) студентів виявили її високий рівень, тобто емоційно усталені і вміють поводитися в суспільстві. У 235 (83,92%) студентів був виявлений низький рівень за фактором «упевненість у собі – тривожність», що свідчить про притаманність їм таких якостей, як холоднокрівність, безтурботність, безпечність, самовпевненість. У 44 (16,08%) студентів був зафіксований високий рівень за фактором «упевненість у собі – тривожність», що свідчить про їх тривожність, депресивність, вразливість, невпевненість у собі, самотність.

Діагностування якостей студентів за інтерактивною компетенцією проводилося за методиками «16 RF-опитувальник» (Фактор F) [33] та

«Оцінка рівня товарищкості» [59]. Так, результати діагностування за методикою «16 RF-опитувальник» (див. табл. 3.11) показали, що 168 (60,0%) студентам властиві обережність, турботливість, замисленість, песимістичність у сприйнятті дійсності, тоді як 112 (40,0%) студентам властиві імпульсивність, енергійність, емоційність, динамічність і лідерські якості.

Таблиця 3.11

**Результати діагностування якостей майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи за інтерактивною компетенцією (за методикою «16 RF-опитувальник»)**

Фактор	Стан прояву			
	Низький (0-6)		Високий (7-8)	
	студентів	%	студентів	%
Стриманість – експресивність (фактор F)	168	60,0%	112	40,0%

Результати діагностування за методикою «Оцінка рівня товарищкості» представлені в табл. 3.12.

Таблиця 3.12

**Результати діагностування якостей майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи за інтерактивною компетенцією (за методикою «Оцінка рівня товарищкості»)**

Рівень прояву	Осіб	%
Повна відсутність навичок комунікації	0	0%
Низька комунікація	0	0%
Середній рівень комунікації	34	12,14%
Достатній рівень комунікації	100	35,72%
Високий рівень комунікації	112	40,0%
Надмірний рівень комунікації	34	12,14%
Надкомунікаційний рівень	0	0%

З таблиці 3.12 видно, що не виявлено студентів з надкомунікаційним, низьким рівнями прояву товарищкості та з повною відсутністю навичок комунікації. 112 (40,0%) майбутніх соціальних працівників засвідчили високий рівень комунікації, 100 (35,72%) – достатній рівень, по 34 (12,14%) – середній і надмірний рівні комунікації. Водночас отримані результати свідчать про те, що серед респондентів наявні студенти (40,0%), які можуть викликати роздратування у співрозмовників, оскільки їм бракує посидючості, терпіння і сміливості для вирішення складних проблем.

Для діагностування якостей студентів за компетенцією успішності використовували методики «16 RF-опитувальник» (Фактори В, С, Q1, Q2) [33] і «Діагностика спрямованості особистості Б. Басса» [59].

Так, результати діагностування за методикою «16 RF-опитувальник» (див. табл. 3.13) показали, що відповідно до фактору В «низький інтелект – високий інтелект» 145 (51,78%) студентам притаманні конкретність,

ригідність й емоційна дезорганізація мислення, низькі розумові здібності тощо; 135 (48,22%) студентам притаманні зібраність, кмітливість, абстрактність мислення, здатність швидко навчатися.

Таблиця 3.13

**Результати діагностування якостей майбутніх соціальних працівників  
з вуличної соціальної роботи за компетенцією успішності  
(за методикою «16 RF-опитувальник»)**

Фактор	Стан прояву			
	Низький (0-6)		Високий (7-8)	
	Студентів	%	студентів	%
Низький інтелект – високий інтелект (фактор В)	145	51,78%	135	48,22%
Емоційна усталеність – емоційна неусталеність (фактор С)	157	56,07%	123	43,93%
Консерватизм – радикалізм (фактор Q1)	100	35,72%	180	64,28%
Конформізм – нонконформізм (фактор Q2)	168	60%	112	40%

Результати діагностування за фактором С «емоційна усталеність – емоційна неусталеність» засвідчили, що 157 студентам (56,07%) властиві підпорядкування почуттям, мінливість інтересів, лабільність настрою, роздратованість тощо, а 123 (43,93%) студентам – стриманість, працелюбність, емоційна зрілість.

Щодо фактору Q1 «консерватизм – радикалізм», то 180 (64,28%) майбутнім соціальним працівникам притаманні аналітичність мислення, терпимість до незручностей, а 100 (35,72%) студентам – консервативність мислення, усталеність до типових труднощів.

За результатами діагностування за фактором Q2 «конформізм – нонконформізм» було виявлено 168 (60%) студентів, для яких характерні несамостійність та безініціативність, а також 112 (40%) студентів, яким властиві незалежність від групи, винахідливість, самостійність щодо прийняття рішень.

Результати діагностування якостей майбутніх соціальних працівників за методикою «Діагностика спрямованості особистості Б. Басса» подано в табл. 3.14.

Таблиця 3.14

**Результати діагностування якостей майбутніх соціальних працівників  
з вуличної соціальної роботи за компетенцією успішності  
(за методикою «Діагностика спрямованості особистості Б. Басса»)**

Стан прояву	Рівень прояву					
	Низький		середній		Високий	
	студентів	%	студентів	%	студентів	%
Ділова спрямованість	12	4,30%	134	47,85%	134	47,85%

Найбільший інтерес в межах започаткованого дослідження становила ділова спрямованість студентів. Так, з табл. 3.14 видно, що 12 (4,30%) майбутніх соціальних працівників виявили низький рівень ділової спрямованості, по 134 (47,85%) – її середній і високий рівні.

Розроблена методика діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи, представлена у п. 3.5.2, дозволила узагальнити отримані за різними критеріями і різними методиками результати діагностування (див. табл. 3.15-3.16).

Таблиця 3.15

**Результати констатувального зрізу щодо рівнів сформованості  
функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з  
вуличної соціальної роботи (за критеріями)**

Критерій	Рівні					
	достатній		Середній		низький	
	осіб	%	Осіб	%	осіб	%
<i>Критерій 1</i> усвідомленість – неусвідомленість знань	15	5,36	80	28,57	185	66,07
<i>Критерій 2</i> гнучкість – ригідність умінь	0	0	74	26,43	206	73,57
<i>Критерій 3</i> усталеність – неусталеність прояву якостей	39	13,93	180	64,29	61	21,78

Як свідчить таблиця 3.15, на констатувальному етапі експерименту студентів з достатнім рівнем функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи за критерієм «гнучкість – ригідність умінь» не виявлено, за критерієм «усвідомленість – неусвідомленість знань» – виявлено 15 (5,36%), за критерієм «усталеність – неусталеність прояву якостей» – 39 (13,93%).

Середній рівень досліджуваної компетентності був виявлений у 80 (28,57%) студентів за критерієм «усвідомленість – неусвідомленість знань», 74 (26,43%) студентів – за критерієм «гнучкість – ригідність умінь», 180 (64,29%) студентів – за критерієм «усталеність – неусталеність прояву якостей».

Щодо низького рівня досліджуваної компетентності, то за критерієм «усвідомленість – неусвідомленість знань» такий рівень засвідчили 185 (66,07%), за критерієм «гнучкість – ригідність умінь» – 206 (73,57%), за критерієм «усталеність – неусталеність прояву якостей» – 61 (21,78%) майбутній соціальний працівник.

Розподіл студентів за рівнями функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи в цілому представлений у табл. 3.16

Таблиця 3.16

**Результати констатувального зрізу щодо рівнів сформованості функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи**

Рівні функціональної компетентності	Кількість респондентів	
	(осіб)	(%)
Достатній	7	2,5
Середній	64	22,86
Низький	209	74,64
<b>Загальна кількість</b>	<b>280</b>	<b>100%</b>

Отже, загалом на констатувальному етапі експерименту достатній рівень функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи був виявлений у 7 (2,5%) майбутніх соціальних працівників, середній – у 64 (22,86%), а низький – у 209 (74,64%).

Подальша експериментально-дослідна робота передбачала розподіл студентів на експериментальну та контрольну групи. Студенти кожного ВНЗ – бази експерименту, які відвідували факультативний спецкурс «Вулична соціальна робота», були віднесені до експериментальної, а всі інші – до контрольної групи. Так, до експериментальної групи (ЕГ) увійшли 142 особи, до контрольної (КГ) – 138 осіб (загальна кількість студентів – учасників експерименту – 280 осіб).

Результати оцінювання рівнів функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи, отримані за результатами одноосібного діагностування студентів ЕГ і КГ (див. додатки И, К) на констатувальному етапі експерименту, узагальнено в табл. 3.17 і 3.18.

З таблиці 3.17 видно, що на констатувальному етапі експерименту достатній рівень досліджуваної компетентності за критерієм «гнучкість – ригідність умінь» не був виявлений в жодного студента ЕГ і КГ; за критерієм «усвідомленість – неусвідомленість знань» було виявлено 8 (5,64%) студентів ЕГ і 7 (5,07%) студентів КГ; за критерієм «усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей» – 17 (11,97%) студентів ЕГ і 22 (15,94%) студентів КГ.

Середній рівень функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи за критерієм «усвідомленість – неусвідомленість знань» був зафіксований у 41 (28,87%) студента ЕГ і 39 (28,26%) студентів КГ; за критерієм «гнучкість – ригідність умінь» – у 36

Таблиця 3.17

**Результати констатувального зрізу (у %) щодо сформованості рівнів функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи в експериментальній і контрольній групах**

<i>Критерій</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>достатній</i>		<i>Середній</i>		<i>низький</i>	
	<i>осіб</i>	<i>%</i>	<i>осіб</i>	<i>%</i>	<i>осіб</i>	<i>%</i>
<b>ЕГ</b>						
<i>Критерій 1</i> усвідомленість – неусвідомленість знань	8	5,64	41	28,87	93	65,49
<i>Критерій 2</i> гнучкість – ригідність умінь	0	0	36	25,35	106	74,65
<i>Критерій 3</i> усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей	17	11,97	96	67,61	29	20,42
<b>Функціональна компетентність</b>	4	2,82	33	23,24	105	73,94
<b>КГ</b>						
<i>Критерій 1</i> усвідомленість – неусвідомленість знань	7	5,07	39	28,26	92	66,67
<i>Критерій 2</i> гнучкість – ригідність умінь	0	0	38	27,54	100	72,46
<i>Критерій 3</i> усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей	22	15,94	84	60,87	32	23,19
<b>Функціональна компетентність</b>	3	2,18	31	22,46	104	75,36

(25,35%) студентів ЕГ і 38 (27,54%) студентів КГ; за критерієм «усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей» – у 96 (67,61%) студентів ЕГ і 84 (60,87%) студентів КГ.

Низький рівень досліджуваної компетентності за критерієм «усвідомленість – неусвідомленість знань» виявили 93 (65,49%) студенти ЕГ і 92 (66,67%) студенти КГ; за критерієм «гнучкість – ригідність умінь» – 106 (74,65%) студентів ЕГ і 100 (72,46%) студентів КГ; за критерієм «усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей» – 29 (20,42%) студентів ЕГ і 32 (23,19%) студенти КГ.

Загалом на констатувальному етапі експерименту достатній рівень функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи був зафіксований у 4 (2,82%) студентів ЕГ і 3 (2,18%) студентів КГ; середній рівень був виявлений у 33 (23,24%) студентів ЕГ і 31 (22,46%) студента КГ; низький рівень – у 105 (73,94%) студентів ЕГ і 104 (75,36%) студентів КГ.

Певна відмінність у результатах, отриманих в ЕГ і КГ на констатувальному етапі експерименту, зумовила необхідність перевірки

припущення щодо відсутності статистично значущої різниці у сформованості функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи, віднесених до ЕГ і КГ.

Як відомо, вибір критеріїв для перевірки істинності статистичних гіпотез залежить передусім від виду розподілу вхідних даних та типу шкали, що використовувалася під час оцінювання. В нашому випадку закон розподілу результатів діагностування не був нормальним, а вхідні дані (результати діагностування) були порядковими числами. Тому було необхідно застосовувати непараметричні критерії (наприклад, непараметричний критерій медіани, критерій Уїлкоксона-Манна-Уїтні, критерій Краскала-Уолліса та ін.). Нами було обрано критерій Уїлкоксона-Манна-Уїтні, який є більш точним, порівняно з медіанним і водночас модифікований для великих вибірок [60].

Для здійснення перевірки за критерієм Уїлкоксона-Манна-Уїтні було:

- сформульовано статистичні гіпотези:  $H_0$  – обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто статистично значущих відмінностей між ними немає,  $H_1$  – нульова гіпотеза не є вірною;
- побудовано об'єднану вибірку;
- за об'єднаною вибіркою побудовано статистичний ряд;
- знайдено ранги значень об'єднаної вибірки;
- знайдено суми рангів значень в кожній з вибірок окремо;
- знайдено значення критерію за формулою:

$$T = \frac{U - \frac{1}{2}n_1n_2}{\sqrt{\frac{n_1n_2(n+1)}{12}}}$$

де  $n$  – загальна кількість об'єктів об'єднаної вибірки;

$n_1$  – кількість об'єктів першої вибірки (студентів ЕГ),  $n_1 = 142$ ;

$n_2$  – кількість об'єктів другої вибірки (студентів КГ),  $n_2 = 128$ ;

$U$  – критеріальна статистика, для знаходження якої використовуються наступні формули:

$$U = \max(U_1, U_2);$$

$$U_1 = n_1n_2 + \frac{1}{2}n_1(n_1 + 1) - R_1;$$

$$U_2 = n_1n_2 + \frac{1}{2}n_2(n_2 + 1) - R_2;$$

де  $R_1$  – сума рангів першої вибірки,  $R_2$  – сума рангів другої вибірки;

– знайдено критичне значення критерію  $t$  як квантиль порядку  $1 - \alpha / 2$  стандартного нормального розподілу;

– порівняно критеріальну статистику  $T$  з критичним значенням  $t$ .

Розрахунки проводили відповідно до наведених етапів, що дозволило знайти значення критерію Уїлкоксона-Манна-Уїтні:  $T = 1,589899$ .

Враховуючи кількість вибірок, значення  $t$  було знайдено на рівні значущості 0,05:  $t_{нижнє} = 0,000982$  та  $t_{верхнє} = 5,023886$ . Розрахунки проводили із застосуванням програмного продукту Excel за допомогою практичного посібника [60].

Оскільки значення критерію Уїлкоксона-Манна-Уїтні  $T$  належить інтервалу в межах між нижнім та верхнім критичними значеннями  $t$ , то гіпотеза  $H_0$  приймається. Отже, різниця функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи у студентів ЕГ і КГ не є статистично значущою. Відтак, на початку формувального експерименту експериментальні і контрольні групи суттєво не відрізнялися за рівнем функціональної компетентності студентів з вуличної соціальної роботи.

Результати діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи після дослідно-експериментальної роботи подано в додатках Л, М та узагальнено в табл. 3.18.

Таблиця 3.18

**Результати контрольного зрізу (у %) щодо сформованості рівнів функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи в експериментальній і контрольній групах**

<i>Критерій</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>достатній</i>		<i>середній</i>		<i>низький</i>	
	<i>осіб</i>	<i>%</i>	<i>осіб</i>	<i>%</i>	<i>осіб</i>	<i>%</i>
<b>ЕГ</b>						
<i>Критерій 1</i> усвідомленість – неусвідомленість знань	74	52,11	60	42,25	8	5,64
<i>Критерій 2</i> гнучкість – ригідність умінь	61	42,96	68	47,89	13	9,15
<i>Критерій 3</i> усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей	54	38,03	73	51,41	15	10,56
<b>Функціональна компетентність</b>	66	46,48	63	44,37	13	9,15
<b>КГ</b>						
<i>Критерій 1</i> усвідомленість – неусвідомленість знань	15	10,87	45	32,61	78	56,52
<i>Критерій 2</i> гнучкість – ригідність умінь	9	6,52	41	29,71	88	63,77
<i>Критерій 3</i> усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей	28	20,29	86	62,32	24	17,39
<b>Функціональна компетентність</b>	12	8,70	37	26,81	89	64,49

З таблиці 3.18 видно, що на контрольному етапі експерименту достатній рівень досліджуваної компетентності за критерієм «усвідомленість



– неусвідомленість знань» був виявлений у 74 (52,11%) студентів ЕГ і 15 (10,87%) студентів КГ; за критерієм «гнучкість – ригідність умінь» – у 61 (42,96%) студента ЕГ і 9 (6,52%) студентів КГ; за критерієм «усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей» – 54 (38,03%) студентів ЕГ і 28 (20,29%) студентів КГ.

Середній рівень функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи за критерієм «усвідомленість – неусвідомленість знань» був зафіксований у 60 (42,25%) студентів ЕГ і 45 (32,61%) студентів КГ; за критерієм «гнучкість – ригідність умінь» – у 68 (47,89%) студентів ЕГ і 41 (29,71%) студента КГ; за критерієм «усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей» – у 73 (51,41%) студентів ЕГ і 86 (62,32%) студентів КГ.

Низький рівень досліджуваної компетентності за критерієм «усвідомленість – неусвідомленість знань» виявили 8 (5,64%) студентів ЕГ і 78 (56,52%) студентів КГ; за критерієм «гнучкість – ригідність умінь» – 13 (9,15%) студентів ЕГ і 88 (63,77%) студентів КГ; за критерієм «усталеність – неусталеність прояву професійно важливих та особистісних якостей» – 15 (10,56%) студентів ЕГ і 24 (17,39%) студенти КГ.

Загалом на контрольному етапі експерименту достатній рівень функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи був зафіксований у 66 (46,48%) студентів ЕГ і 12 (8,70%) КГ; середній рівень був виявлений у 63 (44,37%) студентів ЕГ і 37 (26,81%) студентів КГ; низький рівень – у 13 (9,15%) студентів ЕГ і 89 (64,49%) студентів КГ.

Порівняльний аналіз результатів діагностування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників з вуличної соціальної роботи в ЕГ і КГ до та після експериментальної роботи дозволив дійти висновку, що в експериментальних групах її формування відбувалося більш ефективно, ніж в контрольних.

Для підтвердження цього висновку було проведено статистичну обробку результатів діагностування студентів, отриманих на констатувальному і контрольному етапах експерименту. Статистична обробка здійснювалася за методикою, описаною в п. 3.5.2.

Було сформульовано статистичні гіпотези:  $H_0^1$  – вибірки результатів діагностування студентів в ЕГ і КГ після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності, тобто різниця в сформованості функціональної компетентності студентів ЕГ і КГ після експерименту не є статистично значущою;  $H_1^1$  – гіпотеза  $H_0^1$  не є вірною.

Для статистичних гіпотез  $H_0^1$  та  $H_1^1$  було знайдено  $T = 10,39856$ , а також критичне значення на рівні значущості 0,05 та з 1 ступенем волі:  $t_{нижнє} = 0,000982$  та  $t_{верхнє} = 5,023886$ . Оскільки критеріальна статистика  $T$  не належала інтервалу в межах між нижнім та верхнім критичними значеннями  $t$ , то гіпотеза  $H_0^1$  не була прийнята, а гіпотезу  $H_1^1$  вважали вірною – різниця функціональної компетентності студентів ЕГ і КГ після експерименту була статистично значущою. Отже, після формувального експерименту студенти

ЕГ і КГ суттєво відрізнялися за рівнем функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи.

### Література до розділу 3

1. Абрамочкин В. В. Уголовно-процессуальное законодательство в современных условиях: проблемы теории и практики: сборник статей / В. В. Абрамочкин. – М.: ВолтерсКлувер, 2010. – 528 с.
2. Архангельский С. И. Теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М., 1974. – 385 с.
3. Балабанова Л. В. Управління персоналом: підручник / Л. В. Балабанова, О. В. Сардак. – К.: Центр навчальної літератури, 2011. – 468 с.
4. Баранюк В. В. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Баранюк. – Хмельницький, 2016. – 23 с.
5. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. пос. / О. В. Безпалько. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
6. Болотов В. А. Компетентная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – М.: Педагогика, 2003. – 58 с.
7. Большая энциклопедия нефти и газа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ngpedia.ru/id573046p1.html>
8. Большой словарь по социологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/662>
9. Бралова С. З. Педагогическая компетентность в развитии функциональной грамотности учащихся / С. З. Бралова // Инфоурок. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://infourok.ru/doklad-na-temu-pedagogicheskaya-kompetentnost-v-razvitii-funkcionalnoy-gramotnosti-uchaschih-sya-552256.html>
10. Бродська Л. В. Методика викладання менеджменту в вищій школі: навч. пос. / Л. В. Бродська. – Запоріжжя: ЗНУ, 2011. – 122 с.
11. Виноградова-Бондаренко В. Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. Є. Виноградова-Бондаренко. – К., 2001. – 221 с.
12. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтингову систему навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ: Центр учбової літератури, 2011. – 312 с.
13. Волошенко М. О. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. О. Волошенко. – Рівне, 2016. – 24 с.

14. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин, Т.Д. Бухарова. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

15. Галузевий стандарт вищої освіти України: освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. – Київ: МОНУ, 2007. – 20 с.

16. Галузинська Л. І. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посібник / Л. І. Галузинська, Н. В. Науменко, В. О. Колосюк. – К.: Знання, 2008. – 430 с.

17. Гамага О. О. Функціональна компетентність керівника у формуванні управлінської команди: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. псих. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / О. О. Гамага. – Луганськ, 2010. – 20 с.

18. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д. М. Годлевська. – К., 2007. – 23 с.

19. Гулай О. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Гулай. – Вінниця, 2016. – 44 с.

20. Дашкин М. Е. Коммуникативные умения специалистов системы «Человек–человек» как предметное содержание их подготовки: монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 134 с.

21. Дітковська Л. А. Організаційно-педагогічні умови формування ікт-компетентності майбутніх соціальних працівників / Л. А. Дітковська // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. 21. – Серія: Педагогічні науки. – С. 36–46.

22. Дылян Г. Д. Функциональный подход к управлению качеством школьного образования / Г. Д. Дылян. – Минск: Зорньверасень, 2006. – 176 с.

23. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение: учебник / Ю. Н. Емельянов. – Львов: ЛГУ, 1985. – 166 с.

24. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

25. Жуков В. И. Настольная книга социального работника: уч.-метод. пос. / И. В. Жуков. – М.: «Гном и Д», 2008. – 352 с.

26. Зайцева С.Е. Исследование феномена коммуникативной компетентности будущих юристов: монография. – М.: «Kontsep», 2013. – 132 с.

27. Зайцевська Т. Ю. Вулична соціальна робота з дітьми вулиці: матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції [Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи], (Ужгород, 1999 р.). – Ужгород, 1999. – С. 262–271.

28. Закон України «Про соціальні послуги» // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2012. – N 3739-VI ( 3739-17 ). – ст. 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://kodeksy.com.ua/ka/o\\_socialnyh\\_uslugah.htm](http://kodeksy.com.ua/ka/o_socialnyh_uslugah.htm)

29. Закон України «Про охорону праці» // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2694-12/page2>

30. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. – 2002. – Вып. 3. – С. 16–21.

31. Зеер Э. Ф. Психология профессий: уч. пос. / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект «Деловая книга», 2003. – 336 с.

32. Ильясов Ф. Н. Методология ресурсного подхода к анализу трудовых мотивов и установок / Ф. Н. Ильясов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2013. – Вып. 5. – С. 13-25.

33. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. / А. Н. Капустина. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.

34. Караван Ю. В. Нетрадиційні форми лекцій у вищій школі / Ю. В. Караван, А. О. Саницька, М. С. Ташак // Інноваційний потенціал української науки – ХХІ сторіччя: збірник статей. – Запоріжжя: ПГА. – 2012. – С. 11–19.

35. Касьянов В. В. Социология права: словарь специальных терминов / В. В. Касьянов, В. Н. Нечипуренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 480 с.

36. Клеве Х. Теория компетенций в социальной работе / Х. Клеве // Вестник Московского гос. обл-го ун-та. – 2009. – Вып. 3. – Серия: Психологические науки. – С. 75–79.

37. Кобець В. М. Про вплив домінуючих мотивів на готовність студентів менеджерів до майбутньої професійної діяльності / В. М. Кобець // Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили. – 2012. – Вип. 197 (209). – Серія: Педагогіка. – С. 33–36.

38. Кобзар Б. С. Зняття адаптаційних труднощів у дітей в соціально-реабілітаційному центрі / Б. С. Кобзар, С. П. Поставойтов. – К.: Ін-т проблем виховання АПН України, 1999. – 130 с.

39. Кодекс законів про працю: Закон України від 10.12.93 р. № 322-VIII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua>

40. Кодекс про шлюб та сім'ю України // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2004. – N 21-22. – ст. 135. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2006-07>

41. Кожевников К. П. Методика подготовки лекций / К. П. Кожевников. – Минск, 1976. – 217 с.

42. Колодченко С. Ю. Отечественный и зарубежный опыт реабилитации безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних / С. Ю. Колодченко. – Белгород: НИУ «БелГУ», 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/sotsiologicheskienauki/library/2013/05/22/otechestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt-reabilitatsii>

43. Корнещук В. В. Математические методы исследования педагогических феноменов: уч. пос. – Одесса: ВМВ, 2010. – 72 с.
44. Корнев М. Н. Соціальна психологія: підручник / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 304 с.
45. Короткий курс лекцій з дисципліни «Економіко-математичні методи і прикладні моделі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://studme.com.ua/168503039296/ekonomika/proizvodstvennye\\_funktsii.htm](http://studme.com.ua/168503039296/ekonomika/proizvodstvennye_funktsii.htm)
46. Костина Е. А. Социокультурная компетенция учителя иностранного языка: монография. – М.: Директ-Медиа, 2015. – 82 с.
47. Кочемасова Л. А. Развитие профессиональной компетентности социального работника в процессе практической подготовки с учётом региональных особенностей: материалы XXXIX Международной научно-практической конференции. [«Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»], (Новосибирск, 14 апреля 2014 г.). – Новосибирск: СибАК, 2014. – 148 с.
48. Кримінально-процесуальний кодекс України // Кримінально-виконавчий кодекс України, 2007. – ст.156. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://yurist-online.com/ukr/uslugi/yuristam/kodeks/013/156.php>
49. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателей высшей школы: монография. – Краснодар: Григорьева Л. К., 2013. – 144 с.
50. Лернер П. С. Фасилитация учащихся учреждений профессионального образования в факультативном курсе «для технарей» / П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2005. – Вып. 6. – С. 100–105.
51. Лозовецька В. Т. Професійна компетентність / В.Т. Лозовецька // Енциклопедія освіти: Акад. пед. наук України. – Київ: Юрінко Інтер, 2008. – С. 722–723.
52. Лук'янчук Н. В. Рекомендації вчителю для професійної діяльності з обдарованими учнями / Н. В. Лук'янчук // Педагогічний та психологічний досвід. – 2015. – Вип. 2 (45). – С. 37-39.
53. Максименко С. Д. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / С. Д. Максименко. – Київ: Радянська школа, 1983. – 241 с.
54. Марущак Т. Г. Организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов транспорта: дис. на соискание научн. степени канд. эконом.наук: спец. 08.00.05 / Татьяна Борисовна Марущак. – Новосибирск, 2009. – 187 с.
55. Мачинська Н. І. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навч.-метод. посібник / Н. І. Мачинська, С. С. Стельмах. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 180 с.
56. Медведева Г. П. Этика социальной работы / Г. П. Медведева. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 208 с.
57. Мекшун А. Д. Педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх соціальних працівників / А. Д. Мекшун // Вісник

Чернігівського національного педагогічного університету. – Вип. 125. –  
Серія: Педагогічні науки. – 2015. – С. 188-193.

58. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Мельничук. – Тернопіль, 2011. – 42 с.

59. Методика диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера). [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://psycabi.net/testy/233-metodika-diaagnostiki-napravlennosti-lichnosti-b-bassa-oprosnik-smekala-kuchera>.

60. Минько А. А. Статистический анализ в MS Excel. – М.: «Вильямс», 2004. – 448 с.

61. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник / В. В. Москаленко. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

62. Нерсесянц В. С. Общая теория права и государства: учебник / В. С. Нерсесянц. – М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 214 с.

63. Новоодеський професійний аграрний ліцей: вправи на розвиток мотивації. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nowpal.at.ua/index/vpravi\\_na\\_gozvitok\\_motivaciji/0-41](http://nowpal.at.ua/index/vpravi_na_gozvitok_motivaciji/0-41)

64. Образцов П. И. Дидактика высшей военной школы: уч. пос. / П. И. Образцов, В. М. Косухин. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.

65. Одегов Ю. Г. Экономика труда / Ю. Г. Одегов, Г. Г. Руденко. – М.: Волтерс Клувер, 2011. – 800 с.

66. Орлов А. А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: монография. – М.: Дирет-Медия, 2014. – 378 с.

67. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. пос. / В. Л. Ортинський. – К.: Центр навчальної літератури, 2009. – 472 с.

68. Панасенко Э. Особенности подготовки социальных работников в зарубежных странах / Э. Панасенко. – Наукова бібліотека України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/1165-osoblivosti-pidgotovki-sotsialnih-pratsivnikiv-u-zarubizhnih-krayinah.html>

69. Патик Ю. В. Критеріальний апарат щодо діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я / Ю. В. Патик // ScienceandEducation a NewDimension: PedagogyandPsychology. – 2015. – Issue: 63. – P. 34-36.

70. Петровский А. В. Краткий психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

71. Печенкина Т. И. Формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе / Т. И. Печенкина // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2013. – Вып. 2 (114) / Том 2. – С. 137–143.

72. Пилипенко А. А. Менеджмент: навч. пос. / А. А. Пилипенко, С. М. Пилипенко, В. І. Отенко. – Харьков: ІНЖЕК, 2005. – 456 с.
73. Психология: Словарь / [под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
74. Радченко И. А. Учебный словарь терминов рекламы и публикрейшнз / [под ред. Е. Е. Топильской]. – Воронеж: ВФ МГЭИ, 2007. – 311 с.
75. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 480 с.
76. Рульев В. А. Менеджмент: навч. пос. / В. А. Рульев, С. О. Гуткевич. – К.: Центр навчальної літератури, 2011. – 312 с.
77. Сальцева С. В. Профессиональная компетентность социального работника: модель, технология, инноватика развития: монография. – Оренбург: Оренпринт, 2013. – 228 с.
78. Самсутіна Н. М. Критерії, показники та рівні сформованості професійних функціональних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури / Н. М. Самсутіна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 8. – С. 83–86.
79. Сила Т. І. Професійна інтеракція в соціальній роботі: соціально-психологічні особливості взаємодії соціального працівника і клієнта: монографія / Т. І. Сила. – Чернігів: Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці, 2010. – 241 с.
80. Сімейний кодекс України // Науково-практичний коментар. – ст. 128. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uazakon.ru/ukr/sku>
81. Словарь бизнес-терминов. – М.: Академик.ру., 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru>
82. Собчик Л. Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: метод. руководство / Л. Н. Собчик. – М.: Московский кадровый центр при Главном управлении по труду и социальным вопросам Мосгорисполкома, 1990. – 555 с.
83. Сорокіна Г. Ю. Функціональні компетентності майбутнього фахівця зв'язку / Г. Ю. Сорокіна // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – 2010. – Серія: педагогічні науки. – С. 272–278.
84. Сорокіна Г. Ю. Формування функціональних компетентностей майбутніх фахівців зв'язку в процесі навчання технічних дисциплін: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Галина Юрїївна Сорокіна. – Черкаси, 2010. – 22 с.
85. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. П. Спіріна. – Житомир, 2009. – 23 с.
86. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учебник / Л. Д. Столяренко. – Ростов: 2000. – 672 с.

87. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование образовательной программы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – СПб.: Златоуст, 2001. – 128 с.

88. Торган М. М. Підготовка менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Маріанна Миколаївна Торган. – Одеса, 2011. – 217 с.

89. Торган М. М. Методика діагностування функціональної компетентності менеджерів освіти до здійснення контрольно-діагностичних функцій / М. М. Торган // Нова педагогічна думка. – 2011. – № 14. – С.427–431.

90. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. пос. / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.

91. Фалько Л. Ю. Модернізація освітнього процесу на основі практико-орієнтованої моделі навчання / Л. Ю. Фалько, Н. А. Коновалова // Науково-практичний журнал «Університетське управління: практика і аналіз». – 2012. – № 4 (80). – С. 73–79.

92. Филатова Е. В. Теория социальной работы: уч. пос. / Е. В. Филатова. – Кемерово: «Кузбассвузиздат», 2003. – 315 с.

93. Философский словарь студента / [под общ.ред. В.Ф.Беркова, Ю. А. Харина]. – Минск: «ТетраСистем», 2003. – 352 с.

94. Фролова Ю. Н. Роль социальнойфасилитации в процессе алгоритмизированного проблемного обучения / Ю. Н. Фролова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 41–54.

95. Функции социологии, её роль в преобразовании общества. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sociologyinweb.ru/spgs-804-2.html>

97. Характеристика функций социальной работы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studopedia.ru/2\\_58070\\_harakteristika-funktsiy-sotsialnoy-raboti.html](http://studopedia.ru/2_58070_harakteristika-funktsiy-sotsialnoy-raboti.html)

98. Холостова Е. И. Социальная работа: история, теория и практика / Е. И. Холостова. – Москва: ИД Юрайт, 2011. – 905 с.

99. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. / А. В. Хуторской. – М.: «Эйдос», 2013. – 73 с.

100. Чабдаров И. М. Социально-правовая компетентность будущих учителей / И. М. Чабдаров // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 10. – С. 155–162.

101. Чернышев А. П. Этюды дидактики высшей школы: монография / А. П. Чернышев. – М., 1995. – 287 с.

102. Шарапов О. Д. Системный анализ: навч. пос. / О. Д. Шарапов, В. Д. Дербенцев, Д. С. Семьонов. – К.: КНЕУ, 2004. – 231 с.

103. Шевцова Н. А. Профессиональная компетентность учителя в общеобразовательном процессе / Н. А. Шевцова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – № 3. – С. 77–78.

104. Шептенко П. А. Введение в специальность «Социальный педагог»: уч. пос. / А. П. Шептенко, В. А. Сластенина. – М.: Флинта, 2013. – 160с.



105. Шкурова М. В. Методика и технология работы социального педагога / М. В. Шкурова. – М.: «Академия», 2006. – 272 с.
106. Экономические основы социальной работы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studme.org/14620125/sotsiologiya/ekonomicheskiy\\_osnovy\\_sotsialnoy\\_raboty](http://studme.org/14620125/sotsiologiya/ekonomicheskiy_osnovy_sotsialnoy_raboty)
107. Электронная библиотека Князевой. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part2/026.htm>
108. Якушев А. В. Социальная работа / А. В. Якушев. – М.: «А-Приор». 2010. – 144 с.
109. Culture & Loisirs: enfance & Jeunesse. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.schaerbeek.be/vivre-schaerbeek/aides-sociales/travailleurs-sociaux-rue>
110. Jobprofil: Street worker. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.karrieresprung.de/jobprofil/Streetworker>
111. Le travail social de rue. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://reperesasbl.e-monsite.com/pages/nos-actions/le-travail-social-de-rue.html>
112. Outreach Services raise awareness about Street Work. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://headandhands.ca>
113. Street work. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.streetwork.org.au/outreach-services/>
114. Travailleur de rue: rôles du travailleur de rue. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.carrieresensante.info/carrieres/travailleuse-de-rue/>
115. Wikipedia: streetwork. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://de.wikipedia.org/wiki/Streetwork>

## ВИСНОВКИ

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти спрямована на формування в них професійних знань, умінь і навичок, особистісних і професійно-важливих якостей, необхідних для успішного виконання різних видів соціальної роботи в процесі взаємодії з її різними клієнтами.

Результатом такої підготовки в широкому розумінні можуть виступати професійна компетентність, професійна готовність або професійна підготовленість фахівця із соціальної роботи. У вузькому розумінні, результатом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО можуть виступати компетентність у здійсненні певного виду соціальної роботи як професійної діяльності, готовність або підготовленість фахівців до таких видів робіт або до певної (соціальної) роботи з окремими категоріями клієнтів.

В запропонованій монографії розкрито сутність і результати педагогічних експериментів, що мали на меті формування в майбутніх соціальних працівників:

– підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я як певного різновиду соціальної роботи з певною категорією клієнтів;

– функціональної компетентності з вуличної соціальної роботи, що є мало розповсюдженою в Україні різновидом соціальної роботи, яка водночас охоплює багато різних категорій клієнтів.

Теоретичні положення, що виступили фундаментом педагогічних експериментів, становлять наукову новизну презентованого в монографії матеріалу.

В монографії представлені різноманітні методи і засоби навчання, що є не тільки доволі інноваційними, цікавими для студентів, але й забезпечують високу ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи у вітчизняних ЗВО та за кордоном. Практичну значущість проведених педагогічних експериментів становлять також розроблені авторами, математично обґрунтовані й експериментально перевірені методики діагностування досліджуваних феноменів.

Педагогічні дослідження, результати яких представлені в монографії, здійснювались в межах науково-дослідної роботи кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету з теми «Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ» (№ 0113U001461).

Сподіваємося, що наукові здобутки авторів монографії є певним внеском у підвищення ефективності та якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО України, підвищення кваліфікації працівників соціальних служб тощо.

## Додаток А

**Тест оцінювання показників підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я за**

**змістовим критерієм**

**Показник «технологічна обізнаність»**

***Оберіть одну або кілька правильних відповідей:***

1. Технології соціальної роботи з інвалідами передбачають:

- А) медичну реабілітацію;
- Б) соціальну реабілітацію;
- В) психологічну реабілітацію;
- Г) всі відповіді вірні.

2. Метод соціальної роботи, який застосовує соціальний працівник під час індивідуальної роботи з батьками дітей з обмеженими можливостями здоров'я, має назву:

- А) консультативна бесіда;
- Б) освітній тренінг;
- В) педагогічна корекція;
- Г) соціально-педагогічна робота.

3. До технічних засобів реабілітації, якими забезпечуються діти з обмеженими можливостями здоров'я, належать:

- А) протезно-ортопедичні вироби, зокрема ортопедичне взуття;
- Б) спеціальні засоби для самообслуговування та догляду;
- В) засоби для пересування;
- Г) допоміжні засоби для особистої рухливості, переміщення та підйому;
- Д) меблі та оснащення;
- Ж) спеціальні засоби для орієнтування, спілкування та обміну інформацією;
- З) всі відповіді вірні.

4. До переліку послуг соціальної реабілітації дитини з обмеженими можливостями здоров'я не входить:

- А) психологічна консультація;
- Б) соціально-педагогічна підтримка;
- В) перша медична допомога;
- Г) медико-соціальні заходи;
- Д) розробка ІПР (індивідуального плану реабілітації).

5. Індивідуальну програму реабілітації для дитини з обмеженими можливостями здоров'я затверджує:

А) лікувально-консультативна комісія лікувально-профілактичного закладу;

Б) Міністерство охорони здоров'я України;

В) Центр соціальної допомоги сім'ї, дітей та молоді;

Г) Центр соціально-психологічної реабілітації дітей.

6. Завданнями психолого-педагогічної корекції та профілактики дітей з обмеженими можливостями здоров'я є:

А) розвиток емоційно-вольової сфери;

Б) нормалізація міжособистісних стосунків у сім'ї дитини;

В) створення сприятливого клімату в групах дітей;

Г) соціально-психологічна реабілітація;

Д) соціальна інтеграція;

Ж) вірні відповіді А), Б) і В);

З) вірні відповіді Г) і Д).

7. Корекційну роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передусім виконують:

А) безпосередньо батьки, які володіють спеціальними знаннями з дефектології, психології та медико-соціальної реабілітації;

Б) лікарі, логопеди, реабілітологи, фізіологи;

В) соціальні працівники, соціальні педагоги;

Г) вірні відповіді А) і Б).

***Встановіть необхідну послідовність:***

8. Встановіть послідовність етапів соціальної реабілітації:

– соціально-побутова адаптація;

– відновлення або підтримка психо-фізичних функцій організму;

– відновлення особистісного та соціального статусу;

– інтеграція в суспільство.

**Встановіть необхідну відповідність:**

9. Встановіть відповідність між фахівцем та функцією, що він виконує під час роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я:

	ФАХІВЕЦЬ		ФУНКЦІЯ
1)	Вчитель-дефектолог	а)	педагогічна та логопедична діагностика;
2)	Соціальний педагог	б)	забезпечення повсякденного санітарно-гігієнічного режиму;
3)	Соціальний працівник	в)	залучення батьків до діяльності установи як учасників реабілітаційного процесу;
4)	Психолог	г)	розробка схеми медикаментозного, фізіо- та фітотерапевтичного лікування, лікувальної фізкультури та масажу з динамічним контролем;
5)	Фізіолог	д)	вивчення соціально-психологічного <u>клімату</u> та стилю виховання в сім'ї;
6)	Лікар	е)	психокорекція та психотерапія;
7)	Старша медична сестра	ж)	корекція розвитку мовлення;
8)	Логопед	з)	розробка курсу реабілітації;
9)	Реабілітолог	и)	реалізація програм фізичного виховання з урахуванням рекомендацій інших фахівців.

**Вставте пропущений термін:**

10. Процес \_\_\_\_\_ має на меті досягнення та підтримку оптимальних фізичного, інтелектуального, психічного, а також соціального рівнів діяльності дитини з обмеженими можливостями здоров'я.

**Показник «медична обізнаність»****Оберіть одну або кілька правильних відповідей:**

11. До різновиду обмежень дитячої життєдіяльності не відноситься:

- А) порушення слуху і мови (глухота, логопатія);
- Б) порушення інтелектуального розвитку (розумова відсталість, затримка психічного розвитку);
- В) комплексне порушення психофізіологічного розвитку (сліпо-глухота, ДЦП з розумовою відсталістю);
- Г) респіраторно-вірусне захворювання;
- Д) порушення опорно-рухового апарату;
- Ж) хронічне соматичне захворювання.

12. Медична модель соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я містить:

- А) домашній патронаж;
- Б) медичне обслуговування;
- В) забезпечення медикаментами;
- Г) виплату коштів та реалізацію пільг;
- Д) санаторне лікування;
- Ж) медичний супровід;
- З) усі відповіді вірні.

13. Фізіотерапія, спрямована на лікування в дітей аутизму, триває:

- А) від 1 до 3 років;
- Б) залежно від стадії аутизму та проблем конкретного пацієнта;
- В) впродовж усього життя, оскільки аутизм невиліковна хвороба;
- Г) мінімальний курс терапії становить 1,5-2 роки.

14. Психологічне порушення дітей з Синдромом Дауна (СД) відноситься до:

- А) хвороби Альцгеймера (недоумство);
- Б) депресивного синдрому;
- В) шизофренії;
- Г) психотичних порушень.

15. Комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених функцій організму внаслідок захворювання або (по можливості) на оптимальну реалізацію фізичного та психічного потенціалу інваліда, називається:

- А) соціокультурною реабілітацією;
- Б) медичною реабілітацією;
- В) соціально-побутовою реабілітацією;
- Г) психолого-педагогічною реабілітацією.

16. До команди фахівців, що проводять медичну реабілітацію з дітьми з обмеженими можливостями, входить:

- А) соціальний працівник, соціальний педагог, психолог;
- Б) реабілітолог, масажист, логопед, дефектолог, психолог, фізіолог, терапевт;
- В) вихователь, медична сестра, невролог, соціальний працівник;
- Г) логопед, корекційний педагог, вчитель-реабітолог.

17. Відділ медичного супроводу надає дітям з обмеженими можливостями такі послуги:

- А) заняття з лікувальної фізкультури;
- Б) басейн, сауна, гідромасаж, теплопроцедури;
- В) дефектологічна, логопедична корекція;

Г) вірні відповіді А) і Б).

**Встановіть необхідну послідовність:**

18. Встановіть пріоритетність поширеності різновидів інвалідності серед дітей:

- розумова відсталість різних ступенів;
- психічні розлади;
- порушення обміну речовин;
- дитячий церебральний параліч;
- хвороби нервової системи та органів чуття.

**Встановіть необхідну відповідність:**

19. Встановіть відповідність між діагнозом та його характеристикою:

	ДІАГНОЗ		ХАРАКТЕРИСТИКА
1)	Аутизм	а)	мимовільні (неконтрольовані) рухи тіла або кінцівок;
2)	Дитячий церебральний параліч (ДЦП)	б)	періодичні зміни настрою (від сильного збудження й ейфорії до пасивності та пригніченості);
3)	Синдром Дауна	в)	емоційно-вольове порушення психічного стану;
4)	Психічне порушення	г)	повна або часткова сліпота;
5)	Гіперкінез	д)	спотворене сприймання окремих звуків, повна або часткова глухота;
6)	Порушення слуху	е)	спинний мозок пошкоджений на рівні шийного відділу, внаслідок чого руки і ноги дитини повністю або частково позбавлені чутливості та рухливості;
7)	Параплегія (травма хребта)	ж)	спинний мозок травмовано нижче шийного відділу, вражена нижня частина тіла та ніг, а також частина внутрішніх, тазових органів;
8)	Порушення зору	з)	затримка психо-фізичного розвитку.

**Вставте пропущений термін:**

20. Захворювання центральної нервової системи, що призводить не тільки до опорно-рухових порушень дитини, але й викликає затримку чи патологію розумового розвитку, мовну недостатність, порушення слуху, зору називається \_\_\_\_\_.

**Показник «психологічна обізнаність»**

***Оберіть одну або кілька правильних відповідей:***

21. Найважчим психологічним періодом для дитини з обмеженими можливостями здоров'я є:
- А) початок навчання, коли необхідно проявити здібності до засвоєння знань і спілкування;
  - Б) проходження курсу реабілітації;
  - В) усвідомлення несхожості з іншими здоровими дітьми;
  - Г) вірні відповіді А) і В);
  - Д) усі відповіді вірні.
22. Узагальнений психологічний портрет батьків, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я, характеризується:
- А) високим рівнем тривожності, психологічною слабкістю, соціальною боязкістю, сімейними конфліктами;
  - Б) агресивною поведінкою до здорових дітей;
  - В) відчуттям гострої провини перед дитиною;
  - Г) вірні відповіді Б) і В).
23. Психологічна робота з сім'єю, яка виховує дитину з обмеженими можливостями здоров'я, передбачає:
- А) посилення віри батьків у можливість і перспективи розвитку їхньої дитини;
  - Б) корекція психічного стану батьків;
  - В) профілактика невротизації або психопатизації батьків;
  - Г) допомога батькам побачити реальну перспективу розвитку дитини, з'ясувати можливі труднощі, що виникають у певні вікові періоди;
  - Д) вірні відповіді А) і Б);
  - Ж) усі відповіді вірні.
24. Завданням психотерапевтичного методу роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, є:
- А) здійснення реабілітаційних заходів медичного, соціального та лікувального характеру;
  - Б) підготовка та навчання дитини до соціально-побутової адаптації;
  - В) діагностика та корекція психологічної картини хвороби, формування в дитини адекватного (гармонійного) ставлення до неї;
  - Г) вірні відповіді А) і Б).



25. Соціально-психологічна дезадаптація дитини з обмеженими можливостями здоров'я характеризується:
- А) неадекватним сприйняттям свого дефекту;
  - Б) дезадаптацією у сфері предметного світу;
  - В) обмеженим спілкуванням з оточуючими, замкненістю;
  - Г) порушенням саморегуляції психо-фізичного стану.
26. Визначте реакції батьків на появу дитини-інваліда:
- А) пасивна реакція (байдужість, нерозумінням проблеми);
  - Б) гіперактивна реакція (посилене лікування, дорогі ліки, провідні клініки тощо);
  - В) середня раціональна позиція (виконання всіх інструкцій лікарів, психологів, інших фахівців);
  - Г) усі відповіді вірні;
  - Д) вірні відповіді Б) і В).
27. Під час діагностування психічного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я виявляють:
- А) різновид фізичного обмеження дитячої життєдіяльності;
  - Б) резерви дитини, які можна використовувати в корекційній роботі;
  - В) міжособистісні відносини в сім'ї;
  - Г) вірні відповіді А) і В).

***Встановіть необхідну послідовність:***

28. Встановіть послідовність етапів психологічного діагностування дітей з обмеженими можливостями здоров'я:
- своєчасне первинне виявлення дітей з різними відхиленнями та порушеннями психічного розвитку;
  - попередження вторинних психологічних ускладнень у дітей;
  - розробка рекомендацій щодо подальшої психолого-педагогічної корекції;
  - просвітництво батьків, учителів та інших осіб, які беруть участь у вихованні дитини, про вікові та індивідуальні особливості психічного розвитку дитини.

**Встановіть необхідну відповідність:**

29. Встановіть відповідність між методом роботи та його змістом:

	МЕТОД		ЗМІСТ
1)	Психологічна реабілітація	а)	корекція окремих властивостей пізнавальних процесів дитини (мотивів, інтересів, настанов, ціннісних орієнтацій, поведінкових реакцій);
2)	Психологічне консультування	б)	відновлення психологічних функцій, процесів, якостей дитини, створення сприятливих умов для її розвитку;
3)	Психологічна корекція	в)	психологічне обстеження дітей-інвалідів, моніторинг змісту та умов індивідуального розвитку і можливостей їх інтеграції в суспільство;
4)	Психологічна терапія	г)	допомога дитині в нормалізації міжособистісних відносин;
5)	Психологічна діагностика	д)	комплекс індивідуальних і групових занять, спрямованих на усунення психологічних розладів дитини.

**Вставте пропущений термін:**

30. Спеціаліст, який проводить психологічну діагностику, групові або індивідуальні заняття з соціального розвитку, корекції дезадаптивних форм поведінки, вивчає умови життя та сімейного виховання дитини-інваліда – це \_\_\_\_\_.

**Показник «соціологічна обізнаність»****Оберіть одну або кілька правильних відповідей:**

31. Основними агентами соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я виступають:

- А) навчально-освітні установи;
- Б) батьки та найближче оточення дитини;
- В) корекційно-розвивальні установи;
- Г) вірні відповіді А) і Б);
- Д) усі відповіді вірні.

32. Основним способом соціалізації дітей з важкими або множинними обмеженнями у здоров'ї є:

- А) інклюзивна освіта;
- Б) інтеграція в здорове середовища;
- В) соціальна адаптація;
- Г) комплексний супровід в освітній установі.

33. До причин, що перешкоджають соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, відносять:

- А) порушення інтелектуальних функцій організму;
- Б) порушення поведінки, пов'язані з підвищеною потребою в рухах і невмінням їх контролювати;
- В) особистісні особливості, що сформувалися на попередніх етапах розвитку;
- Г) відсутність необхідних навичок спілкування;
- Д) усі відповіді вірні.

34. Процес, спрямований на залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору, називається:

- А) інклюзивна освіта;
- Б) педагогічний супровід;
- В) інтеграція;
- Г) соціалізація;
- Д) педагогічна корекція.

35. Форма інклюзії, що передбачає легкий доступ дітей з обмеженими можливостями здоров'я до освітніх будівель і вільне пересування, називається:

- А) соціальна інклюзія;
- Б) навчальна інклюзія;
- В) фізична інклюзія;
- Г) вірної відповіді немає.

36. Процес залучення інвалідів у суспільство як повноправних його членів, які беруть активну участь в усіх сферах життєдіяльності, називається:

- А) соціальна інтеграція;
- Б) соціальна адаптація;
- В) ресоціалізація;
- Г) сегрегація;
- Д) десоціалізація.

37. Перехід від ізолюваного навчання і виховання до інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в суспільство, називається:

- А) соціально-культурна реабілітація;
- Б) деінституціоналізація;
- В) пристосування;
- Г) психологічна адаптація;
- Д) соціальна реабілітація.

**Встановіть необхідну послідовність:**

38. Встановіть послідовність етапів первинного процесу соціалізації дитини:

– сім'я (агентами соціалізації виступають: батьки, опікуни, найближче оточення тощо);

– друзі, група однолітків;

– освітня установа (агентами соціалізації виступають: вихователі, вчителі, соціальні педагоги);

**Встановіть необхідну відповідність:**

39. Встановіть відповідність між комунікативними бар'єрами хворої дитини та їх змістом:

	КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ		ЗМІСТ
1)	естетичний бар'єр	а)	відсутність морального досвіду, не усвідомлення мотивів поведінки, адекватної оцінки наслідків своїх вчинків, що робить спілкування зі здоровими однолітками нецікавим або непотрібним;
2)	мотиваційний бар'єр	б)	недостатнє логічне мислення, низький інтелектуальний рівень, що призводить до непорозуміння з оточуючими;
3)	інтелектуальний бар'єр	в)	зовнішнє вираження фізичного дефекту, що спричиняє психологічне відчуження в спілкуванні та взаємодії з оточуючими.

**Вставте пропущений термін:**

40. Мікросоціум, в якому формуються моральні якості дитини, його ставлення до світу людей та уявлення про характер міжособистісних зв'язків – це \_\_\_\_\_.

**Показник «юридична обізнаність»****Оберіть одну або кілька правильних відповідей:**

41. Основними нормативними актами України, що гарантують забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, є:

А) Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні»;

Б) Закон України «Про охорону дитинства»;

В) Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні»;

Г) Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми реабілітації інвалідів»;

Д) усі відповіді вірні.

42. Облік дітей з обмеженими можливостями здоров'я, які мають право на безоплатне забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації, покладено на:

- А) місцеві органи соціального захисту населення;
- Б) регіональні органи соціального захисту населення;
- В) Міністерство соціальної політики України;
- Г) Міністерство охорони здоров'я України;
- Д) вірні відповіді Б) і Г).

43. Дітям з обмеженими можливостями здоров'я, які перебувають на повному державному утриманні, соціальна допомога виплачується:

А) 50 % призначеної суми перераховується на особистий рахунок в банку, а решта 50 % на рахунок установи (закладу) за місцем перебування дитини;

Б) 30 % призначеної суми перераховується на особистий рахунок в банку, а решта 70 % на рахунок установи (закладу) за місцем перебування дитини;

В) 40 % призначеної суми перераховується на особистий рахунок в банку, а решта 60 % на рахунок установи (закладу) за місцем перебування дитини;

Г) 100% призначеної суми перераховуються на рахунок установи (закладу) за місцем перебування дитини.

44. До переліку документів, необхідних для отримання державної соціальної допомоги на дитину з обмеженими можливостями здоров'я, входить:

А) довідка медико-соціальної експертизи;

Б) документи про місце проживання батьків, усиновителів, опікуна або піклувальника, який подав заяву;

В) заява, яка складається за формою, затвердженою Міністерством соціальної політики України;

Г) документи про вік і місце проживання дитини з обмеженими можливостями здоров'я;

Д) усі відповіді вірні.

45. Для отримання державної соціальної допомоги на дитину з обмеженими можливостями здоров'я необхідно звернутись до:

А) відділу соціального захисту населення за місцем проживання (реєстрації);

Б) головного управління Пенсійного фонду України;

В) управління праці та соціального захисту населення;

Г) служби у справах дітей та молоді.

46. Згідно з чинним законодавством України діти з обмеженими можливостями здоров'я мають право отримати технічні засоби реабілітації:

- А) в порядку черги на пільгових умовах;
- Б) першочергово та безоплатно;
- В) за умови призначення органів медико-соціальної експертизи;
- Г) за власні кошти.

47. До спеціального принципу правового статусу дітей з обмеженими можливостями належить:

- А) гарантування гідного рівня життя дитини;
- Б) принцип поваги, незважаючи на вади розвитку;
- В) принцип рівності в правах та свободах, неможливість їх скасування внаслідок обмеження в здоров'ї;
- Г) принцип гуманізму у ставленні держави до дитини, що має обмежені можливості.

***Встановіть необхідну послідовність:***

48. Встановіть послідовність надання послуг, затверджених Державною програмою реабілітації інвалідів, для дітей з обмеженими можливостями здоров'я:

– медичні послуги (вироби медичного призначення, медикаменти);

– психолого-педагогічна підтримка;

– професійно-трудова реабілітація;

– соціально-побутова реабілітація.

***Встановіть необхідну відповідність:***

49. Встановіть відповідність між розміром державної соціальної допомоги і групою інвалідності:

	ГРУПА ІНВАЛІДНОСТІ		РОЗМІР ВИПЛАТ
1)	інвалідам з дитинства I групи	а)	80% прожиткового мінімуму;
2)	інвалідам з дитинства II групи	б)	100% прожиткового мінімуму;
3)	інвалідам з дитинства III групи	в)	60% прожиткового мінімуму;
4)	інвалідам з дитинства віком до 18 років	г)	70% прожиткового мінімуму.

***Вставте пропущений термін:***

50. Особа, яка не досягла 18 річного віку, має певні фізіологічні або (і) психоемоційні розлади органів і систем організму та відповідно до чинного законодавства набуває статусу дитини-інваліда та має право на отримання соціальної допомоги з боку держави – це \_\_\_\_\_.

Додаток Б

**Шкала оцінювання показників підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я за змістовим критерієм**

<b>Блок</b>	<b>Завдання</b>	<b>Відповідь</b>	<b>Бал</b>
<b>I</b>	1	Г) усі відповіді вірні	<b>1</b>
	2	А) консультативна бесіда	<b>1</b>
	3	З) усі відповіді вірні	<b>1</b>
	4	В) перша медична допомога	<b>1</b>
	5	А) лікувально-консультативна комісія (ЛКК) лікувально-профілактичного закладу	<b>1</b>
	6	Ж) вірні відповіді А), Б) і В)	<b>1</b>
	7	А) безпосередньо батьки, які володіють спеціальними знаннями з дефектології, психології та медико-соціальної реабілітації	<b>1</b>
	8	1) – 1; 2) – 3; 3) – 1; 4) – 4	<b>5</b>
	9	1) – а; 2) – д; 3) – в; 4) – е; 5) – и; 6) – г; 7) – б; 8) – ж; 9) – з	<b>5</b>
	10	реабілітації	<b>3</b>
<b>II</b>	11	Г) респіраторно-вірусне захворювання	<b>1</b>
	12	З) усі відповіді вірні	<b>1</b>
	13	В) впродовж усього життя, оскільки аутизм невиліковна хвороба	<b>1</b>
	14	А) та Б)	<b>1</b>
	15	Б) медичною реабілітацією	<b>1</b>
	16	Б) реабілітолог, масажист, логопед, дефектолог, психолог, фізіолог, терапевт	<b>1</b>
	17	Г) вірні відповіді А) і Б)	<b>1</b>
	18	1) – 4; 2) – 3; 3) – 5; 4) – 2; 5) – 1	<b>5</b>
	19	1) – в; 2) – е; 3) – з; 4) – б; 5) – а; 6) – д; 7) – ж; 8) – г	<b>5</b>
	20	Дитячий церебральний параліч (ДЦП)	<b>3</b>
<b>III</b>	21	Г) вірні відповіді А) і В)	<b>1</b>
	22	А) високим рівнем тривожності, психологічною слабкістю, соціальною боззкістю, сімейними конфліктами	<b>1</b>
	23	Ж) всі відповіді вірні	<b>1</b>
	24	В) діагностика та корекція психологічної картини хвороби, формування в дитини адекватного (гармонійного) ставлення до неї	<b>1</b>



## Продовження додатку Б

	25	В) обмеженим спілкуванням з оточуючими, замкненістю	1
	26	Г) всі відповіді вірні	1
	27	Б) резерви дитини, які можна використовувати у корекційній роботі	1
	28	1) – 1; 2) – 3; 3) – 2; 4) – 4	5
	29	1) – б; 2) – г; 3) – а; 4) – д; 5) – в	5
	30	психолог	3
<b>IV</b>	31	Д) всі відповіді вірні	1
	32	В) соціальна адаптація	1
	33	Д) всі відповіді вірні	1
	34	А) інклюзивна освіта;	1
	35	В) фізична інклюзія	1
	36	А) соціальна інтеграція	1
	37	Б) деінституціоналізація	1
	38	1) – 1; 2) – 3; 3) – 2	5
	39	1) – в; 2) – б; 3) – а	5
	40	сім'я	3
<b>VI</b>	41	Д) всі відповіді вірні	1
	42	А) місцеві органи соціального захисту населення	1
	43	А) 50 % призначеної суми перераховується на особистий рахунок в банку, а решта 50 % на рахунок установи (закладу) за місцем перебування дитини	1
	44	Д) всі відповіді вірні	1
	45	А) відділу соціального захисту населення за місцем проживання (реєстрації)	1
	46	Б) першочергово та безоплатно	1
	47	А) гарантування гідного рівня життя дитини	1
	48	1) – 1; 2) – 2; 3) – 4; 4) – 3	5
	49	1) – б; 2) – а; 3) – в; 4) – г	5
	50	дитина з обмеженими можливостями здоров'я	3
<b>Загалом</b>			<b>100</b>

**Ситуаційні завдання для оцінювання показників підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я за процесуальним критерієм**

*Проаналізуйте запропоновані ситуації та розробіть відповідні їм програми соціальної реабілітації:*

*Кейс 1.* Мати виховує 9-річного сина з синдромом Дауна (СД). Рівень розумових здібностей хлопчика залишився на рівні 7-ми років. У зв'язку з необхідністю постійно доглядати за хлопчиком мати була вимушена залишити роботу. Батько пішов із сім'ї, оскільки не витримав щоденної напруженої атмосфери, аліментів не виплачує. Коштів на реабілітацію сина немає, соціальної допомоги ледве вистачає на життя. Жінка емоційно та фізично виснажена.

Запропонувати програму роботи соціального працівника з таким випадком. Яким чином психологічно та матеріально можна допомогти матері? Викласти можливі методи реабілітації дитини з СД.

*Кейс 2.* До соціального працівника звернулася пара молодих батьків (однолітки 18 років), які виховують 1,5-річного сина з діагнозом «затримка психічного розвитку». Під час бесіди виявилось, що хвороба малюка викликана внутрішньоутробною патологією юного віку батьків. Знання щодо виховання дитини з таким діагнозом у батьків відсутні. Коштів на лікування хлопчика немає, міжособистісні стосунки пари напружені. Вони мають намір відмовитися від дитини.

Запропонувати програму роботи соціального працівника з таким випадком. Проаналізувати помилки юних батьків. Викласти можливі методи реабілітації дитини з затримкою психічного розвитку.

*Кейс 3.* Мати-одиначка виховує 11-річну доньку з діагнозом «хронічне соматичне захворювання» (високий рівень невротичності та депресивності). Під час бесіди виявилось, що в дитини спостерігається пасивна життєва позиція, замкненість, емоційна нестабільність, високий рівень тривожності. У зв'язку з постійними переживаннями мати перебуває у важкому психологічному стані.

Запропонувати програму роботи соціального працівника з таким випадком. Яким чином можна врівноважити психологічний стан матері? Викласти можливі методи реабілітації дівчинки з таким діагнозом.

*Кейс 4.* Сім'я-усиновителів виховує 4-річного хлопчика з діагнозом «порушення опорно-рухового апарату» (ОРА), а саме – вроджена м'язова кривошия. Дитина перенесла 3 операції та потребує тривалого курсу реабілітації. Усиновителі хлопчика потребують матеріальної допомоги та психологічної підтримки.

Запропонувати програму роботи соціального працівника з таким випадком. Яким чином можна допомогти сім'ї усиновителів? Викласти можливі методи реабілітації дитини з таким діагнозом.

Додаток Г

**Коефіцієнти переходу до шкали оцінювання 0 – 100 та відповідні розрахункові формули**

Критерії (умовні позначення)	Показники (умовні позначення)	Кількість балів за шкалою відповідної методики	Коефіцієнт зрушення лівої границі	Коефіцієнт розтягування/стиснення
Змістовий (Кр <sub>1</sub> )	1.1. Технологічна обізнаність (П <sub>11</sub> )	від 0 до 20	0	$\frac{100}{20 - 0} = 5$
	1.2. Психологічна обізнаність (П <sub>12</sub> )			
	1.3. Соціологічна обізнаність (П <sub>13</sub> )			
	1.4. Юридична обізнаність (П <sub>14</sub> )			
	1.5. Медична обізнаність (П <sub>15</sub> )			
	<i>Розрахункова формула (дійсна для всіх показників, що відповідають критерію Кр<sub>1</sub>)</i>		$P_{1i} = 5B_{1i}, \quad i = \overline{1, 5}$	
<i>Розрахункова формула для оцінювання за першим критерієм:</i>				
$Kp_1 = \sum_{i=1}^5 P_{1i}$				
Процесуальний (Кр <sub>2</sub> )	2.1. Діагностичні вміння	від 0 до 25	0	$\frac{100}{25 - 0} = 4$
	2.2. Перцептивні вміння			
	2.3. Організаторські вміння			
	2.4. Комунікативні вміння			
	<i>Розрахункова формула (дійсна для всіх показників, що відповідають критерію Кр<sub>2</sub>)</i>		$P_{2i} = 4B_{2i}, \quad i = \overline{1, 4}$	

Розрахункова формула для оцінювання за другим критерієм:

$$Kp_2 = \sum_{i=1}^4 \Pi_{2i}$$

Орієнтаційний	3.1. Соціальні цінності	від 0 до 100	0	1
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{31} = B_{31}$	
	3.2. Мотиваційна тенденція	від -16 до +16	0 – (-16)=16	$\frac{100}{16 - (-16)} \approx 3,13$
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{32} = 3,13(B_{32}+16)$	
	3.3. Доброзичливість	від 0 до 8	0	$\frac{100}{8 - 0} = 12,5$
<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{33} = 1,2B_{33}$		

Розрахункова формула для оцінювання за третім критерієм:

$$Kp_2 = \frac{\Pi_{31} + \Pi_{32} + \Pi_{33}}{3}$$

Регулятивний	4.1. Вольова саморегуляція	від 0 до 24	0	$\frac{100}{24 - 0} \approx 4,17$
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{41} = 4,17B_{41}$	
	4.2. Стресостійкість	від 0 до 50	0	$\frac{100}{50 - 0} = 2$
	<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{42} = 2B_{42}$	
	4.3. Емпатія	від 0 до 30	0	$\frac{100}{30 - 0} \approx 3,33$
<i>Розрахункова формула</i>		$\Pi_{43} = 3,33B_{43}$		

Розрахункова формула для оцінювання за четвертим критерієм:

$$Kp_4 = \frac{\Pi_{41} + \Pi_{42} + \Pi_{43}}{3}$$

Додаток Д

**Результати одноосібного діагностування студентів експериментальних груп (констатувальний зріз)**

49,30	57,29	47,44	49,47	38,37	33,14	25,18	36,72	50,33	38,99
50,51	50,33	40,85	33,50	30,13	34,20	38,31	38,37	33,35	36,98
50,64	28,35	53,31	29,48	26,66	30,27	31,24	48,13	38,50	53,88
34,20	53,31	48,74	30,80	36,99	36,07	31,63	30,91	25,68	57,29
35,59	31,24	30,59	26,98	47,99	48,64	52,24	24,54	53,88	50,33
50,24	30,59	49,30	53,88	36,66	34,64	33,35	32,99	57,29	29,29
48,64	59,74	50,51	48,12	47,99	33,37	53,31	58,80	50,33	29,08
51,77	52,99	50,64	50,33	58,80	33,13	31,24	51,86	35,85	53,31
45,87	50,52	48,74	23,35	51,86	38,75	33,09	48,05	53,31	31,24
26,44	31,76	30,59	53,31	48,05	39,21	34,30	33,15	31,24	38,09
32,00	31,24	59,74	31,24	31,68	32,99	50,51	38,53	38,09	39,30
33,46	33,09	34,17	30,59	33,50	58,80	39,89	32,99	52,24	
32,99	59,74	33,37	59,74	26,98	51,86	36,70	58,80	28,13	
58,80	64,81	28,13	30,22	53,88	35,55	36,80	36,86	28,61	
39,36	31,24	37,25	50,64	57,29	36,76	50,51	48,05	30,69	
38,05	43,09	24,82	34,20	50,33	33,50	39,23	37,47	33,83	
49,47	46,39	32,99	29,34	28,43	31,88	36,28	31,10	58,80	
33,50	43,63	53,72	53,57	35,81	38,88	32,56	31,98	34,36	
26,98	32,03	51,86	48,64	31,24	57,29	36,07	53,88	36,38	
36,21	46,56	35,55	22,00	30,59	50,33	48,64	57,29	32,97	

Додаток Е

**Результати одноосібного діагностування студентів контрольних груп  
(констатувальний зріз)**

50,51	36,70	53,31	36,70	38,41	39,70	38,06	31,24	58,80	36,77
39,89	35,59	31,24	38,37	26,98	48,05	53,57	38,09	39,36	38,37
39,20	53,57	38,09	33,13	53,88	25,16	48,64	49,30	38,05	33,13
36,80	48,64	38,91	36,75	57,29	32,99	51,77	33,01	54,47	57,00
37,85	36,77	37,99	38,16	50,33	58,80	34,37	39,89	33,50	36,41
39,89	33,87	38,80	39,49	35,85	39,36	33,13	34,20	26,98	32,99
34,20	33,13	37,20	58,80	53,31	48,05	39,50	24,34	53,88	38,80
35,59	29,00	48,05	51,86	31,24	54,47	35,66	53,57	57,29	33,50
53,57	38,91	49,47	38,05	30,59	48,50	32,99	48,64	32,83	26,98
48,64	37,99	33,50	25,72	52,24	29,48	58,80	31,77	28,35	53,88
31,77	58,80	31,98	33,50	50,59	53,88	39,36	38,37	53,31	52,62
38,37	51,86	36,38	36,98	53,57	57,29	48,05	28,46	48,74	50,33
33,13	48,05	57,29	53,88	48,64	32,83	54,47	52,25	30,59	28,35
37,25	31,97	50,33	35,50	25,52	28,35	33,50	39,41	49,30	35,81
37,91	33,50	33,35	36,98	33,37	53,31	26,98	32,99	33,01	53,74
32,99	29,48	53,31	36,38	33,13	31,24	53,88	48,80	46,23	30,59
58,80	33,88	31,24	57,29	32,25	30,59	57,29	51,86	46,70	
51,86	57,29	36,80	50,33	33,66	50,51	32,83	48,05	30,59	
38,05	50,33	50,51	35,85	32,99	35,64	28,35	31,97	53,57	
31,97	28,35	39,39	50,81	38,80	34,20	53,31	32,99	48,64	

Додаток Ж

**Результати одноосібного діагностування студентів експериментальних груп (контрольний зріз)**

61,80	57,29	87,92	64,47	85,79	47,18	85,33	46,75	62,05	86,49
63,01	67,83	38,48	58,50	88,22	59,62	86,16	47,88	86,37	56,98
85,64	85,85	57,30	54,48	88,05	46,33	58,66	44,47	89,03	65,13
89,20	85,81	59,49	87,05	87,03	89,70	57,77	57,35	87,86	57,29
50,59	87,49	63,22	85,73	45,84	87,20	85,93	60,58	54,90	60,33
67,74	85,59	60,00	53,88	36,66	89,50	36,21	58,63	55,35	74,29
68,64	59,74	63,04	48,12	60,49	87,24	51,43	61,35	61,43	64,08
59,27	52,99	58,41	63,32	58,80	52,56	85,33	55,46	85,38	55,81
53,37	50,52	70,81	67,51	56,86	64,00	43,27	59,06	85,39	81,24
82,69	85,51	67,53	56,33	53,05	50,91	89,88	63,63	85,91	85,59
87,00	88,06	59,60	84,77	84,18	66,36	47,45	55,77	84,34	86,80
85,91	83,83	41,00	84,37	88,50	58,40	41,74	59,13	52,24	
86,74	60,99	80,87	60,63	86,98	51,18	59,48	56,56	85,63	
66,30	63,48	79,38	49,81	53,88	85,12	58,88	53,89	87,36	
54,36	55,11	81,00	49,67	60,63	87,86	63,50	52,50	86,94	
86,80	60,46	74,82	53,22	63,86	87,70	45,87	88,01	88,83	
88,22	57,83	82,99	47,49	62,78	86,34	56,59	40,85	58,80	
87,25	54,27	53,72	59,89	54,85	85,78	61,34	51,62	34,36	
85,73	59,12	54,36	60,53	61,05	53,38	68,05	53,29	86,39	
48,71	79,34	53,05	86,21	65,26	49,81	65,56	47,46	85,47	

Додаток 3

**Результати одноосібного діагностування студентів контрольних груп  
(контрольний зріз)**

48,05	43,52	53,31	44,53	38,41	36,49	40,46	38,06	47,93	44,78
60,26	47,18	39,70	51,38	26,98	45,56	57,45	47,58	39,36	33,40
43,14	43,10	38,60	43,91	53,88	24,68	48,34	48,54	38,05	38,03
38,70	48,64	47,77	35,46	57,29	28,63	50,89	40,64	54,47	37,88
32,09	36,77	31,51	25,18	50,33	31,88	39,97	37,89	28,50	41,56
48,49	33,87	37,21	36,54	35,85	33,92	36,24	47,42	20,38	44,08
47,14	33,13	45,15	32,61	53,31	45,54	40,82	52,40	50,58	45,42
53,52	29,00	44,35	35,17	31,24	38,50	34,66	45,66	60,14	31,41
46,87	38,91	48,78	37,33	30,59	36,35	36,83	48,63	32,21	33,27
30,19	37,99	42,63	44,50	52,24	23,25	58,80	35,94	39,22	51,93
37,50	58,80	87,35	29,60	50,59	44,90	39,36	29,18	50,50	55,11
34,96	51,86	38,29	36,75	53,57	57,29	48,05	33,60	39,36	37,39
29,49	48,05	45,80	36,15	48,64	32,83	54,47	49,53	36,10	35,39
45,80	31,97	31,34	29,98	61,85	33,27	86,00	42,31	38,02	53,38
37,36	33,50	32,58	31,07	47,21	56,84	26,98	28,78	44,53	61,27
32,76	29,48	53,79	48,34	37,39	31,71	53,88	47,77	51,73	37,62
56,18	33,88	45,41	53,22	34,72	34,23	57,29	77,69	39,83	
44,08	57,29	35,46	39,97	29,74	50,03	32,83	38,48	37,30	
37,42	50,33	39,94	35,85	84,71	38,99	28,35	32,07	39,08	
31,03	28,35	39,32	50,81	43,06	36,53	53,31	45,09	37,87	



Додаток Д  
Розробка автора

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Кафедра соціальної роботи та кадрового менеджменту

РОБОЧА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА  
ДИСЦИПЛІНИ  
**«Вулична соціальна робота: теорія та практика»**  
для студентів гуманітарного факультету

Перший рівень вищої освіти (бакалавр)  
Галузь знань – 23 – СОЦІАЛЬНА РОБОТА  
Спеціальність – 231 – СОЦІАЛЬНА РОБОТА  
Спеціалізація – Соціальна робота

Одеса 2014

Продовження додатку Д

Програма розроблена і забезпечується кафедрою соціальної роботи та кадрового менеджменту Гуманітарного факультету.

Робочу навчальну програму склала старший викладач кафедри Боделан М. В.

Робоча навчальна програма розглянута та затверджена на засіданні кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту.

Протокол № 1 від «28» серпня 2014 р.

Зав. кафедри, докт. пед. наук, проф. \_\_\_\_\_ В. В. Корнешук

## 1. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ

*Метою вивчення дисципліни* «Вулична соціальна робота: теорія та практика» є: ознайомлення студентів з генезою та розвитком вуличної соціальної роботи, сутністю професійної діяльності вуличних соціальних працівників в Україні та закордоном, специфікою клієнтів вуличної соціальної роботи; оволодіння студентами знаннями з теорії та практики (об'єкт, суб'єкт, функції, принципи та напрямки) вуличної соціальної роботи; формування у студентів умінь і навичок досконало та об'єктивно вирішувати соціальні проблеми різних категорій клієнтів вуличної соціальної роботи, а також якостей, необхідних для здійснення вуличної соціальної роботи.

*Задачі дисципліни:*

- висвітлити теоретичні засади вуличної соціальної роботи в Україні та за кордоном;
- розкрити сутність і специфіку вуличної соціальної роботи;
- визначити функції соціального працівника при роботі на вулиці;
- ознайомити студентів з основними методами, формами, технологіями і техніками вуличної соціальної роботи;
- сформувані у студентів уявлення про цілісний образ вуличного соціального працівника, його функціональну компетентність;
- ознайомити студентів з соціальними організаціями, з якими співпрацюють вуличні соціальні працівники.

Базовими дисциплінами для вивчення дисципліни є: «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія особистості», «Соціальна психологія», «Правові основи соціальної роботи», «Юридична психологія», «Соціологія», «Методологія і методи соціальних досліджень», «Соціальна педагогіка», «Соціально-психологічне консультування у соціальній роботі», «Соціальна робота: теорія та практика». Знання, отримані студентами під час вивчення дисципліни, є основою для вивчення таких дисциплін: «Технології і методи соціальної роботи», «Соціальна робота з різними категоріями населення», «Досвід соціальної роботи в різних сферах життєдіяльності».

Навчальна програма розрахована на студентів, які навчаються за першим рівнем вищої освіти – бакалавр.

Програма побудована за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, рекомендованого Європейською кредитно-трансферною системою (ЄКТС).

**2. СКЛАД І СТРУКТУРА ДИСЦИПЛІНИ**

Таблиця 2.1

Курс та семестр вивчення за навчальним планом		4-й курс, 7 сем.	Всього
Кількість кредитів ECTS		4	4
Кількість семестрових модулів		2	2
Повний обсяг часу на вивчення дисципліни, годин		120	120
В тому числі аудиторних занять		46	46
З них	Лекційних	26	26
	Практичних	20	20
	Лабораторних	-	-
Обсяг часу на СРС, в годинах		74	74
Види завдань та робіт (КР, РГР, РР)		РГР	РГР
Індивідуальна робота		-	-
Кінцева форма контролю		-	-

**2.1. Розподіл обсягу за семестрами та модулями**

Розподіл часу між змістовими модулями та видами аудиторного навантаження/СРС за семестрами зведений в таблицю 2.

Таблиця 2.2

Найменування змістових модулів	Лекції	Практичні заняття	Лабораторні заняття
7 семестр			
Семестровий модуль 1			
Теоретико-методологічні засади вуличної соціальної роботи	14	10	-
Семестровий модуль 2			
Теоретико-практичні засади вуличної соціальної роботи	12	10	-
Всього	26	20	-

**2.2. Лекційні заняття****СЕМЕСТРОВИЙ МОДУЛЬ № 1****Змістовий модуль 1. Теоретико-методологічні засади вуличної соціальної роботи*****Лекція 1. Генезис та розвиток вуличної соціальної роботи***

1. Виникнення та розвиток вуличної соціальної роботи в Україні та за кордоном.

2. Об'єкт та предмет дисципліни.

3. Завдання, структура, зміст та місце дисципліни у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників.

### ***Лекція 2. Методологія вуличної соціальної роботи***

1. Методи вуличної соціальної роботи (соціально-економічні, організаційно-розпорядчі, психолого-педагогічні) та їх характеристика.
2. Порівняльний аналіз методів соціальної роботи та вуличної соціальної роботи.

### ***Лекція 3. Принципи та етичні норми вуличної соціальної роботи***

1. Загальні принципи вуличної соціальної роботи (гуманізму, демократизму, законності, компетентності, єдності повноважень і відповідальності, комплексного підходу, цілеспрямованості, стимулювання, контролю і перевірки та ін.) та їх групування (соціально-політичні, організаційні, психолого-педагогічні тощо).
2. Професійні цінності та принципи вуличної соціальної роботи.
3. Стандарти етичної поведінки вуличного соціального працівника.
4. Особливості взаємодії вуличного соціального працівника з агентствами, організаціями та колегами.

### ***Лекція 4. Функціональний аспект вуличної соціальної роботи***

1. Вулична соціальна робота як практична діяльність: рівні, сфери призначення і застосування.
2. Функції вуличної соціальної роботи.
3. Порівняльний аналіз функцій соціального працівника з функціями вуличного соціального працівника.

### ***Лекція 5. Клієнти вуличної соціальної роботи***

1. Характеристика потенційних клієнтів вуличної соціальної роботи та особливості їх життєдіяльності.
2. Особливості взаємодії вуличного соціального працівника з клієнтами вуличної соціальної роботи.

### ***Лекція 6. Особливості вуличної соціальної роботи в сфері охорони здоров'я, освіти і культури***

1. Вулична соціальна робота в системі охорони здоров'я.
2. Вулична соціальна робота в системі освіти та культури.

### ***Лекція 7. Моделі соціального захисту населення в контексті вуличної соціальної роботи***

1. Правові основи вуличної соціальної роботи.
2. Соціальна опіка, піклування, забезпечення та страхування.
3. Соціальна корекція, адаптація та реабілітація.
4. Соціальне моделювання та прогнозування.

СЕМЕСТРОВИЙ МОДУЛЬ № 2

**Змістовий модуль 2. Теоретико-практичні засади вуличної соціальної роботи**

***Лекція 8. Соціологічні методи вуличної соціальної роботи***

1. Характеристика соціологічних методів.
2. Специфіка та відмінність практичного застосування соціологічних методів на різних рівнях вуличної соціальної роботи.

***Лекція 9. Соціально-педагогічні методи вуличної соціальної роботи***

1. Соціально-педагогічні методи та їх характеристика.
2. Особливості застосування соціально-педагогічних методів на різних рівнях вуличної соціальної роботи.
3. Особливості соціально-педагогічної діяльності вуличного соціального працівника.

***Лекція 10. Соціально-психологічні методи вуличної соціальної роботи***

1. Соціально-психологічних методи та їх характеристика.
2. Особливості застосування соціально-психологічних методів на різних рівнях вуличної соціальної роботи.
3. Особливості соціально-психологічної діяльності вуличного соціального працівника.

***Лекція 11. Соціально-правова діяльність вуличного соціального працівника***

1. Особливості соціально-правової діяльності вуличного соціального працівника з групами ризику.
2. Соціально-виховні та спеціалізовані інститути вуличної соціальної роботи в Україні та за кордоном.

***Лекція 12. Індивідуальна вулична соціальна робота***

1. Соціально-психологічне консультування в індивідуальній вуличній соціальній роботі.
2. Діагностування клієнтів вуличної соціальної роботи та аналіз його результатів.
3. Особливості проведення профілактичної діяльності з клієнтами вуличної соціальної роботи з проявами дезадаптації.

***Лекція 13. Соціально-педагогічний і соціально-психологічний супровід клієнтів вуличної соціальної роботи***

1. Соціально-педагогічний вплив на особистість з поведінкою, що відхиляється.

2. Соціально-психологічна інтервенція особистості, з поведінкою що відхиляється.

3. Стратегії соціального втручання при різноманітних формах поведінки, що відхиляється.

### 2.3. Практичні заняття

*Мета практичних занять* – прищеплення знань, умінь та розвиток якостей, необхідних для формування функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо здійснення ними вуличної соціальної роботи.

На практичних заняттях відбувається практичне застосування теоретичних знань, здобутих під час лекційних занять з дисципліни та самостійної роботи студентів, формуються вміння та якості щодо здійснення вуличної соціальної роботи.

Перелік тем і зміст практичних занять приведені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Обсяг годин	Тема практичного заняття	Мета заняття
1	2	3
2	<b><i>Практичне заняття № 1. Функції вуличного соціального працівника та їх виконання</i></b>	Виробити практичні вміння у студентів, що відображають поліфункціональність професійної діяльності вуличного соціального працівника і забезпечують ефективне виконання функціонально-посадових обов'язків в зоні відповідальності.
2	<b><i>Практичне заняття № 2. Технологія організації «робочого столу» вуличного соціального працівника</i></b>	Ознайомити студентів з інструментарієм професійної діяльності вуличного соціального працівника. Навчити студентів: вести робочі записи, готувати звіти, листи; дотримуватися законодавства, правил й угод, що визначають загальні вимоги до соціальної роботи.
2	<b><i>Практичне заняття № 3. Вулична діяльність соціального працівника</i></b>	Навчити студентів визначати структуру та зміст вуличної соціальної діяльності та виробити практичні вміння щодо застосування інноваційних форм її планування.

Обсяг годин	Тема практичного заняття	Мета заняття
1	2	3
2	<b>Практичне заняття № 4.</b> <b>Технології соціального передбачення</b>	Виробити у студентів практичні вміння щодо моделювання і прогнозування в аспекті вуличної соціальної роботи.
2	<b>Практичне заняття № 5.</b> <b>Специфіка вуличної соціальної роботи в екстремальних умовах</b>	Ознайомити студентів з механізмами допомоги особистості, що знаходиться в екстремальних умовах. Навчити проводити самоаналіз, самостійно і відповідально приймати рішення.
2	<b>Практичне заняття № 6.</b> <b>Особливості вуличної соціальної роботи в мікрорайоні</b>	Навчити студентів аналізувати вплив соціальних умов і чинників довкілля на здоров'я людини; розробляти моделі і рекомендації щодо розвитку соціальної інфраструктури (соціальних установ, організацій, фірм, що задовольняють потреби населення в медицині, освіті, житлі, транспорті, харчуванні, відпочинку, грошовому обігу та ін.); проводити соціологічні дослідження, застосовувати кількісні та якісні методи збору й аналізу емпіричних даних.
2	<b>Практичне заняття № 7.</b> <b>Управління випадком клієнта вуличної соціальної роботи (кейс-менеджмент)</b>	Навчити студентів збирати й аналізувати інформацію для повної оцінки ситуації клієнта; розробляти індивідуальний план допомоги клієнту (ШДК), оцінювати досягнуті результати та корегувати подальшу роботу з клієнтом.
2	<b>Практичне заняття № 8.</b> <b>«Гейткіпінг» як напрям вуличної соціальної роботи</b>	Навчити студентів вивчати дитину для забезпечення індивідуального і диференційованого підходу в процесі надання їй допомоги; розробляти систему заходів з оптимізації виховання особистості.



Обсяг годин	Тема практичного заняття	Мета заняття
1	2	3
2	<i>Практичне заняття № 9. Супервізія в професійній діяльності вуличного соціального працівника</i>	Навчити студентів працювати під супервізією керівника; налагоджувати й підтримувати ефективні ділові стосунки з колегами; ділитися ідеями та інформацією; працювати з міждисциплінарними групами, використовуючи їх професійну термінологію.
2	<i>Практичне заняття №10. Імідж вуличного соціального працівника</i>	Навчити студентів планувати, аналізувати й оцінювати власну професійну діяльність; проводити самоаналіз (порівнювати свої досягнення з досягненнями інших фахівців із соціальної роботи, спостерігати за собою, оцінювати та критикувати себе).

#### 2.4. Планування самостійної роботи студента

Для забезпечення реалізації головної методологічної концепції дисципліни в 1-му та 2-му навчальних модулях кожним студентом відбувається самостійне опрацювання теоретичного матеріалу. Самостійна робота є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Співвідношення обсягів аудиторних занять і самостійної роботи студентів визначається навчальними планами підготовки спеціалістів спеціальності 231 – «Соціальна робота», з урахуванням специфіки та змісту дисципліни, її місця, значення і дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної й освітньо-наукової програми.

В організації навчального процесу при вивченні дисципліни застосовується поточний та підсумковий контроль. Поточний контроль полягає у виконанні двох модульних контрольних робіт; підсумковий контроль має форму заліку.

Модульні контрольні роботи з дисципліни виконуються на лекційних заняттях на 7-му та 15-му тижнях 7-го семестру.

Розподіл самостійної роботи студента наведено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

№ пп	Зміст роботи	Кількість годин
1	<i>Завдання до СРС при підготовці до лекцій</i>	40
	<p><b>Лекція 1.</b> 1. Написати реферат, розкривши генезис виникнення вуличної соціальної роботи в Україні. 2. Скласти міні-словник-довідник для вуличних соціальних працівників.</p> <p><b>Лекція 2.</b> 1. Дібрати необхідний матеріал для розкриття теми «Роль принципів соціальної роботи в забезпеченні науковості й ефективності вуличної соціальної роботи як наукової галузі» та оформити його у вигляді доповіді.</p> <p><b>Лекція 3.</b> 1. Підготувати дискусію на тему «Вулична соціальна робота: наука чи метод соціальної роботи». 2. Розробити план підготовки та проведення заходу на тему «День вуличного соціального працівника».</p> <p><b>Лекція 4.</b> 1. Дібрати необхідний матеріал для розкриття теми «Вулична соціальна робота як практична діяльність» і представити його у вигляді тез. 2. Провести анкетування, спрямоване на виявлення обізнаності студентів про соціальні організації, що проводять вуличну соціальну роботу.</p> <p><b>Лекція 5.</b> 1. Підготувати матеріал для розкриття теми «Клієнти вуличної соціальної роботи» та представити його у вигляді опорного конспекту.</p>	

№ пп	Зміст роботи	Кількість годин
1	<i>Завдання до СРС при підготовці до лекцій</i>	
	<p>2. Схарактеризувати типові і нетипові ситуації, з якими може стикатися вуличний соціальний працівник, та представити матеріал у вигляді конспекту.</p> <p><b>Лекція 6.</b></p> <p>1. Розробити план підготовки та проведення студентської науково-практичної конференції з теми «Вулична соціальна робота в сфері охорони здоров'я, освіти та культури».</p> <p><b>Лекція 7.</b></p> <p>1. Виявити правової засади вуличної соціальної роботи та представити матеріал у вигляді стислої характеристики.</p> <p>2. Скласти соціально-правовий міні-словник для вуличних соціальних працівників.</p> <p><b>Лекція 8.</b></p> <p>1. Провести наукове спостереження за групою студентів з метою виявлення їх професійних інтересів. Оформити результати спостережень у вигляді доповіді.</p> <p>2. Розробити анкету, спрямовану на виявлення обізнаності студентів з вуличною соціальною роботою.</p> <p><b>Лекція 9.</b></p> <p>1. Дібрати необхідний матеріал для розкриття теми «Історія генези соціального виховання» та представити його у вигляді міні-словнику для вуличних соціальних працівників.</p> <p>2. Підготуватись до проведення міні-заняття з теми «Порівняльна характеристика вуличної соціальної допомоги з соціальною допомогою» методом пояснення.</p> <p><b>Лекція 10.</b></p> <p>1. Розробити програму науково-теоретичної конференції на тему «Соціально-психологічні методи вуличної соціальної роботи».</p> <p>2. Дібрати необхідний матеріал для розкриття теми «Особливості соціально-психологічної діяльності вуличного соціального працівника» та представити його у вигляді тез.</p> <p><b>Лекція 11.</b></p> <p>1. Скласти перелік документів, що регламентують діяльність вуличного соціального працівника.</p>	

№ пп	Зміст роботи	Кількість годин
1	<i>Завдання до СРС при підготовці до лекцій</i>	
	<p>2. Провести теоретичне дослідження проявів дезадаптації особистості, результати дослідження представити у вигляді реферату.</p> <p><b>Лекція 12.</b></p> <p>1. Ознайомитися з діяльністю міських притулків та схарактеризувати її в аспекті проведення вуличної соціальної роботи.</p> <p>2. Ознайомитись з діяльністю закордонних організацій, що здійснюють вуличну соціальну роботу, та представити матеріал у вигляді статті.</p> <p><b>Лекція 13.</b></p> <p>1. Підготуватися до виступу за темою «Соціально-психологічний супровід особистості».</p> <p>2. Скласти соціально-психологічний портрет особистості, поведінка якої відхиляється від соціальних норм суспільства.</p>	
2	<i>Завдання до СРС при підготовці до практичних занять</i>	34
	<p><b>Практичне заняття 1.</b></p> <p>Ознайомитися з посадовими інструкціями соціальних працівників і на їх прикладі розробити посадову інструкцію для вуличного соціального працівника.</p> <p><b>Практичне заняття 2.</b></p> <p>Ознайомитися на сайті Міністерства соціальної політики України (<a href="http://www.msp.gov.ua">http://www.msp.gov.ua</a>) з нормативно-правовою базою.</p> <p><b>Практичне заняття 3.</b></p> <p>Ознайомитися з діяльністю закордонних організацій, що здійснюють вуличну соціальну роботу. За їх прикладом розробити вимоги до вуличних соціальних працівників.</p> <p><b>Практичне заняття 4.</b></p> <p>Ознайомитися з науковими працями відомих соціальних педагогів або діячів соціальної педагогіки. Дати стислу характеристику їх внеску щодо розвитку соціальної роботи.</p> <p><b>Практичне заняття 5.</b></p> <p>Ознайомитися з діяльністю організації «Червоний Хрест». Розробити програму тренінгу щодо зниження емоційної напруги в особистості, яка знаходилась в екстремальних умовах.</p>	

№ пп	Зміст роботи	Кількість годин
2	<i>Завдання до СРС при підготовці до практичних занять</i>	
	<p><b>Практичне заняття 6.</b> Ознайомитися з діяльністю соціальних працівників у мікрорайонах на прикладі США.</p> <p><b>Практичне заняття 7.</b> Ознайомитися з реальним випадком соціальної незахищеності особистості та розробити ІПДК.</p> <p><b>Практичне заняття 8.</b> Ознайомитися з особливостями організації гейткипінгу за кордоном та зробити стислий аналіз такої діяльності.</p> <p><b>Практичне заняття 9.</b> Ознайомитися з новими техніками супервізії та представити одну з них у вигляді схеми, таблиці тощо.</p> <p><b>Практичне заняття 10.</b> Ознайомитися з підходами щодо характеристики іміджу соціального працівника. Розробити стислу характеристику, що відображає імідж вуличного соціального працівника.</p>	
Разом		74

### Питання до модульної контрольної роботи № 1

1. Генезис та розвиток вуличної соціальної роботи.
2. Методологія вуличної соціальної роботи.
3. Принципи та етичні норми вуличної соціальної роботи.
4. Функціональна компетентність вуличного соціального працівника.
5. Клієнти вуличної соціальної роботи.
6. Особливості вуличної соціальної роботи в сфері охорони здоров'я, освіти та культури.
7. Моделі соціального захисту населення в контексті вуличної соціальної роботи.
8. Функції вуличного соціального працівника та їх виконання
9. Технологія організації «робочого столу» вуличного соціального працівника.
10. Планування вуличної соціальної діяльності.
11. Технології соціального передбачення.
12. Специфіка вуличної соціальної роботи в екстремальних умовах.

## Приклад білету до модульної контрольної роботи № 1

Міністерство освіти і науки України  
Одеський національний політехнічний університет  
Кафедра соціальної роботи та кадрового менеджменту

Перший рівень підготовки – бакалавр  
Спеціальність – 231 Соціальна робота  
Спеціалізація – Соціальна робота  
*Тести (20 балів)*

### ***1. Оберіть одну правильну відповідь:***

**1. Вулична соціальна робота, як різновид соціальної роботи та соціальної педагогіки, зародилася:**

- а) наприкінці 20-го століття у США;
- б) наприкінці 19-го століття у США;
- в) наприкінці 20-го століття у Німеччині;
- г) наприкінці 20-го століття у Росії.

**2. Вуличною соціальною роботою є:**

а) професійна діяльність, спрямована на усвідомлення окремими особами і соціальними групами своїх проблем шляхом організації культурно-освітніх і культурно-творчих заходів на вулиці;

б) професійна діяльність, спрямована на сприяння окремим особам і соціальним групам у подоланні особистісних і соціальних труднощів шляхом встановлення й підтримки контактів між ними та фахівцями соціальних служб, захисту, корекції і реабілітації на вулиці;

в) професійна діяльність, спрямована на створення інформаційного банку даних про фактичні і потенційні можливості різноманітних соціальних агенцій, для надання допомоги особам і соціальним групам, які тимчасово знаходяться на вулиці;

г) професійна діяльність, спрямована на сприяння окремим особам і соціальним групам у подоланні особистісних і соціальних труднощів шляхом направлення їх до спеціалізованих установ.

**3. Клієнт вуличної соціальної роботи – це:**

а) особа, яка користується послугами пунктів соціальної служби або була виявлена соціальним патрулем;

б) особа, яка залучена до необхідних виправних робіт на вулиці та має наставником вуличного соціального працівника;

в) особа, яка користується послугами соціальних служб, організацій і установ шляхом взаємодії з вуличним соціальним працівником;

г) особа, яка разом з вуличним соціальним працівником бере участь у соціокультурному розвитку свого мікрорайону.

**4. Вуличний соціальний працівник – це:**

а) фахівець, який сприяє впровадженню соціальних змін у тих територіальних зонах, де можуть бути розв'язані соціальні проблеми або покращена якість життя;

б) фахівець, який бере участь у розробці методик у системі соціального виховання, шляхом проведення етнографічних, соціальних досліджень на вулиці;

в) фахівець, який залучає клієнта до необхідних сервісних послуг на вулиці;

г) фахівець, який здійснює соціальну, психологічну, правову підтримку і допомогу на вулиці незахищеним верствам населення, з метою налагодження контакту між фахівцями соціальної служби і цільовою групою, потенційно зацікавленою у таких послугах.

**5. Взаємодія вуличного соціального працівника з клієнтом буде конструктивною, якщо:**

а) вуличний соціальний працівник виконує роль наставника і шляхом навіювання, переконань, спільної діяльності формує окремі якості клієнта;

б) вуличний соціальний працівник виконує роль посередника між клієнтом і соціальною службою для обміну інформацією між ними без урахування цілісного процесу розвитку особистості;

в) вуличний соціальний працівник встановлює контакт з клієнтом шляхом спільної діяльності, обміну інформацією, відпрацювання спільної стратегії взаємодії;

г) вуличний соціальний працівник виконує роль наставника шляхом навіювання, впливу, переконання, наслідування, сприяння або бездіяльності.

**6. Супервізія у вуличній соціальній роботі – це:**

а) форма підтримки фахівця, в межах якої він обговорює свою діяльність з більш досвідченим колегою;

б) усвідомлений, адресний вплив на погляди та цінності вуличного соціального працівника;

в) форма психологічної підтримки самоцінності вуличного соціального працівника для попередження його емоційного вигорання;

г) вплив на погляди, цінності вуличного соціального працівника.

**7. Інтерактивний аспект спілкування вуличного соціального працівника з клієнтом передбачає вплив, що має на меті:**

а) перебудову, зміну індивідуальних або групових психічних явищ (поглядів, ставлень, мотивів, настанов, станів);

б) зміну сприйняття і процесів взаємодії між індивідами;

в) перебудову, зміну індивідуальних психічних явищ;

г) перебудову, зміну групових психічних явищ.

**8. Практичний зміст спілкування вуличного працівника полягає у:**

а) вмінні впливати на клієнта мистецтвом слова, допомагати йому у самовдосконаленні, створювати морально-психологічну атмосферу в групі, колективі, знімати соціальне напруження;

б) вмінні впливати на клієнта мистецтвом слова, допомагати йому у самовдосконаленні, знімати соціальне напруження;

в) вмінні впливати на соціальну групу з метою зняття соціального напруження;

г) знаходженні оптимальних засобів порозуміння з клієнтом.

***II. Оберіть правильні твердження:***

9. Вулична соціальна робота передбачає пошук соціальними працівниками потенційних клієнтів соціальної роботи для надання деяких послуг (консультування, інформування, профілактика, контроль за ризикованою поведінкою та ін.) в певних установах.

10. Вуличний соціальний працівник не може встановлювати в своєму мікрорайоні контакти з особами, які не потребують певної допомоги і підтримки.

11. Вуличний соціальний працівник повинен мати спеціальність «фахівець із соціальної роботи» та бути фізично витривалим.

12. Теоретичні й практичні знання вуличного соціального працівника про потенційних клієнтів формуються лише з досвіду роботи.

13. Знання особливостей невербальної комунікації дозволяє вуличному соціальному працівнику надавати нові смислові відтінки словесному тексту, спрямовувати на правильне тлумачення слів.

14. Якість, ефективність словесного впливу, його комунікативна дієвість залежать від того, наскільки вуличний соціальний працівник володіє психологічною термінологією.

15. Для результативного виконання своїх обов'язків вуличний соціальний працівник повинен мати певний рівень психологічної грамотності.

16. Вуличний соціальний працівник створює і підтримує психологічний контакт під час спілкування з клієнтом.

***III. Встановіть необхідну відповідність:***

**17. Встановіть відповідність між функціями вуличного соціального працівника та їх змістом:**

	ФУНКЦІЯ		ЗМІСТ
1)	допомога в подоланні наслідків стихійних лих і соціальних конфліктів	а)	вуличний соціальний працівник виявляє та веде облік на ввіреній території (в мікрорайоні) сімей, окремих осіб, які потребують соціальної підтримки, надає їм допомогу в отриманні матеріальних коштів, тимчасового житла та ін.;



	ФУНКЦІЯ		ЗМІСТ
2)	діагностична	б)	вуличний соціальний працівник розробляє і реалізує заходи з компенсації соціальної неповноцінності клієнта, який внаслідок особистісних обставин мешкає або перебуває на ввіреній території;
3)	правозахисна	в)	вуличний соціальний працівник допомагає, приймає участь у розробці програм усунення наслідків надзвичайних подій, сприяє формуванню бригад у межах рятівних служб, зокрема на ввіреній території;
4)	соціальної допомоги	г)	вуличний соціальний працівник здійснює науково обґрунтовані соціальні прогнози, виявляє тенденції і закономірності розвитку соціальних явищ, а також чинники, здатні вплинути на прогнозований об'єкт;
5)	комунікативна	д)	вуличний соціальний працівник використовує комплекс законів та правових норм, спрямованих на надання допомоги і підтримки, захист населення мікрорайону, здійснює захист прав і свобод громадян в усіх сферах суспільного і політичного життя, бореться з правопорушеннями і злочинами, здійснює відповідні профілактичні заходи;
6)	соціально-компенсаторна	е)	вуличний соціальний працівник встановлює в своєму мікрорайоні контакти з особами, які потребують певної допомоги і підтримки, організовує обмін інформацією, сприяє включенню різних суспільних інститутів в діяльність соціальних служб;
7)	прогностична	ж)	вуличний соціальний працівник вивчає особливості мікрорайону і груп осіб, які мешкають або перебувають в його мікрорайоні, аналізує ступінь впливу на них мікросередовища, ставить «соціальний діагноз» й оцінює доцільність нововведень.

**18. Встановіть відповідність шаблів професійного портрету вуличного соціального працівника з вимогами до нього:**

	ЩАБЛІ		ВИМОГИ
1)	операційний	а)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіти комунікативними навичками, необхідними для налагодження контакту з клієнтом і довірливих відносин з ним;</li> <li>– бути здатним до співробітництва і партнерства, вміти налагоджувати зворотний зв'язок для обміну досвідом;</li> <li>– ставити перед собою реальні цілі і прогнозувати результати своєї діяльності;</li> </ul>
2)	функціональний	б)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бути психологічно усталеним і емоційно стабільним, зокрема в складних і трагічних випадках;</li> </ul>
3)	Стратегічний	в)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мати вищу освіту за спеціальністю «Соціальна робота»;</li> <li>– володіти знаннями щодо потенційних клієнтів вуличної соціальної роботи;</li> <li>– мати досвід роботи з девіантними і делінквентними особами (бажано);</li> <li>– розбиратися в проблемах, пов'язаних з ВІЛ-інфекцією та іншими захворюваннями, вміти надавати першу медичну допомогу;</li> <li>– бути фізично витривалим;</li> </ul>
4)	особистістний	г)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вміти проводити аналіз ситуації клієнта, відстежувати її для надання кваліфікованої допомоги.</li> </ul>

**19. Встановіть відповідність між рівнями невербальної комунікації та їх змістом:**

	РІВНІ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ		ЗМІСТ
1)	етичний	а)	усвідомлення справжньої причини, новини, натяку в процесі розмови;
2)	логічний	б)	дотик;
3)	інтуїтивний	в)	розуміння інтонації голосу, міміки, поглядів, жестів;

	РІВНІ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ		ЗМІСТ
4)	фізичний	г)	чіткий обмін інформацією в текстовому або мовленнєвому вигляді.

**20. Встановіть відповідність між моделями супервізії та їх змістом:**

	МОДЕЛІ		ЗМІСТ
1)	обговорення випадку	а)	розбір випадку або прийняття рішення щодо нього з метою навчання всіх учасників супервізії;
2)	коло якостей	б)	розбір випадку або прийняття рішення щодо нього з метою зміни особистісних суджень, організаційних принципів усіх учасників супервізії;
3)	група «Синергія»	в)	розбір випадку або прийняття рішення щодо нього з метою самонавчання одного з учасників супервізії;
4)	наставництво	г)	розбір випадку або прийняття рішення щодо нього з метою зміни особистісних суджень, організаційних принципів одного з учасників супервізії;
5)	центральна модель	д)	розбір випадку або прийняття рішення щодо нього з метою навчання, зміни особистісних суджень, організаційних принципів одного або всіх учасників супервізії.

***IV. Ознайомтесь з кейсом та виконайте відповідне завдання:***

**Кейс:** Мешканці мікрорайону повідомили вуличному соціальному працівнику інформацію про хлопчика, які майже тиждень самостійно живе в під'їзді житлового будинку. Мешканці будинку годують його, надають необхідні речі (верхній одяг, засоби особистої гігієни та ін.). Зі слів хлопчика відомо, що його вік – 10 років, його сім'я проживає в сільській місцевості недалеко від міста, склад сім'ї – мати, бабуся і чотири сестри, його освіта –

неповних 2 класи початкової школи. Причини проживання хлопчика поза родиною невідомі.

**Завдання:**

- 1) скласти стислий план перевірконої бесіди вуличного соціального працівника з хлопчиком;
- 2) визначити дії вуличного соціального працівника відповідно до ситуації;
- 3) вказати законодавчі документи, на які має спиратися вуличний соціальний працівник під час ведення зазначеного випадку.

**2.4.2. Питання до модульної контрольної роботи № 2**

1. Застосування соціологічних методів в контексті вуличної соціальної роботи.
2. Застосування соціально-педагогічних методів в контексті вуличної соціальної роботи.
3. Застосування соціально-психологічних методів в контексті вуличної соціальної роботи.
4. Особливості соціально-правової діяльності вуличного соціального працівника.
5. Методика і технологія вуличної соціальної роботи з особистістю.
6. Технологія соціально-педагогічного та соціально-психологічного супроводу особистості, поведінка якої відхиляється.
7. Особливості вуличної соціальної роботи в мікрорайоні.
8. Управління випадком клієнта вуличної соціальної роботи (кейс-менеджмент).
9. «Гейткипінг» як напрям вуличної соціальної роботи.
10. Місце супервізії в професійній діяльності вуличного соціального працівника.
11. Імідж вуличного соціального працівника.

Зав. кафедри СРКМ

Корнешук В. В.

Викладач

Боделан М. В.

Протокол № 1 від «28» серпня 2014 р.

**Приклад білету до модульної контрольної роботи № 2**

Міністерство освіти і науки України  
Одеський національний політехнічний університет  
Кафедра соціальної роботи та кадрового менеджменту

Перший рівень підготовки – бакалавр  
Спеціальність – 231 Соціальна робота  
Спеціалізація – Соціальна робота  
*Тести (20 балів)*

***I. Оберіть одну правильну відповідь:***

**1. На які принципи психологічного консультування спирається вуличний соціальний працівник?**

- а) постановки соціального діагнозу; розрахунку ризику повторення; професіоналізму і внутрішньої культури;
- б) доброзичливості; безоцінного ставлення; постановки соціального діагнозу; розрахунку ризику повторення;
- в) доброзичливості; безоцінного ставлення; орієнтації на норми і цінності клієнта;
- г) професіоналізму і внутрішньої культури; відповідальності; доброзичливості.

**2. Під час планування роботи з дітьми-вулиці вуличний соціальний працівник спирається на принципи:**

- а) індивідуалізації (орієнтація на особистість дитини, її схильності, якості і захоплення);
- б) сімейності (орієнтація на особливості сім'ї);
- в) індивідуально-типовий (орієнтація на особистість дитини, її схильності і якості, захоплення членів його оточення);
- г) всі варіанти відповідей правильні.

**3. З якою метою вуличний соціальний працівник може проводити соціологічне дослідження?**

- а) отримання результатів, заснованих на співставленні соціального ідеалу, соціальних процесів, реальних явищ;
- б) вирішення об'єктивно наявних суспільних протиріч;
- в) реформування організаційної соціальної структури;
- г) отримання результатів для вирішення об'єктивно наявних суспільних протиріч.

**4. Медико-соціальний супровід дітей-вулиці – це:**

- а) екстрена медико-соціальна допомога;
- б) екстрена психологічна допомога;
- в) екстрена медико-соціальна і психологічна допомога;
- г) збір коштів на медичне обстеження дитини.

**5. Професійне самовизначення вуличного соціального працівника**

– це:

- а) усвідомлення цілей, життєвого сенсу, відпрацювання філософсько-світоглядної позиції;
- б) визнання домінуючих загальнолюдських цінностей, орієнтація на культурні традиції;
- в) практичне засвоєння професії;
- г) всі відповіді правильні.

**6. Творчий саморозвиток вуличного соціального працівника – це:**

- а) саморозвиток шляхом безперервного самовдосконалення, розповсюдження власного досвіду і знань;
- б) орієнтація на рефлексивне мислення;
- в) усвідомлення свої сильних і слабких якостей, аналіз причин своїх успіхів і невдач;
- г) всі відповіді правильні.

**7. Самопізнання вуличного соціального працівника – це:**

- а) саморозвиток шляхом безперервного самовдосконалення, розповсюдження власного досвіду і знань;
- б) усвідомлення свої сильних і слабких якостей, аналіз причин своїх успіхів і невдач;
- в) розуміння необхідності вивчення теорії і практичної реалізації своїх ідей;
- г) всі відповіді правильні.

**8. Підготовка вуличних соціальних працівників має задовольняти вимогам:**

- а) творча спрямованість навчального процесу, цінування унікальності кожного студента, його індивідуального стилю в соціальній роботі;
- б) залучення до професійної діяльності виду «людина – людина», створення умов для формування позитивної Я-концепції майбутніх соціальних працівників;
- в) навчання студентів методам самоорганізації;
- г) всі відповіді правильні.

**II. Оберіть правильні твердження:**

9. Відсутність моралізаторства на первинному етапі вуличної соціальної роботи є одним з ключових принципів в роботі з клієнтами.

10. В основі вуличної соціальної роботи лежить комплексний підхід до надання допомоги – поєднання медичної, соціальної і психологічної складових.

11. Партнерство з медичними, соціальними та іншими державними і недержавними установами не є передумовою успішної вуличної соціальної роботи, оскільки кожний конкретний випадок передбачає участь конкретних організацій і фахівців.

12. Допомога клієнтам вуличної соціальної роботи надається лише при добровільній згоді клієнта або його офіційних представників.

13. Фахівець із соціальної роботи вищої категорії – це особа з вищою освітою за спеціальністю «Соціальна робота», яка має стаж професійної діяльності за фахом на посаді спеціаліста I категорії не менше 2-х років.

14. Фахівець із соціальної роботи – це особа з вищою освітою за спеціальністю «Соціальна робота», яка має стаж професійної діяльності в навчально-виховних, медичних установах або органах соціального захисту населення не менше 3-х років.

15. Фахівець із соціальної роботи II категорії – це особа з вищою освітою за спеціальністю «Соціальна робота», яка має стаж професійної діяльності за фахом на посаді спеціаліста із соціальної роботи не менше 3-х років.

16. Фахівець із соціальної роботи I категорії – це особа з вищою освітою за спеціальністю «Соціальна робота», яка має стаж професійної діяльності за фахом на посаді спеціаліста із соціальної роботи II категорії не менше 3-х років.

### ***III. Встановіть необхідну відповідність:***

#### **17. Встановіть відповідність наук їх визначенням:**

	НАУКА		ВИЗНАЧЕННЯ
1)	демографія	а)	наука про життєдіяльність сім'ї в різних циклах її розвитку та на різних рівнях організації;
2)	соціологія	б)	наука про закономірності відтворення населення, його залежність від соціально-економічних, природних умов, міграції;
3)	сім'єзнавство	в)	наука про закономірності виникнення, формування, розвитку, функціонування і прояву психіки людини в різноманітних умовах, на різних етапах її життєдіяльності;
4)	квалітологія	г)	наука про якість об'єктів і процесів, створених людиною;
5)	психологія	д)	наука про біологічні, соціальні і психологічні аспекти старіння людини;
6)	конфліктологія	е)	наука про процеси зародження, виникнення, розвитку і завершення будь-яких конфліктів;
7)	геронтологія	ж)	наука про загальні закономірності становлення, функціонування, розвитку суспільства.

**18. Встановіть відповідність між законами і змістом статей:**

	ЗАКОН		СТАТТЯ
1)	Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо оподаткування підприємств та організацій громадських організацій інвалідів»	а)	грошове забезпечення виплачується у розмірах, що встановлюються Кабінетом Міністрів України, та повинно забезпечувати достатні матеріальні умови для комплектування Збройних Сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань та правоохоронних органів кваліфікованим особовим складом, враховувати характер, умови служби, стимулювати досягнення високих результатів у службовій діяльності (ст. 9);
2)	Закон України «Про громадянство»	б)	роботодавець зобов'язаний за свої кошти забезпечити фінансування та організувати проведення попереднього і періодичних медичних оглядів працівників, зайнятих на важких роботах, роботах із шкідливими чи небезпечними умовами праці або таких, де є потреба у професійному доборі, щорічного обов'язкового медичного огляду осіб віком до 21 року (ст. 17);
3)	Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей»	в)	інвалідам першої, другої груп і сім'ям, у складі яких є два або більше інвалідів, оплата послуг електрозв'язку за місцеві телефонні розмови з квартирних телефонів за почасовим (похвилинним, посеkundним) обліком їх тривалості встановлюється тільки за їх згодою (ст. 35);
4)	Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування»	г)	громадянин України, який виїхав на постійне проживання за кордон, може вийти з громадянства України за його клопотанням (ст. 18);



5)	Закон України «Про охорону праці»	д)	право на отримання соціальних послуг мають громадяни України, а також іноземці та особи без громадянства, які проживають в Україні на законних підставах та перебувають у складних життєвих обставинах, у тому числі особи, на яких поширюється дія Закону України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту» (ст. 6);
6)	Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні»	е)	служба у справах дітей забезпечує створення і ведення банку даних про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (ст. 13);
7)	Закон України «Про соціальні послуги»	ж)	підприємства та організації громадських організацій інвалідів мають право на пільги зі сплати податків і зборів (обов'язкових платежів) відповідно до законів України з питань оподаткування (ст. 14-1).

**19. Встановіть відповідність між прийомами комплексної мотивації вуличних соціальних працівників з їх сутністю:**

	ПРИЙОМИ		СУТНІСТЬ
1)	зорієнтовані на особистість вуличного соціального працівника	а)	постановка чітких цілей, модифікація поведінки, перепідготовка;
2)	зорієнтовані на діяльність вуличного соціального працівника	б)	розширення повноважень співробітників, участь в досягненні спільної мети;
3)	зорієнтовані на організацію діяльності вуличного соціального працівника	в)	розширення сфери діяльності, гнучкий графік роботи, організація телекомунікації і домашнього офісу, скорочення робочого часу, розподіл функціонального навантаження.

**20. Встановіть відповідність між методиками тайм-менеджменту з їх сутністю:**

	МЕТОДИКА		СУТНІСТЬ
1)	«Помідор»	а)	вивчення витрат часу шляхом фіксації тривалості дій, що виконуються;
2)	«Хронометраж»	б)	встановлення пріоритетів справ дня;
3)	«Матриця Ейзенхауера»	в)	управління часом, що передбачає розподіл завдань на 25-хвилинні періоди, які супроводжуються нетривалими перервами.

***IV. Ознайомтеся з кейсом та виконайте відповідне завдання:***

**Кейс:** До вуличного соціального працівника звернулася дівчина, зі слів якої стало відомо, що їй 17 років, місце проживання – однокімнатна міська квартира, склад сім'ї – батько, мати і брат, освіта – неповна середня (навчається в 10-му класі). Проблема дівчини – вагітність, строком 2,5 місяці, про яку вона боїться розповісти батькам. Батько дитини – 19-тирічний хлопець, який дитину не визнає і відмовляється спілкуватися для вирішення проблеми.

**Завдання:**

- 1) описати вікові психологічні особливості дівчини;
- 2) описати психологічні особливості жінок на першому триместрі вагітності;
- 3) вказати основні законодавчі документи, на які має спиратися вуличний соціальний працівник для ведення цього випадку, і розкрийте зміст кожного з них.

Зав. кафедри СРКМ

Корнещук В. В.

Викладач

Боделан М. В.

Протокол № 1 від «28» серпня 2014 р.

### 2.4.3. Питання до підсумкового контролю

1. Виникнення та розвиток вуличної соціальної роботи в Україні та закордоном.
2. Об'єкт та предмет вивчення вуличної соціальної роботи.
3. Завдання, структура, зміст та місце дисципліни «Вулична соціальна робота: теорія та практика» у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників.
4. Зміст основних принципів вуличної соціальної роботи (гуманізму, демократизму, законності, компетентності, єдності повноважень і відповідальності, комплексного підходу, цілеспрямованості, стимулювання, контролю і перевірки та ін.) та їх групування (на соціально-політичні, організаційні, психолого-педагогічні тощо).
5. Методи вуличної соціальної роботи (соціально-економічні, організаційно-розпорядчі, психолого-педагогічні) та їх характеристика.
6. Роль принципів соціальної роботи в забезпеченні науковості й ефективності вуличної соціальної роботи.
7. Професійні цінності та принципи вуличної соціальної роботи.
8. Стандарти етичної поведінки вуличного соціального працівника.
9. Особливості взаємодії вуличного соціального працівника з агентствами, організаціями та колегами.
10. Вулична соціальна робота як практична діяльність: сфери призначення і застосування вуличної соціальної роботи.
11. Взаємозв'язок соціальної роботи з функціями вуличної соціальної роботи.
12. Взаємозв'язок функцій соціального працівника з функціями вуличного соціального працівника.
13. Характеристика потенційних клієнтів вуличної соціальної роботи та особливостей їх життєдіяльності.
14. Особливості взаємодії вуличного соціального працівника з клієнтами вуличної соціальної роботи.
15. Вулична соціальна робота в системі охорони здоров'я.
16. Вулична соціальна робота в системі освіти та культури.
17. Правові засади вуличної соціальної роботи.
18. Соціальна опіка, піклування, забезпечення та страхування.
19. Соціальна корекція, адаптація та реабілітація.
20. Соціальне моделювання та прогнозування.
21. Функції вуличного соціального працівника та їх виконання.
22. Технологія організації «робочого столу» вуличного соціального працівника.
23. Планування вуличної соціальної діяльності.
24. Технології соціального передбачення.
25. Специфіка вуличної соціальної роботи в екстремальних умовах.

26. Характеристика соціологічних методів.
27. Специфіка та відмінність практичного застосування соціологічних методів на різних рівнях вуличної соціальної роботи.
28. Характеристика соціально-педагогічних методів.
29. Специфіка та відмінність практичного застосування соціально-педагогічних методів на різних рівнях вуличної соціальної роботи.
30. Особливості соціально-педагогічної діяльності вуличного соціального працівника.
31. Характеристика соціально-психологічних методів.
32. Специфіка та відмінність практичного застосування соціально-психологічних методів на різних рівнях вуличної соціальної роботи.
33. Особливості соціально-психологічної діяльності вуличного соціального працівника.
34. Нормативно-правова база вуличної соціальної роботи.
35. Особливості соціально-правової діяльності вуличного соціального працівника з групами ризику.
36. Соціально-виховні та спеціалізовані інститути в Україні.
37. Вимоги до проведення діагностики особистості. Оформлення результатів діагностування.
38. Особливості проведення вуличним соціальним працівником профілактичної діяльності з особистістю, що має прояви дезадаптації.
39. Технологія реалізації консультативної функції вуличним соціальним працівником.
40. Особливості вуличної соціальної роботи в мікрорайоні.
41. Управління випадком клієнта вуличної соціальної роботи (кейс-менеджмент).
42. «Гейткипінг» як напрям вуличної соціальної роботи.
43. Місце супервізії в професійній діяльності вуличного соціального працівника.
44. Імідж вуличного соціального працівника.

## Приклад ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО білету

Міністерство освіти і науки України  
Одеський національний політехнічний університет  
Кафедра соціальної роботи та кадрового менеджменту

Перший рівень підготовки – бакалавр  
Спеціальність – 231 Соціальна робота  
Спеціалізація – Соціальна робота

### Дисципліна «Вулична соціальна робота: теорія та практика» ЕКЗАМЕН

БІЛЕТ № 1

*Теоретична частина (60 балів)*

1. Професійні цінності та принципи вуличної соціальної роботи.
2. Функціональна компетентність вуличного соціального працівника

*Практична частина (40 балів)*

3. Схарактеризуйте професійну діяльність вуличного соціального працівника. В чому полягає відмінність його діяльності від соціального працівника?

Зав. кафедри СРКМ

Корнещук В. В.

Викладач

Боделан М. В.

Протокол № 1 від «28» серпня 2014 р.

### 3. ВИМОГИ ДО КОМПЕТЕНЦІЙ, ЗНАТЬ ТА УМІНЬ

Вимоги до компетенцій, знань та умінь визначаються галузевими стандартами вищої освіти України, Освітньо-професійною та Освітньо-науковою програмами для бакалаврів спеціальності 231 «Соціальна робота».

Вивчення дисципліни забезпечує формування у студентів таких *компетенцій*:

ЗК2. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК4. Навички міжособистісної взаємодії.

ЗК5. Здатність працювати в команді.

ЗК6. Здатність діяти на етичних засадах.

ЗК8. Знання та розуміння предметної області та професійної діяльності.

ЗК9. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

*Результати навчання:*

РН3. Знати, розуміти особливості системного підходу до вирішення соціальних проблем особистості та групи.

РН6. Вміти використовувати методи та методики проведення прикладних соціальних та соціально-психологічних досліджень.

РН7. Емпатійно взаємодіяти, вступати в комунікацію, толерантно ставитися до осіб, які мають інші культуральні особливості.

РН9. Демонструвати навички командної роботи у процесі вирішення фахових завдань.

РН10. Відповідально ставитись до професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку.

РН11. Демонструвати навички міжособистісної та групової комунікації у публічних виступах, коректному веденні діалогу.

РН12. Демонструвати соціально відповідальну та свідому поведінку, слідувати гуманістичним та демократичним цінностям.

В результаті вивчення дисципліни студенти повинні *знати*:

- теорію і практику вуличної соціальної роботи, її технології і методи;
- особливості надання допомоги різним категоріям населення (дітям, молоді, жінкам, людям похилого віку, людям з обмеженими можливостями тощо);

- правила ведення робочих записів вуличного соціального працівника;
- нормативну базу вуличної соціальної роботи;
- основи конструктивного співробітництва (психології ділового спілкування, конфліктології, правил офіційного етикету при веденні переговорів з клієнтами) вуличного соціального працівника;

- особливості іміджу вуличного соціального працівника;

- можливості саморегуляції і самовдосконалення.

*вміти*:

- дотримуватися в процесі виконання професійних функцій етичних норм соціальної роботи;

- добирати доцільні технології і методи соціальної роботи відповідно до категорії клієнтів та їх ситуації;

- збирати й аналізувати інформацію для повної оцінки ситуації клієнта, розробляти індивідуальний план допомоги клієнту (ППДК), оцінювати досягнуті результати та корегувати подальшу роботу з клієнтом;

- вести робочі записи, готувати звіти, листи; дотримуватися законодавства, правил і угод, що визначають загальні вимоги до соціальної роботи;

- працювати під супервізією керівника або більш досвідченого колеги; налагоджувати й підтримувати ефективні ділові стосунки з колегами, ділитися ідеями та інформацією;

- працювати з міждисциплінарними групами, використовуючи їхню професійну термінологію; володіти технікою консультивання для вирішення різноманітних соціально-психологічних проблем клієнтів;

- враховувати особливості пізнавальних процесів, психічних станів, закономірностей і властивостей психіки людини;

- аналізувати закономірності поведінки і діяльності людей, зумовлені їх приналежністю до певних громадських груп;

- застосовувати теорію геронтології, дитячої, пренатальної і перинатальної психології для роботи з різними віковими групами клієнтів вуличної соціальної роботи;
- виявляти специфіку життєдіяльності сім'ї в різних циклах її розвитку і на різних рівнях її організації;
- діагностувати індивідуально-психологічні якості клієнтів вуличної соціальної роботи;
- вивчати особу дитини, колектив для забезпечення індивідуального і диференційованого підходу в процесі навчання і виховання;
- аналізувати психологічні особливості діяльності, пов'язаної з чиненням правосуддя (поведінкою учасників кримінального процесу), правомірною, неправомірною, злочинною поведінкою; враховувати відомості про біологічні, соціальні і психологічні аспекти старіння під час роботи з різними віковими групами;
- аналізувати соціальні умови і чинники довкілля на здоров'я людини, розробляти моделі і рекомендації щодо розвитку соціальної інфраструктури (соціальних установ, організацій, фірм, що задовольняють потреби населення в медицині, освіті, житлі, транспорті, харчуванні, відпочинку, грошовому обігу та ін.);
- проводити соціологічні дослідження, застосовувати кількісні і якісні методи збору й аналізу емпіричних даних;
- вивчати причинно-наслідкові зв'язки і взаємовідносини в суспільстві, що характеризують його соціально-економічний, культурно-правовий, моральний і санітарно-екологічний стан для встановлення соціального діагнозу;
- досліджувати вплив соціального середовища на виховання і формування особистості;
- розробляти систему заходів з оптимізації виховання особистості з урахуванням конкретних умов соціального середовища.

#### **4. КРЕДИТНО-MOДУЛЬНА ОЦІНКА ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ**

Оцінювання знань студентів виконується відповідно до Наказу «Про організацію навчального процесу» ОНПУ та Додатків до нього.

Кредити, які виділені на дисципліну, розподіляються між модульними контрольними роботами та накопичувальною частиною дисципліни (поточними контрольними опитуваннями, виконанням завдань до практичних занять).

Розподіл балів та кредитів відносно семестрових модулів наведений у таблиці 4.1.

**4.1. Розподіл балів та кредитів**

Таблиця 4.1

3 семестр					
Семестровий модуль №1			Семестровий модуль №2		
Вид роботи	К-сть балів	К-сть кредитів	Вид роботи	К-сть балів	К-сть кредитів
Модульна контрольна робота №1	20	0,4	Модульна контрольна робота №2	20	0,4
Накопичувальна частина дисципліни: - поточне опитування; - виконання практичних завдань.	30	0,6	Накопичувальна частина дисципліни: - поточне опитування; - виконання практичних завдань.	30	0,6
	10	0,18		10	0,18
	20	0,42		20	0,42
Всього	50	1,0	Всього	50	1,0

**4.2. Оцінка та критерії оцінки засвоєння дисципліни**

Оцінка якості засвоєння дисципліни та її окремих елементів проводиться відповідно до таблиці.

**Шкала оцінювання**

Таблиця 4.2

ECTS	Бали			Визначення якості навчання
	100 балів	12 балів	5 балів	
A	90-100	10-12	5	ВІДМІННО – відмінне виконання лише з незначними помилками
B	82-89	7-9	4	ДУЖЕ ДОБРЕ – вище середнього рівня з кількома помилками
C	75-81	7-9	4	ДОБРЕ – в загальному правильно виконане завдання з незначною кількістю грубих помилок
D	67-74	4-6	3	ЗАДОВІЛЬНО – непогано, але із значною кількістю недоліків
E	60-66	4-6	3	ДОСТАТНЬО – виконання задовольняє мінімальні критерії
FX	35-59	1-3	2	НЕЗАДОВІЛЬНО – потрібна додаткова праця над дисципліною
F	0-34	1-3	2	НЕЗАДОВІЛЬНО – потрібне повторне вивчення дисципліни

**4.2.1. Критерії підсумкового контролю**

Підсумковий контроль з дисципліни проводиться у формі усного екзамену за екзаменаційними білетами встановленого в ОНПУ зразка та відповідно до наказу Ректора ОНПУ «Про організацію навчального процесу в ОНПУ».

Оцінювання відбувається за 100-бальною системою.

Екзаменаційний білет з дисципліни складається з двох частин:



теоретичної та практичної. Бали розподіляються наступним чином: 60 балів – теоретична частина та 40 балів – практична. Теоретична частина містить 2 питання рівної складності, практична – 1 завдання. Мінімальна кількість балів, що зараховується як позитивний результат, дорівнює 60.

За бездоганну відповідь на кожне теоретичне питання студент отримує 30 балів. При цьому відповідь вважається бездоганною, якщо студент повністю розкрив зміст питання, послідовно і логічно його доповів, навів приклади; зробив посилання на відповідні літературні джерела; відповів на всі додаткові запитання викладача.

За неповні, нечіткі відповіді; виправлення відповіді при наведенні додаткових запитань; неволодіння термінологією оцінка може бути знижена на 5 - 10 балів.

Відсутня відповідь балами не оцінюється.

За бездоганне виконання завдання практичної частини студент отримує 40 балів. Завдання практичної частини іспиту вважається виконаним бездоганно, якщо при його виконанні отримано правильний результат, що викладений послідовно і логічно, побудовані всі необхідні схеми чи моделі.

Оцінка при вирішенні завдання може бути знижена на: 1 бал – за кожен недолік; 5 балів – за кожен негрубу помилку; 10 балів – за кожен грубу помилку.

#### **4.2.1.1. Критерії оцінювання модульної контрольної роботи**

Завданням модульного випробування за результатами засвоєння програмного матеріалу навчальної дисципліни в цілому є перевірка здатності оперувати її категоріальним та понятійним апаратом, встановлювати взаємозв'язки між окремими темами, змістовними модулями, творчо використовувати набуті знання, вміння, формувати власне ставлення до певної проблеми, що розкривається в навчальній дисципліні, розуміти її місце в контексті місії та завдань освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів. Модульні контрольні роботи виконуються за допомогою тестів.

Модульні контрольні роботи № 1 та № 2 виконуються у письмовій формі. Максимальна оцінка за її виконання становить 20 балів (0,4 кредити).

Кількість тестових запитань – 23. Кожна правильна відповідь на тестові запитання 1, 2, 4, 6, 7, 12 модульної контрольної роботи № 1 оцінюється в 0,5 балів, на всі інші тестові запитання – в 1 бал. Кожна правильна відповідь на тестові запитання 1, 2, 3, 8, 9, 11 модульної контрольної роботи № 2 оцінюється в 0,5 балів, на всі інші тестові запитання – в 1 бал.

#### **4.2.3. Критерії оцінювання накопичувальної частини дисципліни**

Накопичувальна частина дисципліни складається з суми балів, отриманих студентом за результатами поточного опитування, виконання лабораторних робіт та РГР.

Кількість поточних опитувань за семестр – 4. Кожне опитування оцінюється – 5 б (0,09 кредити).

#### **4.2.3.1. Критерії оцінювання поточних опитувань**

Поточне опитування проводиться в усній формі і має на меті перевірку рівня опанування студентами змісту теми або її окремих положень. Підготовка до поточного опитування відбувається в процесі індивідуальної роботи студентів за запитаннями до самостійної роботи при підготовці до лекційних і лабораторних занять.

*Бездоганна відповідь на питання* оцінюються у 5 балів. Правильна відповідь полягає в повному послідовному розкритті питання, наведенні прикладів.

## **5. ЛІТЕРАТУРА**

### **5.1. Основна література**

5.1.1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : Навч. пос. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.

5.1.2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин, Т. Д. Бухарова. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

5.1.3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.

5.1.4. Закон України «О социальных услугах» // Сведения Верховной Рады Украины, 2012. – N 3739-VI ( 3739-17 ) – ст. 1. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://kodeksy.com.ua/ka/o\\_socialnyh\\_uslugah.htm](http://kodeksy.com.ua/ka/o_socialnyh_uslugah.htm)

5.1.4. Зверева І. Д. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / [І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред.: І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової]. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

5.1.5. Іващенко К. В. Соціальна робота в громаді: матеріали наук.-метод. семінару [Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери], (Умань, 26 квітня 2016 р.) / [ред. кол.: Н. М. Коляда (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий, 2016. – С. 61–64.

5.1.6. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / [Автор.-упор. О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін.; за заг. ред. І. Д. Звереві, Ж. В. Петровичко]. – К.: Фенікс, 2007. – 528 с.

5.1.7. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект: навчальний посібник / А. Й. Капська ; [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К.: Центр навчальної літератури, 2004 – 352 с.

5.1.8. Кодекс про шлюб та сім'ю України // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2004. – N 21–22. – ст. 135. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2006-07>

5.1.9. Лук'янчук Н.В. Тренінг комунікативності обдарованих старшокласників: майстер-клас / Н. В. Лук'янчук. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/9289/1/Лукянчук\\_04-2014.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/9289/1/Лукянчук_04-2014.pdf).

5.1.10. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи: навч. пос. – 2-ге вид., доп. і випр. / М. П. Лукашевич, І. І.Мигович. – К.: МАУП, 2003. – 168 с.

5.1.11. Лютий В. П. Технологія соціальної роботи: конспект лекцій / Лютий В. П. – К.: Академія праці та соціальних відносин ФПУ, 2003. – 75 с.

5.1.12. Объект, предмет и категории теории социальной работы, 2001. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://socialpol.ru/otvety-k-ekzamenu-ro-socialnoj-rabote-klassifikaciya-i-resursy-klientov-socialnoj-raboty.html>

5.1.13. Пантюк И. В. Теоретические основы социальной работы: учебник / И. В. Пантюк. – Минск: Амалфея, 2010. – 288 с.

5.1.14. Российская энциклопедия социальной работы / [под общ. ред. Е. И. Холостовой]. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2016. – 1032 с.

5.1.15. Сім найоригінальніших тренінгових вправ на згуртованість. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://dytpsyholog.com/2016/07/29/7-найоригінальніших-тренінгових-вправ/>.

5.1.16. Тюття Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика): навч. пос. / Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. – К.: Знання, 2008. – 578 с.

5.1.17. Фирсов М. В. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики: уч. пос. для студентов высш. учеб. зав. / М. В. Фирсов, Б. Ю. Шапиро. – М.: «Академия», 2002. – 192 с.

5.1.18. Шкурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: уч. пос. для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Шкурова. – 3-е изд., стер. – М.: «Академия», 2006. – 272 с.

5.1.19. Якушев А. В. Социальная работа: конспект лекций / А. В. Якушев. – М.: «А-Приор», 2010. – 144 с.

## 5.2. Додаткова література

5.2.1. Ваш психолог – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://psy.rv.ua/content/vprava-komisiinii-magazin>.

5.2.2. ASBL Repères Service Spécialisé: Le travail social de rue. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://reperesasbl.e-monsite.com/pages/nos-actions/le-travail-social-de-rue.html>

5.2.3. Culture&Loisirs: enfance&Jeunesse. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.schaerbeek.be/vivre-schaerbeek/aides-sociales/travailleurs-sociaux-rue>

5.2.4. Estimation: об'єкт, предмет і категорії теорії соціальної роботи, 2001. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://socialpol.ru/otvety-k-ekzamenu-po-socialnoj-rabote-klassifikaciya-i-resursy-klientov-socialnoj-raboty.html><http://headandhands.ca/programs-services/street-work/services/><http://www.carrieresensante.info/carrieres/travailleureuse-de-rue/>[http://www.rusnauka.com/6\\_PNI\\_2012/Psihologia/14\\_102218.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Psihologia/14_102218.doc.htm)

5.2.5. Jobprofil: Street worker. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.karrieresprung.de/jobprofil/Streetworker>

5.2.6. Street Work Services. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: SvitPPT: презентація на тему: «Як створити буклет» – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/9289/1/Луцянкуч\\_04-2014.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/9289/1/Луцянкуч_04-2014.pdf).

5.2.7. Wikipedia: street work. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://de.wikipedia.org/wiki/Streetwork>

**Тест**  
**оцінювання функціональної компетентності майбутніх соціальних**  
**працівників з вуличної соціальної роботи**  
**за критеріями усвідомленість – неусвідомленість знань,**  
**гнучкість – ригідність умінь**  
(розробка автора)

**Технологічна компетенція**

***1. Оберіть одну правильну відповідь:***

**1. Вулична соціальна робота, як різновид соціальної роботи та соціальної педагогіки, зародилася:**

- а) наприкінці 20-го століття у США;
- б) наприкінці 19-го століття у США;
- в) наприкінці 20-го століття у Німеччині;
- г) наприкінці 20-го століття у Росії.

**2. Вуличною соціальною роботою є:**

а) професійна діяльність, спрямована на інтенсивне усвідомлення окремими особами і соціальними групами своїх проблем шляхом організації культурно-освітніх і культурно-творчих заходів на вулиці;

б) професійна діяльність, спрямована на сприяння окремим особам і соціальним групам у подоланні особистісних і соціальних труднощів шляхом встановлення й підтримки контактів між ними та фахівцями соціальних служб, захисту, корекції і реабілітації на вулиці;

в) професійна діяльність, спрямована на створення інформаційного банку даних про фактичні і потенційні можливості різноманітних соціальних агенцій, для надання допомоги особам і соціальним групам, які тимчасово знаходяться на вулиці;

г) професійна діяльність, спрямована на сприяння окремим особам і соціальним групам у подоланні особистісних і соціальних труднощів шляхом направлення їх до спеціалізованих установ.

**3. Клієнт вуличної соціальної роботи – це:**

а) особа, яка користується послугами пунктів соціальні служби або була виявлена соціальним патрулем;

б) особа, яка залучена до необхідних виправних робіт на вулиці та має наставником вуличного соціального працівника;

в) особа, яка користується послугами соціальних служб, організацій і установ шляхом взаємодії з вуличним соціальним працівником;

г) особа, яка разом з вуличним соціальним працівником бере участь у соціокультурному розвитку свого мікрорайону.

**4. Вуличний соціальний працівник – це:**

а) фахівець, який сприяє впровадженню соціальних змін у тих територіальних зонах, де можуть бути розв'язані соціальні проблеми або покращена якість життя;

б) фахівець, який бере участь у розробці методик у системі соціального виховання, шляхом проведення етнографічних, соціальних досліджень на вулиці;

в) фахівець, який залучає клієнта до необхідних сервісних послуг на вулиці;

г) фахівець, який здійснює соціальну, психологічну, правову підтримку і допомогу на вулиці незахищеним верствам населення, з метою налагодження контакту між фахівцями соціальної служби і цільовою групою, потенційно зацікавленою у таких послугах.

**II. Оберіть правильні твердження:**

5. Вулична соціальна робота передбачає пошук соціальними працівниками потенційних клієнтів соціальної роботи для надання деяких послуг (консультування, інформування, профілактика, контроль за ризикованою поведінкою та ін.) в певних установах.

6. Вуличний соціальний працівник не може встановлювати в своєму мікрорайоні контакти з особами, які не потребують певної допомоги і підтримки.

7. Вуличний соціальний працівник повинен мати спеціальність «фахівець із соціальної роботи» та бути фізично витривалим.

8. Теоретичні й практичні знання вуличного соціального працівника про потенційних клієнтів формуються лише з досвіду роботи.

**III. Встановіть необхідну відповідність:**

**9. Встановіть відповідність між функціями вуличного соціального працівника та їх змістом:**

	ФУНКЦІЯ		ЗМІСТ
1)	допомога в подоланні наслідків стихійних лих і соціальних конфліктів	а)	вуличний соціальний працівник виявляє та веде облік на ввіреній території (в мікрорайоні) сімей, окремих осіб, які потребують соціальної підтримки, надає їм допомогу в отриманні матеріальних коштів, тимчасового житла та ін.;
2)	діагностична	б)	вуличний соціальний працівник розробляє і реалізує заходи з компенсації соціальної неповноцінності клієнта, який внаслідок особистісних обставин мешкає або перебуває на ввіреній території;

3)	правозахисна	в)	вуличний соціальний працівник допомагає, приймає участь у розробці програм усунення наслідків надзвичайних подій, сприяє формуванню бригад у межах рятувних служб, зокрема на ввіреній території;
4)	соціальної допомоги	г)	вуличний соціальний працівник здійснює науково обґрунтовані соціальні прогнози, виявляє тенденції і закономірності розвитку соціальних явищ, а також чинники, здатні вплинути на прогнозований об'єкт;
5)	комунікативна	д)	вуличний соціальний працівник використовує комплекс законів и правових норм, спрямованих на надання допомоги і підтримки, захист населення мікрорайону, здійснює захист прав і свобод громадян в усіх сферах суспільного і політичного життя, бореться з правопорушеннями і злочинами, здійснює відповідні профілактичні заходи;
6)	соціально-компенсаторна	е)	вуличний соціальний працівник встановлює в своєму мікрорайоні контакти з особами, які потребують певної допомоги і підтримки, організовує обмін інформацією, сприяє включенню різних суспільних інститутів в діяльність соціальних служб;
7)	прогностична	ж)	вуличний соціальний працівник вивчає особливості мікрорайону і груп осіб, які мешкають або перебувають в його мікрорайоні, аналізує ступінь впливу на них мікросередовища, ставить «соціальний діагноз» й оцінює доцільність нововведень.

**10. Встановіть відповідність шаблів професійного портрету вуличного соціального працівника з вимогами до нього:**

	ЩАБЛІ		ВИМОГИ
1)	операційний	а)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– володіти комунікативними навичками, необхідними для налагодження контакту з клієнтом і довірливих відносин з ним;</li> <li>– бути здатним до співробітництва і партнерства, вміти налагоджувати зворотний зв'язок для обміну досвідом;</li> <li>– ставити перед собою реальні цілі і прогнозувати результати своєї діяльності;</li> </ul>
2)	функціональний	б)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– бути психологічно усталеним і емоційно стабільним, зокрема в складних і трагічних випадках;</li> </ul>
3)	стратегічний	в)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мати вищу освіту за спеціальністю «Соціальна робота»;</li> <li>– володіти знаннями щодо потенційних клієнтів вуличної соціальної роботи;</li> <li>– мати досвід роботи з девіантними і делінквентними особами (бажано);</li> <li>– розбиратися в проблемах, пов'язаних з ВІЛ-інфекцією та іншими захворюваннями, вміти надавати першу медичну допомогу;</li> <li>– бути фізично витривалим;</li> </ul>
4)	особистістний	г)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вміти проводити аналіз ситуації клієнта, відстежувати її для надання кваліфікованої допомоги.</li> </ul>

**IV. Ознайомтеся з кейсом та виконайте відповідне завдання:**

**Кейс 1:** Мешканці мікрорайону повідомили вуличному соціальному працівнику інформацію про хлопчика, які майже тиждень самостійно живе в під'їзді житлового будинку. Мешканці будинку годують його, надають необхідні речі (верхній одяг, засоби особистої гігієни та ін.). Зі слів хлопчика відомо, що його вік – 10 років, його сім'я проживає в сільській місцевості недалеко від міста, склад сім'ї – мати, бабуся і чотири сестри, його освіта – неповних 2 класи початкової школи. Причини проживання хлопчика поза родину невідомі.

**Завдання:**

1) скласти стислий план перевірконої бесіди вуличного соціального працівника з хлопчиком;



- 2) визначити дії вуличного соціального працівника відповідно до ситуації;
- 3) вказати законодавчі документи, на які має спиратися вуличний соціальний працівник під час ведення зазначеного випадку.

### **Інтерактивна компетенція**

#### ***1. Оберіть одну правильну відповідь:***

**1. Взаємодія вуличного соціального працівника з клієнтом буде конструктивною, якщо:**

- а) вуличний соціальний працівник виконує роль наставника і шляхом навіювання, переконань, спільної діяльності формує окремі якості клієнта;
- б) вуличний соціальний працівник виконує роль посередника між клієнтом і соціальною службою для обміну інформацією між ними без урахування цілісного процесу розвитку особистості;
- в) вуличний соціальний працівник встановлює контакт з клієнтом шляхом спільної діяльності, обміну інформацією, відпрацювання спільної стратегії взаємодії;
- г) вуличний соціальний працівник виконує роль наставника шляхом навіювання, впливу, переконання, наслідування, сприяння або бездіяльності.

#### **2. Супервізія у вуличній соціальній роботі – це:**

- а) форма підтримки фахівця, в межах якої він обговорює свою діяльність з більш досвідченим колегою;
- б) усвідомлений, адресний вплив на погляди та цінності вуличного соціального працівника;
- в) форма психологічної підтримки самоцінності вуличного соціального працівника для попередження його емоційного вигорання;
- г) вплив на погляди, цінності вуличного соціального працівника, побудований на етичних засадах.

**3. Інтерактивний аспект спілкування вуличного соціального працівника з клієнтом передбачає вплив, що має на меті:**

- а) перебудову, зміну індивідуальних або групових психічних явищ (поглядів, ставлень, мотивів, настанов, станів);
- б) зміну сприйняття і процесів взаємодії між індивідами;
- в) перебудову, зміну індивідуальних психічних явищ;
- г) перебудову, зміну групових психічних явищ.

#### **4. Практичний зміст спілкування вуличного працівника полягає у:**

- а) вмінні впливати на клієнта мистецтвом слова, допомагати йому у самовдосконаленні, створювати морально-психологічну атмосферу в групі, колективі, знімати соціальне напруження;

б) вмінні впливати на клієнта мистецтвом слова, допомагати йому у самовдосконаленні, знімати соціальне напруження;

в) вмінні впливати на соціальну групу з метою зняття соціального напруження;

г) знаходженні оптимальних засобів порозуміння з клієнтом.

***II. Оберіть правильні твердження:***

5. Вуличний соціальний працівник створює і підтримує психологічний контакт під час спілкування з клієнтом.

6. Знання особливостей невербальної комунікації дозволяє вуличному соціальному працівнику надавати нові смислові відтінки словесному тексту, спрямовувати на правильне тлумачення слів.

7. Якість, ефективність словесного впливу, його комунікативна дієвість залежать від того, наскільки вуличний соціальний працівник володіє психологічною мовою.

8. Для результативного виконання своїх обов'язків вуличний соціальний працівник повинен мати певний рівень психологічної грамотності.

***III. Встановіть необхідну відповідність:***

**9. Встановіть відповідність між рівнями невербальної комунікації та їх змістом:**

	РІВНІ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ		ЗМІСТ
1)	етичний	а)	усвідомлення справжньої причини, новини, натяку в процесі розмови;
2)	логічний	б)	дотик;
3)	інтуїтивний	в)	розуміння інтонації голосу, міміки, поглядів, жестів;
4)	фізичний	г)	чіткий обмін інформацією в текстовому або мовленнєвому вигляді.

**10. Встановіть відповідність між моделями супервізії та їх змістом:**

	МОДЕЛІ		ЗМІСТ
1)	обговорення випадку	а)	розбір випадку або прийняття рішення щодо нього з метою навчання всіх учасників супервізії;
2)	коло якостей	б)	розбір випадку або прийняття рішення щодо нього з метою зміни особистісних суджень, організаційних принципів усіх учасників супервізії;
3)	група «Синергія»	в)	розбір випадку або прийняття рішення щодо нього з метою самонавчання одного з учасників супервізії;
4)	Наставництво	г)	розбір випадку або прийняття рішення щодо нього з метою зміни особистісних суджень, організаційних принципів одного з учасників супервізії
5)	центральна модель	д)	розбір випадку або прийняття рішення щодо нього з метою навчання, зміни особистісних суджень, організаційних принципів одного або всіх учасників супервізії.

***IV. Ознайомтеся з кейсом та виконайте відповідне завдання:***

**Кейс 2:** Вуличним соціальним працівником був виявлений чоловік, який мешкав на вулиці. Зі слів чоловіка відомо, що його вік – 58 років, місце юридичної прописки – двокімнатна міська квартира, склад сім'ї – дочка, два неповнолітні онуки і співмешканець дочки, стан здоров'я – інвалід другої групи. Причина проживання на вулиці в тому, що чоловік неодноразово був об'єктом фізичного насилля з боку співмешканця дочки. Пасивна реакція дочки на проблему змусила чоловіка покинути дім. Вуличний соціальний працівник звернувся до поліції і допоміг чоловіку з тимчасовим житлом.

**Завдання:**

- 1) скласти стислий план бесіди вуличного соціального працівника з чоловіком;
- 2) визначити мету і скласти план бесіди вуличного соціального працівника зі співробітниками поліції.

## Міждисциплінарна компетенція

### ***I. Оберіть одну правильну відповідь:***

**1. На які принципи психологічного консультування спирається вуличний соціальний працівник?**

- а) постановки соціального діагнозу; розрахунку ризику повторення; професіоналізму і внутрішньої культури;
- б) доброзичливості; безоцінного ставлення; постановки соціального діагнозу; розрахунку ризику повторення;
- в) доброзичливості; безоцінного ставлення; орієнтації на норми і цінності клієнта;
- г) професіоналізму і внутрішньої культури; відповідальності; доброзичливості.

**2. Під час планування роботи з дітьми-вулиці вуличний соціальний працівник спирається на принципи:**

- а) індивідуалізації (орієнтація на особистість дитини, її схильності, якості і захоплення);
- б) сімейності (орієнтація на особливості сім'ї);
- в) індивідуально-типовий (орієнтація на особистість дитини, її схильності і якості, захоплення членів його оточення);
- г) всі варіанти відповідей правильні.

**3. З якою метою вуличний соціальний працівник може проводити соціологічне дослідження?**

- а) отримання результатів, заснованих на співставленні соціального ідеалу, соціальних процесів, реальних явищ;
- б) вирішення об'єктивно наявних суспільних протиріч;
- в) реформування організаційної соціальної структури;
- г) отримання результатів для вирішення об'єктивно наявних суспільних протиріч.

### **4. Медико-соціальний супровід дітей-вулиці – це:**

- а) екстрена медико-соціальна допомога;
- б) екстрена психологічна допомога;
- в) екстрена медико-соціальна і психологічна допомога;
- г) збір коштів на медичне обстеження дитини.

### ***II. Оберіть правильні твердження:***

5. Відсутність моралізаторства на первинному етапі вуличної соціальної роботи є одним з ключових принципів в роботі з клієнтами.

6. В основі вуличної соціальної роботи лежить комплексний підхід до надання допомоги – поєднання медичної, соціальної і психологічної складових;

7. Партнерство з медичними, соціальними та іншими державними і недержавними установами не є передумовою успішної вуличної соціальної роботи, оскільки кожний конкретний випадок передбачає участь конкретних організацій і фахівців.

8. Допомога клієнтам вуличної соціальної роботи надається лише при добровільній згоді клієнта або його офіційних представників.

### **III. Встановіть необхідну відповідність:**

#### **9. Встановіть відповідність наук їх визначенням:**

	НАУКА		ВИЗНАЧЕННЯ
1)	демографія	а)	наука про життєдіяльність сім'ї в різних циклах її розвитку та на різних рівнях організації;
2)	соціологія	б)	наука про закономірності відтворення населення, його залежність від соціально-економічних, природних умов, міграції;
3)	сім'єзнавство	в)	наука про закономірності виникнення, формування, розвитку, функціонування і прояву психіки людини в різноманітних умовах, на різних етапах її життєдіяльності;
4)	квалітологія	г)	наука про якість об'єктів і процесів, створених людиною;
5)	психологія	д)	Наука про біологічні, соціальні і психологічні аспекти старіння людини;
6)	конфліктологія	е)	наука про процеси зародження, виникнення, розвитку і завершення будь-яких конфліктів;
7)	геронтологія	ж)	наука про загальні закономірності становлення, функціонування, розвитку суспільства.

**10. Встановіть відповідність між законами і змістом статей:**

	ЗАКОН	СТАТТЯ
1)	Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо оподаткування підприємств та організацій громадських організацій інвалідів»	а) грошове забезпечення виплачується у розмірах, що встановлюються Кабінетом Міністрів України, та повинно забезпечувати достатні матеріальні умови для комплектування Збройних Сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань та правоохоронних органів кваліфікованим особовим складом, враховувати характер, умови служби, стимулювати досягнення високих результатів у службовій діяльності (ст. 9);
2)	Закон України «Про громадянство»	б) роботодавець зобов'язаний за свої кошти забезпечити фінансування та організувати проведення попереднього і періодичних медичних оглядів працівників, зайнятих на важких роботах, роботах із шкідливими чи небезпечними умовами праці або таких, де є потреба у професійному доборі, щорічного обов'язкового медичного огляду осіб віком до 21 року (ст. 17);
3)	Закон України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей»	в) інвалідам першої, другої груп і сім'ям, у складі яких є два або більше інвалідів, оплата послуг електров'язку за місцеві телефонні розмови з квартирних телефонів за почасовим (похвилинним, посекундним) обліком їх тривалості встановлюється тільки за їх згодою (ст. 35);
4)	Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування»	г) громадянин України, який виїхав на постійне проживання за кордон, може вийти з громадянства України за його клопотанням (ст. 18);

5)	Закон України «Про охорону праці»	д)	право на отримання соціальних послуг мають громадяни України, а також іноземці та особи без громадянства, які проживають в Україні на законних підставах та перебувають у складних життєвих обставинах, у тому числі особи, на яких поширюється дія Закону України «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту» (ст. 6);
6)	Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні»	е)	служба у справах дітей забезпечує створення і ведення банку даних про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (ст. 13);
7)	Закон України «Про соціальні послуги»	ж)	підприємства та організації громадських організацій інвалідів мають право на пільги зі сплати податків і зборів (обов'язкових платежів) відповідно до законів України з питань оподаткування (ст. 14-1).

#### ***IV. Ознайомтеся з кейсом та виконайте відповідне завдання:***

**Кейс 3:** До вуличного соціального працівника звернулася дівчина, зі слів якої стало відомо, що їй 17 років, місце проживання – однокімнатна міська квартира, склад сім'ї – батько, мати і брат, освіта – неповна середня (навчається в 10-му класі). Проблема дівчини – вагітність, строком 2,5 місяці, про яку вона боїться розповісти батькам. Батько дитини – 19-тирічний хлопець, який дитину не визнає і відмовляється спілкуватися для вирішення проблеми.

#### **Завдання:**

- 1) описати вікові психологічні особливості дівчини;
- 2) описати психологічні особливості жінок на першому триместрі вагітності;
- 3) вказати основні законодавчі документи, на які має спиратися вуличний соціальний працівник для ведення цього випадку, і розкрийте зміст кожного з них.

## Компетенція успішності

### ***I. Оберіть одну правильну відповідь:***

#### **1. Професійне самовизначення вуличного соціального працівника**

– це:

- а) усвідомлення цілей, життєвого сенсу, відпрацювання філософсько-світоглядної позиції;
- б) визнання домінування загальнолюдських цінностей, орієнтація на культурні традиції;
- в) практичне засвоєння професії;
- г) всі відповіді правильні.

#### **2. Творчий саморозвиток вуличного соціального працівника – це:**

- а) саморозвиток шляхом безперервного самовдосконалення, розповсюдження власного досвіду і знань;
- б) орієнтація на рефлексивне мислення;
- в) усвідомлення свої сильних і слабких якостей, аналіз причин своїх успіхів і невдач;
- г) всі відповіді правильні.

#### **3. Самопізнання вуличного соціального працівника – це:**

- а) саморозвиток шляхом безперервного самовдосконалення, розповсюдження власного досвіду і знань;
- б) усвідомлення свої сильних і слабких якостей, аналіз причин своїх успіхів і невдач;
- в) розуміння необхідності вивчення теорії і практичної реалізації своїх ідей;
- г) всі відповіді правильні.

#### **4. Підготовка вуличних соціальних працівників має задовольняти вимогам:**

- а) творча спрямованість навчального процесу, цінування унікальності кожного студента, його індивідуального стилю в соціальній роботі;
- б) залучення до професійної діяльності виду «людина – людина», створення умов для формування позитивної Я-концепції майбутніх соціальних працівників;
- в) навчання студентів методам самоорганізації;
- г) всі відповіді правильні.

### ***II. Оберіть правильні твердження:***

- 5. Фахівець із соціальної роботи вищої категорії – це особа з вищою освітою за спеціальністю «Соціальна робота», яка має стаж професійної діяльності за фахом на посаді спеціаліста I категорії не менше 2-х років.



Продовження додатку Е

6. Фахівець із соціальної роботи – це особа з вищою освітою за спеціальністю «Соціальна робота», яка має стаж професійної діяльності в навчально-виховних, медичних установах або органах соціального захисту населення не менше 3-х років.

7. Фахівець із соціальної роботи II категорії – це особа з вищою освітою за спеціальністю «Соціальна робота», яка має стаж професійної діяльності за фахом на посаді спеціаліста із соціальної роботи не менше 3-х років.

8. Фахівець із соціальної роботи I категорії – це особа з вищою освітою за спеціальністю «Соціальна робота», яка має стаж професійної діяльності за фахом на посаді спеціаліста із соціальної роботи II категорії не менше 3-х років.

### **III. Встановіть необхідну відповідність:**

**9. Встановіть відповідність між прийомами комплексної мотивації вуличних соціальних працівників з їх сутністю:**

	ПРИЙОМИ		СУТНІСТЬ
1)	зорієнтовані на особистість вуличного соціального працівника	а)	постановка чітких цілей, модифікація поведінки, перепідготовка;
2)	зорієнтовані на діяльність вуличного соціального працівника	б)	розширення повноважень співробітників, участь в досягненні спільної мети;
3)	зорієнтовані на організацію діяльності вуличного соціального працівника	в)	розширення сфери діяльності, гнучкий графік роботи, організація телекомунікації і домашнього офісу, скорочення робочого часу, розподіл функціонального навантаження.

**10. Встановіть відповідність між методиками тайм-менеджменту з їх сутністю:**

	МЕТОДИКА		СУТНІСТЬ
1)	«Помідор»	а)	вивчення витрат часу шляхом фіксації тривалості дій, що виконуються;
2)	«Хронометраж»	б)	встановлення пріоритетів справ дня;
3)	«Матриця Ейзенхауера»	в)	управління часом, що передбачає розподіл завдань на 25-хвилинні періоди, які супроводжуються нетривалими перервами.

***IV. Ознайомтеся з кейсом та виконайте відповідне завдання:***

**Кейс 4:** До вуличного соціального працівника звернувся по допомогу Віталій Г. Зі слів чоловіка відомо, що його вік – 32 роки, сімейний стан – не жонатий, адже дружина померла 3 роки тому, склад сім'ї – дві одностатевих дитини віком 3 і 5 років, теща пенсійного віку, місце проживання – двокімнатна міська квартира. Проблема сім'ї в тому, що Віталій Г. не отримує соціальних виплат на дітей, має великі комунальні заборгованості, діти не відвідують дитячий садок.

**Завдання:**

- 1) розробити індивідуальний план допомоги сім'ї (ІПДС);
- 2) розкрити етапи ІПДС і вказати часові межі кожного з них;
- 3) проаналізувати, чи впоралися Ви із завданням шляхом відповідей за запитання: чи вистачило Вам знань, умінь, навичок для його виконання? З якими труднощами Ви стикнулися? які заходи, на Вашу думку, необхідні для подолання цих труднощів (підвищення кваліфікації, робота з супервізором, самонавчання, та ін.)?

## Нормування результатів оцінювання

Об'єкт оцінювання	Всього балів за методикою	Нормована оцінка
Функціональна компетентність з вуличної соціальної роботи	–	$\Phi K = \frac{\sum_{i=1}^3 NB_{kpi}}{3}$
<i>Критерій 1</i> Усвідомленість – неусвідомленість знань	0 – 64	$NB_{kp1} = \frac{B_{kp1}}{64}$
<i>Критерій 2</i> Гнучкість – ригідність умінь	0 – 36	$NB_{kp2} = \frac{B_{kp2}}{36}$
<i>Критерій 3</i> Усталеність – неусталеність прояву якостей	–	$NB_{kp3} = \frac{\sum_{i=1}^{11} NB_{3,i}}{11},$
<b>3,1)</b> доброзичливість/схильність до співпраці	0 – 16	$NB_{3,1} = \frac{B_{3,1}}{16}$
<b>3,2)</b> гіпервідповідальність/відповідальність	0 – 16	$NB_{3,2} = \frac{B_{3,2}}{16}$
<b>3,3)</b> комунікаційні якості	0 – 32	$NB_{3,3} = \frac{B_{3,3}}{32}$
<b>3,4)</b> ділова спрямованість	-30 – 30	$NB_{3,4} = \frac{B_{3,4} + 30}{60}$
<b>3,5)</b> пряmlinійність/дипломатичність	0 – 12	$NB_{3,5} = \frac{B_{3,5}}{12}$
<b>3,6)</b> впевненість у собі/тривожність	0 – 12	$NB_{3,6} = \frac{B_{3,6}}{12}$
<b>3,7)</b> стриманість/експресивність	0 – 6	$NB_{3,7} = \frac{B_{3,7}}{6},$
<b>3,8)</b> низький інтелект/високий інтелект	0 – 8	$NB_{3,8} = \frac{B_{3,8}}{8}$
<b>3,9)</b> емоційна неусталеність/усталеність	0 – 12	$NB_{3,9} = \frac{B_{3,9}}{12}$
<b>3,10)</b> консерватизм/радикалізм	0 – 6	$NB_{3,10} = \frac{B_{3,10}}{6}$
<b>3,11)</b> нонконформізм/конформізм	0 – 12	$NB_{3,11} = \frac{B_{3,11}}{12}$

**Відповідність балів і рівнів сформованості функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників щодо вуличної соціальної роботи**

Критерії	Середнє значення	Середнє квадратичне відхилення	Кількісні інтервали функціональної компетентності	
			достатній	середній
<i>Критерій 1</i> усвідомленість – неусвідомленість знань	-	-	(0,75; 1)	[0,60; 0,74]
<i>Критерій 2</i> гнучкість – ригідність умінь	-	-	(0,75; 1)	[0,60; 0,74]
<i>Критерій 3</i> усталеність – неусталеність прояву якостей	0,5318506	0,0535527	(0,59; 1)	[0,48; 0,59]
<i>Рівні функціональної компетентності</i>	-	-	(0,69; 1)	[0,56; 0,69]
				низький
				(0; 0,59)
				(0; 0,59)
				(0; 0,48)
				(0; 0,56)

Додаток И

**Результати одноосібного діагностування студентів експериментальних груп (констатувальний зріз)**

49,30	57,29	47,44	49,47	38,37	33,14	25,18	36,72	50,33	38,99
50,51	50,33	40,85	33,50	30,13	34,20	38,31	38,37	33,35	36,98
50,64	28,35	53,31	29,48	26,66	30,27	31,24	48,13	38,50	53,88
34,20	53,31	48,74	30,80	36,99	36,07	31,63	30,91	25,68	57,29
35,59	31,24	30,59	26,98	47,99	48,64	52,24	24,54	53,88	50,33
50,24	30,59	49,30	53,88	36,66	34,64	33,35	32,99	57,29	29,29
48,64	59,74	50,51	48,12	47,99	33,37	53,31	58,80	50,33	29,08
51,77	52,99	50,64	50,33	58,80	33,13	31,24	51,86	35,85	53,31
45,87	50,52	48,74	23,35	51,86	38,75	33,09	48,05	53,31	31,24
26,44	31,76	30,59	53,31	48,05	39,21	34,30	33,15	31,24	38,09
32,00	31,24	59,74	31,24	31,68	32,99	50,51	38,53	38,09	39,30
33,46	33,09	34,17	30,59	33,50	58,80	39,89	32,99	52,24	
32,99	59,74	33,37	59,74	26,98	51,86	36,70	58,80	28,13	
58,80	64,81	28,13	30,22	53,88	35,55	36,80	36,86	28,61	
39,36	31,24	37,25	50,64	57,29	36,76	50,51	48,05	30,69	
38,05	43,09	24,82	34,20	50,33	33,50	39,23	37,47	33,83	
49,47	46,39	32,99	29,34	28,43	31,88	36,28	31,10	58,80	
33,50	43,63	53,72	53,57	35,81	38,88	32,56	31,98	34,36	
26,98	32,03	51,86	48,64	31,24	57,29	36,07	53,88	36,38	
36,21	46,56	35,55	22,00	30,59	50,33	48,64	57,29	32,97	

Додаток К  
**Результати одноосібного діагностування студентів контрольних груп  
(констатувальний зріз)**

50,51	36,70	53,31	36,70	38,41	39,70	38,06	31,24	58,80	36,77
39,89	35,59	31,24	38,37	26,98	48,05	53,57	38,09	39,36	38,37
39,20	53,57	38,09	33,13	53,88	25,16	48,64	49,30	38,05	33,13
36,80	48,64	38,91	36,75	57,29	32,99	51,77	33,01	54,47	57,00
37,85	36,77	37,99	38,16	50,33	58,80	34,37	39,89	33,50	36,41
39,89	33,87	38,80	39,49	35,85	39,36	33,13	34,20	26,98	32,99
34,20	33,13	37,20	58,80	53,31	48,05	39,50	24,34	53,88	38,80
35,59	29,00	48,05	51,86	31,24	54,47	35,66	53,57	57,29	33,50
53,57	38,91	49,47	38,05	30,59	48,50	32,99	48,64	32,83	26,98
48,64	37,99	33,50	25,72	52,24	29,48	58,80	31,77	28,35	53,88
31,77	58,80	31,98	33,50	50,59	53,88	39,36	38,37	53,31	52,62
38,37	51,86	36,38	36,98	53,57	57,29	48,05	28,46	48,74	50,33
33,13	48,05	57,29	53,88	48,64	32,83	54,47	52,25	30,59	28,35
37,25	31,97	50,33	35,50	25,52	28,35	33,50	39,41	49,30	35,81
37,91	33,50	33,35	36,98	33,37	53,31	26,98	32,99	33,01	53,74
32,99	29,48	53,31	36,38	33,13	31,24	53,88	48,80	46,23	30,59
58,80	33,88	31,24	57,29	32,25	30,59	57,29	51,86	46,70	
51,86	57,29	36,80	50,33	33,66	50,51	32,83	48,05	30,59	
38,05	50,33	50,51	35,85	32,99	35,64	28,35	31,97	53,57	
31,97	28,35	39,39	50,81	38,80	34,20	53,31	32,99	48,64	

Додаток Л

**Результати одноосібного діагностування студентів експериментальних груп (контрольний зріз)**

61,80	57,29	87,92	64,47	85,79	47,18	85,33	46,75	62,05	86,49
63,01	67,83	38,48	58,50	88,22	59,62	86,16	47,88	86,37	56,98
85,64	85,85	57,30	54,48	88,05	46,33	58,66	44,47	89,03	65,13
89,20	85,81	59,49	87,05	87,03	89,70	57,77	57,35	87,86	57,29
50,59	87,49	63,22	85,73	45,84	87,20	85,93	60,58	54,90	60,33
67,74	85,59	60,00	53,88	36,66	89,50	36,21	58,63	55,35	74,29
68,64	59,74	63,04	48,12	60,49	87,24	51,43	61,35	61,43	64,08
59,27	52,99	58,41	63,32	58,80	52,56	85,33	55,46	85,38	55,81
53,37	50,52	70,81	67,51	56,86	64,00	43,27	59,06	85,39	81,24
82,69	85,51	67,53	56,33	53,05	50,91	89,88	63,63	85,91	85,59
87,00	88,06	59,60	84,77	84,18	66,36	47,45	55,77	84,34	86,80
85,91	83,83	41,00	84,37	88,50	58,40	41,74	59,13	52,24	
86,74	60,99	80,87	60,63	86,98	51,18	59,48	56,56	85,63	
66,30	63,48	79,38	49,81	53,88	85,12	58,88	53,89	87,36	
54,36	55,11	81,00	49,67	60,63	87,86	63,50	52,50	86,94	
86,80	60,46	74,82	53,22	63,86	87,70	45,87	88,01	88,83	
88,22	57,83	82,99	47,49	62,78	86,34	56,59	40,85	58,80	
87,25	54,27	53,72	59,89	54,85	85,78	61,34	51,62	34,36	
85,73	59,12	54,36	60,53	61,05	53,38	68,05	53,29	86,39	
48,71	79,34	53,05	86,21	65,26	49,81	65,56	47,46	85,47	

Додаток М

**Результати одноосібного діагностування студентів контрольних груп  
(контрольний зріз)**

48,05	43,52	53,31	44,53	38,41	36,49	40,46	38,06	47,93	44,78
60,26	47,18	39,70	51,38	26,98	45,56	57,45	47,58	39,36	33,40
43,14	43,10	38,60	43,91	53,88	24,68	48,34	48,54	38,05	38,03
38,70	48,64	47,77	35,46	57,29	28,63	50,89	40,64	54,47	37,88
32,09	36,77	31,51	25,18	50,33	31,88	39,97	37,89	28,50	41,56
48,49	33,87	37,21	36,54	35,85	33,92	36,24	47,42	20,38	44,08
47,14	33,13	45,15	32,61	53,31	45,54	40,82	52,40	50,58	45,42
53,52	29,00	44,35	35,17	31,24	38,50	34,66	45,66	60,14	31,41
46,87	38,91	48,78	37,33	30,59	36,35	36,83	48,63	32,21	33,27
30,19	37,99	42,63	44,50	52,24	23,25	58,80	35,94	39,22	51,93
37,50	58,80	87,35	29,60	50,59	44,90	39,36	29,18	50,50	55,11
34,96	51,86	38,29	36,75	53,57	57,29	48,05	33,60	39,36	37,39
29,49	48,05	45,80	36,15	48,64	32,83	54,47	49,53	36,10	35,39
45,80	31,97	31,34	29,98	61,85	33,27	86,00	42,31	38,02	53,38
37,36	33,50	32,58	31,07	47,21	56,84	26,98	28,78	44,53	61,27
32,76	29,48	53,79	48,34	37,39	31,71	53,88	47,77	51,73	37,62
56,18	33,88	45,41	53,22	34,72	34,23	57,29	77,69	39,83	
44,08	57,29	35,46	39,97	29,74	50,03	32,83	38,48	37,30	
37,42	50,33	39,94	35,85	84,71	38,99	28,35	32,07	39,08	
31,03	28,35	39,32	50,81	43,06	36,53	53,31	45,09	37,87	





Наукове видання

*Корнещук Вікторія Вікторівна  
Колодійчук Юлія Вікторівна  
Боделан Марина Володимирівна*

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**Монографія**

В авторській редакції

Підписано до друку 15.09.2018.  
Формат 60×90/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк цифровий. Ум. друк. арк. 18,6.  
Наклад 100 прим.

Надруковано у ФОП Бондаренко М.О.  
м. Одеса, вул. В. Арнаутська, 60  
т. +38 0482 35 79 76  
[info@aprel.od.ua](mailto:info@aprel.od.ua)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до державного реєстру видавців ДК № 4684 від 13.02.2014 р.