

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Бодрова Ірина Олександрівна

УДК 378.147-057.875[34:61]616-051:005.336.2

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

231 – соціальна робота

Подається на здобуття доктора філософії

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

Бодрова І.О.

Науковий керівник:

Тернопільська Валентина Іванівна
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	14
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
1.1. Провідні дефініції дослідження формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти	20
1.2. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти	41
1.3. Критерії, показники та рівні сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників	69
Висновок до першого розділу	83
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
2.1. Стан сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників	86
2.2. Обґрунтування моделі формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти	116
2.3. Технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти	127
2.4. Аналіз результатів дослідно-еспериментальної роботи з формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників	142
Висновок до другого розділу	167
ВИСНОВКИ	170
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	174
ДОДАТКИ	194

АНОТАЦІЯ

Бодрова І.О. Професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 соціальна робота – Український державний університет імені Михайла Драгоманова МОН України, Київ, 2023.

Дисертацію присвячено актуальній проблемі формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

Науковий аналіз проблеми формування професійного самовизначення особистості в Україні показав, що даний феномен зазнає суттєвих трансформацій під впливом постійних змін змісту та форм професійної підготовки, ціннісних орієнтацій молоді, її діяльності.

В українських закладах вищої освіти накопичений значний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників, організації й використання технологічного інструментарію, що чинить вплив на розвиток професійних умінь і навичок студентів, їх здатності до професійного самовизначення. Разом з тим окреслена думка вимагає узагальнення та осмислення на основі єдиної концепції, теорії і методики реалізації ідеї професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

Означені твердження дозволяють сформулювати основні протиріччя між: між потребою суспільства у висококваліфікованих кадрах зі стійким професійним самовизначенням та недостатньою теоретичною і методичною розробкою проблеми професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти; між наявними інноваційними технологіями у процесі яких формується професійне самовизначення та недостатнім рівнем їх упровадження в освітній процес закладу вищої освіти; між необхідністю цілеспрямованого формування професійного

самовизначення майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти та відсутністю обґрунтованого науково-методичного забезпечення цього процесу.

Дослідження базуються на наукових підходах, зокрема системному, особистісно-розвивальному, аксіологічному, діяльнісному, середовищному, а також на положеннях гуманістичної етики та моралі, згідно з якими людина є найвищою цінністю (І. Бех, Е. Фромм). Формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників здійснюється на основі дотримання принципів: системності, послідовності й неперервності об'єктивної оцінки обраної професії, усвідомлення просоціальної активності; врахування індивідуальних особливостей і мотивації; партнерства; самоорганізації та рефлексії.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше*: визначено сутність поняття «професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників» як інтегральне утворення, результат усвідомлення ним суб'єктивного сенсу обраної професії, сформованості самооцінки себе як фахівця соціальної сфери та виявляється в єдності професійно й особистісно значущих якостей, професійних умінь і навичок, здатності мобілізувати свої професійні можливості; розроблено модель формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, основні складники якої відображено у цільовому, змістовому, технологічному, результативному блоках; теоретично обґрунтовано і розроблено технологію формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти; визначено критерії (гностичний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний), показники та рівні (проактивний, активний, реактивний) сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *уточнено*: сутність понять «самовизначення», «соціально-орієнтована діяльність», «волонтерська діяльність» в контексті формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників; *подальшого розвитку*

набули: зміст та організаційні форми соціально-орієнтованої діяльності, спрямовані на формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Доведено, що успішне формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників здійснюватиметься за таких соціально-педагогічних умов: виявлення та оцінка вихідного стану ставлення майбутніх соціальних працівників до професійного самовизначення і просоціальної діяльності; розробка навчально-методичного забезпечення формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників; формування волонтерської допомоги, груп соціальної допомоги з урахуванням професійного самовизначення студентів; створення інтерактивного соціально-педагогічного середовища формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників; аналіз і оцінка результатів на основі ціннісних рефлексів майбутніх соціальних працівників.

Встановлено, що ефективними технологіями формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти є: наповнення змісту навчальних предметів ціннісним смислом просоціальної діяльності та емоційне їх насичення ситуаціями вияву просоціальної активності студентів; технології імпровізації соціальних ролей у квазіпрофесійних ситуаціях; інтерактивні діалогові технології в рамках освітньої діяльності студентів; тренінг альтруїстичних почуттів і умінь ціннісної рефлексії в соціальних ситуаціях, імпровізаціях в просоціальній діяльності; тренінг лідерських навичок студентів; розробка, захист і реалізація соціальних проєктів.

Констатовано чіткий зв'язок між професійним самовизначенням майбутніх соціальних працівників і включенням їх у соціально-орієнтовану діяльність, наповненням освітніх програм навчальних дисциплін знаннями про професійне самовизначення, розвитком просоціальної поведінки студентів, створенням інтерактивного соціально-педагогічного середовища.

Критеріями формування професійного самовизначення виступають міра, цілісність і рівень сформованості його основних компонентів: гностичного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісного. Виокремлені критерії інтегрально характеризують сформованість стійкого й усвідомленого професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Результативність та педагогічну ефективність розробленого змісту, форм, методів, засобів, соціально-педагогічних умов як складових технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти доведено кількісно-якісними змінами у рівнях сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Показники сформованості досліджуваного феномену в експериментальних групах на контрольному етапі дослідження значно перевищують показники контрольних груп студентів і в декілька разів перевищують відповідні показники, здобуті на констатувальному етапі дослідження.

Практична значимість дослідження полягає у розробленні та практичній реалізації технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти; розробці й апробації курсу «Від професійного самовизначення до професійної самореалізації».

Теоретичні положення та практичні напрацювання, науково-методичні матеріали, що викладені в дисертації, можуть бути використані викладачами в освітньому процесі закладів вищої освіти, кураторами груп під час організації соціально-орієнтованої діяльності студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всієї проблеми формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з поглибленим концептуальним аналізом професійного самовизначення особистості, особливостей його формування в учнів загальноосвітньої школи; пошуком нових методів для діагностики цього інтегрального утворення особистості в контексті цілісного особистісного розвитку студентів

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, ціннісні орієнтації, мотиви, технологія, майбутній соціальний працівник, студент, заклад вищої освіти, соціально-педагогічне середовище.

ABSTRACT

Bodrova I.O. Professional Self-Determination of Future Social Workers in the Conditions of a Higher Education Institution. – On the rights of the manuscript.

Thesis for the Scientific Degree of Doctor of Philosophy: Specialty 231 Social Work – Ukrainian Mykhailo Drahomanov, State University of Ukraine, Ministry of Education of Ukraine, Kyiv, 2023.

The dissertation is devoted to the actual problem of the formation of professional self-determination of future social workers in the conditions of a higher education institution.

A scientific analysis of the problem of the formation of professional self-determination of an individual in Ukraine showed that this phenomenon undergoes significant transformations under the influence of constant changes in the content and forms of professional training, value orientations of young people, and their activities.

Ukrainian institutions of higher education have accumulated considerable experience in training future social workers, organization, and use of technological tools, which have an impact on the development of professional skills and abilities of students, and their ability to professional self-determination. At the same time, the outlined opinion requires generalization and understanding based on a single concept, theory, and methodology for implementing the idea of professional self-determination of future social workers in the conditions of a higher education institution. The stated statements allow us to formulate the main contradictions: between society's need for highly qualified personnel with stable professional self-determination and insufficient theoretical and methodical development of the problem of professional self-determination of future social workers in the conditions of a higher education institution; between the available innovative

technologies in the process of which professional self-determination is formed and the insufficient level of their implementation in the educational process of the institution of higher education; between the need for purposeful formation of the professional self-determination of future social workers in a higher education institution and the lack of sound scientific and methodological support for this process.

Research is based on scientific approaches, in particular systemic, personal-developmental, axiological, activity, and environmental, as well as on the provisions of humanistic ethics and morality, according to which a person is the highest value (I. Bech, E. Fromm). The formation of professional self-determination of future social workers is carried out in compliance with the principles: systematicity, consistency and continuity of the objective assessment of the chosen profession, awareness of pro-social activity; consideration of individual characteristics and motivation; partnerships; self-organization and reflection.

The scientific novelty of the study is that: for the first time: the essence of the concept of “professional self-determination of future social workers” has been defined as an integral formation, the result of his awareness of the subjective meaning of the chosen profession, the formation of self-esteem as a specialist in the social sphere and is manifested in the unity of professionally and personally significant qualities, professional abilities and skills, the ability to mobilize one’s professional capabilities; a model of the formation of professional self-determination of future social workers in the conditions of a higher education institution was developed, the main components of which are reflected in target, content, technological, and effective blocks; the technology of forming the professional self-determination of future social workers in the conditions of a higher education institution is theoretically substantiated and developed; criteria (gnostic, motivational-value, activity), indicators and levels (proactive, active, reactive) of the formation of professional self-determination of future social workers are defined. clarified: the essence of the concepts “self-determination”, “socially oriented activity”, and “volunteer activity” in the context of the formation

of professional self-determination of future social workers; the content and organizational forms of socially oriented activities, aimed at forming the professional self-determination of future social workers, gained further development.

It has been proven that the successful formation of the professional self-determination of future social workers will be carried out under the following socio-pedagogical conditions: identification and assessment of the initial state of the attitude of future social workers to professional self-determination and prosocial activities; development of educational and methodological support for the formation of professional self-determination of future social workers; formation of volunteer assistance, social assistance groups taking into account professional self-determination of students; creation of an interactive socio-pedagogical environment for the formation of professional self-determination of future social workers; analysis and evaluation of results based on value reflexes of future social workers.

It has been established that effective technologies for the formation of professional self-determination of future social workers in the conditions of a higher education institution are: filling the content of educational subjects with the valuable meaning of pro-social activity and their emotional saturation with situations of manifestation of pro-social activity of students; technologies of improvisation of social roles in quasi-professional situations; interactive dialogue technologies within the educational activities of students; training of altruistic feelings and skills of value reflection in social situations, improvisations in prosocial activities; leadership skills training of students; development, protection and implementation of social projects. A clear connection was established between the professional self-determination of future social workers and their inclusion in socially oriented activities, the filling of educational programs of academic disciplines with knowledge about professional self-determination, the development of prosocial behavior of students, and the creation of an interactive social and pedagogical environment. The criteria for the formation of professional self-

determination are the measure, integrity, and level of formation of its main components: gnostic, motivational-value, and activity. The selected criteria integrally characterize the formation of sustainable and conscious professional self-determination of future social workers.

The effectiveness and pedagogical effectiveness of the developed content, forms, methods, means, and socio-pedagogical conditions as components of the technology of forming the professional self-determination of future social workers in the conditions of a higher education institution is proven by quantitative and qualitative changes in the levels of formation of the professional self-determination of future social workers. The indicators of the formation of the studied phenomenon in the experimental groups at the control stage of the study significantly exceed the indicators of the control groups of students and several times exceed the corresponding indicators obtained at the ascertainment stage of the study.

The practical significance of the research lies in the development and practical implementation of the technology for the formation of professional self-determination of future social workers in the conditions of a higher education institution; development and approval of the course “From professional self-determination to professional self-realization”. Theoretical provisions and practical work, scientific and methodological materials presented in the dissertation can be used by teachers in the educational process of higher education institutions, group curators during the organization of socially oriented activities of students.

The conducted research does not exhaust the entire problem of forming the professional self-determination of future social workers. Prospects for further research are related to an in-depth conceptual analysis of the professional self-determination of the individual, the peculiarities of its formation in secondary school students; by searching for new methods for diagnosing this integral personality formation in the context of holistic personal development of students

Keywords: self-determination, professional self-determination, value orientations, motives, technology, future social worker, student, institution of higher education, socio-pedagogical environment.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці в яких опубліковані основні наукові результати

дисертації:

1. Бодрова І.О. Теоретичний аналіз моделі професійного самовизначення майбутнього соціального працівника. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Соціальна робота. ВПЦ «Київський університет»*, 2020. № 1(6). С. 47-50
2. Бодрова І.О. Сутність та особливості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в сучасних українських умовах. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Зб. наукових праць. Випуск 78. Київ: Видавничий дім «Гельветика»*, 2020. С. 30-34 (Категорія Б)
3. Бодрова І.О. Особливості формування самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах університету. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. Том 2 № 3 С. 156-161 (Категорія Б)*
4. Бодрова І.О. Самоосвіта як фактор професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Молодий вчений: наук. журн. – Херсон: Гельветика, 2021 №3 (91). С. 199-202.*
5. Bodrova , I., Chernukha , N., Vasylyeva-Khalatnykova, M., Bakulina, O., Binytska, K. ., Kostenko, D., & Tarnavska, T. (2023). Research of Motivation for the Development of Professional Self-Determination. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2023. 15(2), 229-243. (WOS)

6. Бодрова І.О. Формування професійного самовизначення майбутнього соціального працівника: теоретико-методичні засади. *Інноваційна педагогіка: наук. журн.* – Одеса: Гельветика, 2023. Випуск 60. С. 83-87. (категорія Б)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Бодрова І.О., Чернуха Н.М. Професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників в сучасних українських умовах як соціальнопедагогічна проблема. The XIII International scientific-practical conference “Social function of science, teaching and learning”, December 14 – 17, 2020, Bordeaux, France. С. 309-312

2. Бодрова І.О. Необхідність професійного самовизначення для майбутнього соціального працівника. «Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості»: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, 15-16 січня 2021 р.) – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2021. С. 44-47

3. Бодрова І.О. Моделювання акту професійного самовизначення майбутнього соціального працівника як засіб вдосконалення освітніх технологій. «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології»: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 5-6 лютого 2021 р. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2021. С. 103-106

4. Бодрова І.О. Роль самоосвіти в процесі професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. IV International scientific conference “Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities in a pandemic”: Conference proceedings, February 19th, 2021. Kaunas: Izdevnieciba “Baltija Publishing”. С. 52-55

5. Бодрова І.О. Професійне самовизначення особистості: структурно-функціональний аспект. «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження»: матеріали XXIII Міжнародної

конференції молодих науковців/ За ред.. І.В. Данилюка, С.Ю.Пащенко, м. Київ, 22-23 квітня 2021 р. – Київ: Видавництво Ліра-К, 2021. С. 20-23

6. Бодрова І.О. Вплив гіпермедіатизації суспільства на професійне самовизначення індивіда. «Дитина у тривожному середовищі: розвивальні та відновлювальні практики»: Збірник тез (31 травня – 1 червня 2021 року, Київ) / за ред. О. В. Чуйко. – Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2021. С. 11-14

7. Бодрова І. О. Ціннісні орієнтації як фактор професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. «Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології»: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (11-12 березня 2022 року, Київ) / за ред. Ю.М. Швалба. – Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2022. С. 12-14

8. Бодрова І.О., Чернуха Н.М. Саморегуляція як фактор підвищення професійної ефективності соціальних працівників у кризових ситуаціях. «Третій рівень освіти в Україні: особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у сучасних умовах війни: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 27 червня - 7 серпня 2022. – Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 36-39

9. Бодрова І.О. Проблеми розвитку професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. «Сучасні аспекти розвитку науки та техніки в умовах війни»: збірник наукових матеріалів СХХVIII міжнародної науково-практичної інтернет – конференції, 17 липня 2023. – Одеса, el-conf.com.ua. С. 17-22 (https://el-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/08/Odesa_170723.pdf)

LIST OF PUBLICATIONS OF THE AUTHOR

Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are published:

1. Bodrova I.O. Theoretical analysis of the model of professional self-determination of the future social worker. Bulletin of KNU named after Taras Shevchenko. Social work. VOC “Kyiv University”, 2020. No. 1(6). P. 47-50
2. Bodrova I.O. The essence and peculiarities of professional self-determination of future social workers in modern Ukrainian conditions. The scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. Coll. scientific works. Issue 78. Kyiv: Helvetica Publishing House, 2020. P. 30-34 (Category B)
3. Bodrova I.O. Peculiarities of the formation of self-determination of future social workers in university conditions. Bulletin of Zaporizhzhya National University: Collection of Scientific Works. Pedagogical sciences. Zaporizhzhia: Zaporizhia National University, 2020. Volume 2 No. 3 P. 156-161 (Category B)
4. Bodrova I.O. Self-education as a factor of professional self-determination of future social workers. Young scientist: science. journal – Kherson: Helvetica, 2021 No. 3 (91). P. 199-202.
5. Bodrova, I., Chernukha, N., Vasylyeva-Khalatnykova, M., Bakulina, O., Binytska, K. ., Kostenko, D., & Tarnavska, T. (2023). Research of Motivation for the Development of Professional Self-Determination. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 2023. 15(2), 229-243. (WOS)
6. Bodrova I.O. Formation of professional self-determination of the future social worker: theoretical and methodological foundations. Innovative pedagogy: Scientific. journal – Odesa: Helvetica, 2023. Issue 60. P. 83-87.(category B)

Scientific works certifying the approval of the dissertation materials

1. Bodrova I.O., Chernukha N.M. Professional self-determination of future social workers in modern Ukrainian conditions as a socio-pedagogical problem. The XIII International scientific-practical conference “Social function of Science, teaching and Learning”, December 14 - 17, 2020, Bordeaux, France. P. 309-312

2. Bodrova I.O. The need for professional self-determination for the future social worker. "The role and place of psychology and pedagogy in the formation of a modern personality": a collection of theses of the international scientific and practical conference: (Kharkov, January 15-16, 2021) - Kharkiv: Eastern Ukrainian organization "Center for Pedagogical Research", 2021. P. 44 -47
3. Bodrova I.O. Modeling the act of professional self-determination of the future social worker as a means of improving educational technologies. "Innovative scientific research in the field of pedagogy and psychology": materials of the International Scientific and Practical Conference, Zaporizhia, February 5-6, 2021 - Zaporizhia: Classical Private University, 2021. P. 103-106
4. Bodrova I.O. The role of self-education in the process of professional self-determination of future social workers. IV International scientific conference "Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities in a pandemic": Conference proceedings, February 19th, 2021. Kaunas: Izdevnieciba "Baltija Publishing". C. 52-55
5. Bodrova I.O. Professional self-determination of the individual: structural and functional aspect."Problems of personality in modern science: results and prospects of research": materials of the 23rd International Conference of Young Scientists/ Edited by I.V. Danyliuk, S.Yu. Pashchenko, Kyiv, April 22-23, 2021 - Kyiv: Lira-K Publishing House, 2021. P. 20-23
6. Bodrova I.O. The influence of hypermediatization of society on the professional self-determination of an individual. "A child in a disturbing environment: developmental and restorative practices": Collection of theses (May 31 - June 1, 2021, Kyiv) / edited by O. V. Chuiko. – Kyiv: KNU named after Taras Shevchenko, 2021. P. 11-14
7. Bodrova I. O. Value orientations as a factor of professional self-determination of future social workers. "Development potential of modern social work: methodology and technologies": materials of the VII International Scientific and Practical Conference (11-12 March 2022, Kyiv) / edited by Yu.M. Schwalba – Kyiv: KNU named after Taras Shevchenko, 2022. P. 12-14

8. Bodrova I.O., Chernukha N.M. Self-regulation as a factor in increasing the professional efficiency of social workers in crisis situations. "The third level of education in Ukraine: peculiarities of training of scientific and scientific-pedagogical personnel in modern conditions of war": materials of the all-Ukrainian scientific-pedagogical professional development, June 27 - August 7, 2022. - Odesa: Helvetica Publishing House, 2022. P. 36- 39
9. Bodrova I.O. Problems of development of professional self-determination of future social workers. "Modern aspects of the development of science and technology in conditions of war": a collection of scientific materials of the CXXVIII international scientific and practical Internet conference, July 17, 2023. - Odesa, el-conf.com.ua. P. 17-22 (https://el-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/08/Odesa_170723.pdf)

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Актуальність дослідження професійного самовизначення молоді обумовлена комплексом проблем щодо взаємодії інститутів освіти і ринку праці в період соціально-економічних перетворень українського суспільства. Відбулися зміни у змісті й процесі професійного самовизначення молоді завдяки реформуванню системи освіти, трансформації ринку праці, а також переосмислення нею ціннісно-мотиваційних прагнень. Окрім того порушення рівноваги між ринком праці та ринком освітніх послуг, проблеми працевлаштування спровокували тенденцію депрофіналізації у студентському середовищі – небажання працювати за спеціальністю, втрату отриманих професійних умінь і навичок в процесі навчання. Водночас професія соціального працівника в умовах війни об'єктивно стоїть на одному з перших місць, оскільки саме він в умовах високих ризиків надає вразливим категоріям населення кваліфіковану допомогу та сприяє відновленню їх життєздатності, соціального функціонування. В умовах воєнного стану формується унікальний феномен української соціальної роботи, що ґрунтується на засадах людяності, взаємодопомоги, відповідальності у поєднанні із професійною діяльністю фахівців соціальної сфери. Окреслене вище висуває нові виклики і завдання перед системою вищої освіти, що передбачає кардинальне оновлення способів підготовки високопрофесійних соціальних працівників та актуалізує проблему формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

У зв'язку з цим, надзвичайно важливим є розуміння закладу вищої освіти як певної соціокультурної системи, функції якої не обмежуються лише підготовкою студента до професійної діяльності, а саме як ретранслятора культури, морально-духовних цінностей.

Важливе значення для дослідження мають положення теорії соціальної дії М. Вебера, теорії структурного функціоналізму Т. Парсонса,

теорії раціонального вибору Дж. Коуллена, Т. Саймона, Г. Беккера, мотиваційної теорії очікування В. Врума, теорії соціального простору П. Бурдьє.

Специфіку середовища закладу вищої освіти відображено у працях М. Братко, Р. Вайноли, Д. Біницької, Д. Волківської, С. Паламар, С. Сисоєвої, В. Тернопільської та ін.

Проблема формування професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців була предметом наукових досліджень І. Беха, С. Вітвицької, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Морзе, В. Тернопільської, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, Л. Хоружої, Н. Чернухи та ін.

Теоретичні питання й шляхи підготовки майбутніх соціальних працівників висвітлено у працях О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Зверєвої, З. Кияниці, І. Мигович, В. Поліщук, І. Грубавіна, С. Харченко, С. Омельченко, Л. Штефан та ін.

В українських закладах вищої освіти накопичений значний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників, організації й використання технологічного інструментарію, що чинить вплив на розвиток професійних умінь і навичок студентів, здатність до професійного самовизначення. Разом з тим окреслена думка вимагає узагальнення та осмислення на основі єдиної концепції, теорії і методики реалізації ідеї професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

Означені твердження дозволяють сформулювати основні протиріччя між:

- між потребою суспільства у висококваліфікованих кадрах зі стійким професійним самовизначенням та недостатньою теоретичною і методичною розробкою проблеми професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти;

- між наявними інноваційними технологіями у процесі яких формується професійне самовизначення та недостатнім рівнем їх упровадження в освітній процес закладу вищої освіти;

– між необхідністю цілеспрямованого формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників у заклада вищої освіти та відсутністю обґрунтованого науково-методичного забезпечення цього процесу.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість визначили вибір теми дисертаційного дослідження: ***«Формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти».***

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри соціальної освіти та соціальної роботи Українського державного університету імені Михайла Драгоманова і є складовою комплексної проблеми «Психолого-педагогічні засади професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності».

Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №3 від 28.01.2021 р.).

Мета дослідження – обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретико-методичний аналіз досліджуваної проблеми та уточнити зміст основного категоріального апарату.
2. Розкрити особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.
3. Визначити критерії, показники та виявити рівні сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.
4. Науково обґрунтувати та впровадити технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти та перевірити її ефективність у дії.

Об'єкт дослідження – процес формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

Предмет дослідження – структура і зміст технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань було використано комплекс теоретичних та емпіричних **методів дослідження**: *теоретичні*: аналіз наукової літератури, порівняння, класифікація, узагальнення для з'ясування змісту базових понять дослідження; порівняльно-історичний метод зарубіжного та вітчизняного досвіду формування професійного самовизначення особистості; аналіз результатів вітчизняних та зарубіжних досліджень з метою визначення сутності професійного самовизначення особистості; теоретичне моделювання, узагальнення та систематизація для концептуалізації основних положень дослідження; вивчення навчально-методичної документації; *емпіричні*: діагностичні (інтерв'ю, анкетування, тестування), обсерваційні (включене та опосередковане спостереження); статистичні (кількісна та якісна обробка даних); верифікація отриманої інформації шляхом зіставлення даних дослідження; педагогічний експеримент і моніторинг для вивчення стану досліджуваної проблеми, перевірки запропонованої технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти ьності.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що:

– *вперше*: визначено сутність поняття «професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників» як інтегральне утворення, результат усвідомлення ним суб'єктивного сенсу обраної професії, сформованості самооцінки себе як фахівця соціальної сфери та виявляється в єдності професійно й особистісно значущих якостей, професійних умінь і навичок,

здатності мобілізувати свої професійні можливості; розроблено модель формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, основні складники якої відображено у цільовому, змістовому, технологічному, результативному блоках; теоретично обґрунтовано і розроблено технологію формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти; визначено критерії (гностичний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний), показники та рівні (проактивний, активний, реактивний) сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

– *уточнено*: сутність понять «самовизначення», «соціально-орієнтована діяльність», «волонтерська діяльність» в контексті формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників;

– *подальшого розвитку набули*: зміст та організаційні форми соціально-орієнтованої діяльності, спрямовані на формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у розробленні та практичній реалізації технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти; розробці й апробації факультативного курсу «Від професійного самовизначення до професійної самореалізації».

Теоретичні положення та практичні напрацювання, науково-методичні матеріали, що викладені в дисертації, можуть бути використані викладачами в освітньому процесі закладів вищої освіти, кураторами груп під час організації соціально-орієнтованої діяльності студентів.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № від 2.10.2023 р.); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка №01-10-467 від 01.09.2023 р.), Бердянський державний педагогічний університет (довідка № 67-08/477 від 05.09.2023 р.).

В наково-дослідній роботі упродовж усіх етапів експерименту брали участь 312 студентів, 12 викладачів.

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення та результати дослідження представлені на науково-практичних конференціях різного рівня: міжнародних – «Сучасні аспекти розвитку науки та техніки в умовах війни» (Одеса, 17.07.2023 р.), «Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології» (Київ, 11-12.03.2022 р.), «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (Київ, 22-23.04.2021 р), «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities in a pandemic» (Kaunas, 19.02.2021 р), «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 5-6.02.2021 р.), «Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості» (Харків, 15-16.01.2021 р.), «Social function of science, teaching and learning» (Bordeaux, France, 14-17.12.2020 р.); всеукраїнських – «Третій рівень освіти в Україні: особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у сучасних умовах війни» (Одеса, 27.06-07.08.2022 р.); науково-практичних – «Дитина у тривожному середовищі: розвивальні та відновлювальні практики» (Київ, 31.05-01.06.2021 р.). Результати дослідження обговорювалися та дістали позитивну оцінку на засіданнях кафедри соціальної освіти та соціальної роботи Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (2018–2022).

Публікації. Основні результати дисертаційної роботи викладено в 15 публікаціях автора, із яких 5 відображають основні наукові результати дисертації, 10 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (188 найменувань), 7 додатків. Загальний обсяг роботи становить 211 сторінок, з них основного тексту – 173 сторінок. Робота містить 12 рисунків, 19 таблиць.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Провідні дефініції дослідження формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти

Формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, їх особистісний розвиток відбувається в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Зокрема, у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників завершується процес їх професійного самовизначення, закладаються основи тих професійних якостей, умінь, навичок, з якими вони вступають у нову для них атмосферу діяльності, відбувається подальше формування професійного світогляду.

Поняття «професійне самовизначення» використовується для відображення ставлення особистості до себе та різних сторін майбутньої професійної діяльності. Різноманітність концепцій моделей професійного самовизначення дозволяє стверджувати про складність і неоднозначність його результатів, а також про особливу значущість даного феномену в особистісному розвитку й набутті соціального досвіду, саморозвитку, самореалізації майбутнього фахівця. Відтак, з точки зору соціальних, психолого-педагогічних досліджень професійному самовизначенню надається особливий смисл, оскільки його соціально значущим результатом є розвиток особистості, здатної до суб'єктивного аналізу власних можливостей, ситуацій, діяльності й, відповідно, до здійснення адекватної поведінки.

Повному концептуальному осмисленню професійного самовизначення сприяють дослідження філософів, соціологів, психологів, педагогів, які присвячені вивченню різних складових самовизначення. Для кращого

розуміння сутності феномена «професійне самовизначення» розглянемо окремі складові, враховуючи його співвідношення з поняттям «самовизначення», «професійна підготовка», визначивши при цьому поле означеного поняття.

У контексті розуміння змісту людського буття філософи розглядають проблему самовизначення особистості в тісному взаємозв'язку з процесом її саморозвитку, оскільки здійснюючи акт самовизначення людина знаходиться в процесі становлення, самозміни. У філософській площині можна виділити такі основні підходи до розуміння сутності означеного поняття, як: 1) вибір визначеного шляху та процес, що характеризується ставленням особистості до реалій її буття; 2) уміння людини переосмислювати власну сутність, самозмінюватись.

Так, згідно з концепцією М. Бахтіна, «... людина, яка самовизначилася, є суб'єктом, готовим до ефективного самостійного функціонування в системі суспільних відносин з урахуванням панівних у певному суспільстві соціальних цінностей» [1].

У межах філософських досліджень самовизначення людини піднімає її життєву активність на новий рівень – рівень «життєвого шляху», рівень не стільки людини як такої, скільки особистості, цінностей та ідеалів, з якими людина себе ідентифікує і відповідно до яких займає позицію у соціокультурному просторі [2]. Іншими словами, ситуація самовизначення розглядається як своєрідна одиниця становлення і розвитку особистості, яка сприймається як носій соціальності та певної культури. Звідси процес самовизначення трактується як рух у чотирьох змістових контекстах і просторах: ситуативному, соціальному, культурному, екзистенційному. У такий спосіб самовизначення особистості може розгортатися як: 1) ситуативна поведінка, що спрямовується обставинами (ситуативний простір); 2) соціальна дія, детермінована певною метою (соціальний простір); 3) рефлексія власної діяльності, що вписується в певну культурну традицію

(культурний простір); 4) рефлексія буття і, відповідно, рух у вічних цінностях та питаннях (екзистенційний простір).

Варто зазначити, що культурний та екзистенційний змістові контексти і простори найбільш адекватно виявляються у філософській та методологічній рефлексії, яка задає особистісні перспективи, обрії, зразки послідовної й самостійної діяльності.

Вчений вважає, що «... концепт життєвого шляху (а, отже, й форма самовизначення) сучасної людини змінюється відповідно до чотирьох напрямів:

- 1) усвідомлення життєвого шляху як особливого сегменту часу, відокремленого від життєвих циклів поколінь;
- 2) відокремлення життєвого шляху від просторових характеристик;
- 3) проходження самовизначення крізь більш вільні від фіксованих та приписаних індивідуальних і групових взаємозв'язків і зв'язків;
- 4) перетворення соціальних ритуалів на проблему індивідуального вибору» [3; 156].

З позицій сучасної європейської філософії, зокрема філософії персоналізму, проблема самовизначення людини розглядається в контексті того, що недостатньо лише інтеріоризації – внутрішньої зосередженості індивіда та його духовного світу, необхідне його самоздійснення – можливість і здатність шляхом цілепокладання та цілеспрямованості реалізувати своє людське призначення. Лише «глибинний взаємозв'язок інтеріоризації та екстеріоризації створює підґрунтя для руху транцендетування, єдності соціального та психологічного» [4].

Отже, у філософському тлумаченні самовизначення розуміється як становлення досконалої людини, що відбувається завдяки досягненню нею буття, оволодіння сенсом життя як найвищою метою, здійснення цього сенсу у теперішньому для досягнення майбутнього. При цьому філософське знання окреслює загальний напрям, сутнісні характеристики та ціннісні орієнтири процесу самовизначення: свобода, воля, націленість у майбутнє.

Безперечно сучасне життя пропонує не лише сприятливі умови для вияву людиною своєї індивідуальності, а й висуває перед нею жорсткі вимоги – самостійно обирати оптимальні варіанти поведінки в непередбачуваних ситуаціях, самостійно розв'язувати проблеми, спираючись на наявні знання та життєвий досвід. Зважаючи на це, у соціології феномен самовизначення зазвичай розглядається як альтернатива адаптаційній моделі соціальної взаємодії [5], самодетермінація діяльності особистості у зв'язку з поняттями самопізнання, саморозвитку, самооцінки, самореалізації, самоствердження [6].

Бачиться особливо суттєвим аналіз самовизначення в соціальному ракурсі, як стрижневої проблеми взаємодії індивіда і соціального середовища, індивіда і суспільства, в якій прослідковуються основні моменти такої взаємодії: соціальна детермінація індивідуальної свідомості та роль власної активності суб'єкта цієї детермінації.

У соціолого-педагогічному словнику знаходимо трактування професійного самовизначення, як процесу прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Професійне самовизначення окреслюється як «... усвідомлення особистістю себе як суб'єкта певної професійної діяльності та передбачає самооцінку нею індивідуально-психологічних якостей і зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [7].

З точки зору соціологічних поглядів Г. Тарда (концепція «Закони наслідування»), «... підґрунтям самовизначення виступає процес наслідування, що відбувається відповідно до бажань і вірувань людини. Люди намагаються наслідувати тих, з ким вони відчувають духовну близькість, чий характер і спосіб життя найбільше їм імпонує» [8].

У межах запропонованої Е. Дюркгеймом позитивістській соціології, наголошено на неможливості розгляду соціальних явищ лише в контексті біологічних та індивідуально-психологічних факторів, визнання першості суспільства [9]. За вченим, самовизначення особистості повною мірою

залежить від суспільства. Однак це не лише засіб пристосування людини до соціальних змін, а й необхідність інтегруватися в суспільство, зайняти в ньому певне місце. Такий підхід, на нашу думку, характеризує самовизначення як пасивний процес пристосування індивіда до соціуму, його норм та вимог без вияву будь-якої особистісної активності.

Представник суб'єктивного ідеалізму В. Дильтей стверджує, що самовизначення відбувається незалежно від людини та соціуму. У процесі своєї життєдіяльності людина доходить розуміння свого місця: «... оскільки ми не можемо вийти за межі життя, ми змушені розуміти життя з нього самого» [10]. На думку дослідника, процес самовизначення відбувається протягом усього життя особистості, оскільки вона самовизначається завдяки власній діяльності та життєдіяльності інших людей.

З точки зору послідовника британської соціологічної школи Г. Спенсера самовизначення розглядається як «... здатність одиниці суспільства пристосовуватися до життєвих обставин, боротися за виживання. Зокрема йдеться про два можливі типи самовизначення: «позитивний» – дає індивіду змогу вижити в умовах об'єктивної дійсності та «негативний», за якого життєва позиція особистості виявляється недієздатною» [11].

У такий спосіб самовизначення окреслюється як «один із механізмів соціалізації особистості, за допомогою якого набуваються або привласнюються норми, ідеали, цінності, ролі та моральні якості представників тих соціальних груп, до яких належить індивід; це важливий механізм встановлення співвідношення між «Я – індивідуальним» та «Я – соціальним», коли поведінка особистості співвідноситься з уявленням про те, як має поводитися суб'єкт» [12]. Критеріями меж самовизначення вважаються: «рівень розуміння особистістю сенсу життя; зміна відтворюючого виду діяльності; повнота рівня співвідношення «хочу» – «можу» – «є» – «вимагається» у конкретної особистості» [13].

У психології проблема формування самовизначення є такою, що забезпечує якісний рівень розвитку особистості. Зокрема, вчені звертають

основну увагу на активність індивіда у самовизначенні. Здійснюючи аналіз обумовлення поведінки особистості, психолог окреслює особливості співвідношення внутрішній і зовнішніх мотивів активності індивіда, при цьому внутрішні мотиви інтеріоризуються зовнішніми впливами та виступають основою розуміння сутності самовизначення, оскільки «... людина не лише перебуває в певному ставленні до світу, а й сама визначає це своє ставлення, в чому й полягає її свідоме самовизначення» [14]. При цьому активність людини у процесі самовизначення виявляється у реальній діяльності, сприяє формуванню і розвитку внутрішніх умов, які створюють можливість її подальшого самовизначення та самовдосконалення.

Слід відмітити, що проблема самовизначення виступає стрижневою проблемою взаємодії особистості й соціуму, визначаючи основні складові елементи такої комунікації: вплив соціуму на формування свідомості особистості та її активності в цьому процесі. Слід зазначити, що на певному рівні така взаємодія обумовлюється різними специфічними особливостями, які впроваджені в наукових теоріях присвячених професійному самовизначенню.

Дослідники також розглядають самовизначення в ракурсі потреб особистості, її здатності визначати своє місце в культурі та суспільстві. Одиницею виміру процесу самовизначення у цьому разі є вибір. Саме вибір свідчить про співвідношення висунутих людиною цілей та її можливостей, очікувань, призначення і врахування його під час планування подальших дій, поведінки або коригування та зміни мети [15].

У цьому контексті О. Ляска [16] зазначає, що особистість у своїй життєдіяльності не може не спиратися на суб'єктивний бік самосвідомості, тобто усвідомлення власного «Я». Безперечно рушійним механізмом її самовизначення виступає протистояння між «хочу» та «можу», що перетворюються у «зобов'язаний, оскільки по-іншому не можу». В інтерпретації автора синонімом поняття «... особистість, яка самовизначилася», є поняття «соціально зріла особистість». Відтак процес

самовизначення розуміється як процес «формування в індивіда усвідомленої мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності з урахуванням узгодження своїх бажань, якостей, можливостей та вимог, що висуваються до нього з боку оточуючих людей і суспільства загалом» [16]. Бачимо, що психологи зосереджують увагу на виявленні внутрішнього та зовнішнього «Я» людини в процесі її самовизначення.

М. Дубінка самовизначення розглядає як динамічне явище, процес, діяльнісний акт або систему актів, механізм становлення особистості, набуття нею сенсу власного буття, що співвідноситься з такими поняттями, як «вибір», «ухвалення рішення», «вчинок» [17]. При цьому наголошується, що «... самовизначення – це статичний, стабільний стан суб'єкта (результат вибору), який характеризується відношенням особистості до самої себе й оточуючого світу, зокрема визначення свого місця в житті й оточуючому світі, встановлення межі свого «Я», опанування міцною системою цінностей, настанов й позицій» [17]. Основними механізмами самовизначення особистості виступають ціннісно-змістові утворення (особистісні змісти, позиції, настанови), а також діяльнісні (цілі та плани) і рефлексивні здатності.

Слід відмітити, інтерпретуючи самовизначення як процес екзистенційного вибору (пізнання людиною цінностей і норм суспільства; виділення та обґрунтування ціннісно-змістових основ «Я-концепції»; формування індивідуальної оцінної системи; вибір цілей освіти, її форм і джерел; набуття та виявлення нею свободоздатності), К. Маслюк стверджує, що «... освітня практика не володіє умовами для формування в особистості навичок самовизначення через пошук нею власної індивідуальності в умовах вільного вибору. Адже система освіти функціонує в жорстко алгоритмізованому режимі, де і діти, і педагоги, і адміністрація змушені виконувати чіткі правила, за якими вона організована» [18].

Вчені також наголошують на неоднозначності поняття «самовизначення», оскільки воно зумовлене множинністю векторів його

спрямованості: на власне «Я» (самопізнання та визначення своєї сутності); та поза «Я» (визначення свого місця у соціумі та ставлення до нього, залучення до різних сфер життєдіяльності). Самовизначення, спрямоване на себе, власне «Я» розглядається як особистісне самовизначення; всі інші його прояви співвідносяться з тими сферами життєдіяльності, в межах яких людина самовизначається [17].

Своєю чергою І. Нікітіна зазначає, що дефініція самовизначення передбачає «... наявність не лише самого процесу і залучення до нього суб'єкта (емпіричного чи трансцендального), а й деякого простору або певних меж, щодо яких або в яких відбувається самовизначення» [19]. Вчений переконаний, що «... у недоцільності орієнтації й на однозначні межі та простори, оскільки за цих умов нівелюється сам зміст слова «самовизначення», який полягає у здатності людини вибудовувати саму себе, свою індивідуальну історію, в умінні переосмислювати власну сутність» [19].

На переконання К. Маслюк [18], самовизначення є «співвіднесенням сутнісних сил – інтенцій (потребово-мотиваційної сфери), потенцій (характерологічних і психофізіологічних), посиденцій (можливостей, схильностей та здібностей) з диспозиціями (соціальними вимогами) та базованому на цьому власного вибору стратегій життєдіяльності особистості».

В юності складний процес самовизначення стає «афективним центром» соціальної ситуації розвитку і виражається в специфічних характеристиках наявності потреби у формуванні смислової системи, в якій злиті уявлення про самого себе й оточуючий світ, спрямованість в майбутнє й потреба вибору професії.

Отже, змістовими складовими можна виділити: 1) соціальна орієнтація та усвідомлення цінностей групи; 2) індивідуальний вибір мети; 3) вибір професії; 4) усвідомлення і співвіднесення індивідуальних потреб, можливостей і здібностей з суспільними запитами; 5) діяльність відповідно до ціннісних орієнтацій.

Самовизначення як вироблення своєї власної позиції й програми дій, за Т. Кравченко [20], починається з «хочу», згідно своїх бажань та прагнень, які спонукають до виявлення: «Що у мене є для того, щоб здійснилося те, чого я хочу?». Таким чином відбувається оцінювання власних можливостей. Останнім етапом є співвіднесення трьох попередніх взаємопов'язаних компонентів із суспільними нормами й вимогами. При цьому рушійною силою процесу самовизначення особистості є сукупність протиріч між «хочу» - «можу» - «є» - «вимагають». Характер подолання цих протиріч і визначає індивідуальність особистості. Для особистості, яка самовизначається важливі не тільки її реальні діяння, а й те, заради чого вона це робить – усвідомлення нею сенсу своєї життєдіяльності. Самовизначення особистості носить індивідуальний характер, а індивідуальність є «глибиною» особистості [21].

Варто зазначити, що в процесі різних видів діяльності відбувається інтеграція індивідуальних характеристик, властивостей особистості. Результатом такого процесу є утворення в структурі особистості нових, більш узагальнених властивостей з більш складною структурою (інтегральних властивостей особистості). Інтегральні властивості особистості реалізуються через спрямованість, ціннісні орієнтації, ролі, статусні характеристики.

К. Маслюк розглядає самовизначення як «... вільний вибір людиною своєї долі, відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які висуваються з боку оточуючих і суспільства» [22]

Цікавою є позиція М.. Дубінки, який зосереджує увагу на таких складових елементах: суб'єкті, процесі, й межах, за яких здійснюється самовизначення. У цьому контексті дефініція самовизначення окреслюється вченим як здатність індивіда чинити дії, що безпосередньо пов'язані як із

особистісними орієнтаціями так і особливостями ситуації. Визначальним є розуміння самовизначення як безперервного процесу, що має індивідуальну природу та вимагає спеціального формування на всіх етапах професіоналізації [23]. Своєю чергою, важливим є вихід за межі існуючої ситуації, яка залежить від рефлексивних здібностей особистості. Відповідно, така ситуація сприяє самовизначенню особистості. Виникнення особистісних проблем найбільш детермінує самовизначенню індивіда та його самоорганізації.

Схвалення заслуговують умовиводи вчених щодо феноменологічних аспектів самовизначення як процесу. По-перше, самовизначення означає суб'єктивну активність людини, що передбачає формування в особистості здатності та вміння самостійно визначати та здійснювати власні життєві та професійні плани. За вченим, «... учень має бути впевненим у тому, що він сам проектує і вибудовує свій життєвий шлях» [24]. По-друге, помилково розглядати самовизначення як розгортання чогось повністю даного людині, але такого, що зберігається до певного часу в «згорнутому» вигляді, та ще й сподіватися, що цей процес відбудуватиметься в соціально ціннісному напрямі [25]. Самовизначення передбачає активізацію самопізнання і самовиховання молоді людини; це формування не лише сукупності її знань та уявлень про світ (професійний, міжлюдський), в якому вона шукає своє місце, а й, що є більш важливим, системи цінностей, норм, суб'єктивно значущих ставлень до певної предметної галузі. По-третє, самовизначення може осмислюватися як самообмеження, висунення для себе певних меж. Осмислення майбутнього життєвого шляху становить і деяке зменшення невизначеності в уявленнях про майбутнє. Оминаючи деякі можливості вибору, людина начебто позбавляє себе можливості «проживання» тих чи інших життєвих шляхів, обираючи й надаючи перевагу лише одному з них [26]. Водночас людина набуває нових, недоступних раніше можливостей особистого зростання. По-четверте, самовизначення не є лінійним процесом. Воно

відбувається циклічно, безпосередньо пов'язане з життєвим, соціальним контекстом становлення людини.

Доречними вбачаються думки вчених [24] про етапи формування професійного самовизначення. Перший етап - емоційно-образний, характерний для дітей старшого дошкільного віку, коли у дитини формується позитивне ставлення до професійного світу (людям праці, їх занять), виробляються початкові трудові вміння в доступних йому видах діяльності.

Другий етап - пропедевтичний (1-4 класи). У цей період у молодших школярів важливо викликати сумлінне ставлення до праці, зробити так, щоб вони усвідомили його роль в житті людини і суспільства, розвинути інтерес до професії батьків і близького оточення. Це період визначення моральних установок вибору професії, інтересу до найбільш поширених професій, заснованої на практичній залученості учнів в різні види пізнавальної діяльності.

Третій етап – пошуковий (5-7 класи) - це етап формування у підлітків професійного спрямування, усвідомлення ними своїх інтересів, здібностей, суспільних цінностей, пов'язаних з вибором професії й свого місця в суспільстві.

Четвертий етап (8-9-класи) – це етап формування професійної самосвідомості (розвитку в учня знань про цінності, умінь порівнювати свої ідеали з суспільною метою вибору сфери діяльності, особистісного смислу вибору професії).

П'ятий етап (10-11 класи) – це етап визначення школярем соціально професійного статусу. На цьому етапі визначальною є профорієнтаційна діяльність, яка відбувається у результаті виявлення пізнавального інтересу та відповідного поглибленого вивчення навчальних предметів.

Суб'єктами шостого етапу є здобувачі закладів вищої освіти. У цей період вони включаються в професійну діяльність, поглиблено готуються до неї, набуваючи досвіду життєдіяльності в колективі.

Сьомий етап передбачає розвиток професіонала в процесі самої праці, коли фахівець підвищує кваліфікацію, розширює сферу своєї діяльності й освоює нові спеціальності.

Процес професійного самовизначення передбачає і переорієнтацію на іншу професійну діяльність з урахуванням попереднього професійно-соціального досвіду і індивідуальних можливостей особистості [24].

Формування професійного самовизначення особистості здійснюється в процесі спеціально організованої науково-практичної діяльності - професійної орієнтації, що розглядається як система рівноправної взаємодії особистості й суспільства на певних етапах розвитку людини, оптимально відповідних особистісних особливостей і запитам ринку праці в конкурентоспроможних кадрах.

В основі професійного самовизначення в період дорослості лежить активне визначення життєвої позиції щодо системи цінностей суспільства, сенсу життя і вибору професійного шляху.

Узагальнений аналіз різних підходів до визначення поняття «самовизначення» наведено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Визначення поняття «самовизначення»

Автори	Визначення поняття дослідниками
1	2
Г. Юлдашева	Рух у чотирьох змістових контекстах і просторах: ситуативному (поведінка спрямовується обставинами), соціальному (дії детерміновані певною метою), культурному (рефлексія власної діяльності вписується в певну культурну традицію), екзистенційному (рефлексія буття, становлення в контексті вічних цінностей) [156]
М. Підлісний	Процес вирішення серії завдань, які суспільство висуває перед особистістю; усвідомлення мети і сенсу свого життя, готовність до самостійної діяльності на основі узгодження своїх бажань, якостей, можливостей з урахуванням вимог суспільства [157]
Л. Гуцан, О. Морін, З. Охріменко, О. Пархоменко, Л.Гриценко, І. Ткачук	Усвідомлення людиною свого покликання, сенсу життя, життєвого вибору; сприйняття себе як повноцінної особистості, здатної реалізувати свої наміри і здібності завдяки інтеріоризації позитивних цінностей і пошуку особистісних сенсів життєдіяльності [122]

<i>Продовження табл. 1.1</i>	
1	2
І. Ющенко	Один із механізмів соціалізації, за допомогою якого відбувається привласнення норм, ідеалів, цінностей, ролей і моральних якостей представників тих соціальних груп, до яких належить індивід [158]
Н. Ситнікова	Здатність знаходити своє місце в культурі та суспільстві [159]
О. Вітковська	Процес формування в індивіда усвідомленої мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності з урахуванням узгодження своїх бажань, якостей, можливостей та вимог, що висуваються з боку оточуючих і суспільства загалом [160]
Г. Костюк	Статичний, стабільний стан суб'єкта, пов'язаний з визначенням меж свого «Я», свого місця в світі та в житті, оволодіння певною системою цінностей, змістів, настановлень, що характеризують його ставлення до самого себе, людей, навколишнього світу [161]
О. Сорокіна, О.М. Шевцов	Здатність людини вибудовувати саму себе, свою індивідуальну історію, вміння переосмислювати власну сутність [162].
Г. Радчук	Стійка послідовна зміна у настановленнях і взаємодіях конкретної особистості, що зумовлює зміни її внутрішньої позиції щодо соціокультурних цінностей і ролей [163]
Т. Буякас	Подолання потреби у винайдені зовнішньої підтримки, здатність спиратися на себе, робити самостійний вибір [20]
С. Алексєєва	Самостійна форма активності, спрямована на визначення і формування сенсожиттєвих орієнтацій людини [34]
Л. Гриценюк	Усвідомлення та побудова особистістю себе на основі використання своїх внутрішніх ресурсів, вироблення особистісних цінностей, змістів і визначення свого місця в трудовій діяльності, суспільстві, житті [164]

У психолого-педагогічній літературі найбільш повно досліджено професійне самовизначення на етапі формування професійних намірів і вибору професії. Це пов'язано з категорією смислового вибору, який характеризується активізацією пошуку професії, здатної задовольнити очікування суспільства та особисті запити оптанта (людини, що вибирає професію).

На етапі здобуття професійної освіти студент досить часто починає сумніватися в правильності свого професійного вибору. Спостерігається криза професійного вибору. За дослідженнями вчених [28], яка вивчала кризу

середини навчання (3 курс ЗВО), під час кризи спостерігається зниження показників інтелекту, мотивації, погіршення емоційно-вольової регуляції особистості й комунікативної компетентності. Ця криза пов'язана з формуванням особистісного сенсу професії як стрижневого новоутворення, що опосередковує інші новоутворення: професійне мислення на рівні глибинних особистісних смислів професії, професійну мотивацію, професійне ділове спілкування. Це можна розглядати як досягнення певного акме. Після завершення етапу професійної освіти настає стадія професійної адаптації - час реального виконання професійних функцій. Виникає криза, пов'язана з розбіжністю реального професійного життя зі сформованими уявленнями й очікуваннями. Переживаючи кризу, особистість піднімається на більш високий рівень професійного становлення.

На етапі професійної самореалізації криза пов'язана з виникненням потреби в професійному зростанні, тобто в психолого-педагогічному стані особистості, яке виникає в результаті вирішення суперечностей між бажаним і дійсним у професійній діяльності та спонукає її самовдосконалюватися, самоактуалізуватися. Результатом професійного становлення є професіоналізм як соціальна норма та цінність особистості.

Ми вважаємо, що найважливішими умовами формування професійної активності майбутнього соціального працівника є соціальна регуляція і саморегуляція. Регуляція стає ефективною за умови саморегуляції, наявності самокритичності, самоконтролю. Інтегральним виразом саморегуляції виступає сформованість професійної самосвідомості. Тому особливого значення набуває психолого-педагогічна робота з молодими людьми з огляду на якісні зрушення у розвитку особистісної й професійної самосвідомості в умовах актуалізації проблеми професійного самовизначення.

Студіювання наукових праць дозволяє виокремити такі характерні ознаки сутності даного феномену. Професійне самовизначення є усвідомленим вибором особистістю професійної діяльності, який відбувається у процесі самооцінки своїх здібностей, характеристик певної

професії. Так, М. Дубінка стверджує, що «професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності та передбачає... самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей і зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [23]. У дослідженнях вчених розглядаються ще й такі показники, «як усвідомлення цінності суспільно-корисної праці; орієнтування в соціально-економічній ситуації і прогнозування престижності обраної праці; загальне орієнтування в світі професій і виділення професійної мети; інформування про професії, спеціальності, професійні навчальні заклади і місця працевлаштування; уявлення про перешкоди на шляху досягнення професійних цілей, про свої переваги, що сприяють реалізації намічених планів і перспектив; наявність резервних варіантів вибору на випадок невдачі за основним варіантом професійного самовизначення; початок практичної реалізації особистісної професійної перспективи і постійне коригування намічених планів» [29].

Окрім того, процес професійного самовизначення майбутнього соціального працівника зазвичай пов'язаний з їх прагненням до саморозвитку та самореалізації. Зокрема, у дослідженнях підкреслюється співвідношення професійного самовизначення та самореалізації особистості у пріоритетних галузях, й підкреслюється та зазначається, що «... сенсом професійного самовизначення є усвідомлене й індивідуальне знаходження змісту обраної або вже виконуваної роботи та всієї життєдіяльності у конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації, а також знаходження значення в самому процесі самовизначення» [30].

Професійне самовизначення характеризується активним пошуком майбутнім соціальним працівником перспективи для особистісного професійного саморозвитку. Як доречно зазначає В. Лозовецька, «особистість відходить від позиції об'єкта впливу з боку суспільства, державних і громадських організацій щодо вирішення своєї професійної долі,

перестає служити об'єктом програмування ззовні» [31], стаючи самостійним суб'єктом професійного самовизначення.

Професійне самовизначення у дослідженнях вчених розглядається як процес розвитку суб'єкта праці. У контексті розуміння професії як вибору діяльності - основною детермінантою правильного вибору є професійний інтерес або професійна спрямованість особистості. Відтак, вибір професії визначає передусім соціальні характеристики професії.

Бачиться особливо суттєвим підхід у виборі майбутньої професійної діяльності як однієї з найважливіших подій у життєдіяльності особистості. Вибір майбутньої професійної діяльності залежить від попереднього досвіду людини, а професійне самовизначення детермінує формування образу «Я» та визначаючи подальшу життєдіяльність особистості [32].

Сутність професійного самовизначення майбутнього соціального працівника можна окреслити як пошук та знаходження особистістю сенсу в обраній, а потім у освоєваній трудовій діяльності, а також знаходження сенсу в процесі самовизначення [33].

У процесі професійного становлення, із набуттям професіоналізму відбуваються зміни у професійній самосвідомості майбутнього соціального працівника. Від того, наскільки адекватно сформована у особистості професійна «Я-концепція», залежить успішність її професійної адаптації [29].

На думку С. Алексєєвої [34] формування професійної придатності нерозривно пов'язане з самовизначення особистості, самоствердженням, самореалізацією і самовдосконаленням особистості в суспільстві, в професійній діяльності та колективі.

Бачиться особливо суттєвим, що професійне самовизначення є самостійним, усвідомленим знаходженням сенсів виконуваної роботи й усієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації. Воно передбачає формування суб'єкта, який мобільний, орієнтований у світі професійної діяльності, що не обмежує можливості його особистісного розвитку (єдність життєвого (професійного) та особистісного

самовизначення). Професійне самовизначення виступає не лише актом вибору професії, але і є динамічною процедурою формування професіонала на його життєвому шляху [34].

Отже, можна зробити висновок, що процес професійного самовизначення полягає не тільки у виборі майбутньої професії в юнацькому віці, але й у постійному пошуку сенсів конкретної професійної діяльності, в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта цієї діяльності, мотиваційна готовність до якої формується упродовж професійного навчання у закладі вищої освіти.

На переконання О. Кокун, С. Шандурка [35] вибір професії, або професійне самовизначення є підґрунтям самоствердження особистості в суспільстві, одним з головних рішень в житті. Вибір професії визначає - ким бути, до якої соціальної групи належати, де і з ким працювати, який стиль життя обрати. Вибір професії - це не одномоментний акт, а процес, який включає ряд етапів, довжина яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта, вибору професії. Вчені виділяють чотири стадії процесу професійного самовизначення: 1) виникнення та формування професійних намірів та первинна орієнтування в різних сферах праці (старший шкільний вік). На цій стадії відбувається переоцінка навчальної діяльності: в залежності від професійних намірів, змінюється мотивація; 2) професійне навчання як засвоєння обраної професії; 3) професійна адаптація, яка характеризується самостійною трудовою діяльністю, формуванням індивідуального стилю діяльності та включенням в систему виробничих та соціальних взаємин; 4) самореалізація у професійній діяльності (часткова або повна), виправдання або не виправдання тих очікувань, які пов'язані з професійною діяльністю. Ситуація вибору професії характеризується двобічністю: з одного боку - світ професій, який має щонайширший спектр різних характеристик, з іншого - суб'єкт вибору професії, особистість з її особливостями.

Безперечно професійне самовизначення є складаним та тривалим процесом пошуку особистістю свого місця у світі професій, ставлення до себе як до суб'єкта певної діяльності, зіставлення своїх фізичних та інтелектуальних здібностей, інтересів и схильностей, ціннісних орієнтацій, установок з вимогами професійної діяльності. Професійне самовизначення складає структуру професійної спрямованості особистості та є істотним компонентом її професійного становлення.

У дослідженнях вчених вказується взаємозв'язок професійного самовизначення особистості з такими поняттями як якість розвитку та рівень вихованості особистості, її готовність не лише до адаптивного, а й до творчого прояву в професійній діяльності, результати якої все більше залежать від інформаційного забезпечення людини та її готовності до варіативного й диференційованого прояву себе в системі сукупності професійно значимих дій.

Тож, обгрунтовуючи різні аспекти професійної діяльності фахівців будь-якого напрямку, можна по-різному характеризувати й структурувати професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників. До переваг використання різних тлумачень і міркувань вчених належить те, що вони орієнтують на дослідження професійного самовизначення з різних точок зору, що обумовлено багатозначністю розуміння даного феномену.

Необхідність розгляду проблеми професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників полягає в тому, що соціальна робота як вид професійної діяльності, перш за все, звертається до емоційної й ціннісно-сислової сфери особистості, виходячи за межі теоретичних знань і практичних умінь. При цьому студенти, які мають досвід професійної діяльності в системі соціальної роботи, характеризуються більш об'єктивними соціальними та професійними очікуваннями, сформованими ціннісними орієнтаціями, краще знайомі зі змістовною стороною професійної діяльності та пройшли процес інтеграції в колективах. Разом з тим, наявність досвіду професійної діяльності в системі соціальної роботи не вирішує

ключових проблем професійного самовизначення таких студентів, оскільки їм також властива: недостатня визначеність уявлень про своє професійне майбутнє, індивідуалістична спрямованість ціннісних орієнтацій, низький рівень сформованості необхідних професійних навичок і недостатня готовність до самостійної діяльності у процесі вирішення практичних завдань.

Про успішний процес професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, можна стверджувати за такими показниками: сформованістю ціннісних орієнтацій і моральних установок, які забезпечують змістовну наповненість особистості; рівнем розвитку самосвідомості, що забезпечують сприйняття себе в контексті професійної діяльності; усвідомленням своїх інтересів, здібностей і особливостей, що забезпечують розуміння власних перспектив у соціальній роботі. Досягнення зазначених показників неможливо без розуміння особливостей професійної діяльності в системі соціальної роботи. Дана діяльність має на увазі надання допомоги людям, які знаходяться в складній життєвій ситуації і не мають можливостей самостійно подолати існуючі труднощі. Професійна діяльність соціального працівника має високу соціальну значимість, оскільки від її результативності залежить доля іншої людини. Складний характер проблем, що вирішуються в соціальній роботі, призводить до того, що професійна діяльність в ній характеризується високим рівнем самостійності в прийнятті рішень, а результати такої діяльності складно оцінювати за допомогою формальних показників. При цьому соціальна робота як професійна діяльність найбільшою мірою пов'язана з взаємодією між людьми [36].

Слід звернути увагу, що стрижневими характеристиками професійного самовизначення майбутнього соціального працівника є активність, здатність до самостійного вибору, необхідний ступінь відповідальності. Проведене дослідження засвідчує, що професійне самовизначення у науковій літературі розглядається у різних аспектах [37]: 1) «самовизначення професійне - міра самооцінки себе як фахівця певної професії; 2) змістовна сторона

спрямованості особистості, що взаємодіє з покликанням; 3) найважливіший об'єкт формування особистості в процесі професійної орієнтації» тощо [38]. Стрижневі ознаки визначення дефініції «професійне самовизначення» наведено на рис. 1.1.

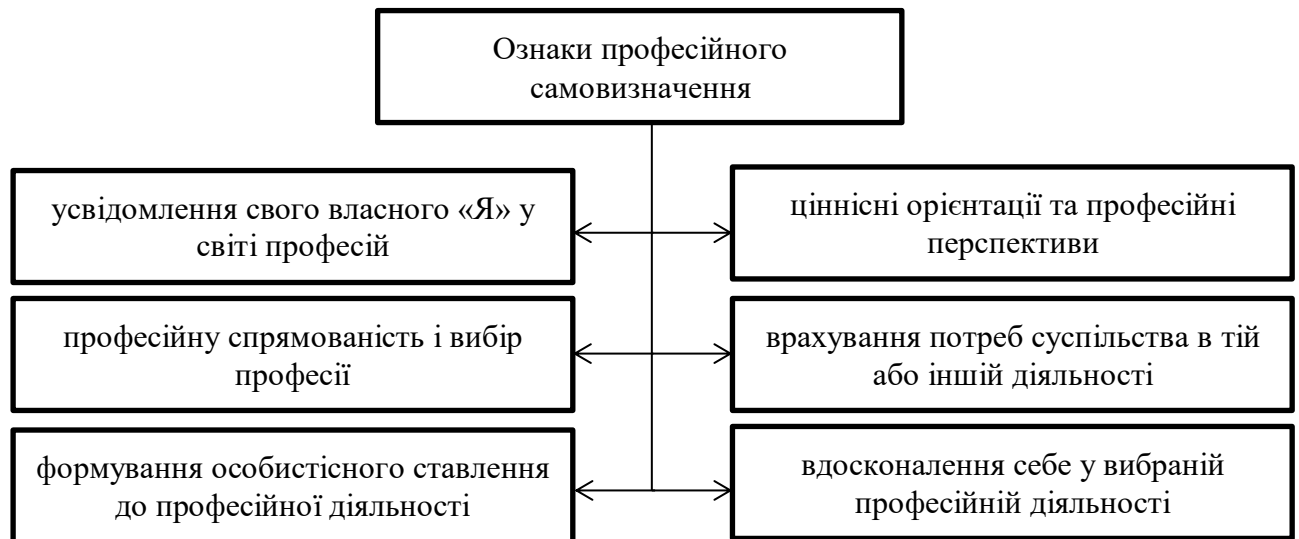


Рис. 1.1. Ознаки професійного самовизначення особистості

Отже, професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників – є інтегративним, ціннісно орієнтованим, індивідуальним процесом, який спрямовано на формування індивідуальної траєкторії професійної діяльності та самореалізації в ній. Професійне самовизначення детерміновано ціннісним ставленням абітурієнта до професії соціального працівника, мотивами його вибору, становлення яких відбувається під впливом певних чинників, зокрема, рівня розвитку системи цінностей здобувача.

Професійне самовизначення є динамічною системою, діючи в якій майбутній соціальний працівник «.. набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкту, так і для суспільства, де рушійною силою

самовизначення виступають об'єктивні протиріччя в системі «хочу - можу - маю - вимагають», які слідує з самої природи людини як суспільної істоти [17]. Мислячи та діючи індивідуально, особистість включає свою діяльність у діяльність інших людей через відносини, що суспільно опосередковані. Синтез цих сторін цього протиріччя на певному щаблі зрілості й взаємної відповідності кожного з них може виступати для самого індивіда як почуття самостійності [17].

Як бачимо, професійне самовизначення є процесом і результатом усвідомлення особистістю суб'єктивного сенсу обраної професії та формування досвіду професійної діяльності, одержуваного у взаємодії з різними партнерами. Соціально-педагогічний аспект професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників полягає в тому, що характер їх діяльності й професійне оточення є важливим чинником, що обумовлює самосвідомість майбутнього фахівця. При цьому у студентів, які працюють за обраною професією, знання, отримані у процесі навчання, сприймаються як засіб розвитку їх компетенцій, як фактор кар'єрного зростання. У той же час студенти, які працюють за обраною професією, сприймають своє життя як більш емоційно насичене. Разом з тим, зазначимо, що соціальні працівники, які здійснюють діяльність за обраною професією досить часто схильні до емоційного вигорання, яке стає причиною перегляду їх уявлень про професійну діяльність.

Отже, здійснений теоретичний аналіз свідчить про різноманітність підходів у змістовому розгляді термінологічної бази дослідження й доводить усю складність цього утворення, дозволяє виділити спільне й відмінне у ключових поняттях. Професійне самовизначення майбутнього соціального працівника є інтегральним утворенням, результатом усвідомлення ним суб'єктивного сенсу обраної професії, сформованості самооцінки себе як фахівця соціальної роботи та виявляється в єдності професійно та особистісно значущих якостей, професійних умінь і навичок, здатності мобілізувати свої професійні можливості.

1.2. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти

Інтеграція української вищої освіти у світову освітню систему, розширення міжнародних контактів, співпраця з закордонними партнерами, потреба у конкурентоспроможному і компетентному фахівцю, зумовили зміни в сучасній системі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Бачиться особливо суттєвим, що професія «соціальний працівник» користується високим попитом серед сучасної молоді, а соціальні працівники мають значний вплив на соціально-економічне життя суспільства. Діяльність соціального працівника за своїм змістом є сферою, що вимагає спеціалістів із специфічними професійними вміннями і навичками, особистісними якостями, знаннями, вміннями, сформованою морально-духовною культурою. Здійснюючи професійну підготовку соціальних працівників в університеті необхідно враховувати соціально-економічні та соціокультурні потреби держави. Такий підхід сприятиме гармонізації потреб держави й сподівань працівників.

В основу концепції неперервної освіти [39], покладено ідеї гуманізму, загальнолюдських цінностей, епіцентром яких є людина, для якої необхідно створити умови для повноцінного розвитку, всебічної діяльності протягом усього життя на різних етапах її професійного становлення і розвитку, починаючи від вибору напряму професійної діяльності й до постпрофесійного періоду життя. Оскільки процес професійної підготовки триває протягом усього життя соціального працівника, на кожному етапі він має наповнюватись новим змістом, новими формами, методами, засобами, враховуючи його потреби, інтереси, рівень сформованості професійного самовизначення.

Спостерігаємо у дослідженнях вчених єдність поглядів щодо створення власної української моделі соціальної роботи, оскільки, на нашу думку, не варто запозичувати механічно закордонний досвід соціальної роботи, а

необхідно брати зразки, які можуть ефективно впроваджуватися в Україні. Науковці акцентують увагу на наявності прогалів між освітнім рівнем соціальних працівників та низьким рівнем їхньої готовності до діяльності у сучасних соціально-економічних умовах. Подолання цих розбіжностей можливе за умови кардинальної зміни змісту професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти й врахування особливостей впливу освітнього середовища.

З огляду на це, фундаментальна теоретична підготовка, безумовно, є показником професіоналізму майбутнього соціального працівника, але також не слід забувати, що для успішної кар'єри не досить мати лише належний рівень підготовки з соціальної роботи. Важливо вміти використовувати ці знання, розвивати навички роботи з клієнтами, громадою [40]. Отже, у процесі підготовки закладаються основи фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, формується світоглядна концепція соціального працівника, накопичуються необхідні знання, уміння й навички, відбувається професійне самовизначення.

Серед основних завдань професійного самовизначення соціальних працівників, особливо актуальним виокремлено формування у них готовності кваліфіковано виконувати свої професійні обов'язки, виявляти культуру професійної діяльності у взаєминах з клієнтами, колегами, здатність самостійно організовувати власну діяльність та керувати нею, постійно самовдосконалюватися в обраній професійній сфері.

Враховуючи вищевикладене, логічним стає розуміння професійного самовизначення соціальних працівників як організованого, безперервного і цілеспрямованого процесу, спрямованого на оволодіння знаннями, спеціальними уміннями та навичками, професійною культурою.

Зазначимо, що навчання та виховання студентів у закладах вищої освіти повинні мати випереджувальний характер. Сучасне середовище ринкових відносин вимагає від майбутніх соціальних працівників швидкої особистісної адаптації до умов конкуренції, прояву вмінь та навичок вести відкрите ділове

спілкування, самостійно управляти соціальними процесами, розвитку державницького способу мислення.

Діяльність соціального працівника завжди пов'язана із співпрацею з людьми та організацією їх роботи. Відтак він має володіти достатнім рівнем психологічних знань, соціально-комунікативних умінь. Відомо, що чим вищий рівень підготовки соціального працівника, тим кращі його відносини з колегами, клієнтами. І, відповідно, невміння соціального працівника налагоджувати взаємини з громадою, окремими клієнтами, групами клієнтів неминуче призводять до зниження ефективності його роботи. Ефективність роботи організації соціальної сфери залежить від збалансованої роботи всіх її підрозділів та від діяльності правильно підібраного персоналу. Майбутній соціальний працівник, де б він не працював після закінчення закладу вищої освіти, повинен створювати навколо себе мікроклімат культури й духовності, мати широкий кругозір і високий рівень свідомості, володіти якостями організатора й вихователя.

Окреслені напрями підготовки передбачають отримання певної системи знань і вмінь, які досягаються через засвоєння предметів відповідного циклу, поєднання теоретичної підготовки з практикою та самостійною роботою студента.

Формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти є досить складним тривалим процесом й передбачає розвиток у них комплексу якостей особистості, необхідних для виконання професійних завдань. І. Бех зазначає, що «... входження у професійну діяльність потребує від людини не тільки наполегливості щодо оволодіння засобами професійної діяльності, а й значної перебудови самосвідомості та всієї свідомості в цілому» [41].

У професійній підготовці соціального працівника необхідно враховувати одночасно процеси глобалізації та стрімкий технологічний розвиток, що зумовлює наявність єдиних професійних кваліфікацій соціального працівника.

На кожному етапі розвитку суспільства, освітня діяльність закладу вищої освіти має сприяти формуванню інтелектуальних, культурних, етичних потреб, інтересів майбутніх соціальних працівників, сприяти формуванню їх ціннісних орієнтацій, мотивів поведінки, професійного самовизначення, давати поштовх до саморозвитку та самовдосконалення. Відповідно наукові засади формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників закладені в організації освітнього процесу закладу вищої освіти.

Освітнє середовище закладу вищої освіти, на думку М. Братко, «... є багатосуб'єктним і багатопредметним системним утворенням, що має можливість цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. Це певні умови-можливості та ресурси (матеріальні, фінансові, особистісні, технологічні, організаційні, репутаційні) для освіти особистості, що склалися цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечуючи можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу» [165]. При цьому ефективним є такий заклад вищої освіти, який здатний забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу можливості для задоволення їхніх освітніх потреб, особистісного розвитку, саморозвитку, самореалізації.

На думку С. Паламар, освітній процес у закладі вищої освіти має спрямовуватись на формування у студентів стійкої системи цінностей. З огляду на це, необхідно вивчати їх ціннісні пріоритети та орієнтації. Посилення уваги до формування професійного самовизначення, професійної компетентності, морально-духовних цінностей студентів пов'язане, перш за все, з тим, що сучасне суспільство потребує такого фахівця, який свою професійну діяльність органічно пов'язує з духовністю, що проявляється в любові не тільки до своєї праці, але й у любові до людини, природи, толерантності до думок інших людей, готовністю до суб'єкт-суб'єктної

взаємодії [166]. Зазначимо, що створення цілісного освітнього середовища у закладі вищої освіти стає запорукою ефективного формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Виходячи з цього, вища освіта нині повинна забезпечувати фундаментальну підготовку, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації [42].

Згідно з Національним класифікатором професій ДК 003:2010 фахівці, які здобули освіту за освітньою програмою 231.00.01 Соціальна робота можуть обіймати такі первинні посади:

2446 – професіонали в галузі соціального захисту населення;

3340 – асистент вихователя соціального по роботі з дітьми з інвалідністю;

3340 – лаборант;

3414 – фахівець із організації дозвілля;

3443 – інспектор із соціальної допомоги;

3452 – інспектор (пенітенціарна система) з дипломом бакалавра;

346 – соціальний працівник;

3460 – асистент вихователя виправно-трудового закладу;

3460 – фахівець із вирішення конфліктів;

3474 – організатор культурно-дозвілдової діяльності;

5133 – супроводжувач осіб з обмеженими можливостями.

Формування професійного самовизначення у майбутніх соціальних працівників відбувається в освітньому процесі закладу вищої освіти. Особливості підготовки бакалаврів, галузі знань 23 „Соціальна робота”, спеціальності 231 „Соціальна робота” обґрунтовано й висвітлено в стандартах вищої освіти. Освітня програма визначає зміст підготовки фахівців, де представлено вимоги до фахових та особистісних якостей, знань, вмінь та навичок соціального працівника. Освітня програма спрямована на

забезпечення зростаючих потреб соціальної сфери у висококваліфікованих фахівцях, здатних впроваджувати сучасні методи управління соціальними службами, застосовувати інноваційні технології соціальної роботи для підвищення соціального добробуту, якості життя населення в умовах мінливого соціального середовища [43]. Соціальна робота – унікальний вид професійної діяльності зі створення соціальних умов для поліпшення умов життя окремої особистості, підвищення добробуту народу. Розглянемо специфіку процесу підготовки соціальних працівників. Складовими професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є: теоретична, яка включає цикл гуманітарних, природничо-наукових, загальноекономічних, соціальних, професійно-орієнтованих дисциплін та практична підготовка, представлена у навчальній, технологічній, організаційній та виробничій практиці.

Отже, призначення професійно орієнтованих дисципліни, полягає в тому, щоб сформувати у майбутніх соціальних працівників знання й уміння, які необхідні для розуміння об'єктів, суб'єктів, процесів та інструментів соціальної роботи. Професійно орієнтовані дисципліни поділяються на варіативну й нормативну частину. Так, зміст нормативної частини навчального матеріалу визначається освітніми стандартами. Зміст і структура варіативної частини визначається окремим закладом вищої освіти. Професійно орієнтовані дисципліни нормативного блоку мають відповідну базу для формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Такі дисципліни як „Теорія та історія соціальної роботи”, „Соціальна робота в сфері зайнятості населення та соціальне забезпечення”, „Соціальна робота з сім'ями”, „Соціальна робота з особами, які перебувають у конфлікті із законом”, „Соціальна робота з людьми з інвалідністю”, „Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами та особами без громадянства” дозволять сформувати культуру професійної діяльності завдяки поєднанню матеріалу професійної спрямованості з проблематикою про культурні цінності, що в свою чергу формує світоглядну концепцію

фахівця, закладає базис для фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, акумулює необхідні знання, сприяє виробленню професійних умінь й навичок, професійному самовизначенню.

Професійна підготовка фахівців у сфері соціальної роботи передбачає досконале оволодіння ними дисциплінами певних циклів.

До дисциплін циклу загальної підготовки належить українська мова (за професійним спрямуванням), іноземна мова, історія української державності, українська культура, філософія, сучасні інформаційні технології, етика та естетика та ін.

Цикл професійної підготовки включає дисципліни циклу психолого-педагогічної підготовки та дисципліни науково-предметної підготовки. Так, дисципліни циклу психолого-педагогічної підготовки включають психологію, педагогіку, основи інклюзивної освіти, методику соціального виховання. Заняття з означеного циклу дисциплін передбачає здобуття майбутніми соціальними працівниками теоретичних знань, умінь, навичок, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання практичних професійних ситуацій, що сприяє формуванню професійного самовизначення.

Так, вивчення дисциплін перших двох блоків відбувається, в основному, на перших курсах та має за мету створення загальнокультурного підґрунтя для спеціальної підготовки. Майбутньому соціальному працівнику знайомство з філософією та культурологією допомагає розширити свій світогляд, ознайомитися з сучасними тенденціями наукових знань, що в подальшому позитивно вплине на засвоєння професійних дисциплін.

Загально-професійний (науково-предметний) цикл дисциплін (спеціальних дисциплін практичного спрямування) розкривається через соціальну педагогіку, теорію та історію соціальної роботи, правове регулювання соціальних конфліктів, спеціальну педагогіку і спеціальну психологію, соціальну роботу у сфері дозвілля, основи реабілітології, теорію і методику роботи з дитячими і молодіжними організаціями, соціологічні методи в соціальній роботі та ін.. Ці предмети загально-професійного циклу

озброюють майбутніх соціальних працівників знаннями, уміннями та навичками, необхідними для праці за фахом. В цей цикл входять дисципліни, які складають основу майбутньої професії. Спеціальні (соціальна робота в сфері зайнятості населення та соціальне забезпечення, соціальна робота з сім'ями, соціальна робота з особами, які перебувають у конфлікті із законом, соціальна робота з людьми з інвалідністю, соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами та особами без громадянства"та ін.) включають дисципліни, які дозволяють у повній мірі оволодіти спеціальними уміннями майбутньої професійної діяльності. Особливо важливим в освітньому процесі є співвідношення блоків дисциплін, послідовність і ступінь обов'язковості їх вивчення.

Організація формування професійного самовизначення передбачала дослідження навчальних планів різних закладів вищої освіти, які готують соціальних працівників. Зокрема, вивчення та аналіз навчальних планів підготовки студентів спеціальності 231 „Соціальна робота” та робочих програм деяких навчальних курсів, здійснювали в аспекті сприяння формуванню професійного самовизначення у майбутніх соціальних працівників.

Аналіз навчальних планів свідчить про відсутність тем, спрямованих на формування професійного самовизначення у майбутніх соціальних працівників. Також немає спецкурсів, які б допомогли зацікавленим студентам поглибити свої знання з означеної проблеми.

Так, опитування викладачів закладів вищої освіти щодо відвідування занять засвідчує, що традиційні форми та методи організації професійної підготовки соціальних працівників у ринкових умовах господарювання є недостатньо ефективними. Аналіз специфіки діяльності установ, організацій з надання соціальних послуг, соціальної підтримки (обслуговування), підприємці та фізичні особи, які надають соціальні послуги з догляду без здійснення підприємницької діяльності дозволяє стверджувати, що оволодіння студентами спеціалізацією „Соціальна робота” на професійному

рівні неможливе без спеціальної роботи щодо формування у них професійного самовизначення.

Вивчення освітнього процесу закладів вищої освіти щодо підготовки майбутніх соціальних працівників дозволяє зробити висновок про недостатню укомплектованість навчально-методичною літературою з фахових дисциплін, що робить неможливим повноцінне засвоєння студентами теоретичного матеріалу. Також на неналежному рівні представлена підготовка соціальних працівників засобами інтерактивних технологій навчання і виховання. Їх застосування в освітньому процесі носить епізодичний характер і в основному залежить від особистості самого викладача та його уподобань щодо методики викладання певної дисципліни. Наголошуємо на відсутності у планах лекційних, практичних та лабораторних занять тем, які б сприяли формуванню професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Зазначимо, що освітній процес у вищій школі спрямований на оволодіння студентами певними знаннями, уміннями, навичками та формування основних професійних компетенцій. Стандарт освіти не передбачає аналізу основних професійно значущих якостей майбутнього фахівця, а тим паче оцінку їхнього розвитку в абітурієнтів чи студентів (О. Бондарчук, О. Брюховецька та ін.) [44].

Окрім того, метою навчання соціальних працівників у закладах вищої освіти є підготовка фахівців, здатних ідентифікувати та вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у соціальній сфері, організаціями на засадах оволодіння системою компетентностей [45]. Разом з тим, стандарт вищої освіти зі спеціальності „Соціальна робота” недостатньо враховує особистісний компонент освіти. Фахові компетентності соціального працівника, визначені у стандарті вищої освіти зі спеціальності «Соціальна робота» наведено на рис. 1.2.

1. Знання і розуміння сутності, значення і видів соціальної роботи та основних її напрямів (психологічного, соціально-педагогічного, юридичного, економічного).
2. Здатність прогнозувати перебіг різних соціальних процесів.
3. Знання і розуміння нормативно-правової бази стосовно соціальної роботи та соціального забезпечення.
4. Здатність до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади.
5. Здатність до виявлення, соціального інспектування і оцінки потреб вразливих категорій громадян, у тому числі які опинилися в складних життєвих обставинах.
6. Знання і розуміння організації та функціонування системи соціального захисту і соціальних служб.
7. Здатність до співпраці у міжнародному середовищі та розпізнавання міжкультурних проблем в професійній практиці.
8. Здатність застосовувати сучасні експериментальні методи роботи з соціальними об'єктами в польових і лабораторних умовах.
9. Здатність оцінювати соціальні проблеми, потреби, ресурси клієнтів.
10. Здатність розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення.
11. Здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних та інших особливостей.
12. Здатність ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту.
13. Здатність до розробки та реалізації соціальних проектів і програм.
14. Здатність до застосування методів менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління соціальними робітниками і волонтерам.
15. Здатність взаємодіяти з клієнтами, представниками професійних груп, громад.
16. Здатність дотримуватися етичних принципів та стандартів соціальної роботи.
17. Здатність виявляти і залучати ресурси організацій-партнерів з соціальної роботи для виконання завдань професійної діяльності.
18. Здатність до генерування нових ідей та креативності в професійній сфері.
19. Здатність оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері соціальної роботи.
20. Здатність до сприяння підвищенню добробут, соціального захисту осіб, здійснення соціальної допомоги, надання підтримки тим, хто її перебуває
21. Здатність здійснювати раннє виявлення, оцінку потреб дитини та сім'ї, ведення випадку, екстрене втручання, соціальний супровід в найкращих інтересах отримувачів послуг, здійснювати представництво інтересів клієнта.
22. Здатність до критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства.
23. Здатність до володіння та оперування методикою соціального дослідження та методами статистики; проектування соціальних досліджень, аналізу та інтерпретації їх результатів, використання у практичній діяльності.
24. Здатність добирати і застосовувати різні методи соціальної експертизи та здійснювати стратегічне планування.
25. Вміння оцінити критичні стани, ризики, що можуть виникати у клієнтів, надати допомогу. Готовність здійснювати моніторинг якості надання соціальних послуг

Рис. 1.2. Фахові компетентності соціального працівника [45]

Майбутній фахівець має володіти культурою професійної діяльності, швидко реагувати на зміни у суспільстві, відповідати вимогам професії та середовища [46].

У процесі розвитку професійно значущих якостей будь-якого спеціаліста, за Н. Уйсімбаєвою, варто дотримуватися принципу єдності навчання та виховання. Автор виходить із позиції, що навчання завжди розглядається як функція і засіб виховання. Головна функція цілісного освітнього процесу полягає, на думку автора, «у формуванні особистості в цілому та окремих її якостей» [47].

На наш погляд, у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників необхідно орієнтуватися на формування у них професійного самовизначення, соціально-моральних якостей, розвитку професійних умінь, навичок. Соціальний працівник має оволодіти вміннями працювати в команді, налагоджувати контакт, орієнтуватися на досягнення визначеної мети, бути готовим до постійних змін.

Серед принципів, які ефективно впливають на формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників виділяємо: принцип діяльності, який вказує, що формування професійного самовизначення відбувається під час активної діяльності у процесі навчання; принцип врахування вимог професійної діяльності, що вказує на необхідність використання у навчанні тих завдань, які виникають у реальній професійній діяльності; принцип активізації рефлексії: кожне завдання має супроводжуватися рефлексією та відпрацюванням своїх емоційних переживань; принцип різноманіття вказує, що завдання мають відрізнятися як змістовно, так й організаційно. Дотримання цих принципів ефективно впливає на формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, стимулює їх професійну рефлексію та підвищує мотивацію до професійного самовдосконалення [47].

Зазначимо, що процес формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в процесі здобуття вищої освіти,

пов'язаний зі створенням умов, за яких можливим є усвідомлення студентами необхідності їхнього розвитку, теоретичне пізнання та практична реалізація знань у процесі професійної підготовки. Оскільки, як підкреслює Г. Костюк, «навчання по-різному сприяє розвитку, залежно від того, як воно вибудовується та враховує суб'єктивні (пов'язані з особливостями, тих, кого навчають, і тих, хто навчає) та об'єктивні фактори, що забезпечують розвивальний характер навчання» [48].

Посилаючись на думку Т. Сили, «... професійна соціальна робота спрямована на розв'язання соціальних проблем, що обумовлені категорією «соціальних змін», які є системоутворюючими для глобальної соціальної роботи як професії, оскільки соціальні працівники заохочують соціальні зміни, розв'язують вирішують проблеми у людських стосунках, просувають ідеї наснаження та визволення людей з метою поліпшення людського життя» [49].

Професійна діяльність соціальних працівників набуває особливого значення, оскільки визначаються «... пріоритетні напрями стосовно формування соціально активної особистості, сприяння адаптації людини в динамічному соціальному середовищі, підтримки соціально незахищеного населення, допомоги різним групам клієнтів, які перебувають у складних життєвих обставинах» [50]. Щоб визначити потенційні межі цього впливу, необхідно мати уявлення про наявний стан практичної соціальної роботи.

Зазначимо, що стрімкий розвиток практики соціальної роботи орієнтований на суспільні соціальні зміни призводить до переосмислення комплексних моделей соціальної роботи. Між тим, можна виділити наступні комплексні моделі практичної соціальної роботи: 1) вирішення проблем, застосовується у практиці соціальної роботи для вирішення проблем індивідів, груп та громад [51]; 2) зосереджена на завданні, зокрема вивчення проблеми, визначення наявних і необхідних ресурсів для її подолання; узгодження мети, часових меж, прагнень клієнта при плануванні інтервенції; виконання завдань у процесі запланованої діяльності соціального працівника

і клієнта для досягнення його цілей [52]; 3) кризового втручання, орієнтована на роботу з вразливими групами клієнтів з метою подолання та вироблення в них стресостійкості, зниження емоційного напруження, уникнення стресу [53]; 4) сімейної терапії, яка базується на ідеї того, що всі проблеми, які виникають у людей у процесі взаємодії пов'язані з їх минулим досвідом, сприйняттям цих проблем – відповідно не потрібно змінювати особистість, а зосередитися на переосмисленні самої проблеми [54] психосоціальної терапії, що підкреслює важливість професійної діяльності соціального працівника, у ході якої, застосовується метод ведення випадку, і працює безпосередньо з клієнтом, надаючи йому психосоціальну допомогу, у цілому допомагає розібратися з емоціями, думками, виробити механізми самостійного вирішення проблем шляхом зміни середовища, в якому перебуває клієнт [55]; 6) орієнтована на пошук рішення, передбачає цінність знайдених рішень, а не зосередження на конкретних проблемах (тільки клієнти мають сильні сторони, вони можуть визначити причини виникнення проблем, зокрема їх вирішення) [56]; 7) соціально-педагогічна, базується на соціальному супроводі прийомних, патронатних, опікунських сімей та дитячих будинків сімейного типу та здійснення виховного впливу, формування і корекцію соціальних якостей відповідно до загальноприйнятих суспільних цінностей [57]; 8) наративна, зосереджена на професійній діяльності соціального працівника, котрий формуючи припущення, що базуються на реальних прикладах із життя клієнта, допомагає йому розібратися з власними проблемами [58]; 9) когнітивно-поведінкова, передбачає роботу соціального працівника, його спільне розуміння проблем клієнтів (депресивний стан, почуття, думки), намагання сформулювати мету співпраці над їх досягненням щодо подолання проблем [59].

Проте, сучасна практика соціальної роботи, спирається на власні теорії й локальні практики їхнього застосування відповідно до глобального визначення соціальної роботи [60]. Так, аналіз професійної діяльності в галузі соціальної роботи дає можливість констатувати, що за критерієм

суспільної мети реалізуються такі сучасні уявлення щодо теорії та моделей, які формують перспективну практику соціальної роботи за наступними напрямками [61]:

- 1) соціальна робота, що орієнтована на сильні сторони клієнтів (StrengthBased Perspective);
- 2) зелена соціальна робота (green social work);
- 3) адміністративна соціальна робота (administration in Social Work).

Отже, перспективи розвитку власних теорій соціальної роботи впливають на перспективність розвитку галузі соціальної роботи.

Доцільно зазначити, що соціальні працівники не можуть пасивно відтворювати соціальні зміни в суспільстві, через те, що повинні проводити активний пошук шляхів та інноваційних ідей для розв'язання нагальних соціальних проблем. Відтак, професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати так, щоб вони були здатні змінити, усунути та мінімізувати негативні соціальні прояви у суспільстві. У такий спосіб теорія та практика соціальної роботи підтверджує одну із ключових складових професійної діяльності соціальних працівників, яка забезпечує якісні зрушення завдяки підготовці студентів до професії «соціальний працівник».

Поняття професійна діяльність є конструктивним і може бути покладено в основу проектування професійної підготовки. Так, відповідно до Державного стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» першого (бакалаврського) (наказ МОН України №557 від 24.04.2019 р.) й другого (магістерського) рівнів вищої освіти (наказ МОН України №556 від 24.04.2019 р.) здійснюється фахова підготовка в галузі соціальної роботи.

Згідно, з Національним класифікатором професій ДК 003:2010 фахівці, які здобули освіту за освітньо-професійними програмами 231 «Соціальна робота» можуть обіймати такі первинні спеціалізації, які мають визначення професійними стандартами (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Первинні спеціалізації та їх взаємозв'язок зі стандартами

Код	Назва професії	Назва професійного стандарту	Назва стандарту вищої освіти
1210.1	Керівник (директор) установи (закладу) соціального захисту населення	Професійний стандарт «Директор (закладу) установи надання соціальних послуг»	Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для (першого) бакалаврського рівня вищої освіти (№557 від 24.04.2019р)
1483	Соціальний менеджер/ Менеджер (управитель) у соціальній сфері	Професійний стандарт «Соціальний менеджер»	
2446.2	Соціальний працівник	Професійний стандарт «Соціальний працівник»	
2446.2	Фахівець із соціальної роботи	Професійний стандарт «Фахівець із соціальної роботи»	
2446.2	Фахівець із соціальної допомоги вдома	Професійний стандарт «Фахівець із соціальної допомоги вдома»	
3460	Соціальний працівник (допоміжний персонал)	Професійний стандарт «Соціальний працівник (допоміжний персонал)»»	
5133	Соціальний робітник	Професійний стандарт «Соціальний робітник»	
2446	Професіонали в галузі соціального захисту населення	-	-
2446.1	Наукові співробітники (соціальний захист населення)	-	Проект Стандарту вищої освіти для (третього) освітньонаукового рівня вищої освіти, Доктор філософії, (галузь знань 23 Соціальна робота), спеціальність 231 Соціальна робота
2446.2	Професіонали у сфері управління проектами та програмами	-	
2447	Професіонали у сфері управління проектами та програмами	-	

Оскільки, в основних нормативних документах (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) наголошується на необхідності підвищення вимог до професійних та особистісних якостей сучасного фахівця, то значущим стає

створення освітнього середовища, що здатне забезпечити самореалізацію та саморозвиток майбутніх соціальних працівників [62].

Особливою стає роль закладів вищої освіти щодо створення такого освітнього середовища, в якому його професійна спрямованість відображатиме інтегрувальний характер. Це пояснюється тим, що «... існують певні суперечності:

1) по-перше, майбутні соціальні працівники на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, як правило, готуються як спеціалісти, що здатні працювати з окремими людьми, групами та громадами, реагувати на широкий спектр соціальних потреб та проблем;

2) по-друге, протягом кількох останніх років Міністерство освіти і науки України вживало кроків до уніфікації освіти шляхом впровадження стандартів освіти на всіх рівнях для різних спеціальностей, включаючи соціальну роботу [63].

Тож, самовизначення в професії соціальної роботи стало набувати все більшого значення [64]. При цьому, необхідним стає опанування професійними компетенціями для ефективного професійного самовдосконалення в соціальній роботі [64; 65]; бачення, спонукання інших до дії, командна робота та співробітництво, здатність вирішувати проблеми і створювати позитивні зміни [65].

Розуміння сутності підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладів вищої освіти, на думку О. Г. Карпенко, полягає в «формуванні готовності до професійної діяльності та її здійсненні на основі єдності теорії та практики навчання» [66]. Розвиток та удосконалення підготовки соціальних працівників може залежати від сукупності чинників, що опосередковано впливають на розвиток й становлення галузі соціальної роботи [67], серед яких:

1) «об'єктивний чинник відображає характер розвитку суспільства (соціально-економічні, технологічні та соціокультурні зміни) та системи головних цінностей, що призводить до необхідності впроваджувати

інновації, які переважно орієнтовані на удосконалення наявної системи підготовки, а не на її корінну зміну;

2) суб'єктивний чинник відображає перетворювальний фактор розвитку суспільства, особливо при особистісній орієнтації освіти через створення умов для зростання й самореалізації людини та включення загальнокультурної складової у систему професійної освіти;

3) особистісний чинник визначає відповідність вимог професії індивідуальним очікуванням та особливостям людини, розвиток її особистісного потенціалу, що безпосередньо впливає на правильність вибору цілей, змісту, форм і методів навчання та результативності підготовки;

4) людський чинник характеризує місце і роль людини у складних об'єктах дійсності під впливом науково-технічного прогресу суспільства, що визначає створення ситуацій досвіду та організації їх викладання щодо пошуку способів вирішення» [67].

Отже, означені чинники впливають та спрямовують прояв суспільної потреби у формуванні професійного самовизначення у соціальних працівників, оскільки стає можливим сприяти позитивним соціальним змінам щодо вирішення соціальних й особистих проблем, мобілізації та активізації ресурсів вразливих категорій клієнтів з подолання складних життєвих обставин, підвищення соціальної активності та соціальної ініціативності.

Зауважимо, що професійна підготовка соціальних працівників в Україні відбувається з урахуванням прийнятих стандартів підготовки та кваліфікаційних характеристик професіограми соціального працівника, загальних вимог до змісту підготовки та пріоритетних тенденцій підготовки фахівців соціальної сфери [68]. Підготовка до діяльності в галузі соціальної роботи – складний, багатоаспектний процес, що забезпечує можливість набуття студентами суспільного світогляду щодо оперативного реагування на будь-які соціальні зміни, передбачення наслідків цих змін, планування й самостійного визначення найбільш раціональних засобів вирішення нестандартних професійних ситуацій [69].

Розширення знань майбутніх соціальних працівників про сутність професійного самовизначення як особливість формування професійного самовизначення в умовах професійної підготовки здійснюється на основі освітньої програми, яка включає навчальний план, навчальні (вибіркові) програми всіх дисциплін, передбачені навчальним планом, перелік професійних умінь, навичок та лідерських компетенцій майбутнього соціального працівника з позначенням тих дисциплін навчального плану, у процесі засвоєння якої у студента виробляються зазначені вміння: «hard skills» й «soft skills». Професійна діяльність соціального працівника є практико-орієнтованою та характеризується спрямованістю на активізацію внутрішніх ресурсів особистості клієнта з метою розв'язання його проблем. Специфікою соціальної роботи є й те, що соціальний працівник перебуває між двома складовими у тріаді «соціальна політика держави (суспільні відносини) – соціальний працівник – клієнт» та має забезпечувати сприятливі соціальні умови для розв'язання проблем клієнтів. З огляду на це, стрімкий розвиток фахової підготовки соціальних працівників за останні 10 років, зростання значення соціальної роботи щодо подолання суспільних проблем та соціально небезпечних явищ, зумовлює потребу врахування тенденцій розвитку як соціальної роботи, так і фахової підготовки соціальних працівників щодо їх впливу на організаційні шляхи реалізації основних напрямів, умов та результатів оновлення змісту, форм та методів навчання [68].

Стосовно розширення знань майбутніх соціальних працівників про сутність професійного самовизначення [63] визначено їх нагальну необхідність для всіх учасників освітнього процесу, оскільки:

- впровадження курсу з професійного самовизначення, дозволить підвищити рівень знань та обізнаність студентів з професійного самовизначення, сприятиме формуванню їх професійних умінь;

- курс з професійного самовизначення необхідно впроваджувати на бакалаврському та магістерському рівнях освіти, наповнюючи їх зміст

певними професійними завданнями із забезпечення наступності у формуванні професійних здібностей майбутніх соціальних працівників;

– означений курс сприятиме заохоченню студентів до участі у просоціальній, громадській діяльності у закладах вищої освіти або за його межами, волонтерстві, участі у неурядових організаціях, додаткових стажуваннях, з правом визнання в межах навчальної програми із соціальної роботи [63].

Третьою особливістю професійної підготовки виступає – наповнення змісту навчання майбутніх соціальних працівників інтерактивними формами, методами роботи з актуалізації їх професійного потенціалу та сприятиме розширенню можливостей застосування освітньої діяльності майбутніх соціальних працівників.

Процес формування соціального лідерства у майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти визначає специфіку органічного поєднання методів, форм та засобів навчальної й соціально-виховної діяльності з позааудиторною діяльністю усіх суб'єктів освітнього процесу, оскільки уможливорює швидку адаптацію до соціальних змін та детермінує процес самореалізації особистості соціального працівника. Застосування різних інноваційних методів, форм та засобів у процесі професійної підготовки [68; 73; 74; 75; 76; 77; 78] забезпечує викладання навчальних дисциплін нормативного та вибіркового блоків освітньо-професійної програми, організацію практики й залучення до позааудиторної діяльності, що дозволить здійснити оптимальне поєднання формальної та неформальної освіти для актуалізації лідерського потенціалу майбутніх соціальних працівників.

У цьому контексті, «сутність підготовки соціальних працівників, необхідно розглядати як особливий вид соціальної освіти, що інтегрує різнорівневість підготовки бакалаврів, магістрів та PhD соціальної роботи, варіативність поєднання різних форм і методів навчання та виховання, з метою забезпечення універсальності підготовки як визначальної вимоги до

інноваційно орієнтованого освітнього процесу, його важливості для удосконалення підготовки фахівців в галузі соціальної роботи» [79]. У зв'язку з цим спроможність системи соціальної освіти в галузі соціальної роботи, на думку І.Козубовської, І. Постолюк, виражається у професійній підготовці фахівців, готових до апробації технологій соціальної інтеграції особистості в суспільство, соціальної експертизи проєктів у соціальній сфері, соціального менеджменту установ та організацій [80].

Так, неформальна освіта відбивається досить часто через призму організованої систематичної діяльності різних форм неформального навчання соціальних працівників. Пошук шляхів підвищення ефективності професійної підготовки соціальних працівників зумовлює появу характерологічних ознак неформальної освіти [81], що мають забезпечити умови формування соціального лідерства майбутніх соціальних працівників, здатних компетентно здійснювати професійну діяльність. Отже, організація неформальних специфічних структур середовища підготовки соціальних працівників до соціального лідерства відображає організаційно-діяльнісну складову професійної підготовки соціальних працівників.

Для пояснення використання теорії й практики неформальної освіти в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів нам імпонує думка Н. Павлик, яка відображається у співвідношенні різних освітніх форм формальної, неформальної інформальної. Так, формальна освіта виступає загальним соціальним процесом, який охоплює переважну частину населення, регулюється загальними нормативно-правовими актами, спрямований на досягнення загальних суспільних трансформацій [81], тоді як неформальна освіта, натомість, виступає особливим явищем, яке характеризується постійним протиставленням себе системі формальної освіти (тобто, як тільки досягнення неформальної освіти еволюційно стають привласненими формальними освітніми інституціями, неформальна освіта протиставляє себе їм шляхом пошуку нових форм і методів організації навчання)» [81].

Значну увагу осмислення сутності поняття неформальна освіта (non-formal education) приділяли Т. Журавель, Ю. Рогозна, які висували «професійно спрямовані й загальнокультурні курси навчання в центрах освіти, на різних курсах інтенсивного навчання, семінарах, майстер-класах. Згідно з класифікацією ЮНЕСКО до неформальної освіти належать навчальні програми, курси, семінари, гуртки, лекторії, що організуються і проводяться поза традиційною системою освіти. Неформальна освіта відбувається у межах формального офіційного середовища, але не є офіційно визнаною, результати навчання не завжди підтверджуються відповідними документами» [82].

Щодо неформальної освіти майбутніх соціальних працівників, то зауважимо, що як процес додаткової цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, організований поза межами змісту освітніх програм, форм, методів та засобів позааудиторної навчальної й соціально-виховної роботи закладів вищої освіти дозволяє органічно поєднуватися з формальною аудиторною навчальною роботою студентів. Це пояснюється наявністю потужного потенціалу неформальної освіти щодо застосування її функцій (рис. 1.3) [83].

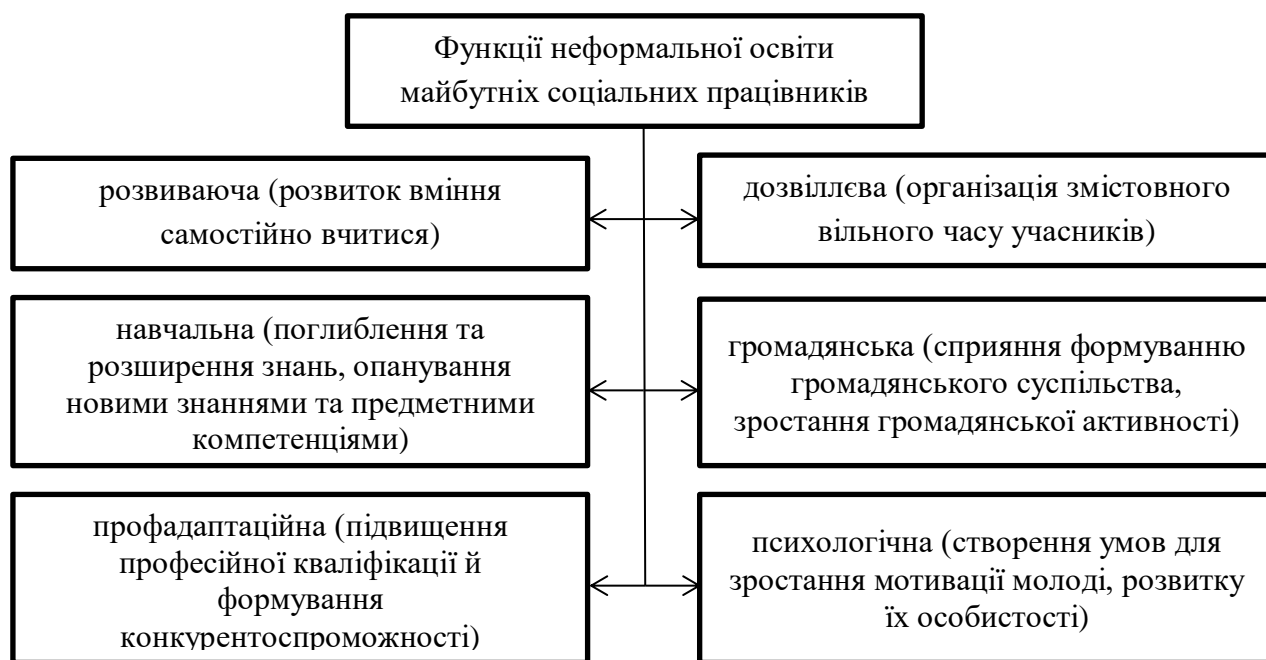


Рис. 1.3. Функції неформальної освіти майбутніх соціальних працівників

На нашу думку, саме неформальна освіта майбутніх соціальних працівників може бути своєрідним комплексом дій, досить різноманітних за освітнім змістом, набутих знань із соціального лідерства, виробленню умінь через співвідношення традиційного і сучасного досвіду соціальної освіти та соціальної роботи. Органічне поєднання аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної роботи, одночасно забезпечує сприяння всебічному розвитку студентів, цілеспрямованому формуванню їх соціальної активності та соціальної відповідальності, водночас спонукаючи їх до пошуку і реалізації активних та інтерактивних форм роботи, породжуючи залучення їх до різних заходів, що продукують реальні зміни або ж стимулюють студентів до самостійної організації корисних суспільно-значущих ініціатив. Все, це у сукупності впливає, в тій чи іншій формі на формування професійного самовизначення у майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки.

Передбачена нами особливість організації неформальних специфічних структур середовища підготовки соціальних працівників дозволить здійснювати пошук організаційно-педагогічних умов формування соціального лідерства, що є необхідним для вирішення означених завдань: формування проактивного соціального працівника, здатного творчо і відповідально вирішити свої та суспільні проблеми; підготувати соціальних працівників як майбутніх менторів, тренерів для роботи з різними категоріями клієнтів у соціальній сфері; розвиток навичок зіставлення своїх ідей з питань розробки тренінгів для роботи з дітьми вимушеними переселенцями; формування в студентів, з-поміж майбутніх соціальних працівників «гнучких Soft skills» компетентностей; визначати лідерську орієнтацію на різні групи клієнтів для організації тренінгових програм завдяки різноманітності активних та інтерактивних форм, технологій.

Проведений нами аналіз наукових і методичних джерел свідчить, що у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників,

ефективність якого залежить від органічного поєднання традиційних й інноваційних активних та інтерактивних форм, методів, технологій навчання.

Змістовно – методичний блок окреслює змістові напрями (орієнтація на соціальні зміни як цінності соціальної роботи; розширення можливостей щодо управління знаннями та ресурсами соціальної роботи; забезпечення розвитку аналітичного і креативного мислення студентів; прагнення до ефективної партнерської співпраці та командної взаємодії формування соціального лідерства), які обумовлені сучасними вимогами та потребами практики соціальної роботи, враховують перспективи, можливості та ресурси професійної підготовки. У процесі побудови змісту формування професійного самовизначення ми враховували необхідність приведення змісту теоретичної та практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до вимог та соціальних викликів, які стоять перед фахівцем соціальної сфери.

Формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників до соціального лідерства повинна здійснюватися у ЗВО за спеціально розробленими освітньо-професійними програмами, що забезпечується відповідним змістовним наповненням різних видів аудиторної та позааудиторної навчальної та соціально-виховної діяльності. Ідея включення проблематики професійного самовизначення до підготовки соціальних працівників [84] слугувала нам орієнтиром для розробки спецкурсів, тренінгових програм та їх змістовного наповнення. З огляду на це, стає доцільним визначення відповідності освітньо-професійних програм «Соціальна робота» державним стандартам вищої освіти за спеціальністю «231 - Соціальна робота» та їх відображення в освітньо-кваліфікаційних характеристиках майбутнього фахівця з урахуванням включення до них проблематики лідерства.

З метою сприяння процесу формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників до змісту навчальних планів необхідним стає введення науково-обґрунтованих та логічно виважених програм

нормативних дисциплін, вибіркового дисциплін, практик, тренінгів з формування професійного самовизначення, які відображають окремі навчальні модулі, теми програм, завдання програм практик для отримання інформації, опанування теоретичними знаннями та набуття професійних умінь і навичок.

Зокрема, ефективним є включення до освітньо-професійних програм «Соціальна робота» вибіркового навчальних дисциплін «Основи лідерства» та «Соціальне лідерство», що дозволить реалізувати зазначений зміст формування професійного самовизначення в умовах позааудиторної навчальної та соціально-виховної діяльності студентів, впровадження навчально-тренінгових програм з формування соціального лідерства. Ці вибірково навчальні дисципліни змотивують майбутніх соціальних працівників на сталий розвиток суспільства, роботу в громаді; орієнтують на розкриття сильні сторін клієнта; ознайомлюють з механізмами ефективного надання соціальних послуг різним вразливим категоріям клієнтів соціальної роботи.

Зазначимо, що формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників відбувається у процесі застосування як активних, так і інтерактивних (інноваційних) форм (інформаційні лекції, тренінги, майстер-класи, освітні програми та проекти, дискусійні зустрічі, арттерапія, коучинг, менторинг, інтелектуальні квести, світове кафе, лідерська майстерня, виїзні воркшопи); методів (тренінгу, соціальних проектів, дискусії, кейсів, брендингу, активізації лідерського потенціалу, творчі методи мотивації, створення ситуацій успіху) та засобів (масові відкриті освітні онлайн платформи, соціальні мережі, інформаційні технології та засоби комунікації).

Необхідним стає мотивування до вивчення навчальних тем, розділів, дисциплін та бажання студентів опанувати інноваційні напрями діяльності соціальних працівників (кейс-менеджмент, проектний менеджмент, тренінг-технологія, супервізія, коуч-технологія, арт-терапія, арткоучинг, соціальна інноватика, корпоративне волонтерство) завдяки залученню до активної

професійної, громадської та соціально-корисної діяльності гуртків, студій, дискусійних клубів» [50].

Науково-дослідний характер участі студентів у науково-освітніх турах в межах України, наукових гуртках, олімпіадах, виступах на семінарах, конференціях, написання науково-дослідних робіт, курсових, бакалаврських і магістерських проєктів, публікаціях наукових статей і доповідей, реалізації соціальних проєктів та програм значно впливає на формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Особливо доцільним є вибір різноманітних активних та інтерактивних форм, методів та засобів формування професійного самовизначення в умовах професійної підготовки, які орієнтовані на специфіку аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності, зокрема: професійні майстерні, волонтерські клуби, акції, соціальні проєкти, дискусійний клуб, Форум соціальної роботи, навчальні студентські студії тощо. Соціально-виховна діяльність студентів має супроводжуватися й тісно поєднуватися з завданнями програм навчальних та виробничих практик.

Для забезпечення якості підготовки соціальних працівників, здатних до швидкого реагування на соціальні зміни, зміст підготовки має бути актуальним, інноваційним та проблемним, що детермінує процес професійної самореалізації особистості соціального працівника щодо вирішення суспільні проблеми засобами соціальної роботи. У цьому контексті ми маємо враховувати перспективні тенденції стратегічного плану розвитку Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (2018-2024 рр.), який передбачає спрямуваність на практичну підготовку нового фахівця відповідно викликів сучасності та швидко змінного глобального світу; формування та впровадження новітньої моделі студентського самоуправління (впровадження Проєкту розвитку молодіжного лідерства - «Міжнародна школа молодого лідера» (<https://npu.edu.ua>)).

Здійснюючи професійну підготовку майбутніх соціальних працівників, формуючи у них професійне самовизначення необхідно враховувати такі

специфічні властивості особистісного розвитку [86]: 1) іманентність – здатність до розвитку, яка закладена природою і є невіддільною властивістю; 2) біогенність – зумовленість розвитку біологічними законами; 3) соціогенність – детермінація розвитку соціальним середовищем; 4) психогенність – залежність розвитку від процесів саморегуляції особистості; 5) індивідуальність – унікальність та неповторність кожного варіанту розвитку; 6) стадійність – розвиток підкоряється загальному закону циклічності, проходячи стадії зародження, зростання, кульмінації, згасання, занепаду; 7) нерівномірність (нелінійність) – особистість розвивається у своєму темпі, випробуючи прискорення (спонтанність) та протиріччя (кризи) розвитку; 8) фізичний вік – кількісні та якісні (сенситивні) можливості психічного розвитку.

Відтак, формування майбутнього соціального працівника – це кількісні та якісні зміни його особистості, що виявляються у засвоєнні ним соціального, морального, професійного досвіду та реалізації певних умов. У результаті цього здійснюється перехід від абстрактної можливості володіти певним професійним статусом, якостями у реальну можливість. Звідси впливають зміст та основи об'єктивної тенденції розвитку особистості соціального працівника – виникнення можливості та її розгортання в дійсність – виявляються в діалектиці утвердження й самоствердження його особистості як суб'єкта життєдіяльності. Процес цей нерівномірний і поступальний: від рівня елементарного самовизначення, орієнтації в основному на зовнішні регулятори, – до рівня саморегуляції, самовияву, самоактуалізації та саморозвитку [87].

Виходячи з цього, важливою особливістю формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників є нерівномірність розвитку професійно значущих якостей майбутніх фахівців. У процесі формування професійного самовизначення соціальних працівників необхідно враховувати загальні закономірності розвитку особистості, а також специфічні риси професійної діяльності соціального працівника.

Вчені наголошують на формуванні професійно значущих якостей як важливого аспекту розвитку особистості соціального працівника як суб'єкта професійної діяльності [88]. Відповідно формування професійного самовизначення прослідковується у якісних змінах індивідуально-психологічних характеристик особистості. Зазначаємо на системності підготовки майбутніх соціальних працівників як поетапному оволодінні ними професійним самовизначенням, зростанні можливостей їх творчого самоосмислення й подальшого використання у практичній професійній діяльності.

Аналіз особливостей професійного навчання та майбутньої професійної діяльності майбутніх соціальних працівників звертає їх до рефлексії, осмислення своїх завдань, аналізу сильних та слабких сторін свого „Я” у діяльності і, як наслідок, дає можливість осмислено оволодіти механізмами організації та технологіями самоменеджменту в навчальній та професійній діяльності. Важлива роль тут належить спеціальним вмінням: самостійно працювати, спілкуватися з колективом та окремою особистістю, керувати часом, мати самовладання тощо [89]. Такий підхід дозволяє майбутнім соціальним працівникам розвивати професійно значущі якості, самовизначатися.

Як свідчить практика, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється в основному через вивчення відповідних дисциплін, і, відповідно не сприяє розвитку особистісних якостей майбутнього спеціаліста, професійного самовизначення. Студенти не знають особливостей професійної діяльності соціальних працівників, що, у свою чергу, веде до слабкого уявлення значної кількості майбутніх соціальних працівників про професійний Я-образ, практичну сторону діяльності соціального працівника, що актуалізує зв'язок освітнього процесу в університеті з роботою в установі, організації та ін.

Причому [90], набуття професійно значущих якостей як процесу професіоналізації передбачає взаємодію суб'єкта із предметом праці, а також

певний специфічний вид прояву її активності: діяльність, поведінку, спілкування, а також саморегуляцію, пізнання та навчання. Н. Волянюк [91] стверджує, що розвиток відбувається під час використання внутрішніх ресурсів у взаємодії суб'єкта діяльності з її предметом, чому слугують такі механізми: зворотній зв'язок, інформація про себе через сприйняття інших, усвідомлення та позитивна реалізація потреби в комунікації, вільне вираження почуттів.

Як доводить О. Бондарчук, спеціаліст який не усвідомлює власний професійний „Я-образ”, у своїй професійній діяльності просто виконує стандартний набір функцій, що може мати негативні наслідки під час зіткнення з непередбачуваними робочими ситуаціями. Лише усвідомлення своєї професійної діяльності дозволить майбутньому фахівцеві зорієнтуватися на ринку праці та правильно оцінити свої шанси, зіставити стратегії пошуку роботи зі своєю особистою цінністю як професіонала [92].

Слід наголосити ще на одному важливому аспекті формування професійного самовизначення, як-от усвідомлення майбутнім соціальним працівником свого професійного „Я-образу”. Аналіз праць вчених засвідчує, що система підготовки майбутніх соціальних працівників при виборі форм, методів та технологій професійної підготовки не спирається на рефлексію як внутрішній механізм розвитку професійного мислення та мотивацію як рушійну силу розвитку особистості керівника [93].

У формування професійного самовизначення майбутніх фахівців ключова роль належить закладу вищої освіти, як носію стабільних культурних цінностей, а також провіднику гуманістичних професійних цінностей. У зв'язку з цим заклади вищої освіти несуть особливу відповідальність і значущість у світових тенденціях щодо розвитку професійної освіти, збереження основних і соціально-значущих професійних напрямів в підготовці кваліфікованих спеціалістів. Стимулювання професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах

закладу вищої освіти передбачає комплекс заходів: інформаційних, діагностичних, практичних, спрямованих на пізнання студентами себе у професії, розвиток своїх можливостей в процесі навчання у закладі з метою формування професійної готовності, що дозволить усвідомлено й активно включатись і розвиватись у професійній сфері. Особливо суттєвим рушієм цього процесу виступає рівень підготовки студентів, кваліфікація викладачів, а інтегративне вираження вони отримують в понятті «середовище закладу вищої освіти», яке виступає провідним фактором професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Отже, проведений аналіз особливостей професійної підготовки працівників соціальної сфери засвідчує, що на сучасному етапі розвитку суспільства ринок праці потребує конкурентоспроможних і компетентних спеціалістів, які можуть швидко адаптуватися до постійних змін у професійній діяльності. У цьому аспекті необхідно здійснити коригування освітніх програм і планів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відповідно до вимог ринку праці та потреб держави, а також підвищення професійної практичної орієнтації освітнього процесу та налагодження співпраці ЗВО з роботодавцями, формуванням у майбутніх фахівців професійного самовизначення.

1.3. Критерії, показники та рівні сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників

Студіювання наукових праць та практики діяльності працівників соціальної сфери засвідчує, що їх успішна самореалізація у професії певним чином залежить від рівня їх професійного самовизначення, зокрема щодо усвідомлення себе як суб'єктів здатних здійснювати соціально значущу професійну діяльність та самовдосконалюватись в ній. Особливої значущості

для професійної підготовки соціальних працівників набуває визначення змістової структури професійного самовизначення та науково обґрунтованих критеріїв для оцінки рівня його сформованості. При цьому, відсутність чіткого втокремлення змісту професійного самовизначення соціальних працівників актуалізує необхідність визначатися зі змістовими характеристиками поняття «професійне самовизначення» з позиції теорії та практики соціальної роботи та особливостей підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Під структурою розуміється побудова як множинність елементів або компонентів чи критеріїв чогось цілого та передбачається, що кожний структурний елемент також може мати свою структуру й складатися з низки підструктурних елементів. Поняття «структура» визначає не лише побудову якогось досліджуваного об'єкту, а й механізм його дії, властиві йому функціональні зв'язки [94]. Поняття «критерій» у науковій літературі розглядається як «ознака, на основі якої здійснюється оцінювання, класифікація чогось» [41]. Критерій є основною ознакою, за якою з множини можливих обирається одне рішення або фактичні параметри оцінки, сприйняття і опису людини, предмета, події чи структури. Критерій є засобом, за допомогою якого вимірюються рівні, міра вияву того чи іншого явища, мірило оцінювання суджень [96]. За допомогою критерію визначається перевага якогось вибору, порівняно з іншими, перевіряється відповідність результату висунутій меті або оцінюється міра її реалізації. Отже, критерій можна інтерпретувати як мірило, на основі якого визначається наявність і дієвість будь-якого процесу чи явища. При цьому, критерій охоплює сукупність показників, які розкривають певний рівень якогось явища. Тобто критерій є ширшим за показник, який виступає складовим елементом критерію і характеризує його зміст. Головна характеристика поняття «показник» – конкретність і діагностичність, що передбачає його доступність для спостереження, врахування і фіксації, а також дає змогу розглядати як більш часткове щодо критерію, а отже,

вимірювач останнього [97]. Вкажемо, що аналіз попередніх досліджень з проблеми формування професійного самовизначення особистості дозволяє інтерпретувати критерій як взаємозумовлені та взаємопов'язані суб'єктно-діяльнісні характеристики особистості: самопізнання (когнітивний), самовдосконалення (діяльнісний), самореалізація (проективний), кожна з яких, у свою чергу, містить мотиваційно-ціннісну, змістово-операційну та оцінну складові [98].

Обгрунтовуючи критерії професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, звернемося до тлумачення Л. Степанової, яка розглядає професійне самовизначення особистості як складне динамічне утворення, що має трикомпонентну структуру й охоплює когнітивний (самопізнання), афективний (самоствавлення, самоприйняття) і конативний (самореалізація) компоненти та відповідні критерії [99].

Зокрема, О. Морін у структурі особистісного самовизначення студентів виділяє «Я-концепцію», ціннісно-мотиваційну сферу, систему ставлень до оточуючого світу та самих себе, які характеризуються такими критеріями: когнітивний (збагачення знаннями та вміннями, уявленнями про шляхи особистісного та професійного самовизначення, уявленнями про навколишній світ та свої можливості щодо впливу на події, що відбуваються, активність у забезпеченні саморозвитку); ціннісно-змістовий (формування сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій, життєвих настановлень, моральних цінностей, особистісної позиції, ставлення до свого «Я», впевненості у можливості контролювати події); комунікативний (розвиток інтернальності та компетентності у міжособистісних відносинах, формування адекватної та ефективної професійної позиції фахівця); рефлексивний (розвиток рефлексії, усвідомлення та коригування системи цінностей, оволодіння навичками практичного використання психологічних механізмів спілкування для досягнення оптимальних результатів професійної діяльності, розвиток уміння об'єктивно оцінювати свої дії та дії оточуючих» [100].

Встановлено [101; 102], що характеризуючи структуру професійного самовизначення, найчастіше виокремлюють такі його компоненти: когнітивний, емоційний, вольовий (поведінковий). Когнітивний компонент включає в себе оцінку здібностей і особистісних якостей людини, її життєві цілі, ціннісні орієнтації, професійну спрямованість, рівень професійних знань, професійну самосвідомість. Емоційний компонент охоплює потреби індивіда, трудові мотиви, інтереси, ставлення до престижу професії і оцінку її привабливості, ставлення до праці, задоволеність конкретною роботою в професії. Поведінковий (вольовий) компонент включає в себе професійні установки, диспозиції, прагнення до професійної мобільності та безпосередньо акти прийняття рішень про вибір професії, навчального закладу, місця роботи.

У практиці профорієнтаційної роботи виокремлюють й інші підходи до розуміння структури професійного самовизначення особистості. Зокрема, О. Ляска вказує, що професійне самовизначення включає професійну спрямованість, професійну самосвідомість, професійну саморегуляцію, професійно важливі якості [103]. Розкриваючи зміст цих компонентів структури професійного самовизначення, дослідниці наголошують, що професійна самосвідомість – це співвіднесення особистістю цілей, які виникають, зі своїми ідеалами, уявлень про цінності – зі своїми можливостями.

Суголосною нашим поглядам є позиція Л. Петриченко [99]. Він розглядає професійне самовизначення майбутнього фахівця через побудову професійних планів та перспектив, що включає цільові, смислові, когнітивні, регулятивно-поведінкові компоненти самопроєктування. На основі теоретичного аналізу праць вчених (В. Бодров, М. Гінзбург, Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, М. Пряжніков та ін.) [105] О. Савчук була запропонована структурно-функціональна модель професійного самовизначення фахівців соціальної сфери та визначені її складові: когнітивно-цільову (сформованість знань про професійну діяльність в

соціальній сфері, про вимоги до особистості фахівця соціальної сфери, знання базових понять та термінів професійного самовизначення; наявність професійних намірів і планів, визначення професійної мети, етапів її досягнення), змістовно-ціннісну (наявність мотивації вибору професії фахівця соціальної сфери, усвідомлення правильності обраної професії, задоволеність професійним вибором, узгодження особистісних і професійних цінностей, наявність та усвідомлення змісту діяльності в соціальній сфері, бачення резервних та альтернативних варіантів професійного зростання в цій галузі), особистісно-функціональну (оцінка професійних здібностей та відповідності особистісних рис обраному фаху, професійної затребуваності, позитивне ставлення до професійної діяльності в соціальній сфері, здатність до професійного зростання, активність в реалізації власної позиції, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення).

Провідним критерієм сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників є ідеальний рівень, який визначається суспільством до професійної підготовки фахівців такого профілю. Виявляється він у конкретній соціально-значущій діяльності, взаєминах майбутніх соціальних працівників, відповідних якостях, професійних уміннях.

Для більш повного і глибокого аналізу професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників необхідно оперувати даними, що відображають кількісний і якісний аспекти її формування у студентському віці. У зв'язку з цим для вивчення рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників визначимо загальний критерій, а також виокремимо достатнє число показників, що повно характеризуватимуть критерій сформованості цього інтегрального утворення.

Професійне самовизначення обґрунтовується нами як інтегральне особистісне утворення, що характеризується усвідомленням майбутнім соціальним працівником відповідності своїх можливостей вимогам обраної професії, своєї ролі у системі соціальних відносин і відповідальності за

зроблений вибір, ставленням до себе як суб'єкта професійної діяльності. Відповідно у процесі визначення рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників необхідно враховувати обсяг знань, глибину їх усвідомлення, спрямованість та стійкість соціальних мотивів, наявність ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності, здатність до самореалізації.

З метою якісної оцінки рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників нами визначено мотиваційно-ціннісний, гностичний, діяльнісний критерії. Визначаючи й доповнюючи один одного, вони через показники, індикатори характеризують кількісний і якісний аспекти особистості студента та відображають стійкість, широту, дієвість сформованості професійного самовизначення.

Зокрема, гностичний критерій професійного самовизначення студентів уособлює знаннєву складову цього особистісного утворення. Базова роль у здійсненні пізнавальних процесів належить когнітивним структурам – узагальнено-типізованим системам організації знань, які водночас є механізмами здобуття, використання та збереження інформації. Це «система значень, що організовується в «еталони» і «стереотипи», створює категоріальну сітку, крізь призму якої соціальна спільнота виокремлює в ситуації, іншій людині значущі для своєї діяльності ознаки» [106]; «це своєрідні «кристалізовані» матриці одержання знань про світ» [37].

Провідна роль у формуванні професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників належить самопізнанню – процесу пізнання себе, своїх потенційних та актуальних властивостей, інтелектуальних здібностей, рис характеру, своїх відносин з іншими людьми. Цей феномен є динамічним процесом, що ніколи не завершується. Основними механізмами самопізнання є ідентифікація (несвідоме ототожнення себе із самим собою, іншим суб'єктом, групою, зразком, ідеалом) та рефлексія (пізнання суб'єктом своїх внутрішніх актів і станів, властивостей та якостей, поведінкових характеристик, системи ставлень до інших) [37].

У сучасних наукових дослідженнях [108] самопізнання трактується як процес пізнання індивідом самого себе, своїх потенційних та актуальних властивостей, особистісних, інтелектуальних особливостей, рис характеру, своїх взаємин з іншими людьми [109] вирізняє певні блоки, змістове наповнення яких дає змогу одержати доволі повне уявлення щодо сутності самопізнання:

1) особистісно-характерологічні особливості, в яких виявляється ставлення до інших людей (доброзичливість, комунікабельність, ввічливість тощо), до самого себе (самоповага, самооцінка, упевненість у собі);

2) емоційно-вольова сфера (пізнання своїх емоційних станів, домінуючих почуттів, способів реагування у стресових ситуаціях);

3) мотиваційно-ціннісна сфера (самопізнання своїх спонук, інтересів, мотивів, цінностей, що визначають діяльність і поведінку);

4) сфера здатностей і можливостей (аналіз своїх здібностей у різних галузях діяльності, оцінювання можливості здійснення задумів);

5) сфера взаємин з іншими людьми, соціальним оточенням (аналіз того, як складаються контакти з іншими людьми, як розвивається взаємодія, стратегії своєї поведінки);

б) сфера власного життєвого шляху (аналіз минулого, підведення підсумків, розробка планів, прогнозування, самопрогнозування свого розвитку). Крім того, самопізнання слугує «пусковим механізмом» усіх самопроцесів: саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації, самореалізації, самовизначення тощо. Без самопізнання неможливий розвиток особистості, повне розкриття нею своїх індивідуальних можливостей і творчого потенціалу, а відповідно й самовизначення [109].

Відтак, показники особистісного самовизначення визначають повноту та диференційованість знань, необхідних для її успішності, та виявляються через оволодіння студентом інформацією щодо самого себе, своїх особливостей, можливостей і здібностей, шляхів розвитку, важливих якостей та властивостей, своїх можливостей вимогам професії соціального

працівника. Показниками гностичного критерію сформованості професійного самовизначення майбутніх фахівців соціальної сфери обрано: самопізнання (знання про себе, свої можливості та способи їх удосконалення), знання про професійну діяльність в соціальній сфері, вимоги до фахівця соціальної сфери; наявність професійних намірів та планів; знання про професійне самовизначення

Варто зазначити, що глибина і різнобічність процесу пізнання людиною самої себе та рівень її професійного самовизначення значною мірою детермінуються властивою їй емоційною і ціннісною сферами, а особистісні якості, ціннісні орієнтації визначають характер використання знань. З огляду на це, вважаємо за необхідне виокремити й такий критерій сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників як мотиваційно-ціннісний.

Емоційна складова професійного самовизначення пов'язана з переживаннями – цілісною реакцією або дією людини. Проте для того, щоб це вихідне переживання як переживання буття свого «Я» могло розгорнутися і трансформуватися у власне людські прояви особистісного, духовного, професійного життя, необхідні певні спрямовуючі, певні змінні, які, трансформуючись, одухотворювали б первинне переживання «Я», тобто дали людині усвідомлення цього переживання та його різноманітних утілень [110]. Такі спрямовуючі первинно виступають у вигляді заданих індивіду ззовні регламентацій, соціальних норм, принципів, правил, які надалі перетворюються на його настановлення, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви поведінки та діяльності [110].

На професійне самовизначення індивіда впливають різні чинники, але провідну роль серед них відіграють ціннісні орієнтації, згідно яких він визначає цілі та пріоритети власного життя. Разом з тим, досягнення цілей потребує певних зусиль і не кожна людина здатна до їх мобілізації. У цьому контексті О. Ляшенко, О. Достатня [111] зазначає, що самовизначаючись, людина діє відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, які віддзеркалюють

характер її цілей, а отже, і характер діяльності. Це той компонент структури особистості, який утворює певний стрижень свідомості і навколо якого обертаються бажання і почуття людини, з погляду якого розв'язується значна кількість проблем.

На принциповій відмінності природи елементів уявлень людини про своє майбутнє (самовизначення), з якого випливають і відмінності в їхніх функціях, акцентує П. Гертсман [112]. Він вирізняє два типи цілей: кінцеві (ідеальні) і допоміжні (реальні, конкретні). Кінцеві цілі – це ідеали, цінності, які є стабільними. Щодо реальних цілей, вони характеризуються конкретністю й вірогідністю досягнення, можуть змінюватися залежно від успіхів і невдач. Цим самим визнається безпосередній зв'язок професійного самовизначення з ціннісною сферою особистості.

Мотиваційно-ціннісний критерій професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників інтегрує цінності, установки, переконання особистості та слугує підґрунтям формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Суголосною нашим поглядам є позиція І. Беха, згідно якою найбільш продуктивним є підхід, за якого поняття «цінність» наближається до понять «потреба», «мотив», оскільки цінності наділяються рушійною силою [41]. Водночас він наголошує на необхідності чіткого розмежування понять «цінність» і «потреба», адже потреби становлять форму безпосередніх життєвих відносин індивіда зі світом. Вони діють «тепер», відбиваючи поточний стан цих динамічних відносин. Особистісні цінності – це «консервовані» відносини зі світом, узагальнені та перероблені загальним досвідом соціальної групи. Вони асимілюються в структурі особистості й надалі, у своєму функціонуванні, практично не залежать від ситуативних факторів. На відміну від потреб, цінності не обмежені конкретним моментом і не орієнтують на щось зсередини, а «притягують ззовні» [41]. При цьому слід зважати на те, що показником особистісного самовизначення є лише той вибір, в якому перевага надається цінності більш високого порядку. Цінність

забезпечує ідеальну, тобто реально ще не здійснену, мету спонукальної сили, сприяє реалізації власної ціннісно-змістової єдності особистості, наповнює певним змістом її спрямованість.

Важливим показником професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників виступає спрямованість. Відображаючи базові властивості, спрямованість визначається як системостворююча властивість, що детермінує весь психологічний склад особистості студента. Саме в спрямованості «відображаються цілі, для досягнення яких діє особистість, її мотиви, суб'єктивні ставлення до різних аспектів дійсності: вся система її характеристик. У глобальному плані спрямованість можна оцінити як співвідношення того, що особистість отримує і бере від суспільства (матеріальні й духовні цінності), до того, що вона дає йому [39]. Спрямованість є базовою властивістю особистості, що визначає всі інші властивості та якості. Спрямованість відображається у діях і поведінці особистості та не обмежується мотиваційно-потребовою сферою.

На думку вчених [115], спрямованість особистості характеризується тим, що: 1) орієнтує діяльність і виявляється через її посередництво, постає джерелом активності; 2) становить системостворюючу властивість особистості, яка визначає її психологічний склад; 3) відображає і зумовлює цілі, мотиви, суб'єктне ставлення до дійсності, участь особистості у соціальних процесах; 4) позначена стійкістю, як у цілому, так і щодо окремих компонентів.

Отже, спрямованість особистості є ціннісно-орієнтаційною категорією свідомості студента та визначає його потреби, стратегічні й тактичні цілі, які регулюють діяльність.

Визначаючи показники професійного самовизначення (одночасно виступають і критеріями визначення рівнів його сформованості) ми взяли до уваги відповідальність. Категорія відповідальності охоплює проблему співвідношення здатності та можливості особистості виступати суб'єктом (автором) своїх дій, а також більш конкретні аспекти: здатність свідомо

(спеціально, добровільно) виконувати певні вимоги і вирішувати поставлені завдання; здійснювати правильний моральний вибір; досягати певного результату [116].

Однак, відповідальність особистості стає визначальною тоді, коли людина починає існувати не як «соціальний атом», а як самостійна виробнича одиниця. Залишаючись членом певної спільноти або соціальної групи («ми»), вона вирізняє себе як відмінну від інших одиниць («Я») і навіть може протиставити себе колективу. Як наслідок, людина набуває певної свободи дій у взаємозв'язках з іншими членами суспільства [117].

На погляд Г. Малигіної, відповідальність співвідноситься з багатьма соціальними якостями особистості: самостійністю, чесністю, справедливістю, принциповістю, почуттям обов'язку; вона завжди пов'язана з ухваленням рішення, з вибором людини, її діяльністю, конкретним вчинком або відмовою від нього. Основне смислове навантаження відповідальності полягає у внутрішній готовності індивіда відповісти, дати відповідь [117]. Відповідальність виступає стрижневою якістю працівника соціальної сфери.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію визначаємо: наявність мотивації вибору професії фахівця соціальної сфери; узгодженість особистісних і професійних цінностей; усвідомлення правильності обраної професії; позитивне ставлення до професійної діяльності у соціальній сфері.

В основу діяльнісного критерію сформованості професійного самовизначення майбутнього соціального працівника покладені основні характеристики таких понять, як «активність» і «діяльність».

Вчені, які вивчають механізми професійного самовизначення особистості зазначають, що важливою ознакою цього феномену є активність. Активність особистості розгортається в просторі «суб'єкт – об'єкт». При цьому суб'єкт має володіти певною стійкою диспозицією, що обмежує індивідуальний простір. Моделювання співвідношення «особистість – навколишній світ» передбачає наявність певних особистісних характеристик, які відповідають за стійкість такого позиціонування. Означені характеристики

забезпечують прагнення суб'єкта до активної дії та бажання контролювати процес своєї активності. Як наслідок, ці особистісні характеристики у своїй сукупності відповідають феномену життєстійкості [118]. Джерела активності – потреби, інтереси особистості, орієнтовані на необхідність належати до групи, вступати в контакт з іншими людьми, володіти певним статусом, бути лідером або підпорядковуватися; екзистенційні спонуки: «бути суб'єктом власного життя», творити, відчувати самоідентичність, справжність свого буття, розвитку [93].

Сутнісні характеристики діяльності та її значення для формування та розвитку людини чітко окреслив Г. Костюк: «... для оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління має здійснити діяльність, аналогічну (хоча й не тотожну) тій, яка стоїть за цими досягненнями» [48].

У наукових джерелах представлено два основні підходи до розгляду співвідношення активності та діяльності. Згідно з першим підходом, активність постає як якісна характеристика діяльності. Наприклад, М. Супрун стверджує, що як характеристика діяльності, активність може мати більший чи менший рівень прояву [121]. Аналогічної думки дотримується М. Каган, наголошуючи, що поняття «діяльність» у розумінні конкретної діяльності особистості, не може бути синонімом поняття «активність» [122]. У цьому контексті не можна не згадати позицію В. Ягупова [123], який розглядає діяльність як форму та спосіб існування людини, що становить складний комплекс, охоплюючи як поведінкові, так і діяльнісні аспекти, які треба розрізняти. Діяльність – це унікальне явище, яке покладається в основу життя та людської свідомості. Але вона не універсальна в тому сенсі, що не вичерпує всіх форм активності соціального суб'єкта. Відтак не варто будь-який вияв активності ототожнювати з діяльністю.

Представники іншого напрямку ототожнюють поняття «активність» і «діяльність». Зокрема, О. Сухомлинська [124] розглядає активність, як

діяльність, в якій гармонійно поєднуються мотив і мета; це вільна діяльність, не пов'язана ззовні, а є внутрішньо необхідною для людини, що набуває виявлення у самодіяльності. Ці погляди підтримує О. Киричук [125], акцентуючи на тому, що «активність людини є її діяльністю; активність і діяльність – рівні за змістом поняття, що можуть бути синонімами».

В дослідження виокремлюється три види співвідношення активності та діяльності:

1) активність як динамічне явище, що створює діяльність. При цьому активність розглядається як подана в русі можливість діяльності (забезпечує опредмечування потреб, цілепокладання, формування настановлень, становлення образу тощо);

2) активність як динамічний аспект діяльності, що постає в двох планах: як те, в чому виявляється процес діяльності, й те, що позначає внутрішньосистемні переходи в діяльності (перетворення мотиву на мету, вихідної діяльності на дію, яка реалізує відносини більш розвиненої форми діяльності тощо);

3) активність як розширене відтворення діяльності – процес збагачення мотивів, цілей і засобів початкової діяльності, що виявляється у поглибленні, вивищенні, покращенні, вдосконаленні останніх [126].

У межах діяльнісного підходу стверджується принцип єдності свідомості та діяльності: «Суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється; він у них створюється та визначається. Завдяки тому, що він робить, можна з'ясувати, ким він є; шляхом спрямування його діяльності можна визначати та формувати його самого» [127].

Одним із видів діяльності, що сприяє формуванню готовності особистості до пошуку сенсу самовизначення, є професійна діяльність, що базується на ефективному розвитку особистості. Тому необхідна умова професійного розвитку особистості, яка працює з людьми, полягає в усвідомленні необхідності зміни, перетворення своєї самосвідомості та

пошуку нових можливостей самореалізації у вибраній сфері трудової діяльності [128]. Відповідно залучення особистості до цих процесів зумовлює не лише активізацію внутрішніх резервів організму, а й спонукає людину до переосмислення свого соціального та професійного призначення. Відбувається зміна орієнтирів певного «циклу» життєдіяльності особистості, змінюється мета, спрямованість, зміст діяльності людини. Зазнають змін зовнішні параметри і критерії оцінювання її діяльності. Відтак особистість залучається до процесів особистісного та професійного самовизначення [128].

Показниками діяльнісного критерію визначено: активність у реалізації поставленої мети; прагнення до особистісного і професійного розвитку та самовдосконалення; свідомо регульована діяльність, поведінка на основі професійно-значущих норм, правил; відповідальність.

Вищезазначені критерії є основою для зісталвлення рівнів сформованості знань, практичних умінь і навичок реалізації ставлень до конкретної поведінки, діяльності, що виступають засобами їх прояву. Втілення показників всіх критеріїв відбувається за допомогою індикаторів, визначених відповідно до таких характеристик: ступінь прояву, вираженість, сила, глибина, дієвість, соціальна значущість, самостійність у реалізації професійних намірів і планів. Виокремлювати велику кількість градацій рівнів професійного самовизначення, на нашу думку, недоцільно. Ми пропонуємо використати традиційну шкалу, за якою рівні його сформованості мають оцінюватись як реактивний (мінімальний прояв визначених показників), активний (ситуативний епізодичний прояв); проактивний (постійний, стійкий прояв показників).

Проактивний рівень сформованості професійного самовизначення виявляється у стійкій орієнтації на вибір професії фахівця соціальної сфери, позитивному ставленні до професійної діяльності у соціальній сфері; узгодженості особистісних і професійних цінностей; стійкому вияві обізнаності щодо професійного самовизначення, методів та ресурсів

соціальної роботи, вимог до фахівця соціальної сфери; розвитку здатності до самопізнання; активності і самостійності у реалізації професійних намірів і планів; здатності до професійного зростання; прагненні до саморозвитку та самовдосконалення; відповідальності.

Активний рівень сформованості професійного самовизначення характеризується недостатньою стійкою орієнтацією до соціальної роботи, недостатнім усвідомленням значущості цінностей соціальної роботи, не чітко вираженою потребою в обізнаності щодо професійного самовизначення; не завжди виявляють активність і самостійність у реалізації професійних намірів і планів; не чітко виражена здатність до професійного зростання, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; відповідальність виявляють ситуативно.

Реактивний рівень сформованості є рівнем фрагментарних знань щодо професійного самовизначення, слабка інтеграція професійних знань, пасивне ставлення до збагачення знань про професійну діяльність у соціальній сфері, вимоги до фахівця соціальної сфери; нестійка орієнтація на професійне зростання, реалізацію професійних намірів і планів, самопізнання й самовдосконалення.

Обґрунтовані нами критерії, показники, рівні сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників були покладені в основу дослідження стану його сформованості, визначили вибір методів діагностики та логіки проведення дослідження.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз наукових джерел уможливило вивчення проблеми формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, як міждисциплінарної, інтегрованої. Вивчення ступеню дослідженості проблеми у вітчизняній та зарубіжній

теорії і практиці, засвідчило, що професійне самовизначення розглядається з точки зору різних наукових підходів.

Систематизовано понятійний апарат дослідження, до складу якого увійшли: самовизначення, самовизначення особистості, професійне самовизначення особистості, професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників. Зроблено висновок, що професійне самовизначення є системою розвитку професійних умінь і навичок особистості. Встановлено, що професійне самовизначення майбутнього соціального працівника є інтегральним утворенням, результатом усвідомлення ним суб'єктивного сенсу обраної професії, сформованості самооцінки себе як фахівця соціальної сфери та виявляється в єдності професійно та особистісно значущих якостей, професійних умінь і навичок здатності мобілізувати свої професійні можливості.

Зазначено, що процес формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в процесі здобуття вищої освіти, пов'язаний із створенням умов, за яких можливим є усвідомлення студентами необхідності їхнього розвитку, теоретичне пізнання та практична реалізація знань у процесі професійної підготовки.

Професійна діяльність соціальних працівників є практико-орієнтованою та характеризується спрямованістю на активізацію внутрішніх ресурсів особистості клієнта з метою розв'язання його проблем.

Зазначено, що освітній процес у закладі вищої освіти спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями професійними знаннями, вміннями, навичками. Освітнє середовище закладу вищої освіти є багатопредметним і багатосуб'єктивним системним утворенням, що цілеспрямовано впливає на формування готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до успішного виконання ним соціальних ролей та самореалізації. Серед ресурсів закладу вищої освіти виокремлено: матеріальні, фінансові, особистісні, технологічні, організаційні, рекреаційні.

Формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти передбачає комплекс інформаційних, діагностичних, практичних заходів спрямованих на пізнання студентами себе у професії, здатності усвідомлено й активно розвиватися у професійній сфері.

Визначено критерії професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників: (мотиваційно-ціннісний, гностичний, діяльнісний). Для оцінки ступеня сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників визначено відповідні показники, рівні сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників (проактивний, активний, реактивний) та розкрито їх зміст.

Матеріали першого розділу висвітлено у таких публікаціях автора [175; 177; 181].

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Стан сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників

З метою проведення моніторингу сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, а також з'ясування чинників, які впливають на його формування нами було проведено констатувальний експеримент. Усього експериментом було охоплено 312 студентів, 12 викладачів.

На констатувальному етапі експерименту визначено склад контрольних та експериментальних груп. До складу експериментальної групи увійшли 160 студентів УДУ імені Михайла Драгоманова, Донбаського державного педагогічного університету, Бердянського державного педагогічного університету.

До складу контрольної групи увійшли 152 студенти Донбаського державного педагогічного університету, Бердянського державного педагогічного університету.

Обираючи студентів до експериментальної та контрольної груп з метою однорідності складу учасників, ми зупинились на студентах спеціальностей 231 «Соціальна робота».

Наш вибір також був обумовлений специфікою діяльності соціальних працівників. Ця специфіка полягає в особливостях майбутньої професійної діяльності соціальних працівників, їх готовності до роботи з клієнтами, здатності до саморозвитку, вирішення професійних завдань у реальних ситуаціях діяльності.

В основу проведення моніторингу сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників покладено аналіз наукової

літератури з проблеми дослідження, практичний досвід роботи та розроблену автором діагностичну програму. Діагностична програма включає такі методи:

1) метод довготривалого спостереження за поведінкою студентів під час навчання, у взаєминах з іншими, під час спільної діяльності;

2) бесіди зі студентами, викладачами з метою виявлення рівнів сформованості у майбутніх соціальних працівників професійного самовизначення;

3) метод узагальнення незалежних характеристик, за допомогою якого ми з'ясували ступінь сформованості певних ознак, рис, проявів поведінки майбутніх соціальних працівників за оцінками, які їм давали викладачі, одногрупники, а також самі студенти;

4) анкетування, тестування, бесіди з метою виявлення розуміння студентами сутності поняття «професійне самовизначення», механізмів його прояву, їх потреб і мотивів поведінки;

5) метод самооцінки;

6) метод кількісної обробки даних.

Узагальнені дані про критерії, показники та діагностичні методики оцінки рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників подано у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії, показники та діагностичні методики оцінки рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників

Критерій	Показники	Діагностичні методики
1	2	3
Гностичний	1) самопізнання (знання про себе, свої можливості та способи їх удосконалення); 2) знання про професійну діяльність у соціальній сфері; 3) вимоги до фахівця соціальної сфери; 4) наявність професійних намірів та планів; 5) знання про професійне самовизначення.	Анкета «Професійне самовизначення фахівця соціальної сфери», методика незакінчених речень

Продовження табл. 2.1

1	2	3
Мотиваційно-ціннісний	1) наявність мотивації вибору професії соціального працівника; 2) узгодженість особистісних та професійних цінностей; 3) усвідомлення правильності обраної професії; 4) позитивне ставлення до професійної діяльності.	Анкета «Професійне самовизначення фахівця соціальної сфери», «Мотиви вибору ЗВО та факультету», тест М. Рокича «Ціннісні орієнтації», методика Н. Холла «Визначення рівня емоційного інтелекту»
Діяльнісний	1) активність у реалізації поставленої мети; 2) прагнення до особистісного і професійного розвитку та самовдосконалення; 3) свідомо регульована діяльність, поведінка на основі професійно значущих норм, правил 4) відповідальність.	Анкета «Професійне самовизначення фахівця соціальної сфери», Дж. Роттер «Шкала локус контролю», Анкета «Самооцінка рівня значущості умінь, необхідних для професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників».

Для з'ясування рівня сформованості показників гностичного критерію сформованості професійного самовизначення (сформованість знань про себе, свої можливості та способи їх удосконалення; професійну діяльність в соціальній сфері, вимоги до особистості фахівця соціальної сфери, знання базових понять професійного самовизначення) використовувалися: анкета «Професійне самовизначення фахівця соціальної сфери».

Для визначення уявлення про професію соціального працівника (її престижність, затребуваність), якості, якими має володіти фахівець, ступеня особистої відповідності обраній спеціальності; наявності професійних намірів і планів ми застосовували анкету «Професійне самовизначення фахівця соціальної сфери», методику незакінчених речень.

Зокрема, в анкеті були поставлені запитання щодо початкового етапу професійного самовизначення респондентів. Так, загальний розподіл відповідей респондентів на запитання «В якому віці Ви вперше серйозно задумувалися про необхідність обирати будь-яку професію?» виглядає таким

чином: 18,5% респондентів задумалися про це у віці 10-13 років; 31,2% – у 14-15 років; у 16-17 років – 50,3% опитаних. Крім того, отримані дані дозволяють стверджувати, що більшість майбутніх фахівців соціальної сфери приступили до вибору своєї професії в більш пізньому віці (16-17 років). При цьому остаточний вибір, зроблений на користь тієї спеціальності, якій респонденти навчаються в даний час, майбутніми фахівцями соціальної сфери також було здійснено ще пізніше.

Основним джерелом, з якого респонденти дізнавалися про обрану професію, було спілкування з родичами, знайомими (39,9%). Засоби масової інформації виявилися менш популярними: друковані джерела (газети, журнали, книги) та інформаційні технології відзначили 11,6% опитаних. 8,6% респондентів отримували інформацію зі спеціальної літератури, в якій розповідалося про різні професії, 13,3% – зі спілкування з друзями і однолітками, 26,6% – використовували для цієї мети глобальну мережу Інтернет. Варто зазначити, що інформацію про обрану професію зі спілкування з представниками майбутньої професійної сфери студенти отримували дуже рідко.

Так, остаточне професійне самовизначення відбувається лише на етапі статусного переходу від студента до статусу фахівця, зі сфери освіти до сфери зайнятості. Сучасний випускник ЗВО має не лише володіти спеціальними знаннями, вміннями та навичками, але й знати, що він буде затребуваний на ринку праці. Уявлення студентів про майбутню професію не обмежуються її внутрішнім змістом, важливим аспектом професії є її соціальний зміст. Тому більшість студентів розглядають професію з точки зору її престижності та затребуваності, а наявність професіоналізму сприймається як набуття практичних навичок.

За результатами глибинних інтерв'ю було виділено кілька важливих для молоді факторів, що враховуються ними під час первісного професійного вибору: високий статус та престиж; професійне та особистісне зростання; затребуваність ринку праці; творчість, спілкування з людьми.

Високий статус та престиж. Складовими цього фактора є висока заробітна плата, кар'єрне зростання, престижність і статусність професії: Я вважаю найбільш важливим у професії – це ранг, статус. Гроші зараз грають величезну роль. Кожен хотів би мати високу посаду.

Професійне та особистісне зростання. Цей фактор поєднує в собі професійні та особистісні показники (покликання, здібності). Тут важливе кар'єрне зростання і можливість професійно розвиватися, причому вимоги до заробітної плати відходять на другий план. Студенти цієї групи, в основному, збираються працювати за отримуваною професією: Я вважаю, що професія, отримувана у ЗВО, повинна бути такою, щоб було бажання працювати в ній надалі.

Характеристики престижності проглядаються у відповідях на запитання про причини вибору абітурієнтами ЗВО та факультету (табл. 2.2).

Таблиця 2.1.

Мотиви вибору ЗВО та факультету абітурієнтами, %

Мотиви	Вибірка	Престижність	Бізнес	Держслужба	Батьки	Розвиток	Творчість	ОНаука	Випадковий вибір
У ЗВО є спеціальності, які мені цікаві	63	70	63	68	67	76	76	75	53
Якість освіти	51	74	51	61	52	66	52	59	16
Усвідомлений вибір, виходячи з власних інтересів та схильностей	46	56	41	53	39	73	63	78	23
Рейтинг ЗВО	44	57	58	51	49	46	46	35	34
Цей ЗВО є державним	40	45	40	85	44	40	22	41	34
Наявність бюджетних місць	36	30	34	32	35	36	39	43	64
Отримання престижної спеціальності	32	48	33	45	55	34	24	29	8
Можливість особистісного розвитку	25	30	21	31	11	69	35	39	16
Цікаве навчання	22	29	23	23	14	58	22	33	11
Рекомендація батьків, друзів	19	22	19	21	56	8	20	16	16
Зручне географічне розміщення	14	12	12	9	17	9	20	23	19
Розширення кола знайомств	11	15	18	11	11	19	20	9	9
Прийнятна вартість навчання	10	12	13	19	13	7	7	9	7
Наявність гуртожитку	10	7	10	14	11	8	7	6	30
Випадковий вибір	9	1	8	5	4	2	9	1	42
Можливість займатися спортом	8	10	10	3	10	13	2	9	2
Можливість займатися творчістю	7	8	6	7	2	25	17	14	9
Дитяча мрія	5	6	3	8	-	7	4	16	1

Молодих людей, які орієнтуються на престиж спеціальності та освіти, найбільше приваблює у ЗВО якість освіти та інтерес. Дані абітурієнти найчастіше кажуть, що це їхній усвідомлений вибір, що ґрунтується на власних інтересах та схильностях. Вони очікують, що тут буде цікаво вчитися із можливістю особистісного розвитку. Їх рідше за інших цікавить наявність у вузі достатньої кількості бюджетних місць.

Для абітурієнтів, які орієнтуються на держслужбу, головним чинником вибору ЗВО та факультету пов'язаний з тим, що це ЗВО державний. Найчастіше їх цікавить прийнятна вартість навчання у ЗВО, оскільки для них це вмотивований вибір спеціальності, заснований на власних інтересах та схильностях.

Молоді люди, на професійний вибір яких вплинули батьки, друзі та вчителі, при виборі ЗВО та факультету найчастіше головним фактором вибору ЗВО для них стали рекомендації близьких та престижність майбутньої професії. Ці абітурієнти рідше за інших стверджують, що вони роблять усвідомлений вибір, виходячи з власних інтересів та нахилів.

Для абітурієнтів, що орієнтуються на особистісний розвиток, усвідомлений вибір, виходячи з власних інтересів та схильностей, є головним фактором вибору ЗВО та факультету. Від інших абітурієнтів їх відрізняє орієнтація на особистісний розвиток та очікування цікавого навчання. Творчість у позанавчальний час і, у тому числі й у спорті – також головні мотиви для цієї групи молоді. При виборі ЗВО для них було важливо, щоб у ньому були дані спеціальність, і вони здобули там усі необхідні знання.

Основним мотивом вибору ЗВО та факультету абітурієнтів, орієнтованих на творчість у майбутній професійній діяльності, є свідомий вибір конкретної спеціальності в даному ЗВО, виходячи з власних інтересів та здібностей. Бажання особистісного розвитку, в тому числі й у позанавчальний час – основна відмінність молодих людей цієї групи. Рідше за інших їх цікавить престижність спеціальності, а також чи є обраний ними

ЗВО державним. Великою перевагою навчання у ЗВО молоді люди цієї групи назвали розширення кола знайомств та набуття зв'язків, які можуть стати корисними надалі.

Усвідомлений вибір, виходячи з власних інтересів і схильностей, роблять і абітурієнти, орієнтовані на науково-педагогічну діяльність – цей фактор вибору ЗВО та факультету для них є провідним. У майбутній професії вони бачать виконання дитячої мрії, можливість реалізації в творчості та особистісному зростанні. Їх приваблює висока якість освіти в обраному ЗВО, можливість займатися творчістю у позанавчальний час.

Молоді люди, які здійснили випадковий вибір професії, під час вибору ЗВО та факультету найчастіше орієнтовані не на свої схильності та інтереси, а на кількість бюджетних місць. Вплив рейтингу ЗВО та престижу обраної професії їм мінімально. Велике значення для них має і наявність гуртожитку у ЗВО. Абітурієнти цієї групи не орієнтовані на здобуття якісної освіти, до процесу навчання та свого особистісного розвитку ставляться незацікавлено, вони чесно говорять, що їх вибір є випадковим. У результаті, такі студенти під час навчання в університеті найчастіше «пливуть за течією», і професія, що отримується, для них не головна.

Найвищі рівні належать мотивам вибору спеціальності, які характеризують студентів як зацікавлених у отриманні саме тієї професії, яка їм подобається. Ці молоді люди зробили усвідомлений професійний вибір, виходячи з власних інтересів з надією, що їм буде цікаво вчитися. Мотиви, пов'язані з майбутнім працевлаштуванням, є найважливішими під час виборів напряму підготовки. Для студентів важливо, щоб обрана спеціальність була престижною та мала попит на ринку праці. При цьому сприйняття престижності у молодих людей різне: одні кажуть про служіння людям, інші – про високий прибуток. Під час навчання багатьох студентів хвилює майбутнє працевлаштування, їм би хотілося мати широкий вибір місць роботи з гарною заробітною платою та відповідними умовами праці, але серед них є такі, хто не впевнений у можливості здійснення цього.

Бажання здобути професію за покликанням є мотивом не для всіх студентів: часто вони не мають чітких уявлень, ким хочуть стати і де вони зможуть застосувати свої знання та вміння. Великі труднощі у студентів викликали тези про успішну кар'єру за обраною спеціальністю, про соціальну захищеність на майбутньому місці роботи, оскільки багато з них ще недостатньо розуміють специфіку майбутньої професійної діяльності.

Серед мотивів, що мають найменше значення, студенти називають вплив батьків та легкість навчання. Серед найменш важливих мотивів студенти називають продовження сімейної традиції – переважна більшість студентської молоді не вважають його фактором, що впливає на вибір напрямку підготовки.

Аналіз даних анкетного опитування студентства дозволив виділити п'ять груп студентів з різною мотивацією при виборі ЗВО та напрямку підготовки: 1) орієнтація на переваги професії на ринку праці, 2) орієнтація на переваги здобуття вищої освіти; 3) орієнтація на реалізацію власних здібностей та схильностей; 4) здійснення непрямого ситуативного вибору, залежного від інших людей і зовнішніх обставин, 5) які зробили випадковий вибір (рис. 2.1.).

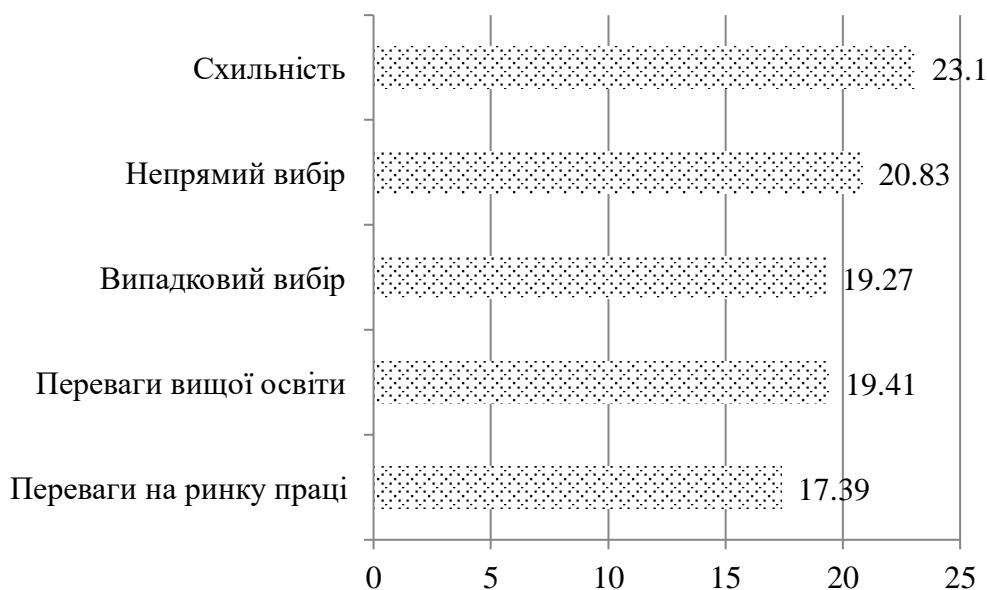


Рис. 2.1. Групи студентів з різними ціннісно-професійними переконаннями, %

Значущість мотивів здобуття вищої освіти заснована на суб'єктивних уявленнях студентів про роль вищої освіти в майбутньому житті, про цілі, які буде легше досягти за його наявності. Дослідження мотивації здобуття вищої освіти було проведено з використанням множинного вибору із заданого списку мотивів. Результатом став рейтинг провідних мотивів серед виділених груп студентів, орієнтованих на різні стратегії професійного вибору. Дані представлені з використанням наведеного вище коефіцієнта згоди.

Таблиця 2.3

Мотиви здобуття вищої освіти студентів, коефіцієнт згоди

Мотиви	Вибірка	Переваги вищої освіти	Переваги ринку праці	Схильності	Непрямий вибір	Випадковий вибір
1	2	3	4	5	6	7
Хочуть мати диплом з вищою освітою	0,71	0,88	0,76	0,75	0,58	0,65
Хочуть бути освіченою людиною	0,69	0,87	0,77	0,82	0,56	0,49
Вища освіта дозволить зануритися в сферу знань, яка цікавить	0,49	0,64	0,56	0,8	0,41	0,35
Вища освіта допоможе зробити кар'єру	0,46	0,84	0,59	0,52	0,33	0,38
З вищою освітою можна знайти необхідне місце праці	0,41	0,81	0,52	0,5	0,36	0,34
З вищою освітою можна мати більше можливостей добре заробляти	0,4	0,8	0,51	0,35	0,31	0,3
Хочуть пожити студентським життям	0,33	0,3	0,41	0,42	0,23	0,57
Вища освіта дасть можливість реалізувати свої можливості	0,31	0,74	0,36	0,38	0,25	0,18
Вища освіта дозволить займатися складною й цікавою роботою	0,3	0,74	0,37	0,43	0,19	0,15
У людей з вищою освітою цікаве життя, цікаве оточення	0,14	0,59	0,06	0,17	0,01	0,15
Людей з вищою освітою, більше поважають	0,05	0,41	0,05	0,01	-0,09	0,07
Вища освіта дає почуття сили та свободи	0,02	0,4	0,07	-0,02	-0,06	-0,04
Не хочуть зараз йти в армію	-	-0,34	-0,02	-0,07	-0,07	0,38
Отримання диплома про вищу освіту дозволить отримати більш високу посаду	-0,1	0,15	-0,04	-0,15	-0,05	-0,09
Отримання диплома дозволить зробити кар'єру	-0,16	0,03	-0,12	-0,21	-0,08	-0,12

Продовження табл. 2.4

1	2	3	4	5	6	7
На отриманні вищої освіти наполягають батьки	-0,19	-0,21	-0,42	-0,41	-0,08	0,24
Хочуть відкласти час серйозного соціального вибору	-0,25	-0,37	-0,3	-0,42	-0,23	0,24
Без вищої освіти не можна знайти роботу	-0,27	0,07	-0,32	-0,42	-0,22	-0,24
Не хочуть зараз працювати	-0,29	-0,3	-0,28	-0,4	-0,26	0,1

Для студентів, націлених на переваги вищої освіти, здобуття диплома як документа, за рівнем значущості посідає перше місце серед інших причин (коефіцієнт згоди 0,88 проти 0,71 за вибіркою). Вони впевнені, що факт наявності диплома має велике практичне значення для успіху у житті. Основними мотивами здобуття вищої освіти студенти цієї групи називають прагнення бути освіченими людьми та реалізувати власні можливості (табл. 2.2). Варто відзначити і перевагу трудової мотивації: молоді люди впевнені, що з вищою освітою вони зможуть знайти відповідну та цікаву, часом складну роботу, зробити кар'єру. Мотив матеріального благополуччя представники цієї групи теж віднесли до особливо значущі.

Основним мотивом здобуття вищої освіти у студентів, орієнтованих на переваги професії на ринку праці, є прагнення бути освіченими людьми. Для них також значуще отримання університетського диплома, можливо, тому, що наявність диплома про вищу освіту, як і раніше, залишається у кваліфікаційних вимогах на низку посад. Однак вони хочуть здобути вищу освіту не просто заради диплома, а для того, щоб стати професіоналом, вважаючи, що з дипломом у них з'явиться можливість потрапити в цікаву галузь знань, вони знайдуть цікаве, відповідне місце роботи та зроблять там кар'єру. У представників цієї групи в ієрархії мотивів здобуття вищої освіти лідирує матеріальне благополуччя, можливості добре заробляти і реалізовувати свої здібності. Значною причиною навчання у ЗВО ці студенти, нерідко називають бажання пожити студентською життям. Вища освіта, на думку молодих людей, дає відчуття сили та волі, вони очікують, що після отримання диплома у них буде цікаве життя, їх поважатимуть оточуючі.

Орієнтовані на переваги ринку праці часто кажуть, що високий освітній рівень дасть більше можливостей для благополучного життя надалі. На останніх позиціях рейтингу мотивів здобуття освіти стоять небажання працювати чи служити в армії, а також думки та рекомендації батьків, які наполягають на навчанні у ЗВО.

Провідними мотивами здобуття вищої освіти у студентів, орієнтованих на реалізацію власних здібностей та схильностей, є професійний інтерес, тобто прагнення займатися певною діяльністю, а також бажання бути освіченими людьми. У представників даної групи переважають мотиви самоствердження у праці – на їхню думку, вища освіта дасть їм можливість знайти відповідне місце роботи, де буде гарне кар'єрне зростання та висока заробітна плата. Ця робота повинна бути для них цікавою, оскільки задоволеність діяльністю безпосередньо залежить від того, наскільки людина реалізує власні можливості. Як і більшість молодих людей, студенти цієї групи хочуть мати документ про вищу освіту – цей чинник їм є однією з значних. У рейтингу мотивів здобуття вищої освіти важливе місце займають студентська життя, а також цікаве соціальне оточення, яке, на їхню думку, можливе лише у людей з вищою освітою. В ієрархії мотивів молодих людей цієї групи не є провідними вплив батьків і можливість увійти до найвищих верств суспільства, яку дає лише вищу освіту. Студенти, орієнтовані на власні нахили, хочуть працювати вже зараз і не вважають, що без диплома вишу не можна знайти роботу.

У більшості випадків на вибір професії у студентів, орієнтованих на опосередкований вибір, впливає зовнішня мотивація – рекомендації близького оточення, уявлення про престижність професії, географічне місце розташування освітнього закладу. Головний мотив отримання вищої освіти – це прагнення стати освіченою людиною та здобути диплом вузу. У цій групі відзначається і переважання трудової мотивації – на їхню думку, з вищою освітою легше знайти цікаву роботу з гарною ймовірністю зростання зарплати та кар'єри. Для молодих людей з непрямим вибором професії в

ієрархії мотивів значне місце займають реалізація власних здібностей, інтерес до певної діяльності. Незважаючи на те, що представники цієї групи кажуть, що вища освіта дозволить їм надалі жити більш цікавим життям, вони заперечують неможливість входження у вищі верстви суспільства, а також неповагу через відсутність диплома. Ці студенти, вступаючи до вузу, не збираються відкладати час вступу у доросле життя і готові вже зараз іти працювати.

Основним мотивом здобуття вищої освіти студентів, що характеризуються випадковістю вибору, є отримання диплома, який є для них достатньою характеристикою здобутої освіти. Відповідно, і напрямок підготовки вони обирають за принципом, куди легше поступити і де легше вчитися. Вступаючи до ЗВО, ці студенти керуються бажанням стати освіченими людьми, однак у них переважає орієнтація не на отримання знань, а на можливість пожити студентським життям. Значним мотивом є відстрочення від армії, що надається: студенти з випадковим вибором називають цю причину набагато частіше за інших, можливо, через переважання частки юнаків у даній групі. Приймаючи рішення вступати до ЗВО, представники цієї групи найчастіше говорять про небажання працювати після закінчення школи. В оцінці таких мотивів, як думка батьків, які наполягають на здобутті вищої освіти, та бажання відкласти час вступу в дорослу життя, відповіді студентів з випадковим вибором професії розподілилися з однаковою частотою як значущі, і називалися ними найчастіше. До факторів, ступінь впливу яких на прийняте рішення оцінювалася як помітна, можна віднести уявлення студентів про те, з вищою освітою легше знайти відповідне місце роботи з гарною заробітною платою та можливим кар'єрним зростанням. У мотиваційному рейтингу здобуття вищої освіти слабкими мотивами виявилися уявлення студентів про те, що вища освіта дозволяє мати більше можливостей і свобод, а також бажання і підвищення соціального статусу, заснований на думці, що люди, які закінчили вузи, користуються в суспільстві великою повагою і входять до

його вищих шари. Трудові та кар'єрні мотиви для студентів з випадковим вибором виявилися найменш значущими в цій ієрархії: вони вважають, що і без вузівського диплома можна знайти роботу, вища освіта не допоможе їм у кар'єрному зростає там, де вони зараз підробляють.

При виборі закладу освіти студенти, орієнтовані на переваги вищої освіти, звертають увагу насамперед на те, чи є обраний ЗВО державним. Для цих молодих людей важлива якість освіти, високий престиж диплома вишу на ринку праці. Говорячи про причини вибору закладу вищої освіти, студенти вказують на наявність у ЗВО, що цікавить їх спеціальності та розвиненої науково-дослідної бази. Вони звертають увагу на рейтинг і престижність ЗВО, але, швидше, не реагують на його рекламу.

Говорячи про якість освіти, студенти цієї групи оцінюють викладацький склад та віддають перевагу ЗВО з перспективами навчання та стажувань за кордоном. Особистісний розвиток, творчість, у тому числі і в позанавчальний час, для цих молодих людей також мають значення при виборі навчального закладу.

Студенти, орієнтовані на переваги професії на ринку праці, насамперед при виборі ЗВО вважають важливим, щоб диплом про його закінчення цінувався на ринку праці. Якість освіти та висококваліфікована підготовка для цих молодих людей відіграє велику роль при виборі освітнього установи. Вони віддають перевагу тим ЗВО, які допомагають випускникам. у працевлаштуванні, та звертають увагу на рейтинг закладів вищої освіти, їх престижність. Слід зазначити, що представникам цієї групи не все одно, куди надходити, і вони рідше за інших звертають увагу на наявність бюджетних місць.

Приймаючи рішення про необхідність вступу до закладу вищої освіти, більше половини молодих людей, орієнтованих на випадковий вибір, насамперед керувалися наявністю бюджетних місць у вузі та простотою надходження до нього. Найчастіше вони говорять про свою байдужість у питанні, куди надходити. Це демонструє їхню інфантильну позицію, яка

виражається в пасивності формування професійних стратегій через орієнтацію на чужу думку, вибору напряму підготовки в останній момент, бажання знайти деякі знання, а не професію. Молоді люди, які вибирають вуз випадково, більшості випадків звертають увагу на рейтинг та рекламу освітнього установи, його географічне розташування та чи є він державним.

Випадковий вибір відбувається і під впливом рекомендацій ближнього оточення:

Найпопулярнішим способом вибору ЗВО є вибір за прикладом вибору батьків чи друзів. До важливих мотивів вибору вузу студенти цієї групи віднесли наявність гуртожитку. Здобуття вищої освіти для зробили випадковий вибір є побічним результатом реалізації позаосвітніх цілей: це та розширення кола знайомств, та творче життя у позанавчальний час. Молодь цієї групи обирають навчання у ЗВО, відкладаючи початок трудової діяльності, служби в армії, розв'язання інших соціальних завдань. Майже для третини студентів, орієнтованих на випадковий вибір, при виборі вузу не важливі його престижність та якість освіти в ньому. Несамостійність, невміння приймати рішення і нести за них відповідальність призводить до неусвідомленого, випадкового вибору спеціальності: для цих студентів не важливо наявність конкретного спрямування підготовки в конкретному університеті. Рідше за інших вони віддають перевагу вузам з розвиненою науково-дослідною базою та висококваліфікованим складом викладачів. Молоді люди цієї групи не відносять до значних мотивам можливість отримання високопрофесійної підготовки у ЗВО, диплом якого цінується на ринку праці. Рідше за інших вони вважають, що диплом вибраного ЗВО дозволить їм вдало працевлаштуватися.

Одним з основних критеріїв вибору професії є її привабливість, яка може оцінюватися за декількома аспектами: зацікавленість у інформації про професію, готовність та участь у конкретних видах професійної діяльності. Дослідження мотивації вибору напряму підготовки було проведено з використанням множинного вибору із заданого списку мотивів.

Отже, у процесі вибору майбутньої професії молоді люди керуються безліччю мотивів. Деякі фактори є основними, інші мають другорядне значення, при цьому відзначається велика частка випадкових мотивів. Молоді люди мало враховують професійне покликання, можливість реалізації своїх здібностей. Невідповідність власних нахилів вимогам професії багато в чому пов'язано із змінами ціннісних орієнтацій молоді в останні роки: творчість, реалізація здібностей сьогодні не є найбільш значущими життєвими цінностями.

Адекватне професійне самовизначення характеризується успішним узгодженням своїх інтересів зі здібностями, вимогами суспільства, самосвідомістю особистості, у результаті людина знаходить своє місце у суспільстві і реалізує себе як особистість. При неадекватному виборі, коли молода людина обирає професію, наприклад, за бажанням і вимогою батьків, або орієнтуючись різні чинники соціального середовища, часто відбувається втрата інтересу до спеціальності, настає розчарування. Тому так важливо для навчання та подальшої самореалізації мати певні професійні плани та чітко розуміти перспективи кар'єри.

Вступаючи до закладів вищої освіти, молоді люди здебільшого вже мають початкові уявлення про зміст трудової діяльності. Група запитань анкети, присвячена поінформованості про майбутню професійну діяльність, вимоги до особистості фахівця соціальної сфери дозволила визначити наскільки у респондентів на момент вступу до ЗВО були сформовані уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності. Аналіз результатів показав, що 57 респондентів були досить добре обізнані про особливості обраної ними спеціальності, 38 уявляли це собі частково, 25 – відповіли, що у них були невиразні уявлення і 23 респонденти – взагалі не мали.

Для більш детального аналізу престижності професії фахівця соціальної сфери в анкету було включене запитання «Як, на Вашу думку, підвищилася, знизилася або залишилася без змін престижність професії

фахівця соціальної сфери в порівнянні з попередніми роками?». В середньому за вибіркою більше половини опитаних вважають, що престижність професії підвищилася, 30 респондентів відзначили, що вона не змінилася, 26 – знизилася і 23 – не змогли відповісти. Респондентам ставилися й запитання про затребуваність професії фахівця соціальної сфери в майбутньому. Встановлено, що більшість респондентів вважають, що в даний час професія, яку зараз вони отримують, затребувана суспільством. 28 студентів вважають професію фахівця соціальної сфери незатребуваною. Переважна більшість (57,20%) опитаних вважають, що їхня професія буде затребувана в майбутньому.

Серед якостей, якими, в першу чергу, має володіти «ідеальний» фахівець соціальної сфери 38 респондентів відзначили професійну компетентність; 40 – толерантність; 26 досліджуваних – доброту, моральність; 29 – вказали на відповідальність і 21 – комунікабельність. Найменш важливими виявилися такі якості, як наполегливість; емпатія; інтелект; воля; здатність будувати партнерські стосунки з клієнтом; принциповість. В цілому, узагальнений портрет «ідеального» фахівця соціальної сфери: це професіонал своєї справи, компетентний і освічений, який піклується про людей, толерантний, відповідальний.

Так, анкетування показало, що 26,86% респондентів недостатньо поінформовані у своєму виборі професії в цілому та мають недостатній рівень знань про специфіку професійної діяльності та вимоги до особистості фахівця в соціальній сфері зокрема; бракує знань про поняття «професійне самовизначення». 28,12% досліджуваних цієї групи вбачають сенс обраної професії не в самій праці або спеціальності, а поза ними, зокрема, в престижі або в заробітку (серед цих опитаних – переважна більшість студентів, які навчаються за напрямом «Соціальна робота»). Більше половини респондентів лише припускають можливі посади, місця роботи за своєю спеціальністю і дещо менше половини (48,34% опитаних) – знають їх точно. Серед значущих умов, що вплинули на вибір професії, 15,58% респондентів по вибірці

відзначили низький конкурс під час вступу і неможливість отримання більш бажаної професії. Також спостерігаємо наявність сумнівів у правильності вибору професії фахівця соціальної сфери.

Переважає більшість майбутніх фахівців соціальної сфери планують отримання наступного освітнього ступеня, але третина з них пов'язують його з іншим профілем професійного навчання. Серед 21,32% респондентів зафіксована егоцентрична спрямованість в професійній діяльності; 26,18% фахівців притаманні прагматична мотивація, агресивність в досягненні професійного статусу, що негативно впливає на їх професійне самовизначення та успішність діяльності в соціальній сфері.

На констатувальному етапі експерименту було важливо також:

- виявити загальний стан проблеми та визначити початковий рівень професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників;
- виявити наявні проблеми становлення професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти.

Паралельно з основними завданнями виявлявся стан використання кафедрами та керівництвом факультетів потенціалу позааудиторної діяльності у професійному самовизначенні студентів та проводився аналіз навчальних програм та планів позааудиторної діяльності закладів вищої освіти з метою виявлення їх можливостей для розвитку професійного самовизначення студентів.

На етапі діагностики ставлення викладачів до можливостей навчальної та позааудиторної діяльності у формуванні професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників ми провели спостереження, вивчення передового досвіду викладачів, аналізували відповіді студентів на заняттях з профільних дисциплін. Результати, отримані за цими методами, обговорювали на науково-практичному семінарі з викладачами та в дискусії зі студентами. Такий комплекс заходів дозволив виявити певні труднощі та актуальні проблеми формування професійного самовизначення студентів. Основними з них можна назвати: відсутність у навчальних планах

спеціальних курсів з формування професійного самовизначення; нерозуміння ролі ціннісної рефлексії у розвитку професійного самовизначення, відсутність доступних методик та технологій організації соціально орієнтованої діяльності; повна відсутність роботи з виявлення та розвитку альтруїстських почуттів та нерозуміння їх ролі як рушійних сил професійного розвитку майбутніх соціальних працівників та їх професійного саморозвитку та ін.

Ці труднощі та втрачені можливості у підвищенні якості підготовки соціальних працівників на факультеті не дозволяли цілеспрямовано використати позитивний потенціал соціально-орієнтованої діяльності студентської молоді, організатори цієї роботи не звертали увагу на розвиток професійного самовизначення з врахуванням індивідуальних особливостей та на пряму підготовки студента.

Для більш детального вивчення цієї проблеми нами було розроблено спеціальну анкету виявлення ставлення студентів до професійного самовизначення для викладачів та студентів. У анкету вкладено такі істотні ознаки соціальної орієнтації діяльності щодо формування професійного самовизначення студентів: волонтерська допомога, ставлення до безоплатної праці, бажання допомогти іншим людям, мотивація у формування професійного самовизначення, ціннісна рефлексія, спрямованість на розвиток професійного самовизначення. Кожна з цих ознак задана в трьох параметрах: знання, готовність до дій та прагнення до розвитку професійного самовизначення. При виборі встановлено градацію: за вибір знань – 1б., готовності до дії – 2б, прагнення розвитку професійного самовизначення – 3 б.

У ході анкетування та аналізу його результатів ми постаралися виявити ставлення викладачів кафедр до організації професійно орієнтованої діяльності, доцільні форми, методи та технології використання позитивного потенціалу такої діяльності щодо професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Результати анкетування показують, що переважна більшість викладачів кафедр (68,52%) відповіли, що у процесі формування професійного самовизначення студентів вони не завжди враховують вищезгадані особливості у зв'язку з тим, що не мають необхідного досвіду та знань з організації такого виду діяльності.

Для виявлення ролі соціально-орієнтованої діяльності у формуванні професійного самовизначення студентів був розроблений тест (Додаток Г). У тест були включені питання та твердження про значущість професійного самовизначення та соціально-орієнтованої діяльності для майбутніх соціальних працівників. Відповідно нами було виділено характеристики їх уявлень про професійне зростання, розвиток та роль соціально-орієнтованої діяльності, альтруїстичних почуттів у допомозі людям із життєвими проблемами, результати яких були проаналізовані. Результати тестування студентів на констатуючому етапі представлені у таблиці 2.4

Таблиця 2.4

Ставлення студентів до ролі соціально-орієнтованої діяльності у формуванні професійного самовизначення на початку експерименту, %

Характеристики ставлення студентів до професійного самовизначення та соціально-орієнтованої діяльності	Вільний вибір різних категорій учасників експерименту	
	ЕГ	КГ
Спрямованість на допомогу іншій людині	31,58	31,52
Волонтерська допомога	20,58	21,24
Ціннісна рефлексія	18,61	18,91
Мотивація професійного вибору	14,42	13,62
Перспективи розвитку професійного самовизначення	14,81	14,71

Порівняльний аналіз засвідчив, що в експериментальній групі студентів із спрямованістю на допомогу іншій людині (з альтруїстичними почуттями) виявилось більше, ніж в контрольній групі (31,58% проти

31,52%). Щодо ставлення студентів до волонтерської діяльності то в експериментальній групі цьому показнику надало значення 20,58 % опитаних, у контрольній групі – 21,24 % опитаних.

Таким же чином, можна пояснити вибір студентами мотивації професійного вибору (14,42% ЕГ та 13,62 % КГ). Студенти з альтруїстичними почуттями завжди налаштовані на допомогу іншій людині, а не лише у соціальній сфері праці, до якої готуються професійно.

На такій основі показник розуміння перспектив розвитку професійного самовизначення студентів виявився вищим в ЕГ, ніж у КГ (14,81% та 14,71%), оскільки студенти з альтруїстичним почуттями більше орієнтовані на турботу про людей із важі складними життєвими обставинами і мало звертають увагу на компетентну професійну підготовку, спрямовану на утвердження соціального статусу фахівця, а не на прояв людиною себе в соціальних відносинах.

Показники рівнів сформованості для кожного критерію професійного самовизначення ми визначали як середній показник шляхом поділу суми всіх коефіцієнтів на їхню кількість за кожним рівнем. Отже, у результаті діагностичного вивчення встановлено, що проактивний рівень сформованості гностичного критерію професійного самовизначення спостерігається у 27,12% майбутніх соціальних працівників ЕГ та 29,76 % КГ, активний рівень 45,21% ЕГ, 43,50% респондентів КГ, реактивний – 27,67% ЕГ, 26,74% КГ майбутніх соціальних працівників.

Мотиваційно-ціннісний критерій професійного самовизначення виявляється у ставленні майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як особистісної цінності та характеризує змістовий бік їх спрямованості.

Зазначимо, що вивчення ціннісних орієнтацій особистості є провідною у її професійному самовизначенні, оскільки система цінностей є дієвою стороною суспільної свідомості, узятій в сукупності всіх її форм. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і

складає основу її ставлення до оточуючого світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації, професійної активності. Саме в студентські роки відбувається становлення ціннісних орієнтацій особистості, накопичення знань, досвіду діяльності, усвідомлення своїх можливостей, професійне самовизначення.

У своєму дослідженні ми застосовували методика, розроблену М. Рокичем для вивчення ціннісної сфери майбутніх соціальних працівників. Автор розрізняє два класи цінностей: термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути (так звані цінності-цілі) та інструментальні – переконання в тому, що певний образ дій або властивість особистості є кращими в будь-якій ситуації (цінності-засоби) [28].

Респондентам пропонувалися два списки цінностей (по 18 у кожному). Вони присвоювали кожній цінності ранговий номер, а картки розкладали за порядком значущості. Спочатку пропонувався набір термінальних, а потім – інструментальних цінностей.

Серед термінальних цінностей майбутніх соціальних працівників виокремлено п'ять, які відображають як духовну сферу, так і соціальні взаємини та фізичне самопочуття: любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною); активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя); наявність хороших і вірних друзів; здоров'я (фізичне і психічне); впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів). При цьому такі цінності як творчість, краса природи й мистецтва респонденти не вважають значущими. Інструментальні цінності можна описати як способи, що використовує особистість для досягнення поставлених цілей, і формування яких веде до досягнення успіху і самореалізації. Найвищі позиції серед інструментальних цінностей зайняли: тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами); незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче); освіченість (широта знань,

висока загальна культура); чесність (правдивість, щирість); відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово).

Своєю чергою, 18 цінностей було розділено на три групи: найважливіші цінності (середнє місце в межах з 4 по 8); цінності, що мають для респондентів менше значення (середні місця від 9 до 11); найменш значущі цінності (13 місце і нижче). Перша група (психічне і фізичне здоров'я (середньогруповий ранг $4,50 \pm 0,21$); любов, як фізична і духовна близькість з коханою людиною ($6,52 \pm 0,20$); впевненість в собі, під якою розумілася внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів ($6,55 \pm 0,19$) і наявність хороших і вірних друзів ($6,77 \pm 0,18$); свобода, самостійність, незалежність у судженнях і вчинках ($8,22 \pm 0,20$); матеріально забезпечене життя ($8,41 \pm 0,23$).

Другу групу цінностей склали такі (в порядку зменшення значимості): щасливе сімейне життя; саморозвиток як робота над собою, фізичне і духовне вдосконалення; цікава робота; активне діяльне життя або визнання, повага оточуючих; пізнання, тобто можливість розширення своєї освіти, кругозору та культури; продуктивне життя (максимальне використання своїх сил і можливостей); життєва мудрість.

У третій, найменшій за значимістю, групі виявилися творча діяльність ($13,11 \pm 0,21$); розваги, відсутність обов'язків ($13,21 \pm 0,17$) і краса природи і мистецтва ($14,01 \pm 0,15$).

Так, розвиток, як постійне фізичне і духовне вдосконалення більшою мірою важливий для 38,91% респондентів. Також для них цінність представляє творча діяльність (39,74%) і впевненість у собі (46,32%). Можна відзначити прагнення респондентів до активного, емоційно насиченого життя (59,67%). Спостерігаємо також бажання враховувати свої інтереси; слідувати загально визнаним нормам і правилам; престижність професії, матеріальне забезпечення, визнання.

Дослідження мотиваційно-ціннісного критерію передбачало також визначення рівня емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників.

Зокрема, виявлення майбутніми соціальними працівниками здатності розуміти емоційні стани інших людей, умінь взаємодіяти з ними відповідно до їх емоційних реакцій, регуляції власними емоціями. Показниками емоційного інтелекту визначаємо також прагнення майбутніх соціальних працівників до установаження дружньої атмосфери в колективі, готовність до взаєморозуміння і підтримки інших, володіння комунікативними вміннями і навичками. З цією метою нами було застосовано методику „Визначення рівня емоційного інтелекту” Н. Холла (табл. 2.5). Методика передбачає визначення парціального та інтегративного рівнів емоційного інтелекту студентів. Методика складається з 30 тверджень й включає 5 шкал: емоційна обізнаність; управління своїми емоціями (емоційна відхідливість, емоційна неригідність); самомотивація (довільне управління своїми емоціями); емпатія; розпізнавання емоцій інших людей (уміння впливати на емоційний стан інших людей) [129].

Таблиця 2.5

Рівні емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників (у %)

Показники	Рівні					
	Проактивний		Активний		Реактивний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Емоційна обізнаність	16,39	18,32	35,61	33,17	48,0	48,51
Управління своїми емоціями	2,41	4,37	27,59	25,43	70,0	70,20
Самомотивація	18,58	20,23	32,11	33,01	49,31	46,76
Емпатія	11,84	10,12	49,75	51,36	38,41	38,52
Здатність до розпізнавання емоцій інших людей	16,12	19,17	36,36	37,12	47,52	43,71
Інтегративний	11,59	12,22	39,81	40,07	48,60	47,71

Згідно отриманих даних (табл. 2.5), за парціанальним рівнем емоційного інтелекту, 16,39 % ЕГ студентів, 18,32% КГ мають проактивний рівень емоційної обізнаності. Таким студентам притаманна здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій, аналізувати як негативні,

так і позитивні емоції та відчувати складні ситуації взаємодії між людьми, розуміти причини, які спровокували таку поведінку, а також визначати як вони себе поведуть надалі. 35,61 % студентів ЕГ, 33,17 % КГ мають активний рівень емоційної обізнаності, що свідчить про деяку нездатність до об'єктивного оцінювання емоційних проявів оточуючих людей. Такі студенти час від часу звертаються до своїх почуттів, здатні спостерігати зміни у своїх почуттях й аналізувати їх, однак це носить ситуативний характер, за браком логіки й чіткості оперувати ними, а отже, не завжди приносить очікуваний результат. Проактивний рівень емоційної обізнаності спостерігаємо у 48,0% студентів ЕГ, 48,51 % КГ. Такі студенти не розуміють своїх емоцій, тому не знають як поводити себе в різних ситуаціях, не вміють приймати правильні рішення та управляти подіями.

За шкалою „управління своїми емоціями” лише 2,41 % студентів ЕГ, 4,37 % КГ мають проактивний рівень управління своїми емоціями. Такі студенти вміють керувати власними емоціями, емоційно гнучкі та емоційно винахідливі. Активний рівень спостерігаємо у 27,59 % опитаних ЕГ, 25,43 % КГ, що свідчить про вміння майбутніх соціальних працівників тримати під контролем власні емоції та здатність підтримувати бажані емоції. 70,0 % опитаних ЕГ, 70,2 % КГ мають реактивний рівень здатності до управління власними емоціями. Такі студенти роздратовані, зациклені на негативних емоціях, довго оговтуються від невдач, не можуть контролювати свої емоції й почуття в конфліктних ситуаціях.

Проактивний рівень самомотивації спостерігається у 18,58% опитаних ЕГ, 20,23% КГ. Респондентам цієї групи характерне свідоме спонування себе до певних дій, вони володіють усвідомленою системою цінностей та мають ознаки яскраво вираженого лідера, який „одержимий” досягненнями у навчальній й професійній діяльності. У 32,11% опитаних ЕГ, 33,01% КГ – активний рівень самомотивації. А це означає, що студенти здатні розпізнавати мотиви інших людей. Їхні рішення не залежать від думки оточуючих, що робить їх не вразливими до маніпуляторів. 49,31 % опитаних

ЕГ, 46,76 % КГ мають реактивний рівень емоційного інтелекту, що свідчить про невміння відкидати негативні переживання, оперувати власним емоційним станом, діяти відповідно до запитів життя.

Лише у 11,84 % студентів ЕГ, 10,12 % КГ виявлено проактивний рівень емпатії, за шкалою „емпатія”, а отже, ці студенти вміють розпізнавати емоційні стани, почуття, наміри оточуючих людей, уміють співпереживати, надають перевагу невербальному спілкуванню, прагнуть будувати відносини на принципах взаємної довіри й альтруїзму, що дуже важливо у професії соціального працівника. Активний рівень емпатії мають 49,75 % студентів ЕГ, 51,36 % КГ. Для них характерна схильність емоційно реагувати та співпереживати, виявлення уваги до співрозмовника. 38,41 % студентів ЕГ, 38,52 % КГ мають реактивний рівень емпатії, що характеризується байдужістю до переживань й думок оточуючих людей, їх більш цікавлять власні почуття, відчують труднощі у встановленні контактів з іншими людьми, тощо.

Проактивний рівень здатності розпізнавати емоції інших людей спостерігається у 16,12% опитаних ЕГ, 19,17 % КГ. Для таких студентів властиві розвинуті вміння розуміти та правильно оцінювати стани й почуття інших людей у процесі використання різних каналів експресії (міміки, мови, рухових реакцій). Їм властива здатність до керування та впливу на емоційні стани інших людей, їх думки. Вони можуть передбачати події на основі аналізу думок, почуттів й намірів учасників комунікації. 36,36 % опитаних ЕГ, 37,12 % КГ мають активний рівень здатності розпізнавати емоції інших людей, що свідчить про те, що у майбутніх соціальних працівників наявне помірно виражене вміння впливати на емоційні стани інших людей. Їм властиве незначне зацікнення на власному настрої, бажаннях та емоціях, адекватне реагування на настрої, спонукання й бажання інших людей, вміння заспокоювати та покращувати їх настрій. Відповідно у 47,52 % опитаних ЕГ, 43,71 % КГ спостерігається реактивний рівень здатності розпізнавати емоції інших людей.

Отже, отримані результати за інтегративним показником засвідчили, що лише 11,59% студентів ЕГ, 12,22 % КГ мають проактивний рівень емоційного інтелекту. Відповідно ці студенти вміють розуміти власні емоції та емоційні стани оточуючих, можуть керувати власною емоційною сферою, що в свою чергу впливає на їх адаптивність у соціумі та досягнення власних цілей у взаємодії з оточуючими людьми. 39,81% опитаних ЕГ, 40,07 % КГ мають активний рівень емоційного інтелекту, що свідчить про більшу впевненість у собі, здатність в певній мірі усвідомлювати власні емоції та розуміти емоції інших. Реактивний рівень інтегративного емоційного інтелекту спостерігається у 48,60 % студентів ЕГ, 47,71 % КГ. Ці студенти характеризуються низькою самооцінкою, депресією, проблемами у комунікативній сфері, не вміють дослуховуватися до свого внутрішнього відчуття. Їм властиве почуття провини, неадекватно занижена самооцінка, болісне реагування на критику оточуючих, що в подальшому може негативно впливати на майбутню професійну діяльність.

Отже, в результаті діагностичного вивчення встановлено, що проактивний рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію професійного самовизначення спостерігається у 24,91% майбутніх соціальних працівників ЕГ та 22,32 % КГ, активний рівень 46,47% ЕГ, 49,76% респондентів КГ, реактивний – 28,62% ЕГ, 27,92% КГ майбутніх соціальних працівників.

Діяльнісний критерій професійного самовизначення передбачає з'ясування рівня суб'єктивного контролю майбутніми соціальними працівниками.

За допомогою методики дослідження рівня суб'єктивного контролю (розробленої на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера в адаптації Є. Бажина, К. Голинкіної, О. Еткінда) нами визначався узагальнений показник індивідуального рівня суб'єктивного контролю, інваріантний до часткових показників діяльності (шкала загальної інтернальності) [130].

Слід зазначити, що локус контроль є центральним конструктом теорії соціального навчання (Дж. Роттера), в центрі уваги якої лежить прогноз поведінки людини в складних ситуаціях. Локус контроль можна розглядати як межу особистості в значенні індивідуальних відмінностей, проте Дж. Роттер вважав, що екстернали і інтернали не є «типи», конструкт необхідно розглядати як континуум, що має на одному кінці виражену екстернальність, а на іншому – інтернальність. Більшість осіб перебуває між двома екстремумами [131]. Локус контроль, як стійка властивість людини, формується в ході її соціалізації.

Результати вивчення локусу контролю надали можливість диференціювати досліджуваних виокремлених підгруп за параметром ставлення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності. Так загальний рівень інтернальності за вибіркою має тенденцію до низьких значень. На рівні середніх значень показники інтернальності у сфері досягнень, сімейних та міжособистісних відносин, здоров'я.

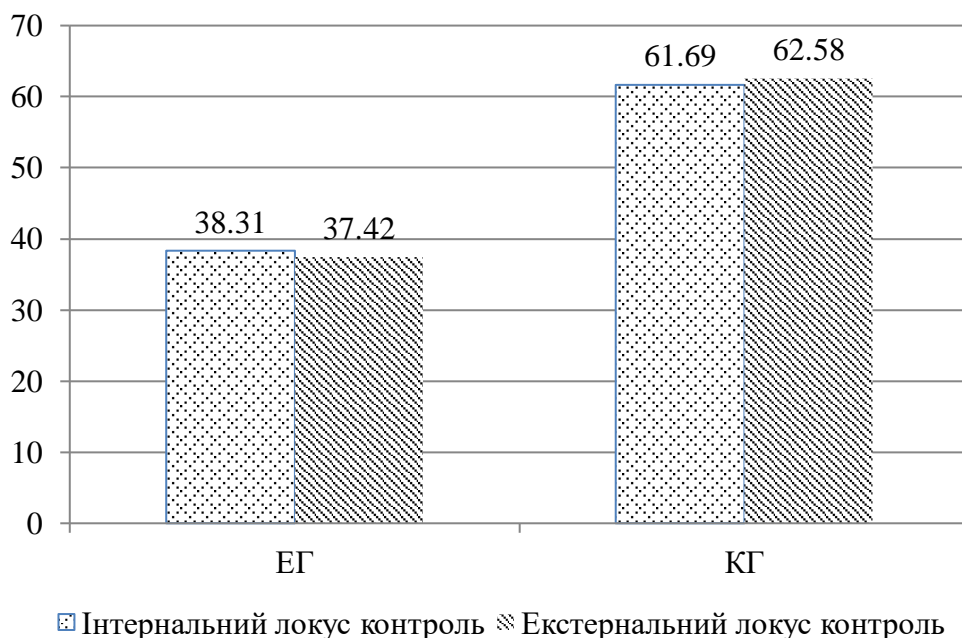


Рис. 2.2. Рівні суб'єктивного контролю майбутніх соціальних працівників (у %)

Результати дослідження локусу контролю засвідчують, що 38,31 % студентів ЕГ, 37,42 % КГ – інтерналі. Характерними рисами їх є відповідальність за події свого життя (свої рішення, вчинки, дії). Вони здатні встановлювати зв'язок між власними якостями, виявленими зусиллями з результатами діяльності. Впевнені в необхідності досягати успіху на шляху до мети, звинувачують тільки себе в неприємних подіях власного життя, вважають себе відповідальними за стан свого здоров'я, емоційно стабільні. Емоційне ставлення до оточуючих у таких студентів виявляється у співчутті, симпатії, комунікабельності, гнучкості у контактах, вияві теплоти і дружби у взаєминах, товариськості. Такі студенти приймають умовності, правила і принципи нормальної поведінки із оточуючими, викликають до себе повагу та симпатію, мають почуття відповідальності.

61,69 % студентам ЕГ, 62,58 % КГ властивий екстернальний локус контролю. Студентам, яким притаманна схильність до зовнішньої локалізації контролю притаманні такі особистісні риси як безвідповідальність (всю відповідальність переносять на інших, зовнішні сили), невпевненість у власних силах і можливостях, тривожність, надмірна чутливість до критичних зауважень на свою адресу, критичне ставлення до будь-яких думок, крім власних, підозрілість, прагнення відкладати реалізацію своїх намірів. Виникнення позитивних подій пояснюють результатом везіння чи допомоги інших, важливе значення надають зовнішнім обставинам (керівництву, друзям, викладачам, везінню, невдачам). У них переважає мотивація уникнення невдач та низька мотивація досягнень. Вони, також, досить часто вирізняються конформністю, нетовариськістю, уникненням широких контактів, схильні вважати свої відносини результатом дії своїх партнерів.

Розглянемо розподіл майбутніх соціальних працівників за рівнями сформованості комплексу умінь. Результати експерименту дослідження були зведені в узагальнюючу таблицю (табл. 2.6), у якій показано рівень

значущості, оцінки та самооцінки рівня умінь майбутніх соціальних працівників.

Таблиця 2.6

Динаміка самооцінки рівня значущості умінь та навичок, необхідних для формування культури професійного самовизначення у майбутніх соціальних працівників

Уміння, навички		Констатувальний зріз	
		Оцінка	Самооцінка
Свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил	ЕГ	0,53	0,63
	КГ	0,47	0,69
Творчий характер вирішення професійних ситуацій	ЕГ	0,44	0,66
	КГ	0,48	0,59
Оволодіння системою професійних умінь і навичок, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення	ЕГ	0,47	0,72
	КГ	0,41	0,68
Підсумковий показник	ЕГ	0,47	0,69
	КГ	0,42	0,63

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту в межах діяльнісного критерію професійного самовизначення свідчить про розбіжність важливості різних видів умінь. Зокрема, майбутні соціальні працівники найвище оцінили рівень значущості таких умінь та навичок, як: оволодіння системою професійних умінь і навичок (прагнення до саморозвитку, самовдосконалення) (0,72), свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил (0,63), творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність поведінки (0,66). Найнижче оцінили рівень значущості таких умінь та навичок, як розвиток відповідальності (0,60).

Привертає увагу різниця між самооцінкою й оцінкою сформованості умінь у майбутніх соціальних працівників таких показників діяльнісного критерію як розвиток відповідальності, оволодіння системою професійних умінь, творчий характер вирішення професійних ситуацій, варіативність поведінки. Такі відхилення в бік завищення самооцінки свідчать про недостатню сформованість у майбутніх соціальних працівників діяльнісного критерію професійного самовизначення, зокрема – вміння аналізувати й адекватно оцінювати власну діяльність.

Таким чином, у результаті діагностичного вивчення встановлено, що проактивний рівень сформованості діяльнісного критерію професійного самовизначення спостерігається у 22,83 % респондентів ЕГ, 24,81 % КГ; активний – 48,72% ЕГ, 48,92 % КГ; реактивний – 28,45 % ЕГ, 26,27 % КГ.

На рис. 2.3. наведено рівні сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

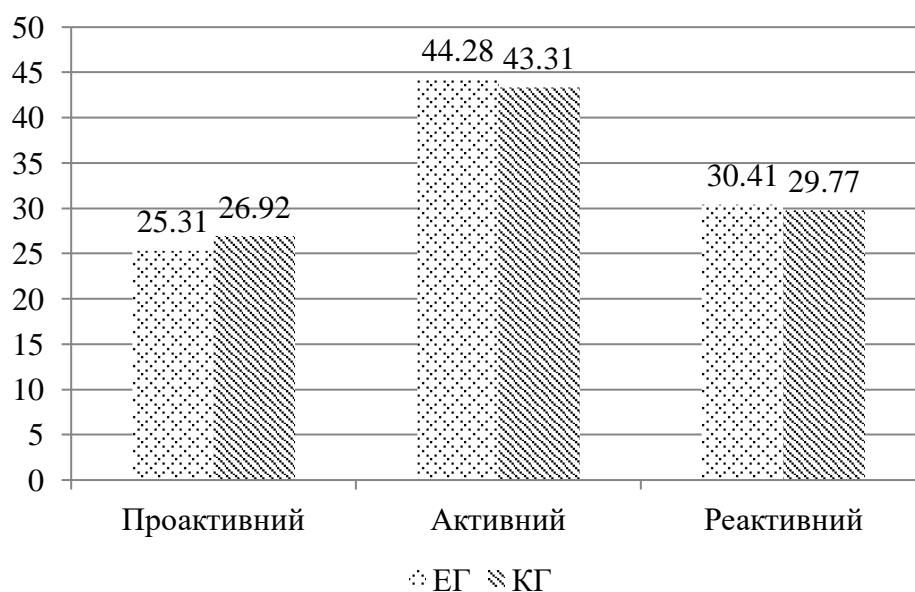


Рис. 2.3. Рівні сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників (у %)

Отже, як показали результати констатувального етапу експерименту, майбутній соціальні працівники мають недостатньо глибокі знання щодо основних складових професійного самовизначення. Для більшості студентів

професійне самовизначення виступає механізмом регулювання їх освітньої діяльності у ЗВО. Зазначимо також на спрямованості на себе, егоцентричності, низькому рівні розвитку навичок саморегуляції поведінки майбутніх соціальних працівників. Виявлення рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників допомагає визначити цілі, конкретизувати завдання, обґрунтувати форми, методи, засоби формування самовизначення студентів.

2.2. Обґрунтування моделі формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти

Професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників визначаємо як багатокомплексний (інтегративний) процес цілеспрямованого усвідомленого пошуку особистісних смислів і цінностей основ професійної діяльності, формування їх здатності до самореалізації у засвоєнні соціального досвіду в умовах навчально-професійної квазіпрофесійної діяльності. При цьому професійне самовизначення є стійким саморозвиваючим особистісним новоутворенням, що характеризується єдністю гностичного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісного компонентів.

Теоретичний аналіз проблеми формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників засвідчив складність структури і механізмів його розвитку та актуалізував розробку моделі його формування. Слід зазначити, що моделювання застосовується як метод виявлення суттєвих компонентів явища яке вивчається, характерних зв'язків між ними й очікуваним результатом. При цьому у процесі моделювання педагогічних процесів необхідно враховувати наступні аспекти:

1) гносеологічний (дозволяє поглиблено осягнути сутнісні характеристики і специфіку знань про явища, процес, об'єкт, що вивчаються);

2) методологічний (дозволяє оцінити зв'язки і співвідношення між характеристиками стану сутнісних компонентів);

3) психологічний (дозволяє здійснювати опис поведінки особистості та ситуації ризику у процесі виникнення неочікуваних і невизначених ситуацій) [132].

Під моделюванням розуміють [133] «... побудову і вивчення моделей реально існуючих явищ і процесів, соціальних об'єктів». У нашому дослідженні модель буде використана як інструмент, що дозволяє установити сутнісні зв'язки компонентів розвитку професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. У зв'язку із складністю об'єкта дослідження в педагогічних процесах використовують структурні, функціональні моделі залежно від пріоритетності зв'язків компонентів, які враховують вплив динамічних, ситуативних і непередбачуваних факторів та спрямовані на перспективи розвитку явищ, що вивчаються. Ці моделі найбільш засосовуються у процесі вивчення педагогічних явищ і процесів, оскільки педагогічні системи мають синергетичний характер. Оскільки професійне самовизначення спрямоване на перспективу розвитку особистості майбутнього соціального працівника, вважаємо, що його структура і динаміка розвитку більш адекватно відобразяться у структурно-функціональній динамічній моделі.

Так, для удосконалення освітньої практики, на нашу думку, найбільш ефективно застосовувати такі типи моделей:

1) модель процесу становлення досліджуваного феномену (властивості, якості або діяльності) як цілісної саморозвиваючої системи;

2) модель педагогічних умов (або сукупність діяльності майбутнього фахівця) як педагогічного середовища становлення цієї властивості;

3) модель професійної діяльності викладача з організації діяльності майбутнього соціального працівника.

З огляду на це, для моделювання умов формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників необхідно на основі концептуального аналізу емпіричного матеріалу і наукової літератури, власного досвіду виявити розвиваючий потенціал аудиторної та позааудиторної діяльності університету щодо формування стійкого професійного самовизначення студентів спеціальності «Соціальна робота».

Для виявлення соціально-педагогічних умов формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників необхідно визначити умови, які суттєво впливають на процес становлення досліджуваного феномену та з їх числа виділити ефективні керовані умови. Умова характеризується як «... зовнішньо сконструйована педагогом обставина, яка суттєво впливає на протікання процесу та прогнозує, але не гарантує результат» [134].

У нашому дослідженні для моделювання соціально-педагогічних умов формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників необхідно виконати наступні процедури: на основі концептуального аналізу емпіричного матеріалу і наукової літератури, власного досвіду виявити розвиваючий потенціал освітнього процесу та позааудиторної діяльності закладу вищої освіти для формування означеного феномену; на основі аналізу відібрати найбільш ефективні та керовані соціально-педагогічні умови, адекватні форми, методи роботи викладачів щодо виявлення, збереження і супроводу ініціативи студентської молоді та їх спрямованості на допомогу іншим людям у становленні їх самовизначення в професії; виявити тенденції впливу внутрішнього потенціалу викладачів і студентів у формуванні професійного самовизначення через професійні здібності і спрямованість на професійний розвиток; відібрати засоби моніторингу процесу; виявити результативність впливу запропонованих форм, методів,

засобів і соціально-педагогічних умов на очікувані новоутворення в поведінці та діях майбутніх соціальних працівників.

Моделювання формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти є складним процесом, що обумовлює відому в практиці дослідження педагогічних процесів логічну структуру, яка включає наступні взаємопов'язані етапи побудови і реалізації моделі:

1) вивчення, аналіз узагальнення вихідного рівня сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, їх ставлення до майбутньої професійної діяльності як фактора розвитку професійного самовизначення;

2) вибір моделі ймовірного розвитку професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, визначення основних структурних одиниць і складових елементів процесу формування професійного самовизначення;

3) установлення їх ієрархічного співвідношення, виявлення сукупності зв'язків між елементами системи і характером її взаємодії;

4) опис умов апробації моделі в конкретних інтерактивних технологіях організації освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Так, зупинимося на детальній характеристиці основних компонентів моделі. Системоформуючим компонентом моделі є цільовий блок, оскільки мета визначає характер і системну впорядкованість етапів формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Вона виступає як спосіб інтеграції діяльності студентів і викладача в певну послідовність або систему. Такі цілі в умовах закладу вищої освіти мають бути життєво необхідними, реально досяжними, точними, діагностично заданими та систематизованими. Відповідно метою моделі було визначено формування професійного самовизначення як стійкого і саморозвиваючого особистісного новоутворення майбутніх соціальних працівників на основі їх включення у навчальну й позааудиторну діяльність закладу вищої освіти

(рис. 2.4). При цьому передбачається, що сам процес формування професійного самовизначення відбувається у спільній діяльності викладачів і студентів за активної стимулюючої ролі викладачів.

Варто зазначити, що успішне досягнення мети можливе, якщо опиратися на сукупність методологічних підходів, врахування закономірностей формування професійного самовизначення, реалізації принципів. Підходи, закономірності і принципи складають наукове забезпечення процесу формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

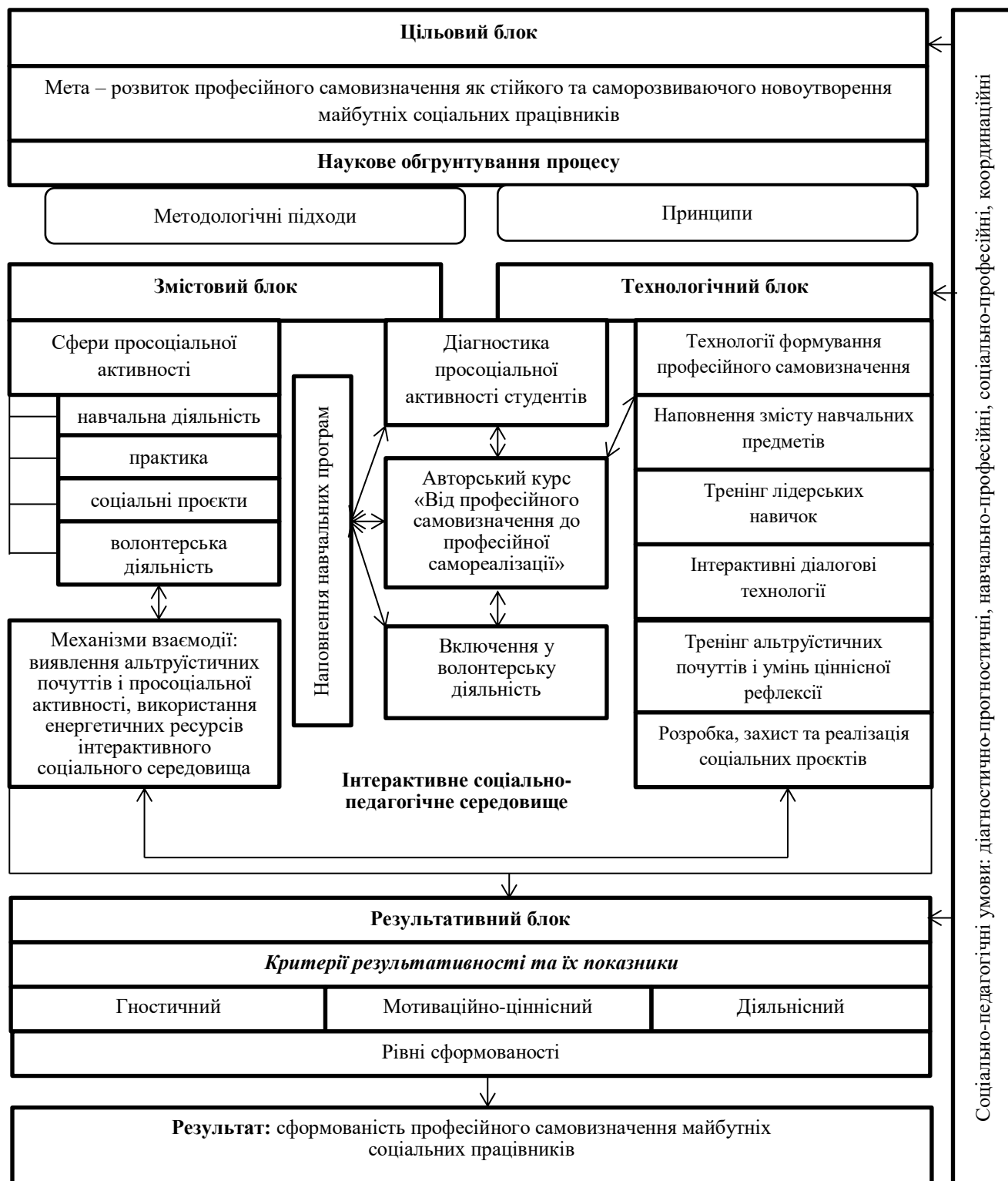


Рис. 2.4. Модель формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти

Методологічною основою формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників виступають системний, аксіологічний, особистісно-розвивальний, діяльнісний, середовищний підходи.

Системний підхід дозволяє вивчити цілісний процес формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти як систему, «.. визначити його склад (окреслити елементи процесу); визначити спосіб, за допомогою якого елементи пов'язані між собою – характер зв'язків, тобто виявити структуру системи; визначити системотвірні, домінуючі фактори; вивчити взаємодію системи із зовнішнім середовищем; виявити функції системи (роль кожного елемента в цій системі)» [134].

Аксіологічний підхід до формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, перш за все, «... спрямований на трансформацію ціннісних орієнтацій, особистісних смислів. Навчання у закладі вищої освіти є підґрунтям, на якому майбутній фахівець отримує серйозний імпульс формування професійного потенціалу, активного формування професійних мотивів і цінностей, стимулювання процесів самоосвіти й саморозвитку» [134]. Аксіологічний підхід у професійному розвитку майбутніх соціальних працівників полягає в тому, щоб акцентувати увагу студентів на соціальній та особистісній цінності соціальної роботи, значущості навчальної й позааудиторної діяльності у формуванні їх почуттів, взаємин, соціального статусу. При цьому необхідно враховувати, що ефективність використання аксіологічного підходу у професійній освіті виявляється також і в залежності від культурних цінностей у сфері обраної професії та актуальності їх перспективного значення. реалізація такого підходу передбачає використання ціннісної рефлексії у формуванні професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Своєю чергою у нашому дослідженні актуальними цінностями визначено соціальні, альтруїстичні, фундаментальні та їх значущість у самовизначенні, самореалізації майбутніх соціальних працівників. Відповідно, аксіологічний підхід дозволяє розврити потенціал культурних цінностей, долучити до них студентів і використовувати можливості їх інтегративного впливу на розвиток професійного самовизначення.

Особистісно-розвивальний підхід у нашому дослідженні реалізується через співвідношення діяльності окремих студентів або студентських груп з урахуванням їх реальних можливостей та умов, створених для виявлення їх індивідуальності. У контексті цього підходу, застосовуються механізми особистісно-розвивального середовища самовизначення майбутніх соціальних працівників, до яких відносимо: 1) вільний вибір студентами самоорганізації власного освітнього середовища; 2) підтримка студентів в усвідомленні своєї неповторності, унікальності й самоцінності у процесі навчальної та позааудиторної діяльності; 3) розробка змісту, форм і засобів соціальної підтримки щодо розширення способів задоволення потреб студентів у професійному самовизначенні; 4) здійснення постійного психолого-педагогічного вивчення особистісних та професійних якостей майбутніх соціальних працівників; 5) здійснення різних видів соціальної діяльності, спрямованих на усвідомлення студентами її впливу на розвиток своїх можливостей і здібностей.

Діяльнісний підхід виявляється у конкретній діяльності майбутніх соціальних працівників щодо формування професійного самовизначення. Діяльнісний підхід сприяє набуттю майбутніми соціальними працівниками важливого досвіду активної, суспільно-корисної діяльності, позитивної спрямованості на майбутню професію, розвиток ініціативи, формування стійкої професійної позиції. Оскільки у нашому дослідженні формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників відбувається в умовах закладу вищої освіти, ми також звернулися до середовищного підходу. На думку дослідників, [135] «... модальні значення середовища, які формуються під впливом різних соціальних умов, стають механізмом його продуктивного впливу на самореалізацію особистості». Так, про соціальні почуття, взаємини і дії виникають за умови включення студентів у ситуації спостереження, виявленні людей, яким необхідна допомога. Саме в таких ситуаціях стають актуальними бажання, прагнення надавати допомогу і виявляти при цьому просоціальну активність та

альтруїстичні риси особистості. Самовизначення як мета дослідження виступає як інтерактивна взаємодія зі смисловими цінностями, з іншими людьми, спрямованими на турботу про інших людей.

Цільовий блок моделі включає принципи формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. До них відносимо:

- принцип системності, послідовності і неперервності формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників;
- принцип об'єктивної оцінки обраної професії, який включає вимоги до професійного самовизначення, як усвідомленого розуміння соціальної спрямованості професії соціального працівника;
- принцип усвідомлення просоціальної активності у процесі вибору та оволодіння професією;
- принцип врахування індивідуальних особливостей і мотивації у формуванні стійкого професійного самовизначення;
- принцип партнерства – взаємодія заради досягнення загальних (або близьких) цілей і спільного вирішення проблем на основі взаємоповаги і визнання рівних прав учасників взаємодії та комунікації;
- принцип самоорганізації та рефлексії [134; 136]

Базуючись на зазначених принципах у формуванні професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників можна забезпечити стійкість і розвиток їх професійних компетенцій та усвідомленого прагнення до самовдосконалення і пошуку перспективних напрямів саморозвитку.

Зазначимо, що зміст процесу формування професійного самовизначення необхідно будувати на основі: розширення і наповнення освітніх програм змістом і технологіями різних видів практичної діяльності майбутніх соціальних працівників; врахування у змісті освітньої діяльності внутрішніх резервів та потенціалу студентської молоді, в які ми включаємо природні схильності й здібності, просоціальну активність, інтереси і потреби в оволодінні професією; прогнозування інтерактивних механізмів взаємодії майбутніх соціальних працівників в інтерактивному соціальному середовищі,

в яких альтруїстичні почуття і ставлення виступали б добровільною та ініціативною активністю студентів. Для створення такого середовища можна застосовувати різні технології, такі як комплексна робота в соціальних центрах, тренінг альтруїстичних почуттів і цінностей рефлексії, інтерактивні діалогові технології, тренінг лідерських навичок, розробка, захист і реалізація соціальних проєктів. При цьому успішне формування професійного самовизначення відбувається завдяки включенню студентів у просоціальну діяльність. До сфер просоціальної активності студентів відносимо: освітню діяльність, пов'язану із засвоєнням та оцінкою навчальних дисциплін з позиції професійного самовизначення; навчально-професійну діяльність на практиках, що виявляється у наданні соціальної підтримки і допомоги клієнтам соціальних служб; проєктна діяльність, спрямовану на участь у соціальних проєктах і програмах, значимих для суспільства та професійно-особистісного розвитку самого студента; волонтерську діяльність. Саме ці види діяльності перш за все формують цінності професії.

Для формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників необхідне створення адекватних соціально-педагогічних умов. Умови визначають як «...обставини, за яких що-небудь або сприяють чому-небудь» [134]. Під соціально-педагогічними умовами формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників ми розуміємо взаємопов'язаний комплекс заходів взаємодії суб'єктів освітнього процесу, який забезпечить перехід особистості майбутнього соціального працівника на високий рівень професійного самовизначення.

Соціально-педагогічними умовами формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти визначаємо:

- виявлення та оцінка вихідного стану ставлення майбутніх соціальних працівників до професійного самовизначення і просоціальної діяльності;

- розробка навчально-методичного забезпечення формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників;
- формування волонтерської допомоги, груп соціальної допомоги з урахуванням професійного самовизначення студентів;
- створення інтерактивного соціально-педагогічного середовища формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників;
- аналіз і оцінка результатів на основі ціннісних рефлексів майбутніх соціальних працівників.

Реалізація у закладі вищої освіти окресленого змісту формування професійного самовизначення здійснюється за допомогою низки технологій, які складають технологічний блок-моделі. Важливим етапом є також розробка, апробація і застосування технологій формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Характеристику таких технологій складає окремий комплекс розробленої моделі. У процесі підготовки таких технологій важливо враховувати аксіологічний підхід, оскільки вибір професії є індивідуальним для кожного студента, соціальна значущість їх майбутньої діяльності зберігає свою високу значимість. Так, в моделі технології визначені як окремий компонент, вони необхідні на кожному етапі підготовки, реалізації й аналізу. У зв'язку з цим, в моделі ми виділяємо технології: вивчення ціннісно-мотиваційних характеристик майбутніх соціальних працівників; організацію і регулювання різних видів діяльності студентів; забезпечення інтерактивності соціально-педагогічного середовища; рефлексія і самооцінка рівня професійного розвитку. При цьому розроблені конкретні технології формування професійного самовизначення майбутніх працівників в умовах закладу вищої освіти:

- наповнення змісту навчальних предметів ціннісним смислом просоціальної діяльності та емоційне їх насичення ситуаціями вияву просоціальної активності студентів;

- технології імпровізації соціальних ролей у квазіпрофесійних ситуаціях;
- інтерактивні діалогові технології в рамках освітньої діяльності студентів;
- тренінг альтруїстичних почуттів і умінь ціннісної рефлексії в соціальних ситуаціях, імпровізаціях в просоціальній діяльності;
- тренінг лідерських навичок студентів;
- розробка, захист і реалізація соціальних проєктів.

Результатом реалізації запропонованих технологій має стати стійке саморозвиваюче професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників. Стійкість при цьому виражає усвідомленість студентами свого професійного вибору, його неперервний характер, коли студент, розуміючи значущість і перспективи обраної професії, докладає максимум зусиль свого розвитку у професії, відпрацьовує професійну майстерність з метою руху до вершин професійного зростання. Оскільки стійкість формування професійного самовизначення в умовах організації соціально-педагогічного середовища ми пов'язуємо з успішним включення майбутніх соціальних працівників в різні форми просоціальної діяльності, в моделі виокремлені критерії аналізу, рефлексії й оцінки результату впливу соціального середовища на самовизначення студентів. Відповідно критеріально-оціночний апарат (критерії, показники і рівні сформованості всіх компонентів професійного самовизначення; діагностичний інструментарій) складають структурний елемент результативного блоку моделі.

Отже, модель формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти є сукупністю взаємопов'язаних блоків: цільовий, змістовий, технологічний, результативний.

2.3. Технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти

Процес формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти передбачає вирішення наступних цілей:

- формування здатності до самовдосконалення і професійного зростання особистості (що безпосередньо належить до соціально-професійного самовизначення студентів);
- готовність до розробки, ефективного застосування технологій соціальної роботи як дієвого засобу формування їх професійного самовизначення.

Вивчення сутності, змістових характеристик структури професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, вивчення особливостей його формування, рівнів сформованості дозволили розробити технології формування цього інтегрального утворення. Відповідно метою технології є формування професійного самовизначення як стійкого та саморозвиваючого особистісного новоутворення майбутніх соціальних працівників на основі включення їх у різні види діяльності закладу вищої освіти. Виходячи із розробленої моделі, зміст формування професійного самовизначення представлено за такими напрямками:

- діагностика просоціальної активності майбутніх соціальних працівників як базової характеристики професійного самовизначення;
- наповнення навчальних програм знаннями про професійне самовизначення особистості та їх засвоєння студентами;
- реалізація спеціальних курсів, спрямованих на формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників;
- організація інтерактивного середовища закладу вищої освіти для формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Цілеспрямована робота щодо накопичення у студентів знань і досвіду просоціальної діяльності як регулятора їх професійного самовизначення відбувалась в рамках курсу «Від професійного самовизначення до професійної самореалізації». Зокрема, у процесі вивчення курсу студентами здійснювався розвиток показників професійного самовизначення: самопізнання; знань про професійну діяльність у соціальній сфері; про професійне самовизначення; усвідомлення правильності обраної професії; позитивне ставлення до професійної діяльності у соціальній сфері; свідомо регульована поведінка на основі професійно-значущих норм, правил. Зміст курсу передбачав низку питань, пов'язаних із професійним розвитком майбутніх соціальних працівників через самовизначення у процесі їх включення в різні види діяльності. Вивчення курсу сприяло розвитку у студентів альтруїстичних почуттів і ставлень, спрямованості на допомогу і підтримку соціально незахищених осіб і людей із життєвими проблемами. Саме такі аспекти підготовки студентів сприятимуть формуванню у них стійкого професійного самовизначення.

Курс передбачав такі форми роботи: лекції, практичні заняття, тренінги, роботу у волонтерських спільнотах, самостійну роботу над своїм професійним саморозвитком. Метою засвоєння курсу є:

- орієнтація майбутніх соціальних працівників на постійне самовдосконалення і професійне самовизначення в обраній професії;
- розвиток альтруїстичних почуттів студентів у різних формах просоціальної діяльності;
- розвиток здатності майбутніх соціальних працівників до професійного самовизначення.

Запропонований курс містить в собі міжпредметні зв'язки з такими навчальними дисциплінами, як «Філософія», «Психологія», «Менеджмент у соціальній роботі», «Вступ до спеціальності», а також «Школою соціального лідерства» та ін. Використання міжпредметних зв'язків під час вивчення цього курсу спрямоване на формування професійного самовизначення

майбутніх соціальних працівників, забезпечення розвитку у них професійних знань, умінь та навичок. Результатом засвоєння курсу студентами є: знання основних категорій; сутності, змістових складових професійного самовизначення; форм, методів, технологій формування професійного самовизначення; технологій просоціальної діяльності. Відповідно студенти повинні уміти: організувати свою діяльність щодо формування професійного самовизначення; застосовувати основні напрями і технології просоціальної діяльності. Спецкурс включав такі напрями формування професійного самовизначення через включення майбутніх соціальних працівників у волонтерську діяльність та створення інтерактивного середовища розвитку альтруїстичних почуттів: 1) професійне самовизначення в інтерактивному соціальному середовищі; 2) просоціальна діяльність як розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента; 3) технології розвитку альтруїстичних почуттів студентів; 4) перспективи розвитку професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. За кожним із цих напрямів запропоновано адекватні інтерактивні технології і засоби організації діяльності майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти. У дослідженні також представлено методики розробки соціальних проєктів студентами у процесі розвитку професійного самовизначення. Проєкти включали перспективи просоціальної діяльності в різних сферах соціальної роботи, роль альтруїстичних почуттів при відборі студентів у добровільні групи. При цьому студенти паралельно освоювали методику розробки, створення презентацій і захисту проєктів. Розкриття у проєктах можливостей різноманітної соціальної допомоги людям, які її потребують дозволяло майбутнім соціальним працівникам усвідомлювати соціальну значущість соціальної роботи, їх професійного саморозвитку у професійному становленні. Участь у проєктній діяльності, розробка проєктів сприяє більш повному знайомству майбутніх соціальних працівників із професійною діяльністю і визначенню своїх можливостей у процесі вирішення соціальних проблем різних категорій населення. Ця діяльність

дозволяє закріпити теоретичні знання і набути практичних навичок, сформуванати певний об'єм професійних знань, умінь і навичок.

У процесі вивчення курсу розглядались такі теми: «В пошуках свого покликання», у яких здійснювався самоаналіз професійних переваг студентів, здібностей, темпераменту як найбільш значущих індивідуальних характеристик в процесі професійного самовизначення; стратегії успіху і перепон, які заважають реалізувати професійні задуми людини. В рамках курсу на практичних заняттях студенти активно вивчали свої індивідуальні особливості і здібності: «Давайте познайомимось», «Образ Я», або «Що я думаю про себе», «Світ професій за компасом», «Палітра наших здібностей», «Тест Р. Амтхауера. Бесіда про здібності та обговорення результатів тестів», «Стратегії професійного вибору», «Твої перспективи: самоаналіз готовності до професійного старту». При вивченні курсу застосовувалися елементи тренінгу професійного самовизначення, який включав наступні тематики: «Таємниці власного «Я»», «Професія на «мові тіла»», «Поговоримо про життєві цінності», «На дорозі до мрії» та ін.

Особливої уваги у формуванні професійного самовизначення заслуговує метод дебатів, який дозволяє максимально розкрити творчі, індивідуальні здібності студентів та сприяє самопізнанню, узгодженості особистісних і професійних цінностей, прагненню до особистісного й професійного розвитку та самовдосконалення. При цьому він є універсальним за своїм характером, оскільки може бути наповнений будь-яким змістом, використовувати як під час вивчення будь-якого предмета так і у процесі формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

На думку М.Мішеля [137], «... це метод, який використовується для заохочення дискусій, мотивації студентів, що призводить до поглибленого розуміння предмета». Відповідно дебати сприяють кращому осмисленню отриманих знань та набуттю як емоційного, так і комунікативного досвіду. Зокрема, у працях вчених зазначається, що «... інтернет-дискусії можуть

бути частиною трансформаційного освітнього процесу, щоб покращити знання студентів з певної теми за допомогою соціального навчання» [138]. Відтак саме дебати сприяють осмисленню майбутніми фахівцями набутих знань та отриманню нових емоційних соціально-комунікативних умінь, досвіду роботи в команді.

Так, дебати «... поділяють на два типи: офіційні та неофіційні. Відповідно, перші не мають правил, а другі передбачають чітке регулювання» [139].

У науковій літературі акцентується увага на попередньому плануванні дебатів [140], зокрема, «... призначення ролей, очікування, що допомагає студентам підготувати більш вдумливі та критичні аргументи. Зазначено також на гнучкості онлайн-дебатів, що дає можливість як студентам, так і викладачу мати час на комунікацію та осмислення матеріалу для обговорення». Отже, можемо стверджувати, що активна участь майбутніх фахівців в онлайн-дебатах забезпечує вирішення навчальних і професійних завдань, сприяє розвитку умінь, необхідних для ефективної взаємодії у професійній сфері, готовності до роботи в колективі, здатності до аргументованого викладу власної думки та до аналізу, удосконалення та адекватного сприйняття інформації. При цьому викладачу необхідно враховувати індивідуальні особливості та рівень розвитку соціально-комунікативних умінь студентів, оскільки вони не завжди під час дебатів гнучко реагують на непередбачувані ситуації, уміють володіти своїми емоціями й почуттями. Застосування дебатів у процесі вивчення курсу підвищує мотивацію до професійного самовизначення, спонукає до усвідомлених дій у процесі оволодіння майбутніми соціальним працівниками професійними вміннями й навичками.

Слід зауважити, що діджиталізація всіх сфер життя на тлі всесвітньої пандемії, війни в Україні стрімко зростає. На думку вчених, [141] «... у сучасному цифровому суспільстві для досягнення якості освітнього процесу необхідно враховувати вікові й типологічні особливості дітей покоління Z і

Альфа, а саме всебічне вивчення їхніх можливостей, прогнозування їхніх потреб у найближчому майбутньому на основі реального знання індивідуальних особливостей кожного здобувача, що є обов'язковою ознакою сучасного підходу до організації освітнього процесу». За опитуванням, сучасний студент, як представник покоління Digital Natives не уявляє свого життя без інтернету [142], готовий використовувати гаджети і цифрові інструменти у процесі навчання.

При цьому «... якщо цифрова компетентність викладача перебуває на рівні інноватора, то комунікація вибудовується правильно, освітні матеріали та завдання подаються з дотриманням принципів мікронавчання. Відповідно, як студенти, так і викладачі вважають використання соціальних мереж з освітньою метою високоефективним, а академічні результати підтверджують позитивний ефект [144].

За опитуваннями студентів, [143] більшість із них вважають, що «... соціальні мережі необхідно використовувати в освітній діяльності». Студенти охоче виконували такі завдання, як: написання постів за тематикою, що вивчається; записування відеосторіс; створення контенту різного виду (аудіо, відео, фото), написання до нього коментарів одногрупника або ж обговорення на занятті; ведення обговорень-переписок на задану викладачем тему; виконання самостійної роботи. Так, вони із задоволенням ведуть блог, у якому щодня розповідають, що нового дізналися у сфері професійної діяльності, діляться своїми лайфхаками, успіхами у навчанні, створюють індивідуальні та мережеві проєкти; створюють портфоліо особистісного зростання.

Слід також відмітити, що в Україні першими інструментами організації освітнього процесу стали месенджери Viber та Telegram, які ... із простору спілкування та простого інформування про поточні події перетворились в освітніх закладах на засіб навчання. Весною 2020 року українська освітня спільнота вперше почала застосовувати Zoom та Google Meet, а сьогодні ці платформи стали нашою професійною буденністю».

У процесі вивчення курсу «Від професійного самовизначення до професійної самореалізації» ефективним визначаємо комбінування навчання та комунікації зі студентами. До прикладу: 1) чат-спілкування (студенти і викладач виходять у чат, який створено і спілкуються в режимі реального часу (студент-викладач, студент-студент)), використовується месенджер Skype, Viber; 2) онлайн-навчання. (лекції, семінари, конференції). Використовується Google Meet, Skype meet now; 3) телеконференція (студенти отримуються від викладача розсилку з домашнім завданням у вигляді письмових завдань або тестів). В основному використовують Google Classroom, платформи на основі LMS, Moodle або месенджер Skype, Viber, електронну пошту.

Розвиток мотивів професійного самовизначення, формування професійних умінь і навичок майбутніх соціальних працівників відбувається у процесі культивування гейміфікації (використання ігрових форм навчання), оскільки необхідно орієнтуватись на задоволення реальних потреб молоді, що формує їх зацікавленість, змагальність, нові контакти, активізує саморозвиток, самовиховання, сприяє оптимізації освітнього процесу, розвитку професійного самовизначення.

«Гейміфікація полягає у використанні принципів ігрової механіки, естетики і мислення для того, щоб залучити слухачів до освітнього процесу, підвищити мотивацію, активізувати навчання і вирішити проблеми» [145]. З огляду на це, як стверджує Джо Кім, «... гейміфікація – це використання ігрових технологій з метою перетворення завдань на більш захопливі та цікаві. Під гейміфікацією слід розуміти спосіб застосування ігрових механік у неігрових ситуаціях для досягнення певної мети» [145].

Наведемо приклади ігор як розвитку та усвідомлення майбутніми соціальними працівниками знань про професійне самовизначення. Завдання полягає в тому, щоб студент кинув кубик і склав запитання, що стосується професійного самовизначення, після чого обирає, хто на нього відповідатиме. Для онлайн-версії можемо скористатися сервісом Pili App. У цьому контексті

є ефективною гра «M&M`s Activity». Для гри потрібно підготувати мішечки з різнокольоровими цукерками M&M`s або Skittles та картки із назвами видів самовизначення «Гуляка», «Максималіст», «Тиловик», «Одноразова людина», «Запрограмований», «Вічний мрійник», «Вічний борець»). Студенти розподіляються на дві команди, кожен гравець із команди по черзі витягує цукерку і залежно від її кольору вибирає картку відповідного кольору та надає розгорнуту розповідь-діалог про варіант самовизначення. Кожна з команд має свого капітана, який може допомогти гравцю, даючи тільки три підказки за всю гру. Виграє та команда, яка надасть найбільшу кількість повних і розгорнутих відповідей.

Формування навичок роботи у команді, усвідомлення ефективності використання стратегії співробітництва на шляху спільного досягнення мети, а також навичок ефективної комунікації відбувається у процесі інтерактивної гри «Конструкція».

Для практикування професійних умінь, формування професійного самовизначення доцільно використовувати ребуси, які можна створювати за допомогою онлайн-сервісу генерації ребусів Rebus.I.com. Ребус генерується на основі введеного користувачем слова. До прикладу, гра «Створи код самовизначення», пропонує цифровий код, де кожна окрема цифра відповідає певній літері. Створивши питання за обраною темою, слід скласти на них відповіді з використанням таємного коду. Той хто перший відгадає закодоване слово, отримає додатковий бал за роботу на занятті.

Завдяки анімаційній діяльності у майбутніх соціальних працівників відбувається розвиток соціальних взаємин, формування професійних умінь і навичок, професійного самовизначення, оскільки анімація включає сукупність різноманітних форм, методів взаємодії суб'єктів у дозвілєвій сфері та спрямована на пошук інноваційних технологій творчого проведення вільного часу.

Провідною функцією анімації визначено «...адаптацію особистості до певних форм соціального життя з урахуванням таких аспектів, як робота з адаптації та розвитку особистості й колективу» [27; 146].

У працях вчених виокремлюються такі функції анімації: соціальну, виховну, рекреаційну, превентивну, оновлюючу. Зокрема, «... виховна функція полягає у сприянні розвитку духовних, культурних потреб особистості, пробудження віри в свої можливості, спонуканні до саморозвитку, самовизначення. Соціальна функція сприяє адаптації особистості до нових форм соціальних взаємин та інтеграції в соціум, тобто готує особистість до життя в суспільстві, професійного самовизначення. Рекреаційна функція пов'язана з дозвіллям і його організацією. Оскільки змістовно організоване дозвілля сприяє подальшому соціально-культурному розвитку особистості, самовизначенню через практичну діяльність та відповідає культурним та професійним інтересам. Превентивна функція забезпечує певною мірою регуляцію суспільного життя особистості. Оновлююча функція сприяє встановленню якісно нових взаємин між індивідом та групами, більш якісного і змістовного способу життя, нового ставлення до оточуючого світу, розвитку критичного мислення [27].

У процесі дозвіллевої діяльності свою ефективність довели «... різноманітні традиційні види художньої творчості» (образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, театралізована імпровізація, самодіяльне музичне виконання, драматична інсценізація тощо), ігрова діяльність, елементи групової арт-терапії (музикотерапія, ігротерапія, ізотерапія), а також авторські технології.

В Українському державному університеті ім. М. Драгоманова, в Інституті соціології та соціальної політики успішно функціонує студентська «Школа Social лідерства – Student». На думку Д. Бибики «... ця школа здійснює гідний внесок у підготовку майбутніх соціальних працівників через організацію високоякісних освітніх та науково-дослідницьких послуг та генерацію нових знань та лідерських ідей, сприяє розвитку лідерського

потенціалу студентської молоді, потреби у саморозвитку й самовдосконаленні, професійному самовизначенні. При цьому необхідним результатом підготовки виступає соціальне лідерство як здібність соціальних працівників бути ініціатором та учасником суспільних змін» [148]. Активна участь студентів у діяльності Школи соціального лідерства є важливою складовою їх професійного самовизначення. У цьому контексті О. Карпенко зазначає, що «... студентська спільнота, яка пройшла через акції, заходи соціально-виховного характеру, різноманітні програми й проекти більш впевнено пов'язує свою майбутню професійну діяльність із соціальною сферою» [149].

Так, застосування інноваційних технологій в діяльності Школи соціального лідерства сприяють усвідомленню мотивів, цінностей майбутньої діяльності, розвитку у студентів соціальної відповідальності, навичок роботи з різними категоріями населення. У рамках роботи Школи майбутні соціальні працівники зосереджуються як на аудиторній так і позааудиторній діяльності. Зокрема, аудиторна навчальна діяльність здійснюється через лекції, семінарські, практичні заняття; налагодження систематичної партнерської та командної взаємодії зі стейкхолдерами, організації спільних лідерських заходів, інформування студентської молоді про безкоштовні ресурси професійного та особистісного зростання. Позааудиторна соціально-виховна діяльність реалізується у процесі формування соціального лідерства із використанням інноваційних та інтерактивних тренінгових програм (тренінги, майстер-класи, інтерактивні квести та ін.); налагодження системної партнерської та командної взаємодії зі стейкхолдерами, організації спільних лідерських заходів; організації та проведенню івентів на актуальну соціальну, волонтерську, суспільну тематику.

На етапі виявлення та вивчення динаміки розвитку альтруїстичних почуттів і поведінки застосовувалися різноманітні діагностичні методики:

«Професійне самовизначення майбутніх фахівців», методика Голанда; методика виявлення мотивів вибору професії та ін.

На етапі розвитку альтруїстичних почуттів застосовували тренінг та імпровізацію студентів у ситуаціях переборення перепон, тренінг особистісного розвитку, тренінг спілкування, соціально-педагогічні тренінги.

На етапах включення студентів у свідомо регульовану діяльність, волонтерські групи пропонувались технології групової інтерактивності, семінари щодо відбору студентів у волонтерські групи. Включення майбутніх соціальних працівників у волонтерську діяльність передбачало також розробку та реалізацію проєкта «Волонтерська діяльність та її роль у професійному самовизначенні молоді». Основною метою цього проєкта є волонтерська робота студентів зі соціальної реабілітації дезадаптованих дітей, допомога внутрішньо переміщеним особам, фронту. Результати експерименту засвідчують, що волонтерську діяльність можна ефективно використовувати як рушійну силу створення інтерактивного соціально-педагогічного середовища, яке сприяє формуванню професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

На думку вчених, «... соціальне волонтерство є найпопулярнішим видом, воно включає в себе роботу з пенсіонерами, ветеранами і дітьми та ін. Проєктне, або організаційне волонтерство – це один з найпоширеніших та найпопулярніших видів волонтерства. Він характерний для сучасного світу тим, що в умовах дуже швидких ритмів життя, цей вид волонтерства дозволяє за обмежений, короткостроковий період виконати свої обов'язки» [150]. Слід звернути увагу на ще один вид волонтерства, що виник на основі технологічного розвитку – це медіа волонтерство. Так, за умови «.. коли вся інформація знаходиться в інтернеті й поширюється завдяки соціальним мережам дуже важливо, щоб були ті, хто висвітлює всю діяльність волонтерів. Тому, для цього виокремлюють медіа-волонтерство (фотографи, журналісти, блогери), які в інтернеті висвітлюють все, що роблять

волонтерські організації, і таким чином інформують населення і сприяють залученню нових волонтерів» [150].

Із точки зору вчених, «... волонтерський рух, як складова громадянського суспільства виконує важливі соціальні функції, такі як: світоглядна, виховна, комунікаційна, пізнавальна, функція формування соціального капіталу, рекреаційна, профілактична. З точки зору соціуму, волонтеру притаманні наступні функції: аксіологічна, функція зростання громадської активності, функція соціалізації, а також функція сприяння вирішенню соціальних проблем» [150; 151]. У процесі реалізації світоглядної функції волонтер відчуває свою значущість, оскільки добровільна діяльність йде на користь іншим людям і відбувається усвідомлення, що можна змінити світ на краще. Виявлення милосердя, доброти, чесності, самопожертви, благородства, партнерства, толерантності реалізує виховну соціальну функцію, яка є дуже вагомою у роботі соціального працівника. Саме добровільна, благодійна робота виховує і навчає цим якостям майбутнього соціального працівника. Комунікативна функція знаходить своє вираження у діяльності волонтера та пов'язана із взаємодією з людьми, які потрапили у складні життєві ситуації, через різні фактори (соціальні, екологічні, економічні). При цьому, волонтер є людиною, яка вміє і може спілкуватися з людьми похилого віку, дітьми-сиротами або важко хворими людьми, цільовою аудиторією, співробітниками державних органів. У такий спосіб володіння соціально-комунікативними вміннями є важливою функцією соціального працівника, волонтера. Пізнавальна функція у волонтерській діяльності реалізується через набуття волонтером нового досвіду. «В залежності від соціальних проєктів, у яких бере участь волонтер, він отримує різноманітний досвід, нові навички та вміння необхідні для виконання поставлених завдань» [151]. Варто зазначити, що «... функція формування соціального капіталу полягає у набутті нових знайомств та контактів. Взаємодія із співробітниками та службовцями державних органів дає змогу розширити сфери діяльності волонтерських організацій. Особисті контакти з

людьми, які потребують допомоги, а також дружба з іншими волонтерами допомагають волонтеру накопичити свій особистий соціальний капітал. Слід зазначити також, що кожне нове знайомство несе за собою новий досвід і нові знання, спільну ідентичність, цінності й інтереси, які також накопичуються та утворюють соціальний капітал» [150; 151]. Безперечно, рекреаційна функція волонтерства отримує реалізацію в організації роботи в бібліотеці, на спортивних змаганнях, в музеях та на виставках в галереях й, відповідно допомагає волонтеру поєднувати свою роботу і сферу власних інтересів, або хобі. Висвітлення волонтерської діяльності як взірця свідомої праці, організація вільного часу волонтера на користь суспільству є прикладом для наслідування іншим людям. Бачиться особливо суттєвою аксіологічна функція. «В процесі волонтерської діяльності у людини формується набір цінностей, які потребує сьогодення. В сучасному світі, коли відбуваються такі процеси як глобалізація, міграція, війни, полікультурне середовище, урбанізація від людей потребують бути солідарними, толерантними, терпимими і взаєморозуміючими» [150; 151]. При цьому волонтер має бути гнучким і мати такий набір цінностей, який не завадить йому сприймати світ раціонально, без оцінних суджень та упереджень. Виконання суспільно значущої, волонтерської діяльності передбачає усвідомлення волонтером, що він змінює суспільство на краще, тим самим, заохочуючи інших приєднуватися до нього та створювати нові організації добровільної допомоги [150; 151]. Відтак участь студентів у волонтерській діяльності сприяє розвитку альтруїстичних почуттів особистості, змінює та виховує індивіда, формує його ціннісні орієнтації, мотиви просоціальної діяльності, дозволяє розширити світосприйняття та отримання нових знань, а також сприяє творчій активній діяльності, особистому та професійному зростанню.

З огляду на це, формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, розвиток професійних умінь і навичок активно відбувається у процесі волонтерської діяльності. Серед напрямів діяльності

волонтерів можемо виокремити також діяльність із забезпечення обороноздатності держави, зокрема, збір і доставка у зону бойових дій різноманітних ресурсів (продукти харчування, ліки, одяг, амуніція, автотранспорт, військові прилади тощо).

Бачиться особливо суттєвим в контексті навчання волонтерів проведення тренінгу «Технологічне забезпечення діяльності волонтерських груп», метою якого є надання інформації щодо технологій організації учасників волонтерських груп та розвиток умінь і навичок волонтерської діяльності. В рамках тренінгу відбувалось виконання студентами вправ: «Місто успіху», «Прийняття правил роботи в групі», «Хенд бол», «Мазинга» (вправи на активізацію), «Мозковий штурм», «Забезпечення розвитку волонтера в організації», «Підводне каміння у роботі з волонтерами».

У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності суттєвим бачиться проєктування, співбесіда, анкетування, консультування, тренінги, майстер-класи з відомими волонтерами, сюжетно-рольові, пізнавальні, ділові, імітаційні ігри, конкурси, розробка програм для роботи з клієнтами, організація благодійних заходів, посередницька діяльність з благодійними фондами, організаціями і молодіжними об'єднаннями. Безперечно, формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників передбачає підтримку, стимулювання та супровід їх власних сил викладачами. Формування і розвиток професійного самовизначення є спільною діяльністю викладачів і студентів. Відповідно необхідне створення умов, дотримання яких забезпечить продуктивні результати:

- діагностично-прогностичні, які дозволять виявити альтруїстичний потенціал, особистісний потенціал, особистісні характеристики і професійні інтереси майбутніх соціальних працівників;

- навчально-професійні, які забезпечать процес супроводу професійного самовизначення комплексом дисциплін, курсів, програм додаткової освіти і неформальних освітніх заходів (майстер-клас, семінари,

тренінги та ін.), а також навчально-методичними засобами формування професійного самовизначення;

- соціально-професійні, орієнтовані на соціальну взаємодію у складі волонтерських груп, що дозволить узгодити вимоги професії з особистісними характеристиками і професійними інтересами студентів, актуалізувати індивідуальні професійно-орієнтовані освітні запити студентів у просоціальній діяльності, а також спільно розвивати можливості такої діяльності у формуванні професійного самовизначення;

- кординаційні, які забезпечують співвіднесення індивідуальних професійно-орієнтованих освітніх запитів студентів у просоціальній діяльності з можливостями освітнього простору в аспекті їх забезпечення академічними дисциплінами і неформальною освітою (майстер-класи, семінари, тренінги особистісного зростання, включення в соціально-орієнтовані проєкти), а також аналіз і оцінку результатів включення у волонтерську діяльність на основі ціннісної рефлексії майбутніх соціальних працівників.

Формування професійного самовизначення є ефективним на основі волонтерства та розвитку альтруїстичних почуттів в спільній інтерактивній діяльності викладача і студента. При цьому виявлення і розвиток альтруїстичних почуттів студентів, їх ціннісної рефлексії є рушійною силою їх просоціальної діяльності, а викладачі – стимулюють, підтримують і супроводжують зусилля студентів у своєму розвитку.

Таким чином, експеримент із формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти був спрямований на розширення інформації студентів про багатогранність професії соціального працівника, професійного самовизначення, розвиток їх професійних умінь гідно й успішно реалізувати себе у професійному житті, на оволодіння способами гармонійної взаємодії з іншими людьми (толерантним ставленням до інших, передбаченням та

вирішенням конфліктів тощо), спираючись на альтруїстичні цінності вироблені людством.

2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників

На заключному етапі дослідження було проведено контрольний етап експерименту для здійснення порівняльного аналізу рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників у контрольних і експериментальних групах по завершенню формувального етапу експерименту. Контрольний зріз проводився згідно визначених у § 2.1. дисертаційного дослідження критеріїв сформованості професійного самовизначення на основі методик, які використовувалися нами на констатувальному етапі експерименту.

Для з'ясування рівня сформованості показників гностичного критерію сформованості професійного самовизначення (сформованість знань про себе, свої можливості та способи їх удосконалення; професійну діяльність в соціальній сфері, вимоги до особистості фахівця соціальної сфери, знання базових понять професійного самовизначення) використовувалися: анкета «Професійне самовизначення фахівця соціальної сфери».

Вступаючи до закладів вищої освіти, молоді люди здебільшого вже мають початкові уявлення про зміст майбутньої професійної діяльності. У процесі навчання та набуття професійних знань та навичок, відбувається рух від статусу «абітурієнта» до статусів «студент» та «випускник» і він значущий.

Результати дослідження мотивації вибору ЗВО та професійних стратегій студентства, проведеного методом анкетного опитування, показали,

що для студентів, що відрізняються професійно-освітньою мотивацією, переваги при виборі майбутнього місця роботи мають певні відмінності (табл. 2.7.).

Таблиця 2.7

Вимоги студентів до майбутнього місця роботи, %

Вимоги	Вибірка	Переваги вищої освіти	Переваги ринку праці	Схильності	Непрямий вибір	Випадковий вибір
Висока заробітна плата	77	85	80	74	67	81
Гарні взаємини в колективі	41	45	39	39	44	43
Перспективи професійного зростання	37	36	46	31	34	27
Робота за спеціальністю	28	29	36	42	31	8
Можливість приносити користь людям	21	28	20	30	22	15
Можливість творчості	17	13	17	19	18	21
Висока кваліфікація праці	15	20	12	17	15	13
Вільний режим роботи	14	7	12	11	14	20
Повага зі сторони керівництва	12	13	12	14	14	11
Допомога більш досвідчених співробітників	11	10	16	11	13	9
Робота не повинна бути в тягість	10	6	16	7	6	17
Соціальний пакет	9	14	8	9	12	13
Можливість працювати самостійно	9	9	8	9	7	8
Можливість управляти іншими людьми	9	9	10	7	6	11
Багато вільного часу	7	6	5	2	8	13
Молодіжний колектив	6	7	6	4	11	11
Висока інтелектуальне навантаження	5	6	2	6	6	4

Провідне місце у розподілі відповідей про вимоги до майбутньої професії у студентів, орієнтованих на переваги вищої освіти, займає висока заробітна плата. Під час пошуку роботи представникам даної групи, крім матеріальної мотивації, важлива і можливість приносити користь людям. Найчастіше ці молоді люди шукатимуть роботу, де потрібно висока кваліфікація праці, наданий соціальний пакет. Для них є значущими й гарні відносини у колективі. Найменша кількість студентів цієї групи обрали такі вимоги до майбутнього місця роботи як її необтяжливість та вільний графік роботи.

На відміну від них, для студентів, орієнтованих на переваги професії на ринку праці, характерні інші вимоги до роботи. В першу чергу, істотним критерієм є перспективи професійного зростання. Зазначимо, що частіше інших вони говорять про своє бажання працювати за отриманою спеціальністю, однак ця робота не повинна бути обтяжливою. Представники цієї групи розраховують на допомогу досвідченіших співробітників на майбутньому місці роботи.

Позиції високої кваліфікації праці, інтелектуальної напруги під час пошуку роботи ці студенти називають рідше за студентів в інших групах.

Для студентів, орієнтованих на реалізацію власних нахилів, робота за спеціальністю є найбільш значущим фактором майбутньої професійної діяльності. Отримана у ЗВО освіта цінується представниками цієї групи за здобуття реальних знань за спеціальністю, в якій вони можуть реалізувати свої здібності та таланти, внаслідок чого у них з'явиться можливість приносити користь людям. Як у всіх студентів загалом, орієнтація на прагматичні цінності в цій групі проявляється в бажанні гарного заробітку, проте їх менше за інших цікавлять перспективи службового зростання. При виборі майбутньої роботи ці студенти найчастіше оцінюють зміст роботи та її відповідність власним здібностям, у тому числі й творчим. Вільний графік, наявність вільного часу та необтяжливості роботи для молодих людей, орієнтованих на власні здібності, практично не є важливими у майбутній трудовій діяльності.

У процесі пошуку роботи майбутні випускники ЗВО, орієнтовані на непрямий вибір, насамперед звертатимуть увагу на робочий колектив: він має бути переважно молодіжним, з добрими відносинами між співробітниками. Представники цієї групи рідше за інших розглядають майбутню роботу як цінність, яка покращить якість їхнього життя, підвищить матеріальний достаток та соціальний статус. Третина студентів виявляють бажання знайти роботу за фахом, проте їх рідше за інших цікавить кар'єрне зростання.

Молоді люди, які були не в змозі оцінити наслідки випадкового вибору, закінчуючи вищі заклади освіти, зіштовхуватимуться з проблемою працевлаштування. У більшості з них відсутні чіткі уявлення про майбутньої професії, про власні цілі та стратегії поведінки при побудові кар'єри. Через несформовані уявлення про майбутню професійну діяльність ці молоді люди найчастіше мріють у майбутньому знайти необхідну роботу в молодіжному колективі, з вільним графіком. Як і для більшості студентів загалом, молодь цієї групи орієнтується на високу оплату праці. Рідше за інших вони розглядають працевлаштування на соціально значущих місцях, де є можливість приносити користь людям.

Оцінюючи свої здібності та ситуацію на ринку праці, більшість студентів досить оптимістичні у своїх намірах працювати за одержуваною в ЗВО спеціальністю: третина з них мають намір працювати за фахом. Розглянемо відмінності в оцінках студентів наміру працювати за фахом у групах (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Оцінка студентами бажання працювати за спеціальністю, %

Наміри	Вибірка	Переваги вищої освіти	Переваги ринку праці	Схильності	Непрямий вибір	Випадковий вибір
Бажання працювати за спеціальністю	76	80	93	93	80	57
Відсутність бажання працювати за спеціальністю	21	15	5	5	19	40
Вже працюють за спеціальністю	2	3	2	2	1	1
Немає відповіді	1	2	-	1	2	2

Серед студентів, націлених на переваги вищої освіти, домінує встановлення на роботу за професією, і навіть невелика їх кількість вже

працює за своїм профілем. Зважаючи на складну ситуацію на ринку праці частина молоді цієї групи відзначають, що готові працювати не за фахом.

Набагато рідше за інших представники групи орієнтованих на переваги професії на ринку праці говорять про свій намір не працювати за фахом. У них практично немає невизначеності у професійних планах. Ці молоді люди значно орієнтуються на роботу з профілю, вважають свою роботу затребуваною.

Представники групи орієнтованих на реалізацію власних схильностей майже одностайні у своїх намірах працювати за набутого у ЗВО спеціальністю.

П'ята частина представників групи орієнтованих на опосередкований вибір готові змінити сферу діяльності та працювати не за фахом, проте переважна більшість з них поки що мають намір працевлаштуватися за отримуваним профілю підготовки.

Трохи більше половини студентів, які зробили випадковий вибір, готові працювати за спеціальністю, яку одержують у ЗВО. Тим не менш, вдвічі найчастіше, ці молоді люди не виключають варіанти працевлаштування зі зміною професії.

Аналіз глибинних інтерв'ю студентів показав, що особливістю студентського і взагалі молодіжного сприйняття життя є оптимізм і романтизм. Уявлення про професію, як правило, не відповідають дійсності і найчастіше ідеалізуються. Студенти вважають, що робота має приносити радість і задоволення та бути оплачуваним хобі. Для багатьох з них уявлення про ідеальну роботу є особливо важливим матеріальним фактором: сенс своєї майбутньої праці вони бачать у забезпеченні свого матеріального достатку та достатку своїх рідних та близьких. Але нерідко такий фінансовий прагматизм є своєрідною даниною часу: «ідеальна робота - це робота, що приносить гроші, що не забирає дуже багато часу та сил». Матеріальна винагорода є сильним стимулом досягнення поставлених завдань. Деякі студенти вважають, що престижність роботи та висока заробітна плата

взаємопов'язані: Престижна робота є їх метою, і відповідно, висока заробітна плата.

Деякі молоді люди після закінчення університету не збираються працювати зовсім. Так, у планах частини молодих дівчат – заміжжя, народження дітей та домашній побут: Навіть якби мені запропонували гарну роботу з гарною зарплатньою, я все одно вибрала б сім'ю. Деякі студенти після закінчення ЗВО думають про відкриття власного бізнесу, планують заробити так багато грошей і потім не працювати взагалі. Такі молоді люди охоплені ідеєю стрімкого успіху та багатства. Вони не збираються витратити час і сили на роботу, а хочуть отримувати задоволення від життя, присвячуючи його своїм хобі - книгам, музиці, спорту.

В результаті аналізу глибинних інтерв'ю виділено кілька груп студентів з різними уявленнями про своє професійне майбутнє: професійно цілеспрямовані; незадоволені вибором; такі, що знайшли себе в професії у студентський період, а також визначилися з вибором напрямку підготовки лише перед вступом до ЗВО.

1. Група студентів, які йдуть до мети. Це молоді люди, які ще у школі вирішили, чим хочуть займатися в майбутньому, яку спеціальність отримуватимуть у ЗВО. Вони стверджують, що обрали професію самостійно, виходячи зі своїх інтересів та здібностей: Такі студенти розглядають свою професію як засіб самовдосконалення та самореалізації. В основному, вони вказують на бажання в майбутньому працювати за фахом.

2. Група студентів, які незадоволені вибором професії і які воліють її змінити. Отримана професія для них втрачає присутню при вступі первісну значущість: «Я провчився на цій спеціальності 2,5 року, а далі вирішив завершувати навчання. Я розумів, що професія престижна, цьому я надавав великого значення, але зрозумів, що не хочу займатися цією справою в житті. У багатьох молодих людей небажання працювати за фахом говорить про невідповідність між минулими та реальними уявленнями про професію. Такі студенти не хочуть досягати успіху в професії, їм простіше здобути нову,

додаткову спеціальність, вступити до іншого ЗВО, пройти курси професійної перепідготовки. Найбільш значущим фактором уявлення про професійне майбутнє проголошується високий матеріальний рівень життя.

3. Студенти, які визначилися у своєму професійному майбутньому в процесі навчання у ЗВО. Протягом навчання у студентів відбуваються зміни в уявленнях про професію, її образ змінюється. Тому розуміння професійного змісту в їхній спеціальності до багатьох приходить після кількох років навчання. Незважаючи на те, що під час вступу до ЗВО у багатьох із них не було конкретних уявлень про своє професійне майбутнє, протягом перших років вони остаточно визначилися у правильності свого вибору, зрозуміли, чого хочуть і ким працюватимуть. Навчаючись кілька років в університеті, молоді люди вирішують працювати надалі за фахом: «На першому курсі я сумнівалася у виборі професії, а тепер хочу реалізуватися у ній та розвивати свої здібності».

4. Молоді люди, які визначилися з вибором напряму підготовки безпосередньо перед вступом. На етапі вступу до вузу, занурення у навчальну діяльність у багатьох молодих людей присутні установки на невизначені та нереалістичні професійні траєкторії. Такі абітурієнти довго обирають професію, багато разів змінюють своє рішення, не контролюють і не планують свої дії, часто спираються на думку батьків і залежать від зовнішніх обставин: «Вибрав цю спеціальність випадково, не знав, чого сам хочу». «Розповіли про неї у приймальній комісії – туди документи я й поклав. Деякі з них кажуть, що взагалі нікуди не хотіли вступати, а обрали ЗВО за наполяганням батьків. Студенти цієї групи в найближчому майбутньому бачать себе професіоналами, але не можуть визначитися у якій саме сфері.

Важливо розуміти, що при виборі майбутньої професії на етапі вступу у ЗВО, абітурієнт не робить його остаточно та назавжди – цей вибір відображає його інтереси саме на цьому етапі. Становлення особистості та творчий розвиток у професійній діяльності є основою професійного

самовизначення. У ЗВО студенти здобувають знання, набувають практичних навичок та умінь у обраній професійній діяльності. Після закінчення університету вони планують розвивати свої навички на практиці та досягати успіху у сфері своєї діяльності.

Небажання працювати за обраною спеціальністю нерідко пов'язане з низьким рівнем заробітної плати у обраній професійній сфері: За спеціальністю хотілося б попрацювати, але у фахівця соціальної сфери дуже маленька зарплата, тому не знаю, чи працюватиму за фахом. Студенти, які зіштовхнулися з тим, що у сфері їх діяльності зарплати невелика, готові змінити професію та працювати в іншій сфері, де ситуація краща.

Слід зазначити, що за час навчання у ЗВО підвищується освітній та культурний рівень студентів, змінюються їхні очікування та оцінки власних перспектив. Сучасні студенти розуміють, що наявність диплома про вищу освіту не є гарантією працевлаштування, тому так важливо, щоб у системі професійної освіти пріоритетним стало формування у молоді потреби отримання професії, затребуваної на ринку праці.

Контрольний етап експерименту передбачав виявлення ролі соціально-орієнтованої діяльності у формуванні професійного самовизначення студентів був розроблений тест. У тест були включені питання та твердження про значущість професійного самовизначення та соціально-орієнтованої діяльності для майбутніх соціальних працівників. Відповідно нами було виділено характеристики їх уявлень про професійне зростання, розвиток та роль соціально-орієнтованої діяльності, альтруїстичних почуттів у допомозі людям із життєвими проблемами, результати яких були проаналізовані. Результати тестування студентів на констатуючому етапі представлені у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Ставлення студентів до ролі соціально-орієнтованої діяльності у
формуванні професійного самовизначення (констатувальний та
контрольний етап експерименту), %**

Характеристики ставлення студентів до професійного самовизначення та соціально-орієнтованої діяльності	Вільний вибір			
	Констатувальний зріз		Контрольний зріз	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Спрямованість на допомогу іншій людині	31,58	31,52	48,18	39,72
Волонтерська допомога	20,58	21,24	40,02	31,11
Ціннісна рефлексія	18,61	18,91	30,14	25,27
Мотивація професійного вибору	14,42	13,62	38,51	31,13
Перспективи розвитку професійного самовизначення	14,81	14,71	28,67	18,95

Порівняння результатів опитування студентів щодо ролі соціально-орієнтованої діяльності у розвитку професійного самовизначення показує, що у всіх групах відбулися позитивні зміни у ставленні студентів до такої діяльності як істотного фактору формування професійного самовизначення та розвитку альтруїстських почуттів як основи соціальної допомоги людям із життєвими проблемами.

Проведена математична оцінка відмінностей у показниках експериментальної групи на початок і кінець експерименту та порівняльних показників інших груп за критерієм порівняння двох залежних нормальних сукупностей значень початку і поклада край експерименту показала, що вони істотно відрізняється. На основі цієї оцінки можна стверджувати, що соціально-орієнтованої діяльність сприяє інтенсивному розвитку професійного самовизначення.

В експериментальній групі, де за програмою студенти накопичували досвід соціально-орієнтованої діяльності, зокрема щодо надання соціальної

допомоги людям із важкими життєвими проблемами, відмінності мають значний характер. Так за період експерименту загальний показник позитивних відносин у ЕГ збільшився на 16,6% (з 31,58% до 48,18%), порівняно з контрольною групою студентів, які брали участь в експерименті, цей показник більш ніж на 8,2% (з 31,52 % до 39,72 %).

Аналіз результатів за окремими параметрами відносин показує, що зростання понад 20% спостерігається за критеріями «соціальна допомога», «ціннісна рефлексія» та «професійна мотивація». Це пов'язано з тим, що студенти включалися до волонтерської діяльності з доручення ззовні, а не з внутрішніх спонукань. Ці зміни пов'язані з тим, що соціально-орієнтована діяльність сприяє розумінню значущості волонтерської допомоги та одночасно налаштовує студентів на розвиток професійного самовизначення.

Значна відмінність за всіма критеріями виявилася у відносинах і поведінці студентів експериментальної першої групи. Так середній показник за всіма критеріями за період експерименту зріс на 29,04%. Це значення більше, ніж у контрольній групі студентів, що брали участь в експерименті, на 31,21%. Особливо значущі позитивні відмінності видно за критеріями «спрямованість на допомогу іншій людині» (48,18%), «волонтерська допомога» (40,02%), «мотивація професійного самовизначення» (38,51%). У порівнянні з результатами інших груп ці результати підвищилися у середньому на 20% – 25%.

Таким чином, у результаті проведеної експериментальної роботи майбутні соціальні працівники ЕГ набули знань про професійне самовизначення, рівень яких зіставлено із рівнем знань респондентів КГ (рис. 2.5).

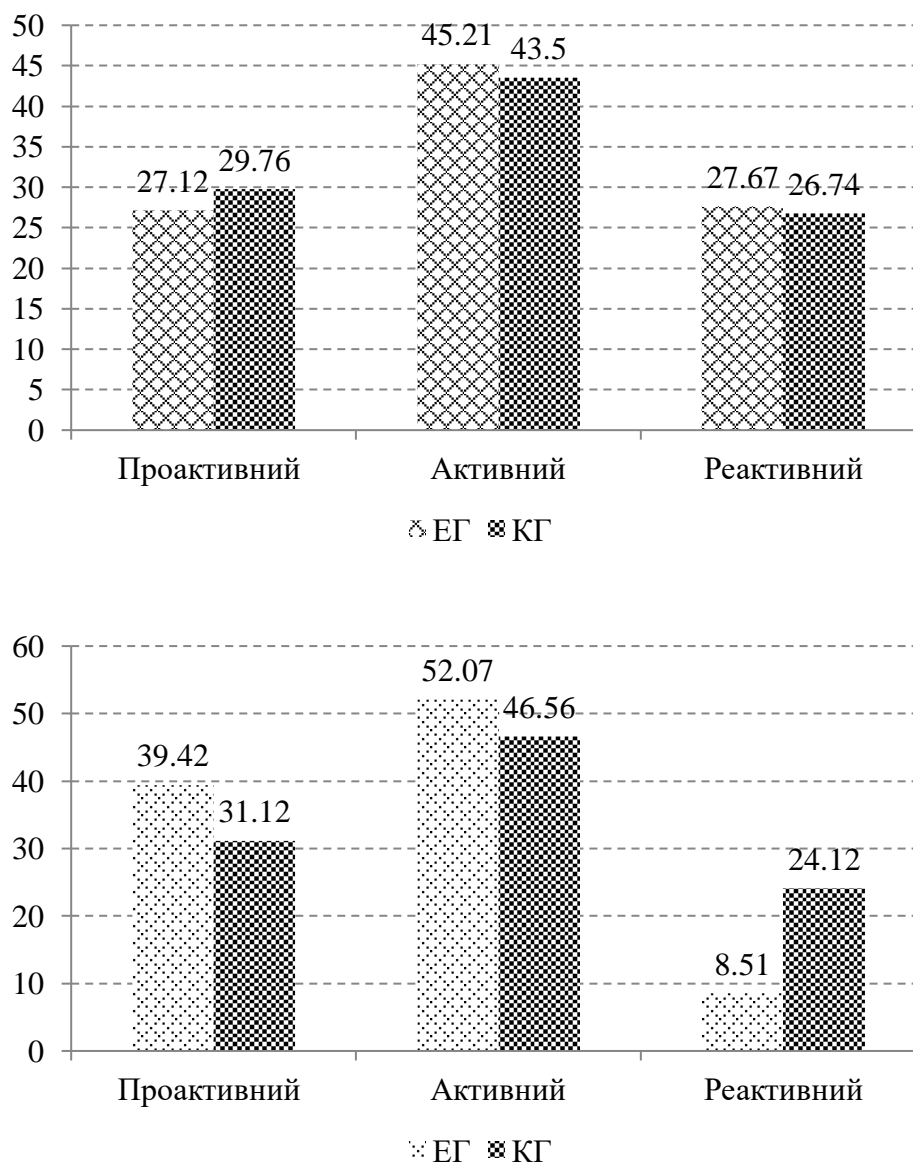


Рис. 2.5. Показники сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників за гностичним критерієм, % (на початку та по завершенню експерименту)

Відтак до позитивних результатів дослідження, ми можемо віднести факт суттєвого скорочення кількості майбутніх соціальних працівників з реактивним рівнем сформованості гностичного компонента професійного самовизначення в експериментальних групах. Де на кінець експерименту їх залишилось всього 8,51 % від 27,67 % на його початку. Це підтверджує педагогічну ефективність запроваджених у діяльність закладу вищої освіти активних форм і методів, технологій формування професійного

самовизначення майбутніх соціальних працівників. Схожа динаміка цих процесів тут була менш помітною, оскільки після завершення експерименту кількість студентів з реактивним рівнем гностичного компонента складає 24,12 % з 26,74 %. У 52,07 % студентів ЕГ і 46,56 % КГ констатуємо активний рівень сформованості знань про професійне самовизначення, механізми його виявлення, проти 45,21 % респондентів ЕГ і 43,5 % КГ. Як бачимо в експериментальних групах спостерігається суттєва динаміка, а в контрольних групах змін не відбулося.

З метою перевірки достовірності даних по завершенню експерименту використаємо λ -критерій Колмогорова-Смирнова (для відшукування точки, в якій сума накопичених розбіжностей між розподілами у експериментальних та контрольних групах є найбільшою та оцінки достовірності цих розбіжностей) та ϕ^* -кутове перетворення Фішера (для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах).

$$d_{\max} = 0,149 .$$

Підрахуємо значення λ -критерію за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_e \times n_k}{n_e + n_k}} = 0,232 \sqrt{\frac{160 \times 152}{160 + 152}} = 2,05 .$$

За таблицею визначаємо, що отримане значення $\lambda = 2,05$ відповідає рівню статистичної значимості $\rho = 0,00045$.

Критичні значення λ , які відповідають прийнятним рівням значимості:

$$\lambda_{0,05} = 1,36, \quad \lambda_{0,01} = 1,63 .$$

$2,05 > 1,63$, отже розбіжності між розподілами достовірні.

Для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах застосуємо ϕ^* -кутове перетворення Фішера.

Таблиця 2.10

Розрахунок λ -критерію для співставлення емпіричних розподілів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників за гностичним критерієм у експериментальних та контрольних групах

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	f_e	f_k	f^*e	f^*k	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Проактивний	63	46	0,394	0,303	0,394	0,303	0,091
Активний	83	70	0,519	0,461	0,913	0,764	0,149
Реактивний	14	36	0,087	0,236	1,000	1,000	0,000
Усього	160	152	1	1			

Максимальна виявлена різниця між двома накопиченими емпіричними частотами становить 0,149. Вона накопичена на активному рівні сформованості гностичного компонента професійного самовизначення.

Використаємо верхню межу даної категорії як критерій для розподілу обох виборок на підгрупи, де «є ефект» (проактивний та активний рівні) та «ефекту немає» (реактивний рівні). Складемо чотириклітинну таблицю для розрахунку ϕ^2 -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ.

Таблиця 2.11

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	146	91,2	14	8,8	160
КГ	116	76,3	36	23,7	152
Усього	262		41		

За результатами даних таблиці визначаємо величини ϕ_1 та ϕ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi_1(91,2\%) = 2,564, \quad \varphi_2(76,3\%) = 1,992.$$

Визначаємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}},$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

$$\varphi^*_{емп} = (2,564 - 1,992) \times \sqrt{\frac{160 \times 152}{160 + 152}} = 2,214.$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значимості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Таким чином, $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$. Отже, розбіжності між відсотковими долями достовірні.

Мотиваційно-ціннісний критерій професійного самовизначення виявляється у ставленні майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як особистісної цінності та характеризує змістовий бік їх спрямованості.

Зазначимо, що вивчення ціннісних орієнтацій особистості є провідною у її професійному самовизначенні, оскільки система цінностей є дієвою стороною суспільної свідомості, узятій в сукупності всіх її форм. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлення до оточуючого світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації, професійної активності. Саме в студентські роки відбувається становлення ціннісних орієнтацій особистості, накопичення знань, досвіду діяльності, усвідомлення своїх можливостей, професійне самовизначення.

Дослідження мотиваційно-ціннісного критерію передбачало також визначення рівня емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників. Зокрема, виявлення майбутніми соціальними працівниками здатності розуміти емоційні стани інших людей, умінь взаємодіяти з ними відповідно до їх емоційних реакцій, регуляції власними емоціями. Показниками емоційного інтелекту визначаємо також прагнення майбутніх соціальних працівників до установавання дружньої атмосфери в колективі, готовність до взаєморозуміння і підтримки інших, володіння комунікативними вміннями і навичками.

У результаті проведеної експериментальної роботи спостерігаються позитивні зрушення у рівнях емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників, зокрема виявлення майбутніми соціальними працівниками здатності розуміти емоційні стани інших людей, умінь взаємодіяти з ними відповідно до їх емоційних реакцій, регуляції власними емоціями. Результати вивчення й узагальнення парціального та інтегративного рівнів емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників представлено нам у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Рівні емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників (у %)

Показники	Рівні					
	Проактивний		Активний		Реактивний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Емоційна обізнаність	39,71	19,63	35,89	40,52	24,40	39,85
Управління своїми емоціями	14,63	12,91	47,00	29,11	38,37	57,98
Самомотивація	19,63	20,11	42,22	35,67	38,15	44,22
Емпатія	24,81	15,97	49,82	44,22	25,37	39,81
Здатність до розпізнавання емоцій інших людей	22,27	21,24	48,56	36,84	29,17	41,92
Інтегративний	29,83	15,17	51,42	39,41	18,75	45,42

Згідно отриманих даних (табл. 2.12), за парціанальним рівнем емоційного інтелекту, збільшилася кількість майбутніх соціальних працівників, які мають проактивний рівень емоційної обізнаності до 39,71 % ЕГ студентів, 19,63% КГ. Це демонструє, на нашу думку, певне розширення знань студентів про природу і характер емоційних переживань, про індивідуальні характеристики вияву емоцій, і формування на цій основі власного психологічного досвіду, що є необхідним фундаментом інтуїтивного розуміння себе й інших людей. Шкала „Здатність до розпізнавання емоцій інших людей” (емоційна впливовість), що дозволяє оцінити здатність диференціювати почуття інших людей на основі більш-менш виражених зовнішніх ознак та шкала „Самотивація” (емоційний самоконтроль), що вимірює здатність керувати ставленням, дозволяє майбутнім соціальним працівникам мотивувати самих себе й інших без втрати цілісності теж проявилися на достатньому рівні, хоча студенти і продемонстрували більш високі кількісні показники, ніж на констатувальному етапі нашого дослідження.

За шкалою „Управління своїми емоціями” (емоційна резистентність), що вимірює здатність впливати на власні та чужі емоції за рахунок глибокої інтеграції їх до структур особистості, як бачимо, майбутні соціальні працівники показали досить низькі результати. На нашу думку, це пояснюється тим, що формування емоційної компетентності разом з усіма її складовими відбувається поступово, в результаті цілеспрямованої і послідовної діяльності направленої на власний саморозвиток майбутнього фахівця. А здатність управляти власними емоціями може формуватися лише за тих умов, коли особистість в змозі, в першу чергу, визнати і прийняти їх, а лише потім вона може бути спроможна проаналізувати та зрозуміти свої переживання.

Отже, за результатами констатувального і контрольного зрізів, проведена експериментальна робота сприяла становленню внутрішньої мотивації юнаків і дівчат, розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, що

забезпечує саморегульованість, стабільність і повноцінне функціонування культури професійної діяльності як системи. Динаміку рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію професійного самовизначення представлено на рис. 2.6.

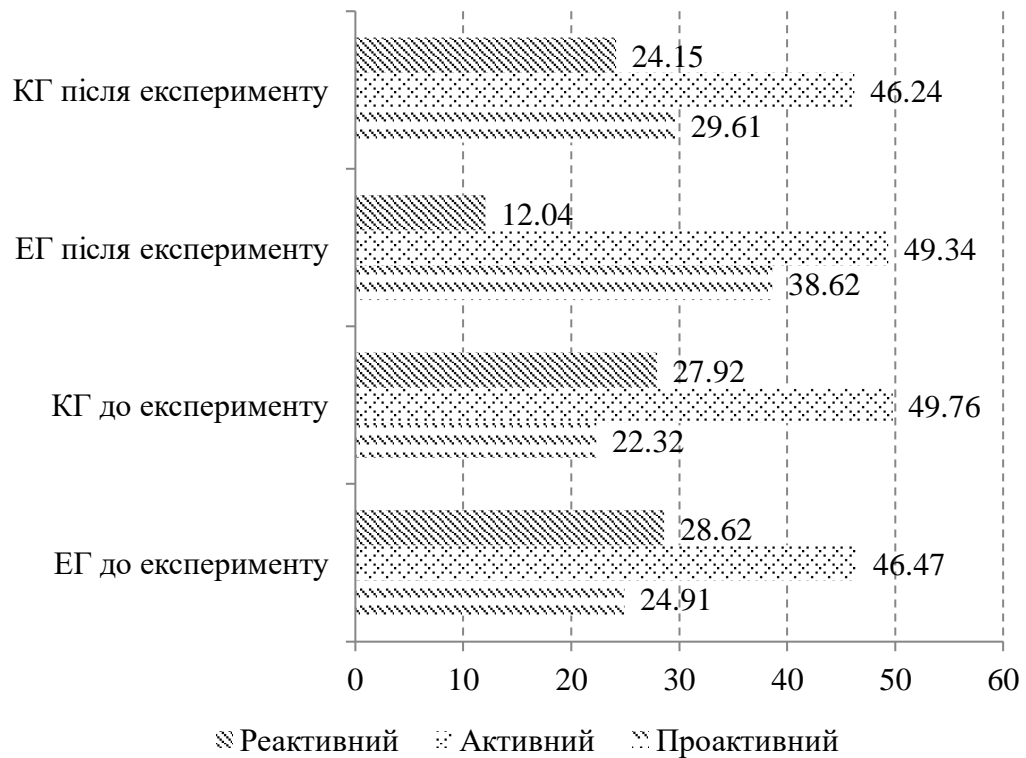


Рис. 2.6. Показники сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників за мотиваційно-ціннісним критерієм (на початку та по завершенню експерименту)

Отже, за результатами констатувального і контрольного зрізів, проведена експериментальна робота сприяла становленню внутрішньої мотивації юнаків і дівчат, розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, що забезпечує саморегульованість, стабільність і повноцінну інтеріоризацію професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

З метою перевірки достовірності даних по завершенню експерименту використаємо λ -критерій Колмогорова-Смирнова та ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Результати проведеного розрахунку наведено у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Розрахунок λ -критерію для співставлення емпіричних розподілів
формування мотиваційно-ціннісного компонента професійного
самовизначення майбутніх соціальних працівників
(на початку та по завершенню експерименту)**

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	f_e	f_k	f^*e	f^*k	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Проактивний	62	45	0,387	0,296	0,387	0,296	0,091
Активний	79	70	0,494	0,461	0,881	0,757	0,124
Реактивний	19	37	0,119	0,243	1,000	1,000	0,000
Усього	160	152	1	1			

$$d_{\max} = 0,124.$$

Підрахуємо значення λ -критерію за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_e \times n_k}{n_e + n_k}} = 0,124 \sqrt{\frac{160 \times 152}{160 + 152}} = 1,64.$$

За таблицею визначаємо, що отримане значення $\lambda = 1,64$ відповідає рівню статистичної значимості $\rho = 0,00661$.

Критичні значення λ , які відповідають прийнятним рівням значимості:

$$\lambda_{0,05} = 1,36, \quad \lambda_{0,01} = 1,63.$$

$1,64 > 1,63$, отже розбіжності між розподілами достовірні.

Для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями виборок у експериментальних та контрольних групах застосуємо ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Максимальна виявлена різниця між двома накопиченими емпіричними частотами становить 0,124. Вона накопичена на активному рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Використаємо верхню межу даної категорії як критерій для розподілу обох виборок на підгрупи, де «є ефект» (активний, проактивний) та «ефекту немає» (реактивний) рівні. Складемо чотириклітинну таблицю для розрахунку φ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ.

Таблиця 2.14

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	141	88,1	19	11,9	160
КГ	115	75,7	37	24,3	152
Усього	256		56		

За результатами даних таблиці визначаємо величини φ_1 та φ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi_1(88,1\%) = 2,412, \quad \varphi_2(75,7\%) = 2,171.$$

Визначаємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^*_{емп} = (2,401 - 2,187) \times \sqrt{\frac{160 \times 152}{160 + 152}} = 1,889.$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значимості:

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Таким чином, $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$. Отже, розбіжності між відсотковими долями достовірні.

На наступному етапі контрольного зрізу ми аналізували рівень сформованості діяльнісного критерію професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Діяльнісний критерій професійного самовизначення передбачає з'ясування рівня суб'єктивного контролю майбутніми соціальними працівниками.

Результати вивчення локусу контролю надали можливість диференціювати досліджуваних виокремлених підгруп за параметром ставлення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності.

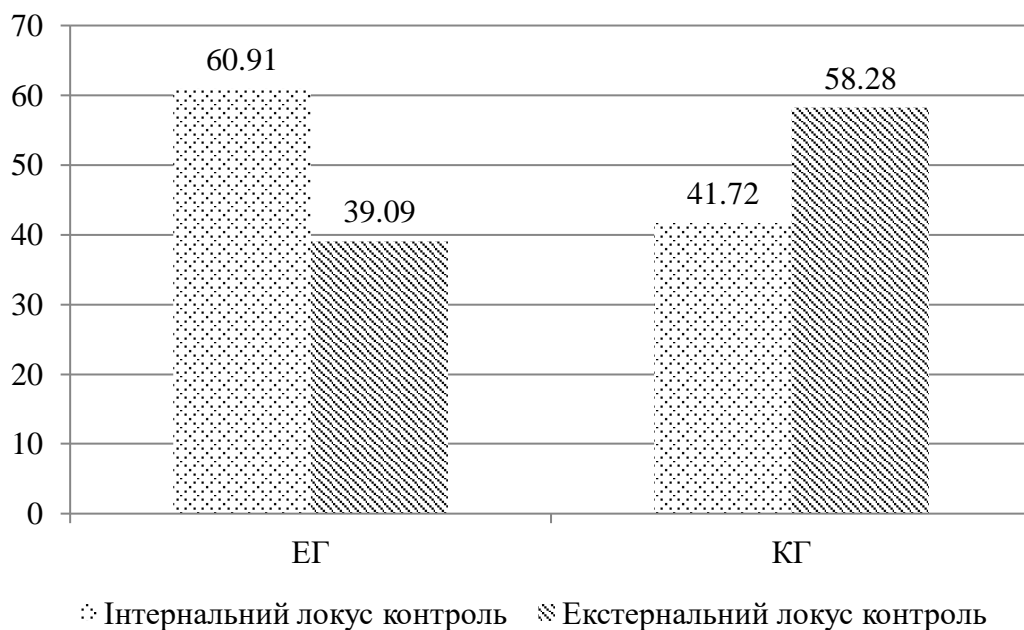


Рис. 2.7. Рівні суб'єктивного контролю майбутніх соціальних працівників (у %)

Так повторне застосування методики засвідчило, що загальний рівень інтернальності за вибіркою в експериментальній групі має тенденцію до збільшення, з 38,31 % ЕГ до 60,91 %. У контрольних групах також відбулося несуттєве збільшення студентів з інтернальним рівнем з 39,09 % до 58,28 %.

Для обґрунтування висновків формувального етапу експерименту було проведено обробку результатів дослідження щодо визначення узагальнених оцінок контрольної й експериментальної груп щодо рівнів сформованості комплексу умінь та навичок, якими майбутні соціальні працівники повинні володіти. Результати обчислень були зведені в узагальнюючу таблицю (табл. 2.15), у якій показано рівень значущості, оцінка та самооцінка рівня умінь та навичок майбутніх соціальних працівників.

Таблиця 2.15

Динаміка самооцінки рівня значущості умінь та навичок, необхідних для формування культури професійного самовизначення у майбутніх соціальних працівників

Уміння, навички		Констатувальний зріз		Контрольний зріз	
		Оцінка	Самооцінка	Оцінка	Самооцінка
Свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил	ЕГ	0,53	0,63	0,76	0,77
	КГ	0,47	0,69	0,61	0,66
Творчий характер вирішення професійних ситуацій	ЕГ	0,44	0,66	0,74	0,78
	КГ	0,48	0,59	0,58	0,57
Оволодіння системою професійних умінь і навичок, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення	ЕГ	0,47	0,72	0,77	0,79
	КГ	0,41	0,68	0,54	0,77
Підсумковий показник	ЕГ	0,47	0,69	0,71	0,73
	КГ	0,42	0,63	0,60	0,59

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту в межах діяльнісного критерію професійного самовизначення свідчить про розбіжність важливості різних видів умінь. Зокрема, майбутні соціальні працівники найвище оцінили рівень значущості таких умінь та навичок, як: оволодіння системою професійних умінь і навичок (прагнення до саморозвитку, самовдосконалення) (0,79), свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил (0,77), творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність поведінки (0,78). Найнижче оцінили рівень значущості таких умінь та навичок, як розвиток відповідальності (0,70).

Отримані дані дозволяють стверджувати, що у результаті проведеної експериментальної роботи спостерігається збільшення кількості майбутніх соціальних працівників ЕГ із проактивним і активним рівнем сформованості діяльнісного критерію професійного самовизначення (рис. 2.8), що дає

підстави зробити висновок про педагогічну доцільність та ефективність запропонованих технологій формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

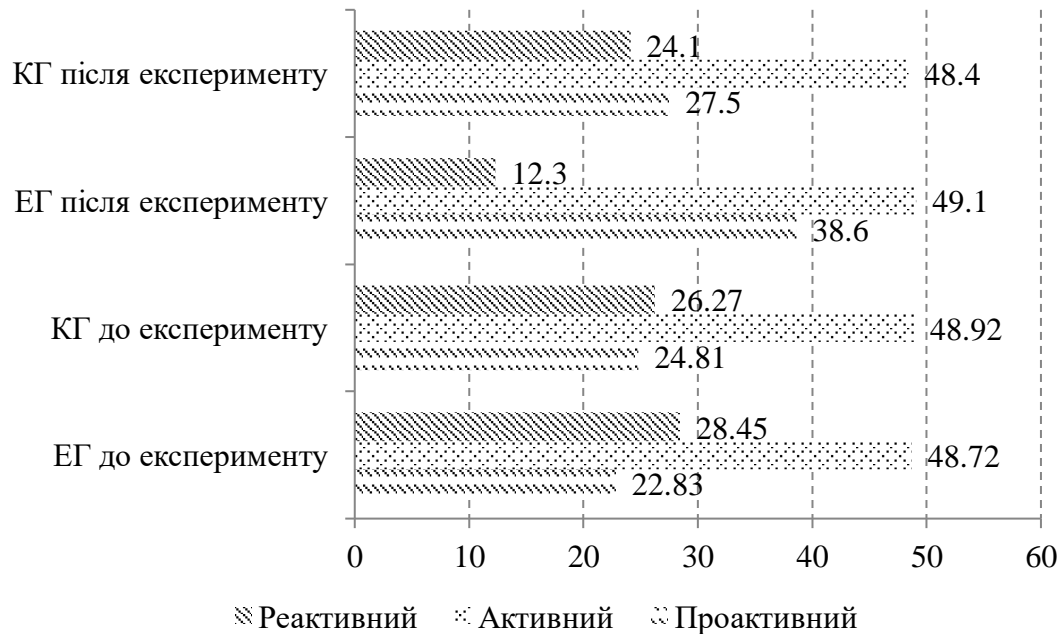


Рис. 2.8. Динаміка рівнів сформованості діяльнісного критерію професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників (на початку та по завершенню експерименту)

З метою перевірки достовірності даних по завершенню експерименту використаємо λ -критерій Колмогорова-Смирнова та ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Результати проведеного розрахунку наведено у таблиці 2.16.

$$d_{max} = 0,132$$

Підрахуємо значення λ -критерію за формулою:

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_e \times n_k}{n_e + n_k}} = 0,132 \sqrt{\frac{160 \times 152}{160 + 152}} = 1,67$$

За таблицею визначаємо, що отримане значення $\lambda = 1,67$ відповідає рівню статистичної значимості $\rho = 0,03$.

Таблиця 2.16

**Розрахунок λ -критерію для співставлення
емпіричних розподілів сформованості діяльнісного критерію
професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників у
експериментальних та контрольних групах**

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Емпіричні відносні частоти		Накопичені емпіричні відносні частоти		Різниця $d = \sum f^*e - \sum f^*k$
	f_e	f_k	f^*e	f^*k	$\sum f^*e$	$\sum f^*k$	
Проактивний	63	42	0,394	0,276	0,394	0,276	0,118
Активний	79	73	0,494	0,480	0,888	0,756	0,132
Реактивний	18	37	0,112	0,244	1,000	1,000	0,000
Усього	160	152	1	1			

Критичні значення λ , які відповідають прийнятним рівням значимості:

$$\lambda_{0,05} = 1,36, \quad \lambda_{0,01} = 1,63.$$

$1,67 > 1,63$, отже розбіжності між розподілами достовірні.

Для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок у експериментальних та контрольних групах застосуємо ϕ^* -кутове перетворення Фішера. Максимальна виявлена різниця між двома накопиченими емпіричними частотами становить 0,132. Вона накопичена на проактивному рівні сформованості діяльнісного критерію професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Використаємо верхню межу даної категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де „є ефект” (проактивний та активний рівні) та „ефекту немає” (реактивний рівень). Складемо чотириклітинну таблицю для розрахунку ϕ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ.

Таблиця 2.17

Група	Є ефект		Ефекту немає		Усього досліджуваних
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%	
ЕГ	142	88,7	18	11,3	160
КГ	115	75,6	37	24,8	152
Усього	257		55		312

За результатами даних таблиці визначаємо величини φ_1 та φ_2 , які відповідають відсотковим долям кожної групи:

$$\varphi_1(88,7) = 2,042 \quad \varphi_2(11,3) = 1,697$$

Визначаємо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi_{емп}^* (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (2,042 - 1,697) \times \sqrt{\frac{160 \times 152}{160 + 152}} = 3,05.$$

Критичні значення φ^* , які відповідають прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівнями статистичної значимості:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}.$$

Таким чином, $\varphi_{емп}^* > \varphi_{кр}^*$. Отже, розбіжності між відсотковими долями достовірні.

Результати підсумкового зрізу з використанням методів статистичного та порівняльного аналізу підтвердили позитивну динаміку рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників (рис. 2.9).

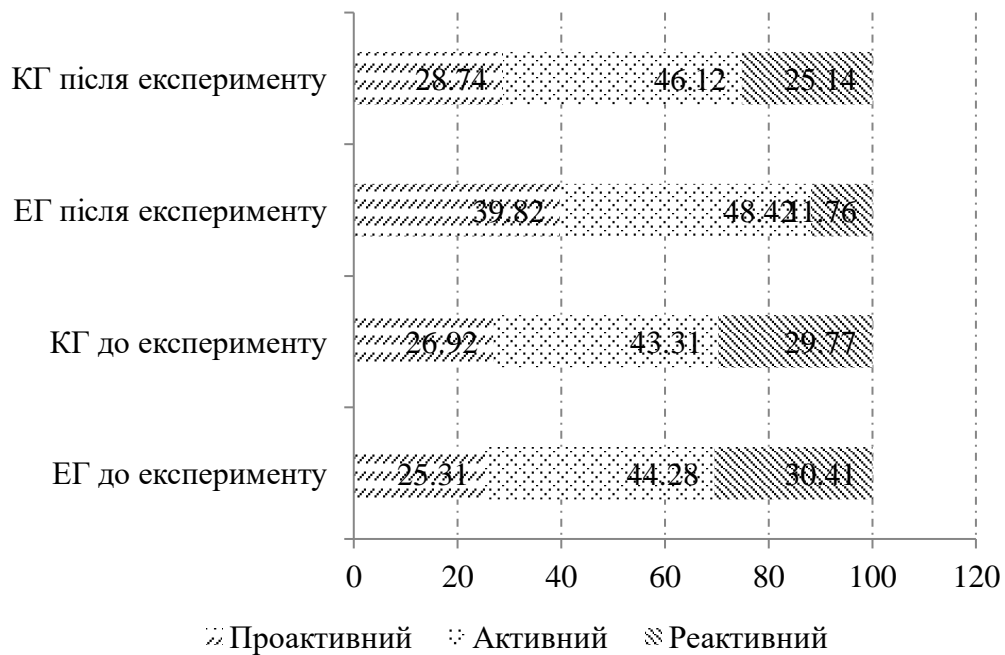


Рис.2.9. Динаміка рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в контрольних та експериментальних групах на початку та наприкінці експерименту

Отже, як показали результати контрольного етапу експерименту, майбутні соціальні працівники у експериментальних групах мають достатньо глибокі знання щодо основних складових професійного самовизначення. Для більшості студентів професійне самовизначення виступає механізмом регулювання їх майбутньої професійної діяльності у ЗВО. Стає очевидним, що професійне самовизначення є однією із основних умов конструктивного розвитку майбутніх соціальних працівників, зокрема, формування у них позитивної мотивації до саморозвитку і самовдосконалення, інтеріоризації професійних умінь і навчюк.

Аналіз результатів формувального етапу дослідження довів ефективність визначених теоретико-методичних засад формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, підтвердив педагогічну доцільність і дієвість розроблених технологій формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти. Проведена

експериментальна робота сприяла здобуттю майбутніми соціальними працівниками відповідних знань, становленню внутрішньої мотивації, розвитку мотиваційно-ціннісного та діяльнісного компонентів феномена, що забезпечило інтеріоризацію ними професійного самовизначення.

Висновки до другого розділу

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості у майбутніх соціальних працівників професійного самовизначення, який пов'язаний із прогалинами у знаннях студентів щодо сутнісних характеристик та значення професійного самовизначення для особистості студента, а також недостатнім рівнем сформованості деяких аспектів емоційного інтелекту.

Доведено необхідність обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки моделі формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, яка уможливило розвиток кожного з компонентів професійного самовизначення студентів. Методологічною основою формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників виступають системний, аксіологічний, особистісно-розвивальний, діяльнісний, середовищний підходи. Принципами формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників визначено: системності, послідовності й неперервності формування професійного самовизначення студентів, принцип об'єктивності оцінки обраної професії; принцип усвідомлення просоціальної активності у процесі вибору та оволодіння професією; принцип врахування індивідуальних особливостей і мотивації у формуванні стійкого професійного самовизначення; партнерства; самоорганізації та рефлексія.

Модель формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти включає три взаємопов'язані блоки: цільовий, змістовий та результативний. Технологія формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти включає: діагностику альтруїстичних почуттів і ставлень студентів, включення студентів в інтерактивну соціально-орієнтовану діяльність, розвиток альтруїстичних почуттів у студентів у волонтерських групах.

Ефективним у формуванні професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників визначасмо: факультативний курс «Від професійного самовизначення до професійної самореалізації», участь студентів у школі соціального лідерства, волонтерських групах.

Обґрунтовано організаційно–педагогічні умови формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, а саме: виявлення та оцінка вихідного стану ставлення майбутніх соціальних працівників до професійного самовизначення і просоціальної діяльності; розробка навчально-методичного забезпечення формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників; формування волонтерської допомоги, груп соціальної допомоги з урахуванням професійного самовизначення студентів; створення інтерактивного соціально-педагогічного середовища формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників; аналіз і оцінка результатів на основі ціннісних рефлексів майбутніх соціальних працівників.

Перевірка достовірності відмінностей результатів дослідження контрольної та експериментальної груп щодо впровадження розробленої технології, здійснено з використанням λ -критерій Колмогорова-Смирнова та φ^* -кутове перетворення Фішера. Результати перевірки засвідчили позитивну динаміку у формуванні професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в експериментальних групах порівняно з контрольними, що

засвідчило ефективність розробленої технології і можливість її застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Матеріали другого розділу висвітлено у наступних публікаціях автора [178; 179; 186].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано теоретичне узагальнення та практичне розв'язання наукової проблеми формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, що полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній реалізації технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

1. Науковий аналіз проблеми формування професійного самовизначення особистості в Україні показав, що даний феномен зазнає суттєвих трансформацій під впливом постійних змін змісту та форм професійної підготовки, ціннісних орієнтацій молоді, її діяльності.

Констатовано, що більшість вчених трактують категорію «професійне самовизначення» як усвідомлення особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності й передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з вимогами до певної професії. Професійне самовизначення майбутнього соціального працівника є багатокomпонентним процесом цілеспрямованого усвідомленого пошуку особистісного смислу і ціннісних основ професійної діяльності, формування здатності студента до самореалізації у процесі засвоєння соціального досвіду в умовах навчально-професійної і квазіпрофесійної діяльності. Результатом неперервного динамічного процесу є стійке саморозвиваюче особистісне новоутворення інтегративного характеру в єдності мотиваційно-ціннісного, гностичного і діяльнісного компонентів, що забезпечує усвідомлений вибір соціальної сфери професійної діяльності.

Визначено поняття «професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників» як інтегральне утворення, результат усвідомлення ним суб'єктивного сенсу обраної професії, сформованості самооцінки себе як фахівця соціальної сфери та виявляється в єдності професійно й особистісно

значущих якостей, професійних умінь і навичок, здатності мобілізувати свої професійні можливості.

2. Освітнє середовище закладу вищої освіти є багатопредметним і багатосуб'єктним системним утворенням, що цілеспрямовано впливає на формування готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до успішного виконання ним соціальних ролей та самореалізації. З'ясовано, що період навчання у закладі вищої освіти є оптимальним для розвитку ціннісно-смыслових структур свідомості студента й передбачає формування життєвих планів, оволодіння сукупністю соціальних ролей та характеризується як завершальний етап підготовки до вступу в самостійну професійну діяльність.

Установлено, що доцільним є вибір активних та інтерактивних форм, методів, засобів формування професійного самовизначення в умовах професійної підготовки, які орієнтовані на специфіку аудиторної та позааудиторної навчальної і соціально-виховної діяльності, зокрема: професійні майстерні, волонтерські клуби, акції, соціальні проекти, дискусійні клуби, навчальні студентські студії тощо. Соціально-виховна діяльність студентів має супроводжуватися й поєднуватися із завданнями програм та виробничих практик.

3. Визначено критерії професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників для оцінювання кількісно-якісних характеристик його сформованості: гностичний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний. Показниками сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників за гностичним критерієм є: самопізнання (знання про себе, свої можливості та способи їх удосконалення), знання про професійну діяльність в соціальній сфері, вимоги до фахівця соціальної сфери; наявність професійних намірів та планів; знання про професійне самовизначення. Сформованість професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників за мотиваційно-ціннісним критерієм характеризується наявністю мотивації вибору професії фахівця соціальної сфери; узгодженістю особистісних і професійних цінностей; усвідомленням правильності обраної

професії; позитивним ставлення до професійної діяльності у соціальній сфері. До якісних показників діяльнісного критерію належать: активність у реалізації поставленої мети; прагнення до особистісного і професійного розвитку та самовдосконалення; свідомо регульована діяльність, поведінка на основі професійно-значущих норм, правил; відповідальність.

На основі окреслених критеріїв охарактеризовано рівні сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників: проактивний, активний, реактивний.

У результаті проведення констатувального етапу експерименту з'ясовано, що для майбутніх соціальних працівників був характерний такий розподіл за рівнями сформованості професійного самовизначення: проактивний рівень сформованості діяльнісного критерію професійного самовизначення спостерігається у 22,83 % респондентів ЕГ, 24,81 % КГ; активний – 48,72% ЕГ, 48,92 % КГ; реактивний – 28,45 % ЕГ, 26,27 % КГ.

4. Теоретично обґрунтовано модель формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, яка становила сукупність взаємопов'язаних елементів: соціального замовлення, мети, змісту, принципів, форм, методів, засобів, результату. Складниками моделі визначено цільовий, змістовий, результативний блоки. Формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників здійснюється на основі дотримання принципів: системності, послідовності й неперервності; об'єктивної оцінки обраної професії; усвідомлення просоціальної активності; врахування індивідуальних особливостей і мотивації; партнерства; самоорганізації та рефлексії.

Встановлено, що ефективними технологіями формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти є: наповнення змісту навчальних предметів ціннісним смислом просоціальної діяльності та емоційне їх насичення ситуаціями вияву просоціальної активності студентів; технології імпровізації соціальних ролей у квазіпрофесійних ситуаціях; інтерактивні діалогові технології в рамках

освітньої діяльності студентів; тренінг альтруїстичних почуттів і умінь ціннісної рефлексії в соціальних ситуаціях, імпровізаціях в просоціальній діяльності; тренінг лідерських навичок студентів; розробка, захист і реалізація соціальних проєктів. Констатовано чіткий зв'язок між професійним самовизначенням майбутніх соціальних працівників і включенням їх у соціально-орієнтовану діяльність, наповненням освітніх програм навчальних дисциплін знаннями про професійне самовизначення, розвитком просоціальної поведінки студентів, створенням інтерактивного соціально-педагогічного середовища.

Результативність та педагогічну ефективність розробленого змісту, форм, методів, засобів як складових технології формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти доведено кількісно-якісними змінами у рівнях сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Показники сформованості досліджуваного феномену в експериментальних групах на контрольному етапі дослідження значно перевищують показники контрольних груп студентів і в декілька разів перевищують відповідні показники, здобуті на констатувальному етапі дослідження.

Проведене дослідження не вичерпує всієї проблеми формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з поглибленим концептуальним аналізом професійного самовизначення особистості, особливостей його формування в учнів загальноосвітньої школи; пошуком нових методів для діагностики цього інтегрального утворення особистості в контексті цілісного особистісного розвитку студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Юдін О. «Перша» філософія естетика Михайла Бахтіна: спроба подолання трансцендентального підходу у філософській думці. *Sententiae*. 2012. № 2 (XXVII). С. 18-28.
2. Хміль В. В., Корх О. М. Ідея особистого самовизначення в філософії просвітництва. *Антропологічні виміри філософських досліджень*. 2017. Вип. 11. С. 127–134.
3. Горбань Т. Українське національне самовизначення: зміст поняття в історичному контексті першої чверті ХХ ст. *Наукові записки ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2008. Вип. 37. С.119-129;
4. Горбань Р. А. Персоналізм Ч. С. Бартніка: різноаспектний філософськорелігійний дискурс буття особи. Дис. на здобуття наук. ступ. д-ра філос. наук (доктора наук) за спеціальністю 09.00.11 «Релігієзнавство» (031 – Релігієзнавство). Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України, Київ, 2018.
5. Оксамитна С. М. Самовизначення громадян у соціальній структурі українського суспільства. *Грані. Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах*. 2015. №1 (117). С. 67-72.
6. Мельничук В. М. Теоретичні передумови вивчення процесу професійного самовизначення особистості в соціології: від античності до кінця ХVІІІ ст.. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Соціологія*. 2015. Т. 258, Вип. 246. С. 97-101.
7. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. К.: «ЕксОБ». 304 с.
8. Tosti G. The Sociological Theories of Gabriel Tarde. *Political Science Quarterly*. 1897. Vol. 12, No. 3. pp. 490-511.
9. Durkheim E. *L'educatin morale*. Paris, 1925. 284 p.

10. Dilthey, Wilhelm, Makkreel, Rudolf A. and Rodi, Frithjof. Wilhelm Dilthey: Selected Works, Volume VI: Ethical and World-View Philosophy, Princeton: Princeton University Press, 2019. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9780691197371/html>
11. [Spencer](#) M. Foundations of Modern Sociology. Prentice Hall, 1983. 672 p.
12. Цибра М. Ф. Самоствердження особистості як категорія соціальної філософії. Перспективи. *Соціально-політичний журнал*. 2020. № 3. С. 88-99.
13. Форостовська Т. О., Бохан Ю. В., Плющ В. М. Pedagogichni Umovy Formuvannya Hotovnosti do Profesiynoho Samovyznachennya Maybutnikh Uchyteliv Khimiyi. *International Academy Journal*. 2018. № 7(25). Vol. 3. pp. 53-59.
14. Загальна психологія: хрестоматія: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / упоряд.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К. : Каравела, 2007. 640 с.
15. Чиханцова О. А. Психологія становлення життєстійкості особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психолог. наук: 19.00.01. Київ, 2021. 41с.
16. Ляска О.П. Психологічний аспект проблеми професійного самовизначення особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2019. №1. С. 117-125.
17. Дубінка М. Проблема професійного самовизначення студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2013. Вип. 120. С. 148-155.
18. Маслюк К.А. Формування культури особистісного самовизначення студентів педагогічних ВНЗ у позааудиторній роботі. 13.00.07 – теорія і методика виховання. дис. канд. пед наук. Умань. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини 2016. 231 с.

19. Нікітіна І.В. Суб'єктне самовизначення молодшої людини в період повноліття: монографія. Київ. 2007. 227 с.
20. Кравченко Т.В. Образ майбутнього як фактор особистісного самовизначення старшокласників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Ін-ту проблем виховання АПН України. К., 2011. Вип.15. Кн.1. С. 36–44.
21. Горбань Т.Ю. Еволюція ідеї національного самовизначення в українській суспільно-політичній думці кінця ХІХ – першої чверті ХХ століть. К.: ІПіЕНД імені І.Ф. Кураса НАН України, 2010. 381 с.
22. Маслюк К. Структурні компоненти культури особистісного самовизначення. *Філологічний часопис*. 2015. Вип. 1. С. 175-181.
23. Дубінка М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 140. С. 47-51.
24. Bulueva, S. I., Gadaborsheva, Z. I., & Mungieva, N. Z. Psychological Prerequisites For Pupils' Professional Self-Determination In Senior School Age. *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism*. 2022. vol 128. pp. 107-115.
25. Сивохоп Е.М., Маріонда І.І. Самопізнання як динамічний процес, якісний, інтегративний процес Я-концепції особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 173-175.
26. Петриченко Л. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 11(5). С. 52–58.
27. Сергієнко С.М. Педагогічна анімація як предмет наукового дослідження. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук.-пр. 2008. Вип. 12. С. 473-478.

28. Чала Ю.М., Шахрайчук А.М. Психодіагностика: навчальний посібник. Харків: НТУ «ХПІ», 2018. 246 с.
29. Ляшенко О.А., Достатня О.А. Чинники професійного самовизначення особистості в юнацькому віці. *Гуманітарний корпус*. 2019. Вип. 23. т. 1. С. 86-90.
30. Manyakova P. O., Zavodchikov D. P.. The relationship of self-regulation and professional perspective of students. *The Education and Science Journal*. 2018. Vol. 20, № 1. pp. 117-135.
31. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: монографія. Київ: ІПТО НАПН України, 2012. 157 с.
32. Туркот Т.І., Коновал О.А. Педагогіка та психологія вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Херсон: Олді-плюс, 2013. 466 с.
33. Професійне самовизначення особистості : навчальний посібник / уклад. В. В. Бербец. 2-е видання, доповнене. Умань, 2014. 166 с.
34. Алексєєва С.В. Психолого-педагогічні чинники формування професійної придатності майбутнього фахівця в умовах сучасної освіти. 2012. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/5564/1>
35. Психологія професійної діяльності: підручник /за ред. С.К. Шандурка. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 256 с.
36. Ярошенко В.М., Єльчієва О.Р. Деонтологія соціальної роботи: навчальний посібник. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського. 2020. 195 с.
37. Психологія професійного самовизначення особистості: монографія / М.С. Корольчук, Ю.В.Дроздова, В.М.Корольчук, В.І. Осьодло, А.М. Сипливий; за заг. ред. М.С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 280 с.
38. Ковальчук В. А. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: теорія, методика, практика: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Я.Франка, 2016. 442 с.

39. Леонгард К. Акцентированные личности / пер. с нем. В.М. Лещинского. К: Феникс, 2000. 544 с.
40. Завадський Й. Менеджмент. 2-е вид. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1998. 378 с.
41. Бех І. Виховання сучасної вузівської молоді. Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи. Київ: Знання, 2000. 520 с.
42. Диба Т.Г. Сучасні аспекти формування змісту неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2015. № 5-6. С. 16-21.
43. Дахно І. І. Навчальна програма дисципліни «Вступ до спеціальності «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» (для бакалаврів, спеціалістів). МАУП, 2005. 15 с.
44. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти: посібник / П. В. Лушин, Н.Ю. Волянчук, О.В. Брюховецька та ін.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2014. 222 с.
45. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київ, 2019. 18 с
46. Корват Л. В. Особливості розвитку професійно-психологічних компетенцій майбутніх економістів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Київ, 2012. 255 с., с. 12
47. Уйсімбаєва Н. В. Вплив педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога. Наукові записки кафедри педагогіки. Харків: Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2012. Вип. XXVIII. ч. 1. С. 223-229.
48. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.
49. Сила, Т. І. Соціальна робота для сталого розвитку: в пошуках спільних векторів. Проблеми соціальної роботи. 2013. №2 (3). 76.

50. Савельчук, І.Б. Теоретичні та методичні засади підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету. (дис.... д-ра пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка МОН України, Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, Житомир-Київ, 2020.
51. Parsons, R. J., Hernandez, S. H., & Jorgensen, J. D. Integrated practice: A framework for problem solving. *Social Work*. 1988. № 33(5). pp. 417-421.
52. Doel M., Marsh P. Task-centred social work. Routledge. 2017. 160 p.
53. Payne M. Modern social work theory. Oxford University Press. 2015.
54. Joseph H. Brown, [Dana N. Christensen](#). Family Therapy Theory and Practice. Indo American Books. 2007. 350 p.
55. Woods M. E., Hollis F. Casework, a psychosocial therapy. Social Sciences & World Languages. 1990.
56. Pattoni L. Strengths-based approaches for working with individuals. IRISS, 2012. 236 p.
57. Грива О. А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. КиївЖитомир: вид-во ЖДУ. 2004. С. 46-52.
58. Beels C. C. Some historical conditions of narrative work. *Family Process*. 2009. №48(3). pp. 363-78.
59. Hollon S. D., Beck A. T. Cognitive and cognitive-behavioral therapies. 1994. 243 p.
60. Global standards for the education and training of the social work profession. 2004. URL: <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/08/Globalstandards-for-the-education-and-training-of-the-social-work-profession.pdf>
61. Turner F. J. (Ed.). Encyclopedia of Canadian social work. Wilfrid Laurier Univ. Press. 2006. 341 p.

62. Недюха М. П. Законодавче забезпечення вищої освіти в Україні: Монографія. К.: Освіта, 2006. 546 с.
63. Horishna N., Slozanska H., Soroka O., Romanovska L. Exploring the leadership skills of pre-service social work students: implications for social work education. *Problems of Education in the 21st Century*. 2019. №77-5. pp. 598–615.
64. Wilson S., Lau B. Preparing tomorrow's leaders and administrators: Evaluating a course in social work management. *Administration in Social Work*. 2011. № 35(3). pp. 324–342.
65. Holosko M. J. Social work leadership: Identifying core attributes. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 2009. №19(4). pp. 448–459.
66. Карманенко В. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей у студентів економічних університетів. (дис. ... канд. пед. наук). Полтава –Умань, 2019. 274 с.
67. Копилова С. В. Передумови удосконалення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. *Наукові записки. Серія «Психолого педагогічні науки»*. 2012. №4. С. 132-138.
68. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. №1(83). С. 117-122.
69. Мошковська Г. Використання технології критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів. *Нова педагогічна думка*. 2016. №4. С. 94-97.
70. Ternopil'ska V., Vasylyeva-Khalatnykova M., Chuiko O., Bakhov I., Chernukha N. Social Rehabilitation Practices of Inclusion In The Educational Process In Working With Children With Disabilities. *PROPOSITOS Y REPRESENTACIONES*. 2021. Issue: 9.
71. Тернопільська В. І., Литвиненко О. Г., Пономарьова О. Ю. Толерантність як детермінанта формування соціальної активності

особистості. Topical issues of social pedagogy: Collective monograph. CARICOM, Barbados. 2017. С. 135-153.

72. Тернопільська В.І. Формування етичної компетентності майбутніх фахівців майбутніх фахівців у позааудиторній діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 42. С. 48-53.

73. Васильєва М.П., Романова І.А., Шеплякова І.О. Гейміфікація в підготовці соціальних працівників. *Освітологічний дискурс*. 2020. №31. С. 97-114.

74. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційнотехнологічний аспекти: Монографія. Дрогобич: Коло, 2007. 374 с.

75. Kulinchenko O. S., Vainola R. Kh Characteristics of The Experimental Study on Assessing the Levels of Proficiency of Student Social Activity in Conditions of Higher Education Institution. *Science and Innovation*. 2019. № 15 (6). С. 85-93.

76. Pavliuk R.O., Liakh T.L. Approaches to the Development of the ICT Competence Standard in the System of Research-Based Training for the Future Specialist of Social Sphere in Ukraine. / Smyrnova-Trybulska E., Kommers P., Morze N., Malach J. (eds) *Universities in the Networked Society. Critical Studies of Education*, 10. Springer, Cham. 2019. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-05026-9_12, 2019

77. Сейко Н. А. Формування практико орієнтованих умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення курсу «Соціальний фандрайзинг». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія Педагогічні науки*. 2016. №87 (4). С. 82-85.

78. Тернопільська В. І. Сучасні тенденції мотивації навчальнопрофесійної діяльності студентів. *Вісник національного університету оборони України: зб. наук. пр.* 2012. №5. С. 141–144.

79. Савельчук І. Сутнісні й змістові характеристики становлення теорії та практики соціальної роботи. *Social Work and Education*. 2020. №7(4). pp. 436-451.
80. Козубовська І. В., Постолюк М. І. Зарубіжний досвід впровадження нетрадиційних форм освіти. 2018. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/20085?mode=full>
81. Павлик Н. В. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів. Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.
82. Журавель Т., Рогозна Ю. Неформальна освіта як інструмент підвищення лідерського потенціалу учнів ПТНЗ. *Освітологічний дискурс*. 2018. №1-2. pp. 171-187.
83. Овчаренко С. Г. Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи. URL : http://dialog.lviv.ua/files/champions_final_conference.pdf
84. Aidyn, L. Iachini, Timothy, P. Cross & Darcy, A. Freedman. Leadership in Social Work Education and the Social Change Model of Leadership. *Journal Social Work Education. The International Journal*. 2015. № 34(6). pp. 650-665.
85. Биби́к Д. Д. Освітнє середовище «Школи Social лідерства – «Student» як чинник формування соціального лідерства у майбутніх соціальних працівників. *Університети і лідерство*. 2020. №2. С. 87-96.
86. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народ. образование, 1998. 225 с.
87. Юркевич Г. Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.05 / Івано-Франківськ, 1999. 19 с.
88. Доброскок А. С. Психологічні чинники формування професіоналізму майбутніх менеджерів: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Київ, 2013. 217 с.

89. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: Монографія / За ред. В.А.Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
90. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. К. : Міленіум, 2017. 184 с.
91. Воляннюк Н. Ю. Психолгія професійного становлення тренера: монографія. Луцьк: Волин. обл. друкарня, 2006. 444 с.
92. Бондарчук О. І. Особливості особистісного розвитку менеджерів освіти та його взаємозв'язок з організаційним розвитком освітніх організацій. *Психологічні засади організаційного розвитку*: монографія / за наук. ред. Л.М. Карамушки. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 118–139.
93. Орбан Л. Э., Гридчук Д. Н. Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления. Ивано-Франковск: Знание, 1995. 164 с.
94. Грабченко А.І., Федорович В.О., Гаращенко Я.М. Методи наукових досліджень: Навч. посібник. Х.: НТУ «ХПІ», 2009. 142 с.
95. Тернопільська В.І., Бакуліна О.С. Управління соціальними проектами: формування цілей та доцільність їх реалізації. *Інфраструктура ринку*. 2020. Вип. 39. С. 309-312.
96. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 213 с.
97. Грицай Ю., Журецький Я. Теорія і практика управління сучасною школою. Навч.-метод. посібник. Миколаїв: МДПУ, 2002. 256 с.
98. Морін О.Л. Теоретичні основи дослідження проблеми професійного самовизначення учнівської молоді. 2016. URL: <http://oai.zu.edu.ua/index.php/record/view/595665>
99. Петриченко Л. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. №11(5). С. 52–58.
100. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу: монографія / за ред. Моріна О. Л., Харків: «Друкарня Мадрид», 2020. 220 с.

101. Загребнюк Ю. В. Професійне самовизначення особистості як соціально-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Педагогічні науки*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Ч. 2. С. 146–151.

102. Гудименко К. М. Професійне самовизначення старшокласників як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 2 (46). С. 227–232.

103. Ляска О. П. Теоретичний аналіз проблеми професійного самовизначення молоді. *Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Серія психологічні науки*. 2008. Вип. 1. С. 90–93.

104. Тернопільська В.І., Бакуліна О.С. Особливості застосування освітніх технологій у формуванні мобільності студентів. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends: Collective monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2020. p. 370-385.

105. Савчук О.А. Сучасний стан готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до професійного самовизначення. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 4. т. 1. С. 174 – 178.

106. Васильєва О.А. Фактори професійного самовизначення особистості в сучасних умовах. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2011. №1. С. 19-23.

107. Психологія професійного самовизначення особистості : монографія / М.С. Корольчук, Ю.В.Дроздова, В.М.Корольчук, В.І. Осьодло, А.М. Сипливий ; за заг. ред. М.С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. –280 с.

108. Сивохоп Е.М., Маріонда І.І. Самопізнання як динамічний процес, якісний, інтегративний процес Я-концепції особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 173-175.

109. Данюк І. Михайло Грушевський про національне самопізнання та національне відродження. *Етнічна історія народів Європи*: Збірник наукових праць. 2001. Вип. 11. С. 57-60.
110. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. К. : Либідь, 2006. С.52–69.
111. Ляшенко О.А., Достатня О.А. Чинники професійного амовизначення особистості в юнацькому віці. *Гуманітарний корпус*. 2019. Вип. 23. т. 1. С. 86-90.
112. Ericson E. Identity, youth and crisis. London: Faber and Faber, 1968. 137 p.
113. Тернопільська В. І. Моніторинг проблеми формування впевненості в собі студентської молоді. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2019. № 31. С. 20-25.
114. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативні уміння як провідний механізм формування партнерських взаємин студентської молоді. *Соціальна робота. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2018. Вип.1(3). С. 42-45.
115. Mont Michele «The Use Debates in Higher Education Classrooms» Adult Education Research Conference, 2014. URL: <https://newprairiepress.org/aerc/2014/roundtalles/23>
116. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
117. Малигіна Г. С. Відповідальність особистості як загальнопсихологічна проблема. *Вісник ОПУ. Сер.: Психологія*. 2013. Т.18. Вип. 4 (30). С.196–201.
118. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. С 12 Моделювання діяльності фахівця : навчальний посібник. Х. : НФаУ, 2014. 180 с.

119. Brovko K., Chernukha N., Zagorodnya A., Ternopilska V., Bakhov I. Research of motives for formation of corporate culture of students in the context of the paradigm of cognitive psychology. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research*. 2020. Vol. 10. Issue 2. P. 195-202.

120. Соціальна робота: реалії та виклики часу: навч.-метод. посіб. / Тернопільська В. І., Омельченко С.О., Чернуха Н.М., Співак Я.О. та ін.. Слов'янськ: Вид-во «В.І. Маторіна», 2021. 229 с.

121. Супрун М. О. Педагогіка: Підручник для духовних і світських закладів освіти. К.: КДА, 2018. 400 с.

122. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу : монографія /Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко, О.М. Пархоменко, Л. І. Гриценко ; І. І. Ткачук , за ред. О. Л. Моріна. Харків: «Друкарня Мадрид». 220 с.

123. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с.

124. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки. *Шлях освіти*. 2005. № 1. С. 41–45.

125. Киричук О. Формування в учнів активної життєвої позиції. К. : Рад. шк., 1983. 136 с.

126. Бондарчук О. І. Особливості особистісного розвитку менеджерів освіти та його взаємозв'язок з організаційним розвитком освітніх організацій. *Психологічні засади організаційного розвитку: монографія / за наук. ред. Л.М. Карамушки*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 118–139.

127. Кокурн О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К.: ДП Інформ.-аналіт. агенство, 2012. 200 с.

128. Ягупов В.В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Т. 175. С. 22-28.

129. Кокурн О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В. Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі

миротворчих підрозділів: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ. 2011. 281 с.

130. Чала Ю.М., Шахрайчук А.М. Психодіагностика: навчальний посібник. Харків: НТУ «ХПІ», 2018. 246 с.

131. Rotter J.B. The psychological situation in Social learning theory. Toward a psychology of situations: An interactional perspective. Hillsdale / D.Magnusson (ed.). N.-J. : Lawrence Erlbaum, 1981. 412 p

132. Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій : монографія / за ред. М. С. Ковалю, А. В. Литвина. Львів : ЛДУБЖД, 2023. 396 с.

133. Опачко М.В. Моделювання професійної підготовки та діяльності. Навчально-методичний посібник. Ужгород: УжНУ, 2016 86 с.

134. Тернопільська В.І. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу до виховання особистості. *Нові технології навчання*: наук.-метод зб. 2016. Вип. 88. ч.2. С. 21-25.

135. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. [*Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*](#). 2014. № 22. С. 15-21.

136. Ковальчук В. А. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: теорія, методика, практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Я.Франка, 2016. 442 с.

137. Бодрова І.О. Особливості формування самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах університету. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. Том 2 № 3 С. 156-161

138. Mont Michele The Use Debates in Higher Education Classrooms. *Adult Education Research Conference*, 2014. URL: <https://newprairiepress.org/aerc/2014/roundtalles/23>

139. Rogers M., Simonson M., MacIntosh A.. Effective Online Discussions. *Virtual Learning Design and Delivery*. 2015. URL: <https://www.ck12.org/user:bWVzdqr-ibqUzN2vKdUBnbWFpbC5jb20./look/Virtual-Learning-Design-and-Delivery.License.CCBY-NC:Attribution-NonCommercial>
140. Vaganova O.I. Organization of practical classes in a higher education institutions using modern educational technologies. *Amazonia Invertigo*. 2019. №8(23). P.81-86.
141. Mutiaraningum S., Cahyono B. Online debate in argumentative writing course: Potentials and Challenges. *International Journal of Language and Linguistics*. 2015. №2(4). P.43-54.
142. Соломаха А.В. Підготовка майбутніх педагогів до діджиталізації в ранньому навчанні іноземних мов. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: електронне наукове фахове видання*. 2021. №10. С. 203-215.
143. Соломаха А.В. Лобода О.В. Передумови використання соціальних мереж як інструмент навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей. *Інноваційна практика. Видавничий дім «Телеветика»*, 2021. 176 с.
144. Terletska L. Modern technologies of teaching English language of students of pedagogical specialties. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*. 2020. №69. P. 129-132.
145. Kim A. Community building on the Web: secret strategies on online communities. Berkeley: Adisoh-Wesley Longman Publishing Co., 2000. URL: https://www.researchgate.net/publication/221581355_Towards_a_design_theory_for_online_communities
146. Соціальна педагогіка і мала енциклопедія/ за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. К.: Центр учбової літератури, 2008. 336с.
147. Власова О. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. К., 2005. 308 с.

148. Бибик Д. Специфіка підготовки студентів до впровадження тренінгових технологій з розвитку лідерства у дітей вимушених переселенців. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 23(1). С. 31-42.

149. Карпенко Є.В. Детермінанти почуття безпеки студентської молоді: довоєнний ретроспективний екскурс. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Психологія, Медицина*. 2022. № 9 (14). С. 575-584.

150. Менеджмент волонтерських груп від А до Я: навч.-метод. посібник / за ред. Т.Л. Лях, авто.кол. З. Бондаренко, Т. Журавель, Т. Лях та ін. К.: Версо-04, 2012. 288 с.

151. Волонтерська служба недержавної організації соціальної сфери. К. : БТ «Джерело», 2000.

152. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Київ : Радянська школа, 1976. 653 с.

153. Філософський енциклопедичний словник. / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди ; редкол.: Шинкарук В. І. та ін. Київ : Абрис. 2002. 742 с.

154. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор. 2007. 640 с.

155. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. №1. С. 143-147. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf>

156. Yuldasheva G.A. On the problem of understanding and interpreting the historical process as a factor of personal self-determination . *Credo New*. 2000. № 5.

157. Підлісний М.М. Соціологія молоді: навчально-методичний посібник для курсантів денної форми навчання. Дніпро : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2019. 91 с.

158. Ющенко І.М. особистісне самовизначення як механізм адаптації до соціальних змін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки.* 2013. Вип. 114. С. 218-221.
159. Ситнікова Н.Є. Психологія самоствердження особистості старшокласника. *Психологія і суспільство.* 2008. №2. С. 75-105/
160. Вітковська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19. 00. 07. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2002. 24 с.
161. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості. *Професійна орієнтація учнів.* К.: Рад. школа, 1971. С. 17-26.
162. Сорокіна О.А., Шевцов О.М. Рефлексія у структурі професійного самовизначення майбутніх психологів. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. т.2. № 1. С. 118-122/
163. Радчук Г.К. Особистісне та професійне самовизначення як чинник професійного становлення особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2012. Вип. 5. С.47-54.
164. Гриценюк Л.І. Педагогічні засоби забезпечення професійного самовизначення в процесі допрофільної підготовки та профільного навчання. Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи: II Міжнар. наук.-практ. конф. 2016. 20 квітня.
165. Братко М. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2015. №1-2 (46-47). С. 11-17.
166. Паламар С.П. Проблема формування духовно-моральних цінностей студентів в умовах освітнього середовища. *Освітологічний дискурс.* 2017. №3-4 (18-19). С. 221-233.
167. Серьожкіна Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. Київ : Центр навч. літ-ри, 2003. 243 с.

168. Рябокiнь Л. М. Формування готовності до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1(2). С. 344-349. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1\(2\)__41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1(2)__41).

169. Потапчук Т. Цінність особистості: змістова сутність поняття. *Наукові записки : серія педагогічні науки : збірник наук. статей /М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова; упор. Л. Л. Макаренко*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. СХХХУІ (136). С. 200-206.

170. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 198-207. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadrcpn_2015_1_19.

171. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень. Київ : Знання. 2013. 287 с.

172. Національна стратегія розвитку державної молодіжної політики до 2030 року: Указ Президента України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text>

173. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

174. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К.: ДП Інформ.-аналіт. агенство, 2012. 200 с.

175. Бодрова І.О. Теоретичний аналіз моделі професійного самовизначення майбутнього соціального працівника. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Соціальна робота. ВПЦ «Київський університет»*, 2020. № 1(6). С. 47-50.

176. Бодрова І.О. Сутність та особливості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в сучасних українських умовах. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Зб. наукових праць. Випуск 78. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 30-34.

177. Бодрова І.О. Особливості формування самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах університету. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. Том 2 № 3 С. 156-161

178. Бодрова І.О. Самоосвіта як фактор професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Молодий вчений: наук. журн.* – Херсон: Гельветика, 2021 №3 (91). С. 199-202.

179. Bodrova I., Chernukha N., Vasylyeva-Khalatnykova M., Bakulina O., Binytska K., Kostenko D., Tarnavska T. Research of Motivation for the Development of Professional Self-Determination. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2023. № 15(2). 229-243.

180. Бодрова І.О. Формування професійного самовизначення майбутнього соціального працівника: теоретико-методичні засади. *Інноваційна педагогіка: наук. журн.* Одеса: Гельветика, 2023. Випуск 60. С. 83-87.

181. Бодрова І.О., Чернуха Н.М. Професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників в сучасних українських умовах як соціально-педагогічна проблема. *Social function of science, teaching and learning: XIII International scientific-practical conference, December 14 – 17, 2020, Bordeaux, France.* С. 309-312.

182. Бодрова І.О. Необхідність професійного самовизначення для майбутнього соціального працівника. *Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф.:* (м. Харків, 15-16 січня 2021 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2021. С. 44-47.

183. Бодрова І.О. Моделювання акту професійного самовизначення майбутнього соціального працівника як засіб вдосконалення освітніх технологій. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та*

психології: матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 5-6 лютого 2021р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2021. С. 103-106.

184. Бодрова І.О. Роль самоосвіти в процесі професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities in a pandemic: IV International scientific conference. Conference proceedings, February 19th, 2021. Kaunas: Izdevnieciba "Baltija Publishing". С. 52-55.*

185. Бодрова І.О. Вплив гіпермедіатизації суспільства на професійне самовизначення індивіда. *Дитина у тривожному середовищі: розвивальні та відновлювальні практики*: Збірник тез (31 травня – 1 червня 2021 року, Київ) / за ред. О. В. Чуйко. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2021. С. 11-14.

186. Бодрова І. О. Ціннісні орієнтації як фактор професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матер. VII Міжнар. наук.-практ. конф. (11-12 березня 2022 року, Київ) / за ред. Ю.М. Швалба. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2022. С. 12-14.

187. Бодрова І.О., Чернуха Н.М. Саморегуляція як фактор підвищення професійної ефективності соціальних працівників у кризових ситуаціях. *Третій рівень освіти в Україні: особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у сучасних умовах війни*: матер. всеукраїнського наук.-педагогічного підвищення кваліфікації, 27 червня - 7 серпня 2022. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 36-39.

188. Бодрова І.О. Проблеми розвитку професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Сучасні аспекти розвитку науки та техніки в умовах війни*: збірник наукових матеріалів СХХVIII міжнародної науково-практичної інтернет – конференції, 17 липня 2023. Одеса. С. 17-22.

Тест

на виявлення ставлення студентів до ролі
волонтерської діяльності у розвитку професійного самовизначення

1. Соціальна допомога виражається у соціальній підтримці держави.
2. Благодійність громадян є соціальною допомогою іншим людям.
3. Найбільш значущою соціальною допомогою є співчуття та підтримка інших людей.
4. Знання про різні форми безоплатної праці допомагають зрозуміти необхідність допомоги іншим людям.
5. Повсякденна допомога іншим людям є основою соціальної допомоги.
6. Прагнення до участі у волонтерській діяльності розвиває навички професійного самовизначення.
7. Рішучість людини у допомозі іншим людям залежить від наявності професійних знань.
8. Допомога іншим людям виявляється у повсякденній готовності допомагати.
9. Прагнення допомогати іншим людям сприяє розвитку професійного самовизначення.
10. Здатність допомагати виявляється у постійній готовності людини до підтримки інших людей.
11. Глибокі знання у професійній сфері допомагають об'єктивно обрати професію та розвивати себе в ній.
12. Здатність до самореалізації формує професійну готовність особистості.
13. Розуміння соціальної значущості професії сприяє розвитку професійного самовизначення.
14. Усвідомлення професійних знань допомагає розумінню ролі професії у своєму розвитку.
15. Здатність оцінювати ступінь професійного впливу на свій розвиток лежить в основі професійного самовизначення.

16. Здатність до ціннісної рефлексії сприяє професійному самовизначенню.

17. Орієнтація на перспективу розвитку професії залежить від наявності знань про неї.

18. Розвиток професії залежить від готовності діяти.

19. Прагнення до саморозвитку актуалізує розвиток професійної компетентності

Інструкція до застосування

У тест вкладено сім істотних ознак розвитку професійного самовизначення студентів: соціальна допомога, ставлення до безоплатної праці, допомога іншим людям, просоціальна поведінка, мотивація у розвитку професійного самовизначення, ціннісна рефлексія, спрямованість на розвиток професійного самовизначення. Кожна з цих ознак задана в трьох параметрах: знання, готовність до дій та прагнення до розвитку професійного самовизначення. При виборі встановлено градацію: за вибір знань – 1б., готовність до дії – 2б, прагнення розвитку професійного самовизначення – 3 б.

При обробці результатів враховувався як показник позитивного ставлення, шість виборів за кожною ознакою, так і сорок два вибори за всіма ознаками. Мінімальним показником об'єктивності було встановлено чотири вибори на одного студента за кожною ознакою.

У шаблоні до відповідних ознак належать запитання:

соціальна допомога (1,2,3)

ставлення до безоплатної праці (4,5,6)

допомога іншим людям (7,8,9)

просоціальна поведінка (10,11,12)

мотивація у розвитку професійного самовизначення (13,14,15)

ціннісна рефлексія (16, 17, 18)

спрямованість на розвиток професійного самовизначення (19,20,21).

«Мотиви вибору ЗВО та факультету»

Шановні респонденти! Просимо Вас взяти участь в опитуванні з метою виявлення мотивів вибору ЗВО. Уважно прочитайте запитання та оберіть найбільш відповідний до нього (варіантів відповіді може бути кілька). Відповіді будуть використані в узагальненому вигляді для аналізу роботи та підвищення якості освіти. Звертаємо Вашу увагу, що анкета є анонімною. факультет _____ група _____

1. Якими були мотиви вибору ЗВО?

а. державний статус ЗВО

б. популярність та престиж ЗВО

в. висока якість викладання, про яку я дізнався від родичів/друзів

г. бажання оволодіти тією професією, за якою здійснюється підготовка у ЗВО

д. можливість працевлаштування після закінчення цього ЗВО

е. цікаве студентське життя

ж. низький конкурс на напрям підготовки, за яким я навчаюсь

з. рішення батьків

в. вибір друзів/однокурсників за принципом «Куди всі – туди і я!»

до. іншого вибору не було.

2. Оберіть найбільш значущі для Вас освітні цілі:

а. розвиток аналітичних навичок

б. розвиток навичок вирішення проблем

в. підготовка до майбутньої кар'єри

р. розвиток практичних навичок

д. розуміння сучасних економічних концепцій

е. отримання спеціальних знань

ж. розвиток навичок спілкування та лідерства

з. здобуття диплома про вищу освіту

в. саморозвиток та самовдосконалення

до. свій варіант _____

3. Чи можете Ви сказати, що досить добре розумієте зміст своєї майбутній професії?

а. так, я впевнений у правильності свого вибору і добре уявляю свою майбутню професійну діяльність

б. у мене дуже невиразне уявлення про обрану професію, але я сподіваюся, що воно проясниться на початку практичної діяльності

в. я сумніваюся у правильності вибору мною спеціальності та майбутньої професії

г. я ще не замислювався про професійну діяльність, головне закінчити університет

д. для мене важливіше здобути взагалі вищу освіту, ніж оцінювати сферу професійної діяльності

е. свій варіант _____

4. Оцініть за 5-ти бальною шкалою форми навчання, що сприяють найбільше якісній освіті у ЗВО

Форми навчання	Бали
Традиційні лекції	
Лекції в режимі діалогу, дискусії, мозковий штурм та ін.	
Семінари	
Контрольні роботи, реферати	
Контрольний зріз знань студентів, колоквіум	
Науково-дослідна робота студентів, курсові та дипломні роботи	
Практика	
Самостійна робота студентів	

5. Оцініть за 5-ти бальною шкалою навчальну діяльність у ЗВО загалом

Форми навчання	Бали
Відповідність інформації, що викладається викладачем, тематиці предмета	
Оснащеність сучасним обладнанням практичних занять	
Актуальність та затребуваність інформації, що викладається на заняттях	
Здатність викладача зацікавити студентів у процесі навчання	
Доступність проходження практики на виробництві	
Об'єктивність оцінки знань студентів, шанобливе ставлення	

6. Наскільки Ви задоволені результатами свого навчання у ЗВО?

а. повністю задоволений

б. частково задоволений

в. не знаю

р. частково незадоволений

д. не задоволений

7. Чи відповідають результати навчання в університеті Вашим очікуванням?

а. повністю відповідають

б. частково відповідають

в. не знаю

г. частково не відповідають

д. не відповідають

8. Чи вважаєте Ви, що існуюча система оцінювання знань є достатньою об'єктивною і справедливою, доступною та зрозумілою для розуміння?

а. система оцінювання знань та навичок студентів зрозуміла та доступна

б. так, в цілому існуюча система оцінювання знань відповідає умовам та потребам організації навчального процесу

в. я вважаю, що більш ефективною було б оцінювання знань у формі комп'ютерного тестування

г. треба оцінювати не так рівень знань на іспиті, скільки ставлення до навчання, індивідуальні здібності, самостійну роботу, активність на семінарах та відповідь на іспиті, тобто сукупність результатів навчальної праці кожного студента

д. вважаю дуже важливим людський фактор оцінювання знань: кваліфікація викладача, його ставлення до студента, вміння побудувати бесіду, врахування особливостей особистості студента

е. мені не зрозумілі критерії оцінки викладання

ж. свій варіант _____

9. Оцініть загалом якість організації освітнього процесу у ЗВО

а. відмінне

б. гарне

в. середне

г. низьке

д. важко відповісти

10. Ви задоволені організацією навчальних/виробничих практик?

а. так (отримали реальні, корисні для майбутньої роботи навички та вміння)

б. не зовсім (ознайомились із роботою, але нічого цікавого)

в. ні (витратили час на непотрібну, нецікаву працю)

11. Оцініть за 5-ти бальною шкалою супровід освітнього процесу

Форми навчання	Бали
Інформаційне забезпечення (інформація про навчальні, наукові, позанавчальні заходи)	
Доступ до комп'ютерних технологій	
Оснащеність та укомплектованість бібліотеки (забезпечення методичної та навчальної літератури)	
Зручні аудиторії	
Зручний розклад з рівномірним розподілом навчального навантаження	
Навчально-методичне забезпечення (підручники, навчальні посібники)	
Доступність навчальних матеріалів на електронних носіях	
Консультативне забезпечення (надання допомоги у вирішенні, навчальних, професійних та особистісних проблем)	

12. Як би Ви загалом оцінили викладацький склад університету?

Показник	Відмінно	Добре	Задовільно	Незадовільно
Знання, кваліфікація				
Педагогічні якості				
Об'єктивність оцінок				
Проведення дискусій на тему				

досліджуваного матеріалу				
Зрозумілий виклад матеріалу лекцій				
Вміння викликати та підтримувати інтерес до предмету				

13. Думка викладачів про Вас чи є для Вас важливою?

- а. так
- б. ні
- в. важко відповісти

14. Наскільки високо Ви оцінюєте рівень Вашої теоретичної підготовки за фахом / напрямом підготовки, на якому навчаєтесь у ЗВО:

- а. високий рівень
- б. середній рівень
- в. низький рівень
- г. важко відповісти

15. Наскільки високо Ви оцінюєте рівень Вашої практичної підготовки за фахом / напрямом підготовки, на якому навчаєтесь у ЗВО:

- а. високий рівень
- б. середній рівень
- в. низький рівень
- г. важко відповісти

16. Завдяки університету Вам вдалося розвинути свої здібності чи відкрити нові таланти, наприклад, у творчій діяльності, науково-дослідній роботі, спорті та ін:

- а. так
- б. ні
- в. важко відповісти

17. Ви вважаєте, що деякі навчальні дисципліни, які вивчаються у ЗВО, Вам не потрібні:

- а. так
- б. ні, вкажіть які _____

18. Ви маєте недолік у вивченні таких галузей знань як

- а. економіка
- б. право
- в. інформатика
- г. психологія
- д. іноземні мови
- е. математика
- ж. інформатика
- з. профільні дисципліни зі спеціальності/напрямку підготовки

19. Якби у Вас була така можливість, то Ви б:

- а. збільшили кількість лекційних занять
- б. зменшили кількість лекційних занять
- в. збільшили кількість лабораторних та практичних занять
- р. зменшили кількість лабораторних та практичних занять
- д. збільшили тривалість практики
- е. збільшили кількість годин на консультативну допомогу викладачів

20. Чи берете участь у позанавчальній діяльності університету?

Показник	Так	Ні
У студентських наукових конференціях		
У творчих клубах-студіях		
У роботі гуртків, секцій з інтересів		
У політичних заходах		
У спортивних заходах		
У засіданнях студентської ради		

21. Вкажіть, які негативні наслідки навчання у ЗВО Ви можете відзначити:

- а. у мене погіршилося здоров'я
- б. з'явилася хронічна втома, я не висипаюся
- в. не залишається вільного часу
- г. з'явилася огида до навчання
- д. знизилася самооцінка, з'явилося почуття пригніченості
- е. розчарувався у обраній професії

22. Якщо мешкаєте у гуртожитку, то задоволені умовами проживання?

- а. так
- б. ні
- в. важко відповісти

23. ЗВО відповідає Вашому уявленню про ідеал вищого освіти?

- а. так
- б. ні
- в. важко відповісти.

Дякуємо Вам за участь!

Методика “Ціннісні орієнтації” (автор - М.Рокич)

Адаптований варіант методики використовують для дослідження системи цінностей особистості, які класифіковано на термінальні (цінності – цілі) та інструментальні (цінності – засоби).

Інструкція

Проставте ранг цінностей за ступенем їх значущості (від 1 до 18).

Термінальні цінності:

1. Активне, діяльне життя.
2. Здоров'я.
3. Краса природи та мистецтва.
4. Матеріально забезпечене життя.
5. Спокій у країні, мир.
6. Пізнання, інтелектуальний розвиток.
7. Незалежність суджень, оцінок.
8. Щасливе сімейне життя.
9. Впевненість у собі.
10. Життєва мудрість.
11. Цікава робота.
12. Любов.
13. Наявність хороших та добрих друзів.
14. Суспільне визнання.
15. Рівність (у можливостях).
16. Свобода вчинків та дій.
17. Творча діяльність.
18. Отримання задоволень.

Інструментальні цінності:

1. Акуратність.
2. Життєрадісність.
3. Непримиренність до своїх та чужих недоліків.
4. Відповідальність.
5. Самоконтроль.
6. Сміливість, у відстоюванні своєї думки.
7. Терпимість до думок інших.
8. Чесність.
9. Вихованість.
10. Виконавська дисципліна.
11. Раціоналізм (уміння приймати обдумані рішення).
12. Працелюбність.

13. Високі запити.
14. Незалежність.
15. Освіченість.
16. Тверда воля.
17. Широта поглядів.
18. Чуйність.

Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція:

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал:

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.

13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.

14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.

15. Я адекватно реауюю на настрої, спонукання і бажання інших людей.

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.

17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.

18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Ключ:

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація результатів:

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: 14 і більше - високий; 8-13 - середній; 7 і менш - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше - високий; 40-69 - середній; 39 і менше - низький.

Шкала локусу контролю Дж. Роттера (вихідні положення).

Люди відрізняються тим де і як вони локалізують контроль значущих для них подій. Є два полярні типи локалізації - екстернальний та інтернальний. З інтернальним локусом контролю, людина оцінює події як такі, що залежать від її особистісних якостей (компетентності, цілеспрямованості тощо), з екстернальним локусом контролю успіхи й невдачі розглядаються як результат зовнішніх сил (везіння, випадок, вплив оточення тощо) і від себе наче не залежать. Кожній особі властива певна позиція в континуумі, який знаходиться в межах від інтернального до екстернального типу.

Локус контролю є універсальним стосовно будь-яких подій та життєвих ситуацій. Один тип контролю характеризує поведінку людини в ситуаціях, невдач, сфері досягнень і по-різному впливає на сфери соціального життя.

Експериментально встановлений зв'язок різних форм поведінки і параметрів особистості з екстернальністю-інтернальністю. Екстерналам більше властива конформна, поступлива поведінка. Інтернали менше схильні підкорюватися тиску оточення, протидіють, якщо ними маніпулюють, сильніше реагують, якщо оточення зазіхає на свободу. Люди з інтернальним локусом контролю, на відміну від екстернатів, краще працюють на самоті. Вони, як правило, відповідальніші, соціально активніші, послідовніші у вчинках їхня перспектива насичена великою кількістю подій. Когнітивно активні. «Борються» за здоров'я. Послідовні і продуктивні в прийнятті рішень та в ризикованих ситуаціях. Можуть відмовитися від легкого задоволення для досягнення іншого цінного блага. Упевнені, що наполегливість сприяє високій продуктивності й отриманню нагороди. Більше задоволені працею в цілому. Успішніші в навчанні. У стилі керівництва надають перевагу заохоченню,

Особистісні кореляти, локусу контролю інтерналів характеризуються позитивними зв'язками із соціальною відповідальністю, усвідомленням сенсу життя. Як правило, вони домінують в міжособистісній взаємодії, толерантні у всіх сферах суспільного життя, соціабельні, розумово підготовлені до існування та доцільної адаптації в соціумі, відповідальні. Позитивно приймають своє «Я», водночас розуміючи його недосконалість, чому прагнуть до самовдосконалення.

Згідно з опитувальником Кеттелла (16-PF) інтернали досить швидко адаптуються, упевнені в собі, захищені, емоційно стабільні, комунікабельні,

вольові, морально нормативні та довірливі. Ці якості є основою взаємодії інтерналів з оточенням.

Екстернали підозрілі, тривожні, депресивні, агресивні, догматики, авторитарні, непринципові, цинічні, схильні обманювати. Екстернальність корелює з тривожністю, депресією, психічними хворобами.

Мета: швидко та ефективно оцінити сформований локус контролю над різними життєвими ситуаціями.

Методика РСК складається з 44 пунктів, які дозволяють вивчати екстернальність-інтернальність у міжособистісних і сімейних стосунках. Також у ній є пункти, які вимірюють ставлення до здоров'я і хвороб.

Методика призначена для дослідницьких цілей, вимагає відповіді за шестибальною шкалою (-3, -2, -1, -1, 1, 2, +3), де відповідь «+3» означає «повністю згоден», «-3» – «повністю не згоден».

Інструкція: Уважно прочитайте наведені твердження. Якщо їх зміст Вам абсолютно не підходить, то поставте хрестик у клітинці « -3 »; просто не підходить « -2 »; швидше не підходить, ніж підходить «-1»; швидше підходить, ніж не підходить «+1», підходить «+2», дуже підходить «+3».

Звертаємо вашу увагу, що правильні і неправильні відповіді відсутні.

Сподіваємося на співпрацю та вашу відвертість у відповідях.

№	Твердження	-3	-2	-1	+1	+2	+3
1.	Кар'єра залежить, насамперед, від вдалого збігу обставин, а не від здібностей та зусиль самої людини						
2.	Більшість розлучень відбувається тому, що люди не захотіли пристосуватися один до одного						
3.	Хвороба - випадок, якщо маєш захворіти, то нічого не зробиш						
4.	Люди залишаються самотніми, бо не виявляють інтересу і дружелюбності до оточення						
5.	Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння						
6.	Марно докладати зусилля, щоб завоювати симпатію інших						
7.	Зовнішні обставини (батьки, добробут) впливають на сімейне щастя не менше, ніж подружні стосунки						
8.	Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною						
9.	Як правило, керівництво буде більш ефективним, якщо повністю контролюватиме підлеглих, а не сподіватиметься на їх самостійність						
10.	Мої оцінки в школі часто залежали від випадкових обставин (настрій вчителя), а не моїх зусиль						
11.	Коли я будую плани, то, як правило, упевнений, що						

	зможу їх реалізувати						
12.	Те, що багатьох здається везінням або вдачею, насправді є результатом тривалих цілеспрямованих дій						
13.	Гадаю, що здоровий спосіб життя більше до помагає здоров'ю ніж лікарі та ліки.						
14.	Якщо люди не підходять один одному, то всі їх зусилля налагодити сімейне життя будуть марними.						
15.	Як правило, оточення цінує зроблене мною.						
16.	Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.						
17.	Гадаю, що випадок або доля в моєму житті не мають важливого значення.						
18.	Я намагаюся не планувати на далеку перспективу, бо не знаю як складуться обставини.						
19.	Мої оцінки в школі більше залежали від моїх зусиль та якості підготовки						
20.	У сімейних конфліктах я вважаю винним себе, а не партнера						
21.	Життя більшості людей залежить від обставин.						
22.	Я надаю перевагу такому керівництву, яке сприяє підлеглим у самостійному розв'язанні проблем.						
23.	Гадаю, що мій спосіб життя ніяк не став причиною моїх хвороб						
24.	Як правило, несприятливий збіг обставин заважає людям досягти успіху.						
25.	За погану роботу організації мають відповідати ті люди, які в ній працюють						
26.	Я відчуваю, що нездатний щось змінити в сімейних стосунках						
27.	Якщо я, дуже схочу, то зможу отримати будь-чию прихильність.						
28.	На підростаюче покоління впливає так багато факторів, що часто батьки безсилі щось змінити.						
29.	Те, що відбувається зі мною, є наслідком моїх дій та вчинків.						
30.	Іноді важко зрозуміти, чому керівник вчиняє саме так.						
31.	Людина, яка не досягла успіхів у роботі, швидше, не доклала до цього достатніх зусиль.						
32.	Як правило, я можу змусити членів своєї родини діяти за моїми бажаннями.						
33.	Причиною неприємностей та невдач у моєму житті частіше були інші люди, а не я.						
34.	Дитину можна вберегти від хвороби, якщо її доглядати і правильно, одягати.						
35.	У складних ситуаціях я вичікую, поки проблема						

	розв'яжеться сама собою.						
36.	Успіх є результатом копіткої роботи і мало залежить від везіння або випадку.						
37.	Я відчуваю, що від мене більше, ніж від когось, залежить щастя моєї родини.						
38.	Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.						
39.	Я приймаю рішення і дію, а не очікую допомоги від інших або везіння.						
40.	На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на її зусилля.						
41.	У сімейному житті є такі обставини, які неможливо розв'язати, навіть дуже до цього прагнучи.						
42.	Здібні люди, які не змогли реалізуватися, повинні звинувачувати лише себе.						
43.	Багато моїх успіхів стали можливими лише завдяки іншим людям.						
44.	Більшість невдач у моєму житті були через невміння, незнання або лінощі і мало залежали від везіння						

Обробка результатів. Використовуються ключі. Відповіді на пункти у стовпчиках «+» додаються із своїм знаком а відповіді на пункти: у стовпчиках «-» з протилежним знаком.

Показники опитувальника РСК, побудовані згідно з принципом ієрархічної структури системи регуляції діяльності, мають узагальнений показник індивідуального РСК, інваріантний до окремих ситуацій діяльності, два показники середнього рівня схожості і низку ситуаційних показників.

Шкала загальної інтернальності (I_3).

1. Високі показники вказують на високий рівень контролю у будь-яких значущих ситуаціях: вважають, що більшість подій є наслідком власних дій, можуть самі керувати ситуацією; відчувають відповідальність за те, як у цілому складається власне життя. Низькі показники - низький рівень суб'єктивного контролю: не помічають зв'язку між власними діями та значущими в житті подіями; не вважають, що здатні їх контролювати; думають, і думають, що більшість подій є результатом випадку або дій інших людей.

2. Шкала інтернальності у сфері досягнень (I_d). Високі показники вказують на високий рівень емоційного контролю за емоційно-позитивними подіями і ситуаціями: вважають, що самі досягли того, що є і було в житті, і здатні досягати успіхів у майбутньому. Низькі показники - людина пов'язує

свої успіхи і досягнення з ситуаціями (пощастило, щаслива доля, допомога друзів тощо).

3. Шкала інтернальності у сфері невдач (I_n). Високі показники вказують на розвинене почуття внутрішнього контролю стосовно негативних подій та ситуацій, що виявляється в тенденціях звинувачувати себе в неприємностях і стражданнях. Низькі показники - схильність приписувати відповідальність іншим людям за події або вважати їх наслідком невезіння.

4. Шкала інтернальності у сімейних стосунках (T_c). Високі показники вказують на схильність людини відповідати за події, які відбуваються в сім'ї. Низькі показники - людина вважає свого партнера причиною сімейних, проблем.

5. Шкала інтернальності у сфері виробничих відносин (I_v). Високі показники вказують, що людина вважає свої дії важливим фактором організації виробничої діяльності, стосунків, які склалися в робочій групі, кар'єрному рості тощо. Низькі показники - людина схильна основну відповідальність перекладати на зовнішні обставини (керівництво, партнери в роботі, везіння тощо).

6. Шкала інтернальності стосовно здоров'я та хвороби ($I_{зд}$). Високі показники вказують на відповідальність самої людини за власне здоров'я: якщо хворіє, то звинувачує себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від її дій. Людина з низькими показниками вважає хворобу наслідком випадку і сподівається, що одужає завдяки діям інших, насамперед лікарів.

Валідність шкал РСК перевірялася з допомогою порівняння отриманих даних з результатами шкал за методикою Дж. Кеттела. Людина з низьким суб'єктивним контролем - емоційно нестабільна (фактор - C), схильна до неформальної поведінки (фактор -G), некомунікабельна (фактор -Q1), у неї поганий самоконтроль (фактор - Q3), висока напруженість (фактор -Q4). Людина з високим суб'єктивним контролем - емоційно стабільна (фактор +C), наполеглива і рішуча (фактор +G), комунікабельна (фактор -Q2), у неї високий самоконтроль (фактор + Q5), стриманість (фактор-Q4).

Суб'єктивний контроль над позитивними подіями (досягненнями, успіхами) найбільше корелює з силою (фактор +C) самоконтролем (фактор - Q3), соціальною-екстраверсією фактори +A; -Q2

Програма курсу «Від професійного самовизначення до професійної самореалізації»

Зміст курсу охоплює коло питань, пов'язаних з професійним розвитком, професійним самовизначенням студентів. У процесі вивчення курсу у студентів розвиватимуться альтруїстичні почуття та ставлення, спрямованість на просоціальну діяльність, підтримку соціально незахищених верств населення та людей з життєвими проблемами. Такі аспекти підготовки студентів до соціальної роботи сприятимуть розвитку професійного самовизначення.

Викладання курсу передбачає проведення наступних видів навчальних занять: лекції, практичні заняття, тренінги, роботу у волонтерських спільнотах та самостійну роботу щодо професійного саморозвитку.

Мета вивчення курсу:

- орієнтація студентів на професійне вдосконалення та розвиток професійного самовизначення;
- розвиток альтруїстичних почуттів студентів у різних формах волонтерської діяльності.

Вивчення курсу дозволить оволодіти професійними компетенціями:

- здатністю виявляти альтруїстичні почуття та взаємини у соціальній сфері;
- здатністю до професійного самовизначення;
- здатністю до волонтерської діяльності.

Результати засвоєння курсу:

1. Знати:

- основні категорії, сутність, зміст професійного самовизначення;
- форми, методи та технології розвитку професійного самовизначення;
- технології соціальної роботи.

2. Вміти:

- організувати свою пошукову роботу з формування професійного самовизначення;

- розвивати професійні уміння і навички.
- застосовувати технології соціальної роботи у формуванні професійного самовизначення.

3. Володіти:

- основними базовими категоріями професійного самовизначення;
- професійними уміннями та навичками.

Зміст курсу

1. Професійне самовизначення в інтегративному соціальному середовищі.

Поняття, сутність та зміст професійного самовизначення. Ціннісно-сміслові детермінанти професійного самовизначення. Природні структури та альтруїстичні почуття особистості. Суб'єктивний сенс добровільного вибору та прийняття рішення.

2. Ідентичність професійного самовизначення у соціальній роботі.

Непередбачуваність людського характеру та дій. Внутрішня культура людини. Спрямованість студентів на саморозвиток та самореалізацію. Орієнтація на соціальні цінності. Роль просоціальної діяльності у професійному самовизначенні.

3. Технології професійного самовизначення.

Технології вивчення альтруїзму та розвитку особистості. Технології рефлексії та самооцінки. Технології створення інтерактивного соціального середовища. Інтерактивні технології групової роботи. Технології вирішення соціальних ситуацій. Проектні технології. Технології рефлексії та оцінки результатів.

4. Альтруїзм та професійне самовизначення як якісні критерії ефективності соціальної роботи.

Здатність людини до самовираження. Спрямованість на соціальну допомогу. Просоціальна поведінка. Об'єктивні та суб'єктивні цінності волонтерської діяльності. Ціннісно-смістова позиція особистості. Професійна самореалізація. Творчий підхід до вирішення життєвих проблем.