

*Міністерство освіти і науки України*  
*Хмельницький національний університет*

*Г.А. РІДКОДУБСЬКА*

**ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ  
МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА  
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ:  
теорія та практика**

МОНОГРАФІЯ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ

2018

**УДК 378.147: 364 .4**

**ББК 74.58:65.272**

**Р 49**

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Хмельницького національного університету  
(протокол № 1 від 31 серпня 2018 р).*

**Рецензенти:**

**Романишина Л.М.** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОЗ України

**Мельничук І.М.** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та суспільних дисциплін ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я.Горбачевського МОЗ України»

**Павлюк Є.О.** доктор педагогічних наук професор кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету, Хмельницький національний університет МОЗ України

**Р 49 Рідкодубська Г.А.**

**Професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери: теорія та практика : [монографія]**  
/ Ганна Анатоліївна Рідкодубська. – Хмельницький :  
ФОП Мельник А.А. - 2018, 296 с.

**ISBN 978-617-7600-29-8**

У монографії висвітлено питання підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери. Визначено основні сутнісно-функціональні характеристики формування готовності до професійної мобільності. Розроблено педагогічну концепцію підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери Обґрунтовано педагогічні умови підготовки до професійної мобільності, визначено компоненти, критерії, показники та рівні розвитку готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Представлено авторську педагогічну систему підготовки до професійної мобільності, яка поєднує сукупність компонентів цілісного педагогічного процесу - від цілей до результату.

Монографія буде цікава викладачам, докторанам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти, які досліджують феномен професійної мобільності та практикуючим соціальним працівникам

**УДК 378.147: 364 .4**

**ББК 74.58:65.272**

**ISBN 978-617-7600-29-8**

© Рідкодубська Г.А. , 2018

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Глобалізаційні та інтеграційні процеси є визначальними ознаками сучасного світу. Вони зумовлюють поглиблення міжнародних відносин, модернізаційних процесів у різних сферах людської діяльності. Нині ринок праці ставить вимоги до фахівця, зорієнтовані на успіх і постійне самовдосконалення, здатного швидко адаптуватися, самостійно та відповідально приймати рішення, працювати у полікультурному середовищі і транснаціональних корпораціях. Тому українська система професійної освіти актуалізує реалізацію можливостей професійної мобільності студентів як одного з основних інструментів Болонського процесу. Зазначена проблема набуває особливої значущості, передусім у процесі підготовки працівників соціальної сфери, затребуваних сьогодні як на вітчизняному, так і на світовому ринку праці. Нині актуалізується потреба в фахівцях, які здатні навчатися протягом життя, удосконалюючи свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень, розвивати майстерність та професійну компетентність. Важливість забезпечення неперервності освітнього процесу підкреслюється в законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), Національній доктрині розвитку освіти (2002). Окрім того, у переліку «Цілей Сталого Розвитку 2016–2030», затвердженому ООН (2015) та адаптованому до умов України, важливе місце посідає «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх».

Сучасна епоха динамізму вимагає фахівців, які вміють аналізувати мінливі соціально-економічні умови розвитку суспільства, приймати і реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринко-

вої конкуренції, уникати стереотипів у соціальній та особистісній сферах взаємодії. Як визначено в Концепції професійної освіти України та Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті нагальною є потреба забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного саморозвитку, опанування та впровадження наукоємних й інформаційно-комунікаційних технологій, конкурентоспроможних та мобільних на ринку праці.

В Україні триває процес становлення нової освітньої системи, зорієнтованої на розвиток особистості та інтеграцію в європейський і світовий освітній простір. Відбувається зміна наукової та освітньої парадигми: удосконалюється зміст, з'являються нові підходи; найвищою цінністю стає розвиток особистості, усвідомлення унікальності і неповторності кожної людини. У всіх сферах діяльності все більшого значення набувають такі якості, як соціальна відповідальність, адекватне сприйняття та мобільне реагування на нові фактори, динамізм, конструктивність, розвинене почуття відповідальності в професійній діяльності, самостійність та оперативність прийняття рішень, готовність швидко адаптуватися до нових умов праці та інші якості, що визначають соціальну та професійну мобільність особистості.

Протягом останніх років науковцями активно розробляються технології формування професійної мобільності фахівців. Деякі аспекти вивчення професійної мобільності актуалізуються, вирізняючи їх з-поміж проблем формування професійної компетентності фахівців різного профілю. Професійну мобільність традиційно досліджували в соціології, зокрема у класичних працях західних і радянських соціологів (Т.Заславська [107], С.Ліпсет [191], Р.Ривкіна [275], П.Сорокін [319], В.Шубкін [386] та ін.)

Професійна мобільність та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці розкрита в дослідженнях вітчизняних (А. Ващенко [41], Ю.Дворецкая[89-90], Н.Ничкало[229], Р.Пріма[260-263], Л.Сушенцева [336-338]) та зарубіжних (G Andersson [401-403] P. Blau [410-411], J Boddy [413-414], FDemie [423], L.Dominelli [424-425], D.Glass [441], A.Sorensen [501] WUltee [515] учених.

Аналіз наукового доробку з проблеми професійної мобільності працівника соціальної сфери засвідчує, що вона є порівняно новою, хоч у літературі вже намітилися обриси її розгляду (філософський, соціологічний, психологічний, педагогічний).

У межах філософського напрямку професійна мобільність здебільшого розглядається як системно-інтегративна характеристика, що визначає фаховий розвиток і становлення професійно успішної людини (І.Пригожин[257], К.Роджерс[293] та ін.).

Більшість проведених наукових досліджень в галузі психології містять нові факти щодо професійного становлення конкурентно-спроможного фахівця (А.Маркова[203], В.Семиченко[309] та ін.), де однією із якісних характеристик виступає професійна мобільність, структурними ж компонентами є готовність як сукупність професійно важливих компетенцій і адаптивність, що визначається наявністю адаптивно важливих особистісних якостей.

У доробку педагогічних досліджень науковців (О.Архангельський[9], Л.Горюнова[76], Б.Ігошев[124], Є. Іванченко[129], Н.Латуша [186], Р.Пріма[264], Л.Сушенцева[338], І. Хом'юк[364], І. Шпекторенко[384], та ін.) містяться підходи до вивчення формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі їх навчання у закладах вищої освіти (ЗВО), зокрема в педагогічному коледжі (М.Пазюкова[235]); в системі професійної освіти педагогів Л. Амирова [5], Ю.Калиновський[135] та ін.). Напрацювання дослідників, де соціальна і професійна мобільність розглядаються у контексті компетентнісної парадигми ( Е.Зеєр[118-120], А.Реан[272] та ін.).

Соціальні працівники як агенти змін швидко реагують на суспільні негаразди, сприяють розвитку індивідів, сімей, громад, досягненню соціальної справедливості й покращанню здоров'я і добробуту людей. Професійна підготовка соціальних працівників в Україні здійснюється з урахуванням провідних світових моделей; згідно з вітчизняними нормативно-правовими актами: Закони України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про соціальні послуги» (2003), Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), «Стратегії сталого розвитку Україна – 2020»

(2015). Вона зорієнтована на «Світові стандарти освіти і підготовки в соціальній роботі» (2004) і «Новий Порядок денний для соціальної роботи в умовах зростання глобальних впливів» (2011) як нову концепцію діяльності фахівців соціальної.

Водночас, практично відсутні спеціальні дослідження, в яких безпосередньо розглядалась би підготовка до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

Аналіз наукових джерел показує, що в педагогічній теорії і практиці України накопичено значний досвід, який може стати основою професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери (І.Боднарук [25], О.Безпалько [16], Р.Вайнола [33-34], О.Васюта [39], Н.Гайдук [59], І.Зверева[108-110], І. Зимня[122], І. Зязюн[123], А. Капська[137-139], І.Ковчина[150], І. Козубовська[159], М. Лукашевич[198], І.Мигович[198], Л.Міщик[215], А. Мойсеюк[219], А.Мудрик[222], Н.Ничкало[229], Л.Романовська[300], Л. Тюпня [344], С. Харченко[362], Р. Чубук [375-376], та ін.); окреслено методологічні основи неперервної професійної освіти (С.Гончаренко[70], М. Євтух [105], І.Зязюн[123], В. Кремень[169], Н.Ничкало[229], С.Сисоева[311]); здійснено аналіз проблеми якості професійної освіти (Л.Романишина[296-298]).

У другій половині ХХ століття науковці стали приділяти значну увагу такому поняттю як «мобільність». Однак, професійну мобільність визначали переважно як готовність і здатність працівника до швидкої зміни виконання виробничих завдань, і навіть спеціальностей в рамках однієї професії чи галузі, здатність швидко освоювати нові спеціальності або зміни в них, що виникли під впливом технічних перетворень. Проте таке трактування цього поняття, на нашу думку, є неповним, оскільки воно не відображає особливостей взаємодії у системі соціального захисту, професії типу «людина-людина», тобто майбутнього працівника соціальної сфери.

Аналіз сучасних науково-педагогічних праць доводить існування декількох різних точок зору на поняття професійної мобільності. Так, низка вчених наголошують, що професійна мобільність, як сукупність поліпрофесійних якостей спеціаліста, що визначає його професійну компетентність, тобто професійна мобільність є складовою професійної компетентності.

Інша група вчених визначає професійну компетентність як беззаперечну умову формування професійної мобільності. Також існує думка про те, що професійна мобільність, як і професійна компетентність – відносно самостійні, хоча взаємообумовлені характеристики фахівця.

Вчені О. Безпалько [16], Т. Гордєєва [71]. визначають дві домінанти професійної мобільності: з одного боку - професійно-освітні можливості майбутнього фахівця, а з іншого - вимоги, що висувуються до вищого навчального закладу з боку суспільства й ринку праці у швидкості, рівні формування професійної мобільності і якості підготовки професійно мобільного кваліфікованого працівника.

Науковці А. Капська[139], О. Карпенко[143] у своїх дослідженнях наголошують, що формування професійної мобільності можливе лише на основі розвитку певних компетенцій фахівця. Зважаючи на те, що професійна мобільність майбутнього спеціаліста є інтегрованою характеристикою, актуальність потреби формування готовності до неї полягає у тому, що існує широкий спектр соціальних інституцій, у яких може здійснювати професійну діяльність працівник соціальної сфери, у процесі вирішення нестандартних або надскладних ситуацій, що обумовлено необхідністю враховувати потреб і вирішення проблем різновікових клієнтів з різних соціальних груп.

Актуальність вирішення даної проблеми зумовлюється також загостренням низки суперечностей у підготовці фахівців соціальної сфери між:

- становленням і розвитком неперервної вищої освіти та відсутністю педагогічної системи науково-методичної підготовки до професійної мобільності працівників соціальної сфери;
- професійними вимогами до здійснення фахової підготовки майбутніх працівників соціальної сфери та відсутністю науково-педагогічного супроводу такого процесу, орієнтованого на підготовку до професійної мобільності;
- високими темпами розвитку інформаційного середовища, вільного доступу до навчальної інформації й недостатнім використанням інформаційно-комунікаційних техноогій, які б забезпечува-

ли якісну фахову підготовку та цілеспрямоване формування готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери у закладах вищої освіти;

- потребою системно-інтегративної організації підготовки професійно мобільного працівника соціальної сфери та відсутністю у теорії та методиці професійної освіти її концептуального обґрунтування.

Таким чином, названі суперечності й потреба науково-методичного забезпечення підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери в умовах зростаючих вимог суспільства та недостатня розробленість теоретичних і практичних аспектів цієї проблеми, а також важливість вивчення зарубіжного досвіду для розв'язання окреслених проблем зумовили вибір теми дослідження «Підготовка до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану наукової та науково-організаційної діяльності Хмельницького національного університету в межах науково-дослідної роботи «Психолого-педагогічна система становлення особистості фахівця» (РК №09U00022009).

Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні вченої ради Хмельницького національного університету (протокол №5 від 27.11. 2014р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол №6 від 27. 09. 2016р.)

**Мета дослідження** полягає в теоретико-методологічному і методичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

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

**Предмет дослідження:** формування готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти.



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

1. З'ясувати сутність професійної мобільності та теоретичні й методологічні основи формування готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери;

2. Визначити етапи становлення та розвитку професійної мобільності майбутнього фахівця, структуру та особливостей їх підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери;

3. Розробити й обґрунтувати концепцію підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери як теоретичну основу формування готовності до професійної мобільності;

4. Теоретично обґрунтувати педагогічну систему підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери з методологічним, методичним і програмним забезпеченням, спрямованим на оптимізацію професійної підготовки майбутніх фахівців;

5. Виявити та науково обґрунтувати педагогічні умови підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери

6. Розробити структурно-функціональну модель педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери;

7. Експериментально перевірити змодельовану педагогічну систему підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери .

**Концепція дослідження.** В основу дослідження покладено положення, що науковий пошук здійснювався на методологічному, теоретичному та практичному рівнях, що розкривають її сутність та сприяють реалізації провідної ідеї дисертаційного дослідження, котра полягає в тому, що формування готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери передбачає впровадження педагогічної системи підготовки.

**На методологічному рівні** на основі аналізу філософських положень теорії пізнання, з урахуванням соціальних, психолого-педа-

гогічних наукових концепцій, сучасних теорій професійної освіти, європейських концепцій щодо інформатизації освітнього процесу визначалися теоретико-методологічні засади підготовки до професійної мобільності та її професіоналізації, досліджувався філософський зміст процесу формування готовності до професійної мобільності як базисного явища, завдяки якому відбувається особистісний розвиток людини в ході соціалізації та персоніфікації, формується професійна ідентичність майбутнього фахівця соціальної сфери з урахуванням ідей про комплексність професійної мобільності на основі взаємозв'язку та взаємодії системного, компетентнісного, інтегративного, діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного, особистісно орієнтованого, інтегративно-особистого підходів. Підготовка фахівців соціальної сфери вимагає застосування системного підходу до формування готовності до професійної мобільності на кожному етапі неперервної освіти; розробки й активізації механізмів інтеграційної взаємодії ланок освіти, що дозволить удосконалити зміст освіти та покращити її якість. Ефективним інструментом реалізації таких механізмів є інноваційні технології навчання, які створюють умови для розвитку особистості, готової до саморозвитку, самоконструювання та адаптації у змінних умовах професійного середовища в процесі професійної діяльності інтелектуального потенціалу і пізнавальної активності, активізують механізми розвитку творчого потенціалу, креативного мислення, самоорганізації свого життя, необхідних для неперервного професійно-особистісного розвитку.

**Теоретичний рівень** передбачав визначення основних дефініцій дослідження, простеження історичних етапів становлення поняття «професійна мобільність», обґрунтування теоретичних основ педагогічної системи формування готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери та педагогічні умови, що визначають ефективність процесу підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності. Педагогічні засади формування готовності до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери включають: педагогічну концепцію, принципи відбору відповідних змісту, форм та методів професійної підготовки, педагогічну модель підготовки до профе-

сійної мобільності, компоненти, критерії та показники забезпечення ефективності готовності до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери;

Підготовка до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери відображається в структурі педагогічної системи, яка базується на: загальнонаукових підходах розвитку професійної мобільності в процесі професійної підготовки; концептуальному, технологічному забезпеченні професійної підготовки майбутнього працівників соціальної сфери; та оцінно-результативного факторах впливу на підготовку до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери та ґрунтується на компонентах та показниках розвитку професійної мобільності.

**Практичний рівень** полягав у прикладній реалізації всіх складових педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери шляхом реалізації педагогічних умов та дослідження її ефективності.

Реалізація означеної системи передбачає дотримання відповідних педагогічних умов формування готовності до професійної мобільності

Основні концептуальні положення наукової роботи втілені в **загальній гіпотезі**, котра полягає в тому, що розроблення й реалізація педагогічної системи підготовки до професійної мобільності буде ефективною, якщо: базуватиметься на обґрунтуванні теоретико-методологічних основ професійної мобільності, виборі оптимальної методики формування готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери та реалізації оптимальних педагогічних умов.

**Положення загальної гіпотези конкретизуються в часткових гіпотезах:** ефективність підготовки професійно мобільного працівника соціальної сфери в умовах навчального процесу забезпечується педагогічною системою, яка базується на:

- теоретико – методологічних засадах, які враховують історико-педагогічні аспекти зародження, становлення і розвитку вітчизняної системи підготовки фахівців соціальної сфери та будуються з урахуванням як позитивного доробку вітчизняної педагогіки навчання, так і сучасних інтеграційних процесів у світовий освітній простір;

- спрямованості на формування готовності на кожному етапі навчання професійної компетентності професійно мобільного фахівця, здатного до виконання як своїх професійних обов'язків в межах своєї компетенції, так і неперервного професійного й особистісного розвитку;

- передбаченні наступності між основними етапами підготовки фахівця.

**Методологічною основою дослідження** є фундаментальні наукові підходи до пізнання світу, зокрема педагогічних явищ і методології професіогенезу. Методологічні засади вивчення підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери відображають взаємодію, взаємозв'язок і взаємообумовленість педагогічних явищ та процесів, що ґрунтуються на методологічних принципах науковості, об'єктивності, природовідповідності, історизму, системності, єдності свідомості та діяльності, розкриття сутності та вирішення суперечностей на основі реалізації інноваційних підходів до підготовки майбутніх працівників соціальної сфери, використання категоріально-понятійного апарату як засобу мисленнєвої діяльності.

Загальнонаукова методологія дослідження представлена системним, структурно-функціональним, особистісним та особистісно-орієнтованим підходами до вивчення процесів та явищ, що забезпечують ціннісно-гуманістичну спрямованість підготовки майбутнього працівника соціальної сфери.

Особистісний підхід до професійної підготовки виступає основним методологічним інструментарієм як центральна, концептуальна позиція нашого дослідження, а особистісно-орієнтований підхід як її похідна, відцентрована до рівня сукупності технологій, форм та методів суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. *Особистісно-орієнтований підхід* розглядає розвиток і саморозвиток особистості фахівця як суб'єкта соціальної взаємодії. При цьому професійна мобільність повинна забезпечувати потребу особистості у самореалізації та кар'єрному зростанні, можливості соціально активної участі у соціальній службі та суспільстві [342].

Системний підхід - це динамічний підхід до проблем клієнта, де головний акцент робиться на процес зміни і взаємодії. А.Пінкус

і А. Мінахен поширюють системний підхід і на клієнтів, які мають особливі потреби, розглядаючи його як систему, що йде на контакт; або як систему, що надає опір. Системний підхід дозволяє підійти до проблем клієнтів на основі їхньої спільності, і тому об'єднуються, здавалося б, не об'єднані об'єкти, окремі індивіди і групи, інститути та територіальні общини. Цей підхід дозволяє ефективно впроваджувати цінності і знання соціальної роботи, долати етичну визначеність і ціннісні суперечності, що зустрічаються в практиці соціальної роботи. Саме тому він є необхідним не лише у роботі з клієнтом, але і в роботі із групою фахівців, щоб дослідити процеси їхньої взаємодії, враховуючи соціальне середовище у якому вони знаходяться, сукупність зв'язків між елементами середовища, їх якісні характеристики, що дозволить при цьому вплинути на готовність до професійної мобільності [320].

Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери потребує розуміння студентами синергетичних процесів, що відбуваються в суспільстві. Саме цей підхід визначає, яким чином і чому хаос може розглядатися як чинник творення, конструктивний механізм еволюції, як з хаосу власними силами може розвиватися нова організація. Реалізація синергетичного підходу передбачає дослідження саморозвитку й самоорганізації складної відкритої системи в процесі її активної взаємодії із зовнішнім середовищем. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної мобільності вимагає врахування наявного на кожен конкретний момент часу стану всіх систем, що пов'язані з процедурою підготовки, але й прогнозування основної цілі, яка стане реальною для процесу навчання в майбутньому, а на цій основі – формування тих цілей, які будуть поставлені перед підготовкою до професійної мобільності, а також урахування цих цілей у нинішній практиці підготовки майбутніх соціальних працівників.

В основу психодинамічного підходу покладено психодинамічну теорію соціальної роботи (З.Фрейд, Е.Еріксон). Це теорія соціальної роботи, яка фокусується на внутрішньому житті індивіда і послуговується психічним детермінізмом (принципом, згідно з яким дії та поведінка людини породжуються її мисленням, а не впливами міжособистісних відносин або навколишньої ситуації). Саме тому,

варто звернутись до психологічних особливостей фахівців, щоб зрозуміти, які їхні особисті якості потрібно розвинути для формування готовності до мобільності [328].

**Теоретичну основу роботи** становлять висновки з розробок науковців з проблем: сучасного людинознавства (Б. Ананьєв [4], І. Пригожин [257], та ін.); філософії освіти і методології педагогічних досліджень (С. Гончаренко [70], І. Зязюн [123] та ін.); психологічних і педагогічних основ взаємозв'язку навчання, самостійної роботи, самоосвіти й розвитку особистості, її самореалізації та самоідентифікації (О. Бурлука, Є. Глухова, І. Грабовець, Г. Коваль, О. Колеснікова, І. Коренева, Н. Трофимова та ін.); особливостей, напрямів і структури професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (О.Беспалько [16], Р.Вайнола [34-34], О.Васюта [39], Н.Гайдук [59], І.Зверева[108-113], І. Зимня[122], І. Зязюн [123], А. Капська[137-139], І.Ковчина[150], І. Козубовська[158-159], М. Лукашевич[198], І.Мигович[198], Л. Міщик[215, 217], А. Мойсеюк[219], А.Мудрик[222], Н.Ничкало[229], Л.Романовська[300-301], Л. Тюпня [344], С. Харченко[361-362], Р. Чубук [375-376]); аналізу засад модернізації професійної освіти на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій у освітній процес закладів вищої освіти (І. Мельничук [206], Л. Романишина [296], О.Романишина [298] С. Сисоєва [311], та ін.)

Для реалізації поставлених завдань і перевірки гіпотези використувався такий **комплекс методів дослідження**:

теоретичні: аналіз наукових літературних джерел, офіційних і нормативних документів з метою формування системності знань і розуміння проблеми підготовки майбутніх працівників соціальної сфери; методи концептуально-порівняльного аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, прогнозування, проектування, моделювання, класифікації, за допомогою яких зіставлялися теоретичні та практичні підходи до розуміння концепцій підготовки до професійної мобільності, конструювалися інноваційні моделі навчання та структурувалася система підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери;

емпіричні: бесіди, анкетування, опитування, тестування, спостереження, узагальнення педагогічного досвіду викладачів, контр-

ольні роботи, діагностування, самоаналіз, самопостереження, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи), метод аналізу продуктів діяльності, що здійснювався для перевірки ефективності педагогічної системи підготовки до професійної мобільності; методи математичної статистики – застосовувалися для обробки одержаних результатів, аналізу та перевірки гіпотез і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами з використанням t-критерію Стьюдента.

**Організація дослідження.** Дослідження проводилося впродовж 2012 – 2018 років у чотири етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому підготовчо-теоретичному етапі (2012-2013 н.р.) здійснено аналіз філософської, соціальної, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури; вивчено закордонний і вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери, формування готовності до професійної мобільності; виявлено суперечності між вимогами суспільства до професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери і сучасною практикою підготовки студентів. На основі узагальнення проведених пошуково-аналітичних розвідок обґрунтовано концепцію дослідження та розроблено авторську педагогічну систему підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, схематичне відображення якої знайшло втілення в моделі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

На констатувальному етапі дослідження (2013-2014 н.р.) визначено мету, завдання, провідну ідею дисертаційної роботи; висунуто й конкретизовано гіпотезу та розроблено педагогічну концепцію дослідження; проаналізовано структуру підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери під час проведення пробних експериментальних занять за інноваційною методикою; розроблено модель педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

На третьому формуальному етапі (2014–2018 рр.) розроблено та впроваджено в освітній процес ЗВО модель педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

На четвертому узагальнювально-аналітичному етапі (2018.p) систематизовано результати дослідження, сформульовано основні висновки щодо впровадження результатів педагогічного експерименту в процес підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності, окреслено перспективи подальшого дослідження означеної проблеми, опубліковано монографію, оформлено текст дисертації

**Експериментальна база дослідження.** Основною базою дослідно-експериментальної роботи було обрано Хмельницький національний університет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Київський національний університет імені Т.Г.Шевченка, Тернопільський національний економічний університет, Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького

До експерименту на різних етапах дослідження було залучено \_студенти, з яких: \_у процесі констатувального етапу – \_майбутніх соціальних працівника (студенти \_курсу) та\_студенти (\_курс); у формульованому етапі брало участь \_студентів контрольних груп і студентів експериментальних груп, а також \_викладачів вищезазначених навчальних закладів.

**Наукова новизна і теоретичне** значення дослідження полягають у тому, що:

**уперше** теоретично обґрунтовано авторську концепцію підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери як основу підвищення ефективності навчання студентів у вищих закладах освіти в єдності науково-методологічних підходів у дослідженні феномена професійної мобільності, що розкривають її сутність, у фаховій підготовці майбутніх працівників соціальної сфери; розроблено й обґрунтовано педагогічну систему підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, що об'єднує теоретичні основи освітнього процесу: навчальні орієнтації (цільові, дидактичні, розвивальні, виховні, соціальні); зміст навчальних дисциплін; методологічні й педагогічні підходи (діяльнісний, системний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, праксеологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, синергетичний); розроблено структурно-функціо-



нальну модель педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, що об'єднує мету й результат підготовки студентів; складається з трьох блоків: концептуального (концептуальні чинники, підходи, основні концептуальні принципи) технологічного, який реалізовувався в три етапи, що передбачало формування компонентів професійної мобільності (особистісного, когнітивного, процесуально-поведінкового, аналітично-результативного) шляхом реалізації педагогічних умов; визначено й обґрунтовано педагогічні (створення позитивної мотивації настанови на професійну мобільність, впровадження та застосування інноваційних технологій підготовки до професійної мобільності, міждисциплінарна координація у вивченні професійних дисциплін) умови такого процесу; та оцінно-результативного (включає компоненти, критерії, показники та рівні готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, блоків освітнього процесу) та спрямована на формування готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери;

**удосконалено** теоретико-методологічне обґрунтування та науково-педагогічну сутність професійної мобільності працівника соціальної сфери, які виражаються взаємодією суб'єктивної (якості соціального працівника, його діяльності і процесів самовдосконалення) і об'єктивної (професійне середовище) реальності і конкретизоване в особистісному, когнітивному, процесуально-поведінковому та аналітично-результативному компонентах, а також критеріях (суб'єктно-орієнтований, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний) та рівнях сформованості професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери (базовий, достатній, оптимальний, еталонний); методику підготовки до професійної мобільності, сукупність педагогічних умов, за яких досліджуваний процес є продуктивним у ЗВО.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що: схарактеризовано теоретичні засади й обґрунтовано методологічні основи підготовки до професійної мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери; обґрунтовано сутність системного, гносеологічного, праксеологічного та компетентнісного підходів стосовно професій-

ної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери; з'ясовано педагогічні умови підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

**Практичне значення** полягає: у розробленні інноваційної методики реалізації педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, навчально-методичного комплексу, в якому представлено методику поетапного формування готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери під час вивчення дисциплін професійного циклу (Вступ до спеціальності 1 курс, Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю 2 курс, Практикум з соціальної роботи 3 курс, Соціальна робота з різними типами клієнтів 3 курс, Соціальна реабілітація і патронаж 4 курс); дидактичні матеріали (програми, лекції, завдання для самостійної роботи та індивідуальної роботи).

# І РОЗДІЛ

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

### *1.1 Основні дефініції поняття професійна мобільність та її види*

У вітчизняній і західній науці проблеми професійної мобільності досліджуються дуже широко, а теорія професійної мобільності має тривалу історію розвитку. При цьому значущість проблеми обумовлена зосередженням уваги на процесах зміни соціальної структури, вивченням конфігурації і взаємозв'язку соціальних груп в соціальному просторі, що стосується будь-якого суспільства. Професійна мобільність описується дослідниками як діючий механізм зміни соціального становища індивідів, що в повній мірі відображає стан соціальної структури суспільства і його систему соціальної стратифікації.

При зверненні до теорії професійної мобільності найбільшу увагу завжди привертає фундаментально розроблена теорія П.А.Сорокіна, оскільки саме він вводить в науковий обіг сам термін, а також першу велику роботу, яка опублікована в американський період своєї творчості. Основні положення запропонованої Сорокіним теорії давно і міцно увійшли в усі підручники з соціальних наук, енциклопедії та соціологічні словники. Однак правильніше почати розглядати еволюцію теорій професійної мобільності з найбільш ранніх розробок класичного періоду розвитку соціологічної теорії.

Історико-аналітичний розгляд даної проблеми показує, що і до Сорокіна проблема не була обділена увагою науковців. Зокрема, мова йде про вчення К. Маркса, який хоча і не ставив завдання

створення розгорнутої теорії мобільності, але тим не менш, досліджуючи соціально-класову структуру буржуазного суспільства, описував проблему зміни класового положення індивідів і груп.

Незважаючи на твердження багатьох сучасних західних соціологів про те, що марксизм в його класичному вигляді не надавав особливого значення проблемі мобільності, слід зазначити, що сам Маркс розкриває сутність деяких явищ, які в повній мірі можна віднести до ядра теорії професійної мобільності. Найчастіше сучасні критики класичної класової теорії відзначають тільки один аспект проблеми, безпосередньо пов'язаний з теорією зубожіння при аналізі розвитку капіталістичного суспільства в марксизмі. У міру розвитку капіталістичної економіки спостерігався процес пролетаризації або розорення дрібної буржуазії, селян, ремісників з подальшим переходом їх до лав пролетаріату, тобто відбувалося те, що в сучасній соціології прийнято називати низхідною мобільністю. Складніше в марксизмі йде справа з питанням про процес зворотної спрямованості, тобто про висхідну мобільність, що швидше за все обумовлено соціалістичною доктриною марксизму, що відкидає можливість сходження з лав робітничого класу. Якщо і можна погодитися з тим, що в цілому марксизм не приділяє достатньої уваги проблемі мобільності, то разом з тим варто відзначити, що сам Маркс розрізняв як мінімум три види групової мобільності: пролетаризацію, пауперизацію і обуржуазування [93].

Це означає, що Маркс надавав проблемі мобільності набагато більше значення, ніж зазвичай прийнято вважати, розглядаючи при цьому як групову, так і індивідуальну мобільність. У процесі аналізу різних частин багатьох робіт Маркса стає очевидно, що процеси так званої «висхідної мобільності», з одного боку, перешкоджають утворенню класів, а з іншого - малоімовірні і можливі скоріше як виняток, що реалізовується в основному в силу випадкових обставин. Крім того, Маркс вказує межу таких індивідуальних змін класового положення: «Межа індивідуальних змін класового положення в буржуазному суспільстві, так само як і межа розглянутої ним соціально-класової структури полягає у перспективах розвитку класової боротьби пролетаріату проти буржуазії» [271, С. 419.].

Отже, можна зробити висновок про те, що мобільність була предметом дослідження, що не залишилася без уваги Маркса, хоча

він і не представив її у вигляді повністю розробленої теорії. Багато ідей Маркса, пов'язані з даною проблемою, не отримали подальшого розвитку. До числа таких ідей можна віднести ще один важливий аспект проблеми мобільності - дослідження того, що можна назвати «середнім прошарком» капіталістичного суспільства. У теорії Маркса в соціальну структуру включені і професійні групи, класове положення яких не є ні буржуазним, ні пролетарським [204]. Про це ж свідчать і критичні коментарі, які дав Маркс працям Д. Рікардо, що описують наслідки підвищення продуктивності праці з точки зору недооцінки зростаючої чисельності середнього шару.

Можна припустити, що провівши всебічний і глибокий аналіз розвитку капіталістичного суспільства і описавши спосіб виробництва і процеси утворення соціальних груп, Маркс прийшов до точки зору, відмінної від тієї, що міститься в теорії зубожіння. Це означає можливість допустити таку інтерпретацію робіт Маркса, згідно з якою класик визнавав існування в сучасному йому суспільстві певних тенденцій, що перешкоджають виникненню економічних криз, класової поляризації і класової боротьби.

Ідеї, запропоновані Марксом, пізніше особливо зацікавили відомих німецьких мислителів, приступивших до аналізу проблеми значущості і результатів професійної мобільності, безпосередньо пов'язаних з мінливими контурами класової структури західних суспільств. Перш за все слід зазначити роботи Вернера Зомбарта (1863-1941) і його учня Роберта Міхельса (1876-1936), яких в сучасній соціології часто називають піонерами соціологічного дослідження професійної мобільності [204]. Інтерес цих німецьких мислителів до проблем мобільності був тісно пов'язаний з їх соціально-політичними поглядами, про що свідчать і самі роботи даних авторів, і їх сучасники, наприклад відомий економіст і філософ, лауреат Нобелівської премії з економіки 1974 р. а також один з провідних критиків соціалізму і колективізму в ХХ ст. Фрідріх Август фон Хайек (1899-1992).

В.Зомбарт є одним з відомих представників теорії тоталітарного суспільства, який розробив власну концепцію «німецького соціалізму». Піддаючи різкій критиці марксистський варіант соціалізму, німецький економіст і соціолог спочатку був відкритим прихильни-

ком «еволюційного» соціалізму, вважаючи організованих робочих його основною рушійною силою. Соціалізм, за Зомбарту, «є продуктом господарської системи з її класовим поділом на буржуазію і пролетаріат. У цій системі «зріють насіння невдоволення і жага оновлення, пробуджується масова воля, підготовляється майбутня свобода». Носієм цієї масової волі є пролетаріат [253, с. 197]. Згодом Зомбарт став скептично ставитися до здатності пролетаріату здійснювати боротьбу за нове соціалістичне суспільство в умовах можливого економічного зростання, який може надати капіталізм. Незважаючи на критику деяких положень теорії Маркса, Зомбарт в той же час був і послідовником марксизму, в тому числі в питаннях ролі професійної мобільності, оскільки розглядав високу ступінь висхідної мобільності представників промислового пролетаріату в крейда- дещо підприємництво або фермерство як перешкоду на шляху утворення класів і активізації робітничого руху.

Правда, на відміну від Маркса, який стверджує тимчасовий і випадковий характер високої індивідуальної мобільності, Зомбарт був обережний в оцінці прогнозів майбутнього розвитку, його думка з даного питання не була чіткою і однозначною. З одного боку, Зомбарт припускав можливість закріплення класових кордонів і класових відносин, що забезпечувало умови для формування сильної соціалістичної партії. З іншого боку, він відзначав характерні особливості розвитку американського суспільства, такі, як широке поширення індивідуалістичної ідеології, орієнтація на особистий успіх, тобто тих чинників, які могли стати причиною витіснення класової інтерпретації соціальної структури суспільства, а також положення про роль індивіда в ній.

Р. Міхельс під впливом марксистської теорії розвитку класових відносин відзначав, що наймана праця, будучи неминучістю для представників робітничого класу, служить однією з причин зростання «антикапіталістичного руху сучасних мас». Оцінюючи умови існування сучасного капіталізму, німецький мислитель вказував на нікчемні шанси представника робітничого класу стати роботодавцем або великим власником власності. Однак разом з тим Міхельс не міг не помітити наполегливість і інтенсивність устремлінь найманих робітників до висхідної соціальної мобільності, навіть

найменшої. В останніх роботах, висловлюючи своє ставлення до даного питання, він порівнює прагнення представників середніх верств в аристократичному суспільстві стати частиною дворянства з прагненням пролетаріату піднятися хоча б до рівня середніх шарів. Особливо Міхельса вражав той факт, що деякі найбільш здібні й активні члени робітничого класу розглядали і використовували саме робітничий рух в якості можливого інструменту соціальної мобільності для переходу в ряди буржуазії.

Дотримуючись історичної хронології розвитку соціологічної теорії, слід вказати на величезний внесок в дослідження соціальної мобільності П.А.Сорокіна [318].

Будучи добре знайомим з науковими основами марксизму, Сорокін намагався емпірично обґрунтувати неадекватність теорії зубожіння з метою критики різних соціалістичних доктрин свого часу. Описуючи тенденції розвитку сучасного капіталістичного суспільства, російсько-американський соціолог звернув увагу на певні зміни соціальної структури початку ХХ ст. Перш за все, він прагнув привернути увагу вчених і громадськості до утворення і швидкого зростання нового середнього класу найманих працівників. Створення теорії соціальної мобільності виявилось серйозною підставою для поставлених Сорокіним завдань. Крім того, він спирався на широкий емпіричний матеріал, демонстрував результати наявних статистичних досліджень, що дозволяють зробити висновок про високий ступінь міжпоколіної і внутрішньопоколіної професійної мобільності, відзначаючи, що з'явилася тенденція до посилення мобільності з сфери фізичної праці в сферу розумової праці.

Роботи Сорокіна не тільки знаменують перехід розробки теорії соціальної мобільності на новий рівень, а й роблять очевидною зміну оцінки соціальної мобільності з «негативної» на «позитивну». «Позитивна» в даному випадку означає таку, що перешкоджає, ускладнює перехід до досягнення соціалізму за допомогою робочого руху, а головне, стає іншим ставлення до мобільності як до явища, що примножує цінності. Сорокін в цілому оцінює існування соціальної мобільності як явище позитивне, характерне для демократичних та таких суспільств, що динамічно розвиваються. Разом з тим він описує і виключні ситуації стану динамічного руху, захо-

плюючого усе суспільство різкою мобільністю, що, за Сорокіним, означає нестійкість, кризу і перехідний стан суспільства. Така мобільність є небажаною для суспільства, але й протилежна ситуація - відсутність соціальної мобільності - теж небажана для суспільства і характерна для тоталітарних суспільств.

Вчений докладно досліджує форми соціальної мобільності, канали і фактори вертикальної циркуляції, вертикальну та горизонтальну мобільність в сучасних західних суспільствах, її інтенсивність, об'ємність, загальні принципи, наслідки соціальної мобільності, її вплив на расовий склад населення, поведінку і психологію людини, а також вплив мобільності на соціальні процеси і організацію суспільства [318].

Тим самим він задає основні напрямки досліджень соціальної мобільності, яким слідували соціологи до кінця ХХ ст. Внесок Сорокіна в розвиток теорії мобільності важко переоцінити, оскільки вчений створив не тільки фундаментальну розгорнуту теорію стратифікації та мобільності, але і величезний простір для дослідження даної проблеми, підняв питання, що зберігають актуальність і в сучасних умовах державотворення, пояснив багато процесів, що до сих пір спостерігаються вченими.

У 1927 р. він випустив одну з найвідоміших своїх робіт, яка так і називається - «Соціальна мобільність». Він говорив про те, що існує соціальний простір та існують два види мобільності у цьому соціальному просторі. Напевно, тут краще всього процитувати самого Сорокіна: «Перш за все, соціальний простір є чимось зовсім відмінним від геометричного простору. Люди, що знаходяться поруч один з одним в геометричному просторі, наприклад, король і його слуга, господар і його раб, – часто бувають розділені найбільшою дистанцією в соціальному просторі. І, навпаки, ті, хто дуже далекі один від одного в геометричному просторі, наприклад, два брати чи священнослужителі однієї і тієї ж релігії, або генерали в одному ранзі і однієї і тієї ж армії, один з яких в Америці, а інший, скажімо, в Китаї, виявляються поблизу один одного в соціальному просторі» Роз'яснюючи, чим схожі між собою і як розрізняються геометричний та соціальний простір, Сорокін пише "...Геометричний простір осмислюють зазвичай як певний рід "універсуму», в



якому локалізовані фізичні феномени. Локалізація досягається через визначення позиції речі щодо інших речей, вибраних як «орієнтири». Подібним чином можна сказати, що соціальний простір є деякого роду універсум, що складається з людей, які населяють землю. Якщо таких немає або якщо є тільки одна людська істота, немає ніякого людського соціального простору, або універсуму. [318] За П. Сорокіним, основні форми індивідуальної соціальної мобільності і мобільності соціальних об'єктів: горизонтальні і вертикальні. Вертикальна мобільність існує у формі висхідних і низхідних течій. Обидві мають два різновиди:

А) індивідуальне проникнення;

Б) колективне піднесення або спад становища цілої групи в системі відносин з іншими групами. За ступенем переміщення справедливо виділяти рухливі і нерухливі типи суспільства. Вчений вважає, що навряд чи існує таке суспільство, в якому вертикальна мобільність була б вільною, безперешкодною. Інтенсивність і всезагальність вертикальної мобільності не міняється від групи до групи, від одного періоду до іншого. У таких змінах не існує постійної тенденції ні до посилення, ні до послаблення вертикальної мобільності. [там само] Питирим Сорокін вважав, що не може існувати суспільство, в якому вертикальна мобільність була б вільною і безперешкодною. Інтенсивність і загальність вертикальної мобільності змінюється від групи до групи, від одного періоду часу до іншого (зміни в часі і просторі). В історії соціальних організмів П. Сорокін визначав ритми порівняно рухливих і нерухомих періодів. У цих змінах не існує постійної тенденції ні до посилення, ні до ослаблення вертикальної мобільності. На думку автора, хоча так звані демократичні суспільства найчастіше більш рухливі, ніж авторитарні, тим не менш, це правило не без винятків

Відповідно, визначити становище людини або соціального феномену в соціальному просторі означає визначити його ставлення до іншої людини або соціального феномена, вибраного як орієнтир. Геометричний простір тривимірний, а соціальний простір багатовимірний, говорить Сорокін, але, сильно спрощуючи, можна виділити в ньому два виміри: горизонтальний і вертикальний. Вертикальний – це відносини між позиціями «вище-нижче», а горизонтальний –

це позиції на одному рівні (наприклад, якщо токарь перейшов із заводу на завод, але залишився робітником, він перебуває на тому ж самому рівні, а якщо став майстром, інженером і, тим більше, завів власну справу, то піднявся по соціальній драбині).

На підставі власних досліджень П.Сорокін зробив наступні висновки:

1. Основні форми індивідуальної соціальної мобільності та мобільності соціальних об'єктів наступні: горизонтальна і вертикальна. Вертикальна мобільність існує у формі висхідних і низхідних течій. Обидві мають два різновиди: 1) індивідуальне проникнення і 2) колективний підйом або спад положення цілої групи в системі відносин з іншими групами.

2. За ступенем переміщень справедливо розрізняти рухомі та нерухомі типи суспільств.

3. Навряд чи існує таке суспільство, страти якого були б абсолютно езотеричними.

4. Навряд чи існує таке суспільство, в якому б вертикальна мобільність була б вільною та безперешкодною

5. Інтенсивність і загальність вертикальної мобільності змінюється від групи до групи, від одного періоду часу до іншого (зміна в часі і просторі). В історії соціальних організмів уловлюються ритми порівняно рухомих і нерухомих періодів.

6. У змінах не існує постійної тенденції ні до посилення, ні до ослаблення вертикальної мобільності.

7. Демократичні суспільства найчастіше більш рухливі, ніж авторитарні, тим не менш, це правило не без винятків.

Оскільки вертикальна мобільність присутня в тій чи іншій мірі в будь-якому суспільстві і оскільки між шарами повинні існувати якісь «мембрани», «отвори», «сходи», «ліфти» або «шляхи», за яким дозволено індивідам переміщатися вгору або вниз із одного шару в інший, то правомірно розглянути питання про те, які ж в дійсності ці канали соціальної циркуляції, і яким чином вони проявляються.

Існує низка засобів соціальної мобільності, за допомогою яких здійснюється переміщення індивідів та груп у суспільстві – так звані «соціальні ліфти». Беручи до уваги його дослідження для су-

часного суспільства можна сказати, що жодна соціальна служба не може ефективно виконувати свої функції без застосування принципу селекції. Кожна служба має велику кількість взаємозв'язків у суспільному житті, але ті, які найбільш відповідають її структурі передусім необхідні для її життєдіяльності. У контексті діяльності служби зміст поняття селекції означає:

- Поширення форм співпраці з іншими соціальними організаціями
- Пошуки і старанний відбір нових суб'єктів співпраці за межами служби
- Залучення нових членів служби, здатних працювати в умовах сучасного суспільства з перспективою на майбутнє
- Орієнтація членів служби на можливу діяльність в майбутньому за умов виникнення кризових ситуацій [272]

Інтерес до проблеми мобільності був підхоплений американськими (Р.Бендикс, С.Ліпсет, О.Данкен, П.Блау, Р.Хаузер, Б.Барбер) та західноєвропейськими, особливо британськими (Д.Гласс, Д.Голдторп, Е.Хіт), дослідниками, що володіють різними теоретичними традиціями, що відбилося і на вивченні соціальної мобільності. Серед розробників нових підходів до вивчення соціальної мобільності частіше зустрічаються французькі мислителі (Д.Берто, Р.Будон, П.Бурдьє), які створили так звані «теорії трансмісії соціального статусу» і його відтворення.

Деякі ідеї Сорокіна отримали подальший розвиток у роботі Р.Бендикса і С. Ліпсета - «Соціальна мобільність в індустріальному суспільстві» (1960), в якій автори в першу чергу виділяють і аналізують чинники, що сприяють підвищенню соціальної мобільності в сучасному суспільстві. В якості основних факторів розглядаються наступні:

- а) юридичне скасування станових або інших статусних привілеїв
- б) прийняття конституції, яка визначає рівність громадян перед законом і рівність можливостей в економічній сфері
- в) економічне зростання, що дає індивіду більше можливостей для соціального просування
- г) розвиток системи освіти.

Наголошуючи на складності реалізації своїх можливостей для вузького фахівця, Л. Абдулліна розглядає поняття «професійна мобільність» у контексті сучасного ринку праці [2], основою якої, на думку науковців, все-таки є сукупність набутих у школі і поза нею навичок, що пов'язуються з поняттям професії і поєднуються звичайно в одній особі, й об'єднаних загальною назвою. Ми погоджуємося з Л. Абдулліною в тому, що основою професійної мобільності є широкопрофільна загальна професійна підготовка та володіння набором «ключових компетенцій», які формують загальнокультурне ядро справжнього професіонала [2].

Створення нових підприємств, так само як і розширення або оновлення старих, веде до залучення у виробництво все більшого числа кваліфікованих, високооплачуваних працівників. Описуючи такий фактор соціальної мобільності, як розвиток системи освіти, автори насамперед мали на увазі системи вищої університетської освіти, що дає широким масам населення можливість соціального просування.

Досліджуючи динамічні процеси руху потоків висхідної і низхідної мобільності, що незмінно супроводжують один одного, Бендикс і Ліпсет стверджують, що співвідношення між цими потоками визначає соціальну ситуацію і напрямок соціального розвитку в суспільстві. Американські соціологи підтверджують існуючу в соціологічній теорії закономірність: «... чим вище в суспільстві можливості індивідуальної мобільності, тим нижче рівень згуртованості соціальних груп і тим менша міжгрупова напруга» [313, с.198]. Ліпсет і Бендикс висувують гіпотезу про те, що високий рівень індивідуальної мобільності в значній мірі сприяв «індивідуалізації» північноамериканського суспільства, переважання в ньому цінностей індивідуального просування, що на їхню думку, відрізняє Сполучені Штати від країн Європи, для яких характерно традиційне переважання колективних дій, спрямованих на поліпшення соціальної позиції великих соціальних груп.

Ліпсет і Бендикс займалися дослідженням соціальної мобільності таких індустріально розвинених країн, як Великобританія, Франція, Швеція, Швейцарія, Німеччина, США, Японія, Данія, Італія. Вони вивчали в основному переміщення чоловіків з підгру-

пи «синіх комерців» в підгрупу «білих комерців», в якості основної стратоутворюючої ознаки виділяючи рівень їх кваліфікації. Аналізуючи показники соціальної мобільності, соціологи виділили п'ять процесів, властивих всім соціальним структурам в індустріальному суспільстві. Такими були названі зміни в:

- 1) кількості вільних вакансій
- 2) показниках відтворення населення
- 3) рангах професій
- 4) кількості успадкованих статусних позицій
- 5) правових обмеженнях, що мають відношення до реалізації

потенційних можливостей мобільності.

Спираючись на детальний аналіз факторів і показників соціальної мобільності в індустріальних країнах, Ліпсет і Бендикс прийшли до висновку про те, що всі розглянуті ними країни демонструють однакові і досить високі показники загальної вертикальної мобільності. Не підтвердилася спочатку висунута вченими гіпотеза про те, що США є більш відкритим суспільством, ніж традиційні суспільства країн Європи.

Крім Ліпсета і Бендикса слід зазначити двох інших американських соціологів, які продовжують традицію вивчення проблеми соціальної мобільності, - Пітера Блау (1918-2002) [410] і Отіса Данко (1921-2004) [427]. Роботи цих авторів, написані після Другої світової війни, зробили важливий внесок у вивчення мобільності, особливо в питаннях передбачуваної і вже активно досліджуваної проблеми «винятковості» американського суспільства, а також появи в ньому сучасних тенденцій зміни ступеня мобільності. Данкен і Блау прийшли до висновків, схожими з висновками Ліпсета і Бендикса: ступінь мобільності «мас» в США істотно не відрізняється від ступеня соціальної мобільності, зареєстрованої в інших економічно розвинених суспільствах: рівень мобільності в усіх цих країнах в будь-якому випадку залишається досить високим. Блау і Данкен пояснювали поширення високої мобільності в індустріальних країнах «панівною тенденцією» до універсалізму, який передбачає, що у всіх сферах суспільного життя оцінка та прийняття рішень не пов'язані з конкретними цінностями та інтересами будь-яких груп, а ґрунтуються на міркуваннях раціональності та ефективності.

В кінцевому підсумку, пов'язуючи проблему мобільності і сучасний стан соціальної структури, Блау і Данкен (особливо Данкен) в своїх роботах (наприклад, в «Американській професійній структурі») зайняли більш радикальну позицію, ніж марксисты, які стверджували, що соціальна мобільність перешкоджає утворенню класів. Блау і Данкен наполягали на тому, що в суспільстві, в якому панують універсалізм і цінності досягнення, розвивається особливий тип стратифікації, що не має внутрішньої тенденції до породження таких соціальних груп, з якими індивід міг би ідентифікувати себе або які могли б стати основою для соціально-політичної мобілізації. На підставі проведених досліджень було виявлено, що модель стратифікації, найбільш адекватно відображає стан американського суспільства, скоріше, являє собою шкалу (або ряд шкал) різних «соціально-економічних» статусних позицій, уздовж якої можна розташувати індивідів, і в меншій мірі її можна уявити як структуру взаємопов'язаних соціальних груп, в яку ці індивіди включені.

Американські вчені також розробляли інше питання, підняте Сорокінім, а саме - питання про вплив індивідуальної мобільності на соціальний і політичний порядок. Зокрема, Ліпсет відзначав, що висока ступінь підйому соціальної мобільності може привести не тільки до особистого задоволення і як наслідок соціально-політичної терпимості, але також і до зростання почуття особистої незахищеності, підвищуючи тим самим вірогідність примикання індивіда до екстремістських соціальних рухів. Ліпсет, таким чином, розглядає мобільність не тільки як процес зміни соціального становища, але також і як процес відчуження від певних груп або примикання до них, що психологічно складно і важко, в силу того, що мобільність в сучасних суспільствах зазвичай є тільки часткова, що відбувається тільки в одному вимірі. Не завжди індивідуальна або групова висхідна мобільність в професійній сфері, що є наслідком економічного зростання, одночасно тягне за собою і підвищення соціального статусу.

Американські соціологи звертають увагу і на питання прихильності до ідеалів відкритого суспільства, що часто викликають певні проблеми. Вони підкреслюють, що не завжди вірно відкидати цін-

ності розпорядження, віддаючи перевагу цінностям досягнення і відкритого суспільства. Професор соціології і завідувач кафедрою соціології в Університеті Колумбії Бернард Барбер (1918-2006) [407], описуючи в середині ХХ ст. динамічні процеси соціальної стратифікації і типи її змін, виділив в якості найбільш важливої проблеми дослідження ставлення до соціальної мобільності як населення в цілому, так і самих вчених. Таким чином, роботи американських соціологів другої половини ХХ ст. показують, що серед вчених, так само як і серед населення в цілому, ставлення до будь-яких видів мобільності може бути найрізноманітнішим - як позитивним, так і неоднозначним і навіть негативним.

Аналізуючи інший напрямок соціологічних теорій мобільності, розвинених британськими соціологами, можна відзначити дещо інше ставлення до мобільності, що суперечить поширеній думці про те, що інтерес британських вчених вкорінений у традиції соціалістичної думки. Можливо, таке положення пов'язане зі специфікою розуміння соціалізму прихильниками цих ідей. На початку ХХ ст. британські соціалісти надавали значення проблемі солідарності робітничого класу і відповідно класовій боротьбі в меншій мірі, ніж марксиста. Британські соціалісти виступали за законні, поступові і демократичні зміни. Соціальна мобільність не розглядалася ними як процес, що знижує однорідність робітничого класу, а отже, і як загрозливий процес для досягнення соціалізму.

Одним з найвідоміших продовжувачів дослідження соціальної мобільності є британський соціолог Девід Гласс, який виступив керівником широкого емпіричного дослідження «Соціальна мобільність в Великобританії», що почалося в 1949 році з подальшим опублікуванням його результатів в 1954 р. У числі найбільш важливих проблем аналізувалися чинники соціальної мобільності, такі як престиж діяльності і прагнення представників середнього класу до висхідної мобільності і особливо освіта. Британський соціолог писав, що його дослідження спрямовані в першу чергу на вивчення соціальної мобільності з точки зору соціального статусу або престижу, тому він не розглядав класи в класичному марксистському розумінні цього терміна [440]. В результаті проведеного дослідження Гласс і його колеги прийшли до висновку про те, що соціальний

статус у Великобританії мав тенденцію передаватися по так званому «замкненому колі». При цьому було відмічено, що при рекрутуванні на позиції, що знаходяться ближче до вершини стратифікаційної піраміди, ступінь обмежень суперечила ідеалам рівності можливостей. Шанси доступу в верхні шари у синів працівників, що займалися фізичною працею були занадто незначні, і рекрутування в основному відбувалося з числа синів тих, хто мав високий статус. З одного боку, Гласс був прихильником ідеалів відкритого суспільства, стверджуючи, що гнучка соціальна структура дає більше шансів для меритократичного включення, а також підвищує ймовірність досягнення соціальної гармонії. З іншого боку, британський соціолог, спираючись на свої дослідження, виявив прямий взаємозв'язок рівності умов з рівністю можливостей.

Британський дослідник соціальної мобільності Ентоні Гіденс [442] в роботі «Соціальна мобільність» (1981) дотримується іншого погляду і пояснює великі потоки вертикальної мобільності не високим ступенем відкритості суспільства, а збільшенням числа вільних вакансій в нематеріальній сфері, збільшенням кількості робочих місць, що вимагають високої кваліфікації, розширенням управлінських і адміністративних посад. Все це, на його думку, є результатом насамперед економічного зростання, що спостерігається в цей період.

В кінці ХХ ст. особливих успіхів в розробці проблем соціальної мобільності досяг ще один британський соціолог, Джон Голдторп, що почав в 1980-х рр. дослідження під назвою «Порівняльний аналіз соціальної мобільності в індустріальних країнах». Він стверджує, що інтелектуальний інтерес до проблем соціальної мобільності може відбуватися з найрізноманітніших ідеологічних позицій. Голдторп розглядає мобільність як позитивне явище в тому випадку, якщо вона поєднується зі значною відкритістю суспільства, а точніше, з тенденцією до надання людям різного соціального походження рівних можливостей в процесі заняття різних позицій в системі суспільного розподілу праці, при цьому він стверджує, що не всі форми мобільності сприяють створенню такої відкритості.

Інтерес до вивчення соціальної мобільності таких британських вчених, як Е.Гіденса, Ф.Паркіна, Д.Вестергарда і Г.Реслера, в



основному проявляється як інтерес до умов класоутворення і розвитку боротьби за класові переваги і владу. У цьому сенсі їх можна назвати сучасними неомарксистами. Ці автори розглядають сучасні умови і види класового конфлікту в традиціях неомарксизму, підкреслюючи, що сам класовий конфлікт в капіталістичному суспільстві є рушійною силою соціальних і політичних змін. Однак це не заважає їм вважати соціальну мобільність невід'ємною рисою сучасних капіталістичних суспільств. На думку Паркіна, було б правильніше аналізувати будь-який класовий конфлікт з точки зору так званих «стратегій закриття», а не через категорії «заможних» і «незаможних». Під «стратегіями закриття» маються на увазі дії, спрямовані на обмеження доступу до різного роду ресурсів для всіх людей, які не належать до певного кола. У цьому сенсі масштаби і форми мобільності, що утвердилися в даному суспільстві, вказують як на ефективність стратегій закриття, так і на успішність зустрічних тенденцій солідаризму, що в розумінні Паркіна означає соціальні колективні дії, що вважаються виключеними і спрямованими на висунення вимог щодо отримання винагород та збільшення особистих можливостей [484.].

Мобільність – це закономірний процес будь-якого суспільства. У структурі українського суспільства мобільність має свої особливості. Вона детермінована низкою умов і факторів. Тому вихідним пунктом дослідження соціальної мобільності є вивчення умов і факторів, що впливають на зміну життєдіяльності людей.

Під умовами слід розуміти:

- а) обставини, від яких залежить що-небудь;
- б) обстановку, в якій існує і відбувається що-небудь.

«Філософський енциклопедичний словник» визначає умову як те, від чого залежить щось інше, що робить можливим наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, яка з необхідністю і неминучістю породжує що-небудь (дію, результат дії) та від основи, яка є логічною умовою дії. Фактор - це причина, рушійна сила якого-небудь процесу, явища, що визначає його характер або окремі риси.

Умови і чинники соціальної мобільності поділяються на 2 групи: об'єктивні та суб'єктивні.

Фактори об'єктивного характеру детерміновані об'єктивними умовами трансформації суспільства в економічному, політичному і соціальному вимірах.

До факторів суб'єктивного плану слід віднести:

- об'єктивні характеристики працюючих: вік, стаж роботи, кваліфікацію, рівень освіти, сімейний стан;
- суб'єктивні ціннісні орієнтації: мотивацію трудової діяльності, зміна світоглядних установок.

Визначальним фактором всеохоплюючої соціальної мобільності є зміна соціальної структури суспільства. У свою чергу, як зазначає З.Т.Голєнкова, масштаби, тенденції, глибина і особливості протікання трансформації соціальної структури, її ускладнення визначаються комплексом факторів:

- 1) структурними змінами в економіці (різні форми власності - державна, акціонерна, приватна, з участю іноземного капіталу) і її кризою;
- 2) глибокими змінами, пов'язаними зі змінами в системі зайнятості (система планового формування, розподілу і використання робочої сили, перетворення критеріїв соціальної диференціації, перебудові трудової мотивації, поглиблення соціальної нерівності, різкого розриву в оплаті праці різних категорій працівників);
- 3) зниженням рівня життя переважної частини населення;
- 4) соціальною аномією (руйнуванням однієї ціннісно-нормативної системи і несформованістю іншою) і соціальною депривацією (обмеженням або позбавленням доступу до матеріальних та духовних ресурсів, можливостей, необхідних для задоволення основних життєвих потреб індивідів або груп).

О.І.Шкаратан розглядає мобільність у зв'язку з новими соціально-економічними умовами. При урбанізації і індустріалізації проходять кількісне зростання професій і відповідна зміна вимог до кваліфікації професійної підготовки. Як наслідок індустріалізації спостерігається відносне зростання робочої сили, зайнятої в категорії «білих комірців», і зменшення абсолютної чисельності сільськогосподарських робітників. Ступінь індустріалізації фактично корелює з рівнем мобільності, бо веде до зростання кількості професій високого статусу і до зменшення зайнятості в професійних категоріях нижчого рангу (некваліфікована праця) [320].

Аналізу критичних ситуацій (кризових точок) фахового розвитку особистості, як основи якісних змін у системі професійного розвитку фахівця, з точки зору проблеми професійної мобільності поки що присвячено дуже незначну частину наукових публікацій. Окремі положення даної проблематики відображені в працях М.І. Плотнікова [245] щодо теорії змін, Е.Ф. Зеєра [121] щодо теорії професійного розвитку, В.О. Аверіна [271] щодо теорії психічного розвитку особистості на основі положень синергетичного підходу (О. Н. Князева. [147, с. 68], С. П. Курдюмов. [147]) та акмеологічної теорії – В.М. Гладкова, [65.] А. Деркач та ін. [246]

З позиції соціальної стратифікації мобільність розглядали також і вітчизняні вчені. Так, в роботах Т.В.Заславської, Н.В.Ривкіної, В.Р.Подмаркової розроблена методологія аналізу трудової кар'єри та дослідження механізмів зміни праці.

Інші автори - В.О.Мартинюк, С.Н.Шубкіна, В.А.Ядова висвітлюють такі проблеми як професійне самовизначення випускників ВНЗ, адаптація на робочому місці, підвищення кваліфікації та інше. Як для фахівця більш суттєвим розглядаються саме адаптація на робочому місці та підвищення кваліфікації.

Аналіз праць В. Воронкової та І. Дичківської доводить, що існує два види взаємопов'язаної між собою професійної мобільності: вертикальна професійна мобільність (рух з низу до верху в професійно-кваліфікаційній структурі), горизонтальна (соціальні переміщення без якісної зміни професії та кваліфікації). [59, с. 100].

Водночас Н. Кожемякіна розглядає професійну мобільність менеджів-аграріїв як «здатність і готовність особистості працювати в умовах швидких динамічних (горизонтальних і вертикальних) змін у рамках своєї професії, а також в умовах певних соціальних перетворень (статусу, ролі, професії і т. ін.)» [102, с. 28].

Цікавою є думка І. Хом'юк, яка в процесі наукових розвідок дійшла таких висновків:

- 1) горизонтальна мобільність – це рівнозначний перехід без зміни соціального статусу, наприклад, перехід на аналогічну посаду в межах одного або іншого підприємства;
- 2) вертикальна мобільність – це підвищення або зниження соціального статусу;

3) низхідна мобільність характеризується втратою певного соціального або професійного статусу. Можна відмітити, говорить І. Хом'юк, що саме низхідна мобільність є одним із засобів уникнення безробіття. З погляду молодого людини, яка, закінчивши навчальний заклад, вперше шукає роботу, низхідну мобільність можна розглядати як вибір професії, соціальний статус якої нижчий за статус професії, яку планувала отримати особистість [363, с. 31].

На думку С.В. Нужної, розвиток професійної мобільності в процесі навчання майбутнього фахівця, як важлива складова системи його професійного розвитку, професійно та психологічно готують до зміни та засвоєння ним нових спеціальностей та професій, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності [232 ].

Науковець С.Фролов поняття «мобільність» розглядає як процес переміщення індивіда у соціальному просторі. С.Крапівенський дає подібне визначення, при цьому він визначає суб'єктами цього процесу соціальні групи, а не лише окремі індивіди, актуалізуючи увагу на тому, що такі переміщення особистості у соціальному просторі призводять до зміни місця і статусу людини у структурі суспільства. Дотичним до такого розуміння є позиція Ю.Карпової, яка зауважує, що переходи з однієї галузі до іншої, часта зміна спеціальностей визначають соціальну мобільність світу, що спричиняється соціальною мобільністю індивіда.

Такі вчені, як Амосова О.В., Дудіна О.М., Ратнікова П.М., Каліновський Ю.І., Томін М.І. розглядають мобільність з однієї сторони як якість особистості, та як процес – з іншої. Професійна мобільність має двосторонній характер. Це проявляється у тому, що людина може бути мобільною за умови володіння нею певними особистими та професійними якостями, але при цьому, її мобільність може проявлятися лише в діяльності. Тому, говорити про ступінь та рівень мобільності фахівця варто лише за умови реалізації його потенціалу, особистих та професійних якостей у діяльності.

Аналізуючи праці Л.М.Мітіної [214], ми дійшли висновку, що вона розглядала особистість фахівця як конкурентноспроможну та мобільну через розвиток позитивного потенціалу, вміння планувати свою поведінку у непередбачуваних робочих обставинах, воло-

діння інноваційними підходами до вирішення проблем, що вказувало на його здатність до соціальної мобільності.

У контексті проблематики професійної мобільності охарактеризуємо теорію професійного розвитку, яка в науковій методологізації отримала назву «теорія розвитку» (Е. Шпангер, Д. Сьюпер, У. Джейд та ін.). За визначенням М.І. Кондакова, її основними положеннями є:

- протягом життя змінюються умови розвитку, що обумовлює велику різноманітність вибору професій та зміни професійного статусу / професійних позицій;
- професійний розвиток має ряд стадій та фаз, що описуються різними траєкторіями професійного розвитку. При цьому зміни траєкторій професійного руху відбуваються в кризових точках (точки біфуркацій), що визначає можливості реалізації множинності траєкторій професійного розвитку фахівця;
- стадіями професійного розвитку можна керувати;
- задоволеність роботою визначається можливостями особистості реалізовувати свої інтереси та здібності в професійних ситуаціях [161, с.160.].

Професійна мобільність та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці розкрита в дослідженнях вітчизняних вчених Л.Данилової, Н.Ничкало, З.Л. Сушенцевої, О.Симончук, О.Щербак Н. Коваліско та зарубіжних П. Блау, Н. Василенко, Г. Мухамедзінової, О. Олейнікової, О. Філатової учених. Професійній мобільності присвятили свої дослідження К. Барбакова, В. Войтович, С. Кугель, І. Мартинюк, В. Осовський, Л. Рибникова, О. Шкаратан, В. Ядов та інші. Професійну мобільність в психології розглядали В. Ковальова, Л. Левченко, Н. Мурадян, В. Тихонович, М. Шабонова, Л. Шевченко та інші.

У сучасних наукових дослідженнях трактування професійної мобільності є неоднозначним, оскільки:

- а) це поняття використовується в різних галузях знань: філософії, соціології, економіці, психології та педагогіці тощо;
- б) у різних мовах має неоднозначне тлумачення;
- в) залежно від наукового вивчення мобільність поділяють за видами: академічна, еко, культурна, професійна, соціальна, територіальна, трудова.

У великій сучасній педагогічній енциклопедії Є. Рапацевич визначає професійну мобільність як «можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці. Професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних способів і умінь ефективно їх використовувати для виконання яких-небудь завдань у суміжних галузях виробництва і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої. [270, с.82]. Для України особливе значення має підготовка до професійної мобільності висококваліфікованих працівників соціальної сфери. Воно зумовлене такими чинниками: по-перше, становлення фахівця соціальної сфери сучасного українського суспільства відбувається в умовах постійних соціально-економічних криз; по-друге, працівник соціальної сфери, як об'єкт модернізації системи вищої освіти повинен мати глибоку фундаментальну підготовку, володіти сучасними інформаційними технологіями, бути конкурентоспроможним, комунікативним, мати високу ефективну професійну підготовку; по-третє, фахівець повинен володіти таким багажем знань, які забезпечать йому не тільки швидке кар'єрне зростання, але й дадуть можливість вільно орієнтуватися на ринку праці, чітко усвідомлювати професійні обов'язки й права та правильно спілкуватися зі своїми потенційними роботодавцями.

Окрім цього, ринок праці та система вищої освіти функціонують майже незалежно, що дає людині відчуття незахищеності, безперспективності, стає вагомою причиною соціальної дезадаптації. Таким чином професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери формується в нестабільних умовах практичної підготовки, що призводить до пошуку шляхів формування професійної мобільності у вищих навчальних закладах.

Розглядаючи процес підготовки до професійної мобільності, Рассказов Ф.Д. наголошує, що «мобільність у педагогічній сфері – це особлива якість особистості, що формується в процесі навчання і виховання та має найважливіший вплив на професіоналізм майбутнього фахівця» [270, с.55].

Аналізуючи термін «професійна мобільність» Л. Горюнова, робить висновок про те, що його можна розглядати у триплексі, що включає якість особистості (забезпечує внутрішній механізм роз-

вितку людини через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей); діяльність людини (детермінована подіями, що змінюють середовище і результатом якої є самореалізація людини в житті та професії); процес перетворення людиною самої себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища) [76, с. 186].

Професійна мобільність проявляється у творчому характері діяльності, в активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, що надає можливість людині дізнатися більше про інші моделі створення та поширення знань, дозволяє їй розширити мережу своїх контактів та спілкування, розвиває рівень особистої ініціативи та професійної комунікабельності, реалізація яких стає можливою завдяки мобільності.

Джерелом розробки наукових основ проблеми мобільності є праці відомих соціологів Е.Гідденса, Т.Парсонса, П.Сорокіна, а пізніше – Т.П.Дехтярьової, Р.В.Ривкіна та ін. Істотний внесок у розробку проблеми професійної готовності й творчої активності фахівців, розвитку їхніх базових і спеціальних компетентностей як основи мобільності в професійній діяльності внесли роботи В.І.Андрєєва, О.О.Вербицького, Б.С.Гершунського, І.А.Зимової, В.О.Козирєва та ін. Професійна мобільність розглядається як здатність особистості реалізувати свою потребу в певному виді діяльності, що відповідає схильностям і можливостям з користю для суспільства, уміло переходити від одного виду діяльності до іншого, тобто проявляти свою професійну компетентність, розширюючи й поглиблюючи характер діяльності. Так, низка вчених наголошують на професійній мобільності, як мегапрофесійній якості спеціаліста, що визначає його професійну компетентність, тобто професійна мобільність є складовою професійної компетентності.

Широким і неоднозначним є розуміння мобільності в соціальній педагогіці. А.В.Мудрик відзначає, що мобільність – це важливий ефект соціалізації людини під впливом міста, міського життя. «Мобільність може розглядатись як постійна потреба в новій інформації; як реакція на різноманіття стимуляторів, котрі має місто; як готовність до змін (місця роботи чи проживання, характеру відпочинку, соціальної групи, смаків, тощо)» [222, с.109]

Беспалько О, Гордєєва Т. визначають дві домінанти професійної мобільності: з одного боку - професійно-освітні можливості майбутнього кваліфікованого працівника, а з іншого - вимоги, що висуваються до вищого навчального закладу з боку суспільства й ринку праці у швидкості, рівні формування професійної мобільності і якості підготовки професійно мобільного кваліфікованого працівника. [74]

Капська А., Архипова С., Карпенко О. у своїх дослідженнях наголошують, що формування професійної мобільності можливе лише на основі формування певних компетенцій фахівця. На перший план дослідники ставлять базові знання з професій, рівень інформаційної компетентності, розуміння соціально-рольової функції фахівця. Окрім вищезазначених, науковцями було виділено здатність працювати у команді, комунікативні та управлінські вміння. Наступними, не менш важливими вміннями, вчені визначають дослідницькі вміння та адаптивність до нових ситуацій. [138, 140]

Професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань в області своєї професії. В умовах швидких змін техніки і технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури майбутнього спеціаліста.

Загалом, професійна мобільність формується за трьома напрямками:

1) освоєння нової сукупності професійних знань у різних сферах професійної праці (в основі даного виду професійної мобільності лежить кон'юнктура на ринку праці);

2) поява інтегрованих професій (наприклад, працівник соціальної сфери, що включає в себе знання таких видів діяльності, як соціальний працівник, педагог, соціолог, психолог, медичний працівник, юрист та ін., що дозволяє йому на базі однієї професії освоювати надалі перераховані види професійних знань як нові професії);

3) освоєння професій, що мають загально професійний, надспеціальний характер (наприклад, економіст, менеджер, маркетолог, юрист та ін.

У зв'язку із цим змінюється й характер вимог професії до людини. Замість пріоритету спеціальних знань в освоєнні професії формується пріоритет загально професійних, міжпрофесійних знань.



Сутність професійної мобільності виражається в готовності особистості до саморозвитку, до самоосвіти й перетворення себе, побудови конструкту свого професійного «Я», готовності в процесі професійної діяльності успішно пристосовуватися до мінливих умов професійно-педагогічного середовища.

Дементьева О. розглядає професійну мобільність як якість особистості, що дозволяє їй бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно компетентною, здатною до саморозвитку й модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності [88, с. 6];

Беспалько О. визначає професійну мобільність як здатність швидко адаптуватися у різних сферах соціально-педагогічної діяльності, що базується на прагненні до самореалізації, самовдосконалення та сформованих ключових компетентностях [16, с. 30];

Мещеряков Б. Г. визначає її як здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опанувати нову техніку та технологію, набувати знань та умінь, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності [59 с. 24].

Зважаючи на те, що професійно мобільний фахівець соціальної сфери у своїй професійній діяльності спирається на основні положення педагогіки, соціальної роботи, політології, соціології, фізіології, правових дисциплін. У зв'язку з цим особливості формування професійної мобільності фахівця соціальної сфери носять інтегративний характер. Знання, які набуває майбутній спеціаліст у процесі професійної підготовки підвищують рівень загальної культури особистості. Крім того, розвиток загальноінтелектуальних вмінь покращують рівень професійної мобільності.

Отже, підготовка до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери – це динамічний, системний педагогічний процес, що характеризується єдністю цілей, інноваційних технологій шляхом упровадження форм і методів навчання, спрямованих на формування особистості, готовності до саморозвитку, самоконструювання та адаптації у змінних умовах професійного середовища в процесі професійної діяльності. Під професійною мобільністю майбутніх працівників соціальної сфери розуміють здатність майбутнього спеціаліста вирішувати широке коло завдань в соціальній галузі, здатність оперативної, швидко опанувати нові спеціальності, бути готовим впоратися з новими професійними функ-

ціями, успішно оволодівати новими інноваційними технологіями, знаннями, вміннями і навичками.

Отже, підводячи підсумки аналізу генези професійна мобільність протягом історії, слід зазначити, що поставлене на початку досліджень питання про зв'язок мобільності з процесами класоутворення і змінами в суспільстві є одним з ключових питань в дослідженнях мобільності, проведених протягом ХХст. Мобільність розглядалась через рух або зміну соціального статусу особи у суспільстві, її приналежності до певного класу. Пізніше, П.Сорокіним були задані основні напрямки дослідження мобільності, яким слідували соціологи до кінця ХХст. Адже, саме П.Сорокін докладно досліджує форми мобільності, канали і фактори вертикальної циркуляції, вертикальну та горизонтальну мобільність в сучасних західних суспільствах, її інтенсивність, загальні принципи, наслідки соціальної мобільності, її вплив на поведінку і психологію людини, а також вплив мобільності на соціальні процеси і організацію суспільства. Далі мобільність вивчали з позицій динамічних змін у суспільствах, через усі сфери суспільного життя, відводячи немалу роль професійній сфері. Соціальні зміни та навіть соціальні конфлікти вважались невід'ємними умовами для розвитку соціальної мобільності. Згодом, на більш сучасному етапі вивчення соціальну мобільність розглядали як одну із характеристик фахівця, що повинен бути відповідно до вимог суспільства та проблем у ньому професійно мобільним, цим самим розглядаючи професійну мобільність як якість особистості з однієї сторони та як процес - з іншої. Професійну мобільність фахівця досліджували через процес його професіоналізації, розвиток вміння планувати свою поведінку, володіння інноваційними підходами до вирішення проблем.

## ***1.2. Філософські принципи професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.***

Пошук та реалізація умов, шляхів, методів і засобів підготовки професійно мобільного фахівця на сьогодні стає актуальною проблемою. Звичайно, розв'язання завдань по підготовці професійно

мобільних майбутніх фахівців потребує глибинного теоретичного аналізу принципів та підходів до розвитку професійної мобільності, механізмів її формування. Освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, при множення і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвине ної особистості» (Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII). Отже, дотримання філософських підходів передбачає цілісну реалізацію педагогічної системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери як результату історії пізнання цього феномену й реалізації загальнонаукових технологій до розвитку професійної мобільності майбутніх соціальних працівників

Розвиток педагогіки упродовж останніх років відбувався у на прямі логічного переходу від одновимірного аналізу педагогіч них об'єктів до багатовимірного, підґрунтям якого виступають організація, управління, мотивація навчально-виховного про цесу. У межах педагогічних теорій сформовано низку підходів до підготовки спеціалістів у вищій школі: системний (Л.Буєва, Ф.Корольов, Е.Юдін), гармонізаційний (С.Муратов), інтервальний (Ф.Лазарев, А.Остапенко), культурологічний (Г.Драч, Т.Колбіна), гуманістичний (Н.Бордовська, В.Серіков, М.Алексеев), діяльніс ний (С.Рубінштейн, А.Леонт'єв), особистісний (Ю.Кулюткін). Так, на думку Н. Кривоконь, однією із головних підходів до підготовки соціальних працівників є діяльнісний підхід до розуміння профе сії, суть якого полягає в першочерговій орієнтації навчання на ово лодіння вміннями і навичками практичної діяльності в соціальних службах. У підготовці соціальних працівників предметом особли вої уваги є інтеграція теорії та практики. [3].

Структуруючи систему загальнонаукових підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, ми виокремлюємо:

Системний підхід, який дозволяє визначити перспективи на вчання, його основні взаємодіючі компоненти з урахуванням про відних тенденцій суспільного розвитку; реальні потреби і можли вості суб'єктів навчання, координацію і субординацію таких вели-

ких систем як освіта, наука і техніка; формування нової людини як громадянина, особистості творчого викладача і громадського діяча.

Відношення частин до цілого знаходиться у складних взаємозв'язках: усяка зміна властивостей одного з елементів викликає зміну й інших компонентів, а, можливо, й усієї системи. Поява нових зв'язків між елементами призводить до виникнення інтегративних властивостей окремих компонентів, тому важливою характеристикою будь-якої системи необхідно вважати виокремлення особливих системоутворювальних зв'язків [81с. 62].

Розгляд соціальної роботи і підготовки соціальних працівників до її виконання з позицій системного підходу передбачає вивчення соціальних процесів, соціально-психологічних проявів особистості, сфери спілкування, групових процесів, взаємодії на рівні «викладач – студент», а надалі «соціальний працівник – клієнт» та «особистість – соціум» як системи. Дослідження цієї системи проводилось на основі розгляду компонентів у їх цілісності, структурності, ієрархічності, упорядкованості, організаційності. Взаємозалежність системи і середовища, її неподільність і комплексність, надійність, стійкість, стабільність, життєздатність, довговічність та перспективність [167] визначається шляхом виокремлення сукупності закономірно взаємопов'язаних компонентів (явищ, поглядів, знань, принципів) у певну структуру, з урахуванням зв'язків між ними та з макросередовищем, соціумом.

Суб'єкти й об'єкти соціальної роботи розглядаються як такі, що взаємодіють, взаємозумовлюються, взаємопов'язуються, тобто є елементами структурованого єдиного цілого. Так, В. Афанасьєв серед головних ознак системи відзначає наявність структури як певної внутрішньої організації, наявність функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, а також комунікативних властивостей системи – взаємодію із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого та майбутнього в системі та її компонентах [17].

Системний підхід дозволяє відобразити не тільки кількісне, а й якісне зростання майбутнього фахівця соціальної сфери, оскільки дає можливість прогнозувати професійну мобільність як явище з урахуванням вимог суспільства до професій, якісних зрушень у функціональних особливостях, у її змісті на всіх рівнях.

Гносеологічний підхід, який ґрунтується на теорії пізнання (гносеології), тобто вченні про знання – процесі, зумовленому суспільно-історичною практикою набуття і розвитку знання, його постійного поглиблення, розширення й удосконалення. Це така взаємодія об'єкта та суб'єкта, результатом якої є нові знання. Філософсько-діалектичне розуміння пізнання потрібно розглядати не як дзеркальне відображення, пасивне споглядання, а як складний, діалектичний, соціокультурно зумовлений процес активного творчого відображення дійсності в ході соціально-історичної практики, зокрема практики підготовки працівників соціальної сфери. В основі гносеологічного підходу лежить спрямованість на застосування в роботі та підготовці соціального працівника форм і методів наукового пізнання, всебічного вивчення, аналізу, порівняння, знаходження паралелей у соціально-історичних особливостях процесів, які відбуваються в соціальній роботі, що сприяє встановленню закономірностей їх перебігу, визначенню специфіки і тенденцій розвитку. Процес пізнання та перетворення навколишнього об'єктивного середовища завжди активний. Щоб засвоїти соціально-культурні та професійні цінності, необхідно здійснити певну діяльність [81]. У ході розкриття діалектики наукового пізнання констатується, що пізнання є не процесом переведення об'єктивного в суб'єктивне, а процесом переведення зовнішньо-об'єктивного в аспект суспільно-значущої суб'єктивності, що фіксується в логічних формах мислення не на основі внутрішнього досвіду, а в зовнішньому досвіді суспільства, у практиці. Безпосередньо в практичній діяльності долається обмеженість внутрішнього досвіду індивіда й отримане знання «піднімається» до рівня об'єктивно-істинного, а суб'єктивність індивідуальної свідомості знімається суспільною діяльністю [93, с. 81].

Новими тенденціями реалізації гносеологічного підходу є активне обговорення взаємозв'язку наукового пізнання і його методології з ціннісно-цільовими орієнтирами та застосуванням інноваційних засобів, операцій і методів пізнавальної діяльності суб'єкта, котрий часто розуміється як «колективний суб'єкт» наукового пізнання, так званий «мислительний колектив» [351, с. 380].

Під час професійної підготовки майбутні працівники соціальної сфери саме завдяки практичній діяльності долають обмеженість

емпіричного досвіду, а отримане знання «піднімається» до рівня об'єктивно-істинного.

Діалектичний підхід у пізнанні проблеми підготовки соціальних працівників висуває та обґрунтовує положення про зв'язки й залежності явищ, процесів практики, про їх неперервний розвиток, про джерела, рушійні сили та напрями розвитку соціально-педагогічної практики. Обґрунтування факторів: об'єктивного, суб'єктивного, особистісного, людського, що впливають на підготовку майбутніх працівників соціальної сфери, розвитку професійної мобільності відповідають вимогам даного підходу. Принцип конкретності ґрунтується на філософській категорії, що відображає систему взаємозв'язаних речей у сукупності всіх її сторін і зв'язків на емпіричному етапі як чуттєво-конкретне, а на теоретичному етапі – як мисленнєво-конкретне. Розгортання принципу конкретності потребує оперування такими філософсько-методологічними категоріями і поняттями, що дозволять:

- «вивести» певне явище, зокрема, педагогічний процес підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, з його субстанційної ознаки, тобто головної, суттєвої властивості професійної діяльності взагалі й підготовки фахівців у ВНЗ, та відтворити цей процес як діалектично відокремлене ціле;

- врахувати різноманітні умови (педагогічні, психологічні, соціальні, особистісні тощо) та інші фактори, що впливають на процес професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери;

- виявити специфічний механізм взаємозв'язку загального (наприклад, основ соціальної роботи) й одиничного (зокрема, галузей соціології, до яких відноситься і соціальна робота);

- розглянути дисциплінаслідження (процес підготовки соціальних працівників) у межах ширшого (більшого) цілого, елементом якого він є (підготовка фахівців у вищих навчальних закладах і до професійної діяльності).

Принцип історизму – філософський, діалектичний принцип, який є методологічним вираженням саморозвитку дійсності у вигляді цілісної безперервної єдності таких станів (часових періодів), як минуле, теперішнє і майбутнє цього феномену.

Цей принцип може бути реалізований за умови дотримання таких вимог:

1)розгляд генези головних етапів історичного руху трансформацій підготовки соціальних працівників з метою реконструкції минулого;

2)вивчення сучасного стану професійної підготовки фахівців соціальної сфери до надання допомоги на відповідному рівні фахової компетентності;

3)удосконалення методик підготовки працівників соціальної сфери.

Принцип історизму пов'язується з конкретно-історичним ракурсом дослідження педагогічних явищ у соціальній сфері.

Дослідження проблеми професійної підготовки працівників соціальної сфери потребує вивчення, систематизації наукових знань із цієї проблеми в ретроспективі. Це дає змогу перейти від емпіричного опису фактів підготовки соціальних працівників до теоретичного узагальнення і виявлення еволюції наукових уявлень та поглядів на зміст і сутнісні характеристики цього процесу, що є новим рівнем інтеграції наукового знання у вивченні професійної педагогіки. З принципами об'єктивності, конкретності та історичності тісно пов'язаний принцип науковості, що передбачає реалізацію здатності людини використовувати особливий інструмент людського пізнання – понятійне мислення. Саме специфіка понятійного мислення дозволяє студентам проникати у приховані, внутрішні, сутнісні властивості процесів та явищ у фаховій роботі працівника соціальної сфери. Якщо освоєння світу відбувається в межах безпосередньої практичної діяльності, то наукове пізнання відбувається шляхом створення особливих абстракцій (форм пізнання, що базуються на подумки уявлюваному виокремленні істотних властивостей і зв'язків предмета) та ідеалізацій (процесів уявного конструювання понять про об'єктивні процеси і явища), що актуалізує включення студентів у віртуально-професійні ситуації під час навчання.

Наукове понятійне мислення (теоретичне, систематизоване) дає змогу здійснити теоретичні узагальнення. У ході реалізації цього принципу відбувається генерування нових знань у вигляді принци-

пово нових ідей з використанням таких категорій і понять, якими оперують як медики, так і педагоги – фахівці підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.

У загальній формі принцип причинності методологічно орієнтує майбутніх соціальних працівників на підняття пізнання за певними причинно-наслідковими шаблонами, на основі аналізу їх перетинів і взаємодій. Важливість цього завдання у професійній педагогіці полягає в тому, щоб навчити студентів виокремлювати такі основні риси причинно-наслідкового зв'язку, як породження одного іншим (найбільш суттєва, субстанційна ознака), об'єктивність, всезагальність, необхідність, безконечність, неперервність у часі та просторі. Адже одна й та ж причина за різних умов викликає неоднакові наслідки, що повинні враховувати соціальні працівники у своїй професійній діяльності. [357, с.152]

Особистісний підхід відображає факт «включеності» суб'єкта в соціальні зв'язки та взаємини, трактує людину як соціокультурну реальність. Вплив соціальних факторів на розвиток особистості відбувається шляхом її включення в суб'єктивний світ як результат внутрішньо направленої роботи особистості, в процесі якої зовнішнє, проходячи через внутрішнє, переробляється, освоюється і використовується людиною у практичній діяльності. Тому особистість є суб'єктом пізнання й активного перетворення світу. Особистість розглядається як цілісність – динамічна, відносно стабільна, цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини. Діалектична єдність загального, особливого й окремого виникає не із зовнішньої, а з внутрішньої необхідності, шляхом перетворення культури, що освоюється, на живу індивідуальну творчу діяльність. Це особлива якість людини, що набувається нею в процесі діяльності, спілкування і взаємин, виникає як засіб, інструмент для знаходження людиною своєї сутності, є суб'єктом пізнання й активного перетворення світу. Цілісна особистість є не просто механічною сумою субособистостей, а розглядається як суб'єкт власної життєтворчості, що включає повноту змісту індивідуального життя в реальному культурно-історичному контексті. Підготовка студентів на основі особистісно-орієнтованого навчання визначається тим, що відбувається на засадах всебічно-



го врахування індивідуальних потреб і можливостей майбутнього працівника, ставлення до нього як до свідомого й відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з викладачем і ровесниками. Дидактико-методичне забезпечення особистісно-орієнтованого навчання передбачає посилення у змісті професійної підготовки студентів людинознавчого, особистісно значущого, емоційного матеріалу, створення ситуації вибору, рефлексії, стимулювання, збереження емоційної комфортності та реалізації ситуації успіху. Метою реалізації особистісного підходу є створення умов (змісту, методів, інноваційно-технологічного навчального середовища) для індивідуальної самореалізації студента, його професійного зростання і саморозвитку у формуванні професіоналізму.

Діяльнісний підхід ґрунтується на твердженні, що тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення об'єктивної дійсності. Пізнання, мислення – це завжди пошуки і відкриття нового, раніше невідомих підходів і рішень, активне досягнення істини, активна діяльність суб'єкта в будь-якій її формі. Діяльність – одне з основоположних понять класичної філософської традиції, що фіксує у своєму змісті акт зіткнення цілепокладальної волі, з одного боку, і об'єктивних закономірностей буття – з іншого. Відповідно до цього в структурі діяльності традиційно виокремлюються суб'єктний компонент, тобто цілепокладальний суб'єкт, і об'єктний компонент, що є предметом діяльності. Саме цей підхід виявляє діялісність, суб'єктну і контекстно-змістову складові, відповідно до якого реалізація освітньої мети досягається через навчальну діяльність її суб'єктів щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками відповідної професійної спрямованості. При цьому така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних й новітніх навчальних форм діялісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професії, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні професійні функції майбутнього фаху. [98, с. 14]

Отже, набуття студентами вмінь виконувати професійну діяльність має унікальний характер, що зумовлюється зверненням не тільки на результати теоретичної підготовки, але й на особистіс-

ні моделі образного уявлення результатів професійної діяльності. Єдність свідомості і діяльності людини належить до проблем, які розкриває філософська антропологія. Згідно з принципом єдності свідомості і діяльності майбутні соціальні працівники в період навчання у ВНЗ мають усвідомлювати мету своєї професійної діяльності, планувати й організовувати свою роботу, усвідомлювати особистісну значущість її результатів. Відтак цей принцип тісно пов'язується з праксеологічним підходом.

Праксеологічний підхід. Сутність паракселогічного підходу полягає в зв'язку між системою знань, умінь і навичок і цінностями, які спрямовані не тільки на задоволення потреб окремих людей, а й на вирішення завдань гуманізації суспільства. Завдання паракселогічного підходу полягають в підготовці професійно мобільних працівників соціальної сфери. Це набуття практичних умінь, навичок, досвіду творчої діяльності; сприяння самовираженню особистості; забезпечення зв'язку всіх елементів отриманих знань між собою; придбання в процесі навчання знань, що формують єдину наукову картину світу і допомагатимуть реалізувати професійність майбутніх працівників соціальної сфери. Праксеологічний підхід стосується як організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, так і оптимізації майбутньої професійної діяльності фахівців соціальної сфери, моделі які вони апробують ще під час навчання у ВНЗ. Оскільки у своїй практичній діяльності майбутні соціальні працівники матимуть справу з людиною, взаєминами між особистістю і колективом, соціальними групами, то ключовим призначенням їхньої діяльності є вдосконалення людських відносин і втілення в життя гуманістичних ідеалів. Саме в розвитку й утвердженні ідеї гуманізму реалізується тісний зв'язок соціальної роботи з філософською проблематикою. Водночас, застосування ефективних способів виконання соціальної роботи потребує побудови системи спеціальної підготовки майбутніх соціальних працівників, під час якої студенти мають змогу побудувати оптимальні зразки професійних дій, наприклад, в умовах інтерактивної взаємодії. Це пов'язує реалізацію праксеологічного підходу з актуальністю застосування засобів інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. Саме

активна участь студентів у віртуально-професійних моделях соціальної роботи спонукатиме їх визначати ціннісні орієнтації та акмеологічні віхи власного рівня професійної мобільності серед можливих дій фахівця соціальної роботи в таких ситуаціях.

Реформи сучасної освіти передбачають зміни у цільових, змістовних і ціннісних контекстах підготовки спеціалістів всіх рівнів. Динамічні зміни в науці, виробництві та суспільному житті багатьох країн світу вимагають оновлення системи освіти, що допоможе подолати існуючі перепони в духовному, інтелектуальному розвитку в XXI столітті [175, с. 15].

Синергетичний підхід. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери потребує розуміння студентами синергетичних процесів, що відбуваються в суспільстві. Для вивчення взаємовідносин соціального порядку і соціального хаосу, які досліджують загальні закономірності соціальної самоорганізації виникає новий науковий напрямок – соціальна синергетика, сформована у 90-х роках XX ст. До початку XXI ст. соціальна синергетика як частина фундаментальної синергетики набула форми концепції синергетичного історизму [247, с. 30] і досліджує взаємовідносини порядку й хаосу в соціальних системах різного рівня складності.

Синергетика (англ. Synergetics, від грецького. син – «спільне» і ергос – «дія») – це теорія самоорганізації в системах різноманітної природи. Вона має справу з явищами та процесами, в результаті яких в системі – в цілому – можуть з'явитися властивості, якими не володіє жодна з частин. Синергетичний підхід демонструє, яким чином і чому хаос може розглядатися як чинник творення, конструктивний механізм еволюції, як з хаосу власними силами може розвиватися нова організація.

Контекст підготовки майбутнього спеціаліста соціальної сфери до розвитку професійної мобільності має враховувати, що освіта людини полягає у творенні не лише книжної, але й повсякденної культури, і в кожному суспільстві діють немовби два рівні або способи передачі соціокультурного досвіду. Перший – через спеціально організовану освітню систему, що у професійно підготовленій і соціально організованій формі концентровано визначає і виражає ієрархії цінностей даного суспільства та систему знань, необхідних

для виконання соціально-значимих функцій за допомогою мови науки й мистецтва. Другий спосіб «освіти людини» утворюється стихійно в її повсякденному житті, фіксується і передається завдяки системі традицій, звичаїв, обрядових дій або за посередництва мови, засвоюючись у спілкуванні. У такий спосіб передаються повсякденні форми культури, відтворюються архетипи, нагромаджується життєвий досвід, повідомляється досить складна система позанаукових способів пізнання, оцінки та звичок поведінки. Тут формується здоровий глузд і повсякденні форми розсудкової діяльності. [170, с.117]

Тенденція розвитку осмислених і організованих освітніх і виховних систем повинна орієнтуватися на моделі високої культури, що перебуває в жорсткому протистоянні з декультурацією та зразками масової культури. Раціональний підхід повинен враховувати, що освіта та життя здійснюються немовби в різних площинах, маючи протилежні тенденції. Тривалий час головне місце в розвитку природи, соціуму та людського мислення займала діалектика. Однак, претендуючи на визначеність «всього», безумовну об'єктивність, остаточну повноту опису, діалектика відійшла від нових запитів життя. У своєму прагненні до ідеалу цілісності та точності діалектика створювала могутній апарат моделювання завершених теорій, а гуманітарні науки, слідуючи її настановам, будували штучні моделі освіти, виховання, розвитку, формальні, а не змістовні конструкції.

Без сумніву, синергетична модель творчості (а творчість – це розвиток) безпосередньо стосується парадигми сучасного освітнього процесу. Засновник синергетики І. Пригожин вважав, що «кінцевою метою» цієї нової філософії має стати пошук «механізмів виживання суспільства» [257, с. 56].

Саме система принципів синергетичної парадигми нині сприяє подоланню однобічностей у вирішенні головної суспільної та освітньої суперечності. Ця нова парадигма принципово відрізняється від попередніх у вирішенні вибору діяльності будь-якого соціуму чи особистості: «Вибір нині, звичайно, здійснюється не між добром і злом, не між стабільністю і мінливістю, а між різними нестабільними траєкторіями» [359, с. 38]. Синергетична парадиг-

ма – принципово новий шлях для освіти. Це стосується вирішення суперечностей між стабільністю, загальною необхідністю та змінністю, хаотичною випадковістю. Синергетична методологія не зводиться до визнання пріоритету лише принципів моралізму та релятивізму, оскільки в ній розкриваються і певні закономірності їхньої взаємодії зі сталістю, необхідністю.

Загалом, синергетичний підхід до освіти реалізується в домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає в стимулюючому впливові на суб'єкт навчальної діяльності з метою його саморозкриття й самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми й із самим собою.

За визначенням сучасних науковців, синергетичний підхід – це напрям методології дослідження, пов'язаний з установами і вивченням загальних закономірностей самоорганізації й нелінійного синтезу складних нестабільних і відкритих систем. Особлива цінність цього підходу проявляється в тому, що він дозволяє з високою долею імовірності прогнозувати майбутній розвиток досліджуваного соціального об'єкта. Причому передбачення здійснюється ні на аналізі наявного його стану на теперішній час чи виявлених перспектив розвитку, а навпаки, на підставі розуміння віддалених у часі цілей. Порушуючи питання про синергетичний характер реалізації педагогічного процесу, С. Гончаренко й В. Кушнір підкреслюють, що синергетичний підхід дозволяє поєднати закономірність і хаотичність як своєрідні полюси цього процесу. Причому специфікою педагогічної сфери є те, що закономірності в ній мають певною мірою нечіткий характер, а хаотичність частково впорядковується [182, с. 83-91].

Ще одним із здобутків синергетики є розкриття того факту, що властивість самоорганізації є обов'язковим атрибутом для всіх складних відкритих систем, формуючи таким чином нову технологію вирішення сучасної інформаційної кризи, яка стала однією з найбільш актуальних проблем у сучасній науці й освіті. Саме вихід на новий рівень свідомості диктує новий рівень викладання і формування в результаті освітньо-виховного процесу особистісних професійних новоутворень майбутнього фахівця соціальної сфери.

Традиційно навчання у вищих навчальних закладах зводилося до засвоєння науково-обґрунтованих знань та формування профе-

сійно обумовлених умінь. У новій парадигмі викладання не може бути результатом представлення основних істин. Адже, як зауважує В.Г.Кремінь: «Пошуки, сумніви, переживання мають супроводжувати навчання, залучаючи до цього всіх учасників освітнього процесу, бо, «поки людина творить акт порівняння зовнішніх предметів, що не стосуються її, і не залучає саму себе до акту порівняння – вона не мислить» [170, с. 115–123.]. Саме в освіті, яка включає особистість студента і викладача, колектив студентів і співтовариство викладачів освітню установу й оточуюче її інформаційне середовище, визначаються такі властивості творчої сутності синергетики як нелінійність, когерентність, відкритість, що необхідні для самоорганізації різних відкритих систем.

Відомо, що у синергетичному підході до освітнього процесу роль принципів виконують патерни нового мислення, які містять у собі нове знання про механізми і процеси самоорганізації та саморозвитку відкритих нелінійних систем, передумовами виникнення і протікання яких слугують: здатність системи обміну із середовищем енергією, речовиною й інформацією, достатня віддаленість системи освіти від точки рівноваги; нерівноваженість системи, внаслідок чого виникнення і посилення флуктуації може призвести до дезорганізації колишньої структури освітньої системи. Звідси витікає, що саме хаос виконує конструктивну роль у процесах самоорганізації відкритих систем: з одного боку, він руйнівний, тому що хаотичні малі флуктуації у визначених умовах призводять до руйнування складних систем; з іншого – він творчий, тому що лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, виведення систем на вищий рівень. Таким чином, для життєдіяльності саморегульованих систем важливе значення мають не тільки необхідність і стійкість, але й нестабільність і випадковість, тому що «новий порядок і динамічна структура виникають завжди завдяки посиленню флуктуації» [134, с 118].

Аналіз згаданих вище аспектів освіти у площині головних концептів синергетики (цілісність, відкритість, нелінійний характер розвитку, аттрактори, хаос) виявляє наріжні положення, такі, наприклад, як поведінкова, афективно-перцептивна, мислительна,

духовно-світоглядна, особистісна відкритість студента навколишньому світові; цілісний (інтегративний) характер навчання та виховання; квантовий характер розвитку студентів (чергування порядку та хаосу як етапів засвоєння навчального матеріалу); цілісно-системний міжпредметний характер репрезентації навчального матеріалу [188], які є визначальними у підготовці майбутніх працівників соціальної сфери.

Сучасна дидактика відмовляється від навчання, у якому студент є об'єктом навчальної діяльності, і переходить до системи організації підтримки і стимулювання пізнавальної самостійності, створення умов для творчості, до педагогіки співпраці, головна мета якої полягає в наданні особистості потужної життєвої мотивації, формування її потенціалу як системи творчих здібностей і передумов їх реалізації, виховання її впевненою у своїх правах і свідомою в обов'язках, надання їй автономності як запоруки її самоактуалізації, тобто формування інноваційних якостей творчої особистості.

У світлі сучасних вимог до фахівців важливо відзначити, що при недостатньому врахуванні дослідником хоча б одного з вище зазначених полюсів значущість його наукового пошуку суттєво зменшується. Ці ідеї поширюються на будь-яку педагогічну систему, у тому числі й систему підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. Реалізація синергетичного підходу передбачає дослідження саморозвитку й самоорганізації складної відкритої системи в процесі її активної взаємодії із зовнішнім середовищем. У світлі цього важливо відзначити, що і сама система підготовки, і її окремі компоненти, і ті системи, до складу яких вона входить як структурний компонент, становлять собою теж системи синергетичного характеру.

На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що планування й реалізація підготовки майбутніх соціальних працівників вимагає не тільки врахування наявного на кожний конкретний момент часу стану всіх систем, що пов'язані з процедурою підготовки, але й прогнозування основної мети, яка буде актуальною для вищої освіти в майбутньому, а на цій основі – формування тих цілей, які будуть поставлені перед підготовкою майбутніх спеціалістів соціальної сфери, а також урахування цих цілей у сьогodнішній практиці підготовки майбутніх спеціалістів будь-яких напрямів. Отже, синергетичний

підхід дозволяє нам виділити ряд умов, за реалізації яких можлива самоорганізація освітніх систем, їх цілеспрямований саморозвиток: відкритість системи, постійний притік інформації із соціуму; відносно колективно узгоджену поведінку суб'єктів освітнього процесу; перехід від нестійкого до стійкого стану; нелінійність, багатоваріантність розвитку, що переконує у необхідності його використання при підготовці майбутніх працівників соціальної сфери.

Нині гуманізація змісту освіти досягається максимальним використанням людиноформуючих можливостей навчальних дисциплін і не лише гуманітарного профілю. Формуючи зміст освіти, необхідно досягати оптимального співвідношення гуманітарних і природничих дисциплін, а також наповнення інших курсів знаннями, роль яких надзвичайно важлива у формуванні гуманних відносин між людьми, взаємодії людини з природою. Отже, сутність синергетичного підходу до професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери полягає в орієнтації процесу підготовки на формування у студентів системи особистісних і професійних цінностей, наближення їх діяльності до професійно мобільної особистості.

У контексті порушеної проблеми перевагою застосування синергетичного підходу є також те, що він забезпечує сприйняття майбутнього фахівця як відкритої системи, яка знаходиться в стані відносної рівноваги та має значні потенційні можливості для саморозвитку. Як наслідок, дослідження підготовки майбутнього спеціаліста соціальної сфери у ВНЗ на засадах синергетичного підходу відбувається в тісному взаємозв'язку із розв'язанням проблеми актуалізації професійно-особистісного становлення кожного студента, стимулювання його до вибору одного зі сприятливих шляхів розвитку, який характеризується самоорганізацією й самостійністю. Отже, процес становлення майбутнього працівника соціальної сфери як професіонала й як унікальної особистості відбувається насамперед за рахунок використання його внутрішніх резервів і виявлення активних зусиль у напрямі самовдосконалення

Отже, подані характеристики філософських підходів до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери дозволили нам констатувати, що їх реалізація сприяє оптимізації механізмів особистісного та професійного розвитку майбутнього



фахівця соціальної сфери. Визначаючи філософські принципи підготовки майбутніх працівників соціальної сфери, сучасні науковці розглядають професійну підготовку як процес формування професійної компетентності у вигляді системи спеціальних знань, умінь і навичок; прагнень та здібностей до самостійного, творчого вирішення професійних завдань; психологічної та соціально-психологічної готовності до роботи з людьми.

### ***1.3. Практична спрямованість підготовки працівників соціальної сфери.***

У нашому суспільстві все гостріше постає питання практичної підготовки фахівців соціальної сфери. Від рівня підготовки майбутніх соціальних працівників та від професійних якостей, яким вони володіють, залежить ефективність діяльності соціальних служб. Тому перед вітчизняною освітою постало завдання підготовки фахівців з відповідним рівнем професіоналізму, позитивного ставлення до своєї роботи, стійкою психікою, позитивно мотивованого та люблячого свою професію, компетентного та професійно мобільного фахівця В українських ВНЗ проводять дослідження, щодо підвищення рівня підготовки майбутніх працівників соціальної сфери, але паралельно покращення рівня підготовки фахівців, можна виділити і деякі проблеми. Наприклад у змісті професійної підготовки не завжди враховують регіонально-етичні особливості та компонент загальнолюдської культури.

Наказом №266 від 29 квітня 2015 року Кабінетом Міністрів України було затверджено «соціальну роботу» як окрему галузь знань, відповідно до якої підготовка фахівців має здійснюватися за рівнями вищої освіти «бакалавра» та «магістра». За даними напрямками було розроблено стандарти вищої освіти: освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців. Згідно з цими стандартами був визначений перелік дисциплін нормативної частини навчальних планів підготовки фахівців.

Як стверджує у своїх наукових розвідках І. Мигович, у різних навчальних закладах існують різні підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. У ліцеях і коледжах готують соціальних асистентів, помічників і молодших спеціалістів, в інститутах – бакалаврів, в університетах – менеджерів і магістрів соціальної роботи і соціальної політики, у вищих навчальних закладах педагогічного профілю – переважно соціальних педагогів, юридичного профілю – правознавців і соціальних працівників [199, с. 39].

У дослідженнях українських науковців [Романовська Л.І., Романишина Л.М., Чубук Р.В., ] виділяють такі етапи професійної підготовки:

- допрофесійна підготовка, яка здійснюється у загальноосвітніх закладах: школах, ліцеях, гімназіях, технікумах; у закладах додаткової освіти: будинках дитячої творчості, соціально-педагогічних клубах, гуртках, факультативах, групах помічників соціальних педагогів; у вищих закладах освіти: факультетах майбутнього соціального педагога, очно-заочних школах соціального педагога; у взаємодії «загальноосвітній заклад - вищий заклад освіти», соціально-педагогічних класах, спеціалізованих класах з конкретного профілю, коледжах та ліцеях, школах майбутнього працівника соціальної сфери, що надає можливість працювати у закладах соціальної сфери: обслуговувати хворих, допомагати престарілим та самотнім клієнтам;

- після закінчення навчання у середньому професійному навчальному закладі випускник має можливість очолити: відділення обслуговування клієнтів дома, відділення денного перебування, відділення невідкладної соціальної допомоги та інші, що забезпечують обслуговування хворих, престарілих, самотніх клієнтів;

- після закінчення навчання у ВНЗ фахівці, залежно від ступеня професійної підготовки бакалаври або магістри, мають право займатися професійно-практичною, навчально-педагогічною або науково-дослідницькою роботою. Вищу професійну освіту можна отримати на базі повної загальної або середньої професійної освіти [376, с. 81].

Згідно з Законом України «Про вищу освіту», професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю (Закон України «Про вищу освіту» (2984-111).

Професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до професійної діяльності і здійснюється в рамках навчання в педагогічних вузах, університетах і на факультетах підвищення кваліфікації [педагогічний словник.

За визначенням Н.Дружиніна професійна підготовка має на меті прискорене придбання умінь та навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт; професійна підготовка не супроводжується підвищенням освітнього рівня студента [101].

У наукових працях А.Капська, аналізуючи деякі аспекти професійної підготовки соціальних працівників, виділяє здобутки, які вже напрацьовані у вищих навчальних закладах. Серед яких, здійснено розробку затвердження державного галузевого стандарту спеціальності «соціальна робота» (рівня вищої освіти «бакалавр» та «магістр»)[138, с. 16].

На основі державних галузевих стандартів спеціальності «соціальна робота» розроблені комплексні програми, які забезпечують рівні вищої освіти «бакалавр» та «магістр» за вимогами кредитно-модульної системи.

В Україні функціонують авторські школи соціальної роботи і соціальної педагогіки проф. А.Капської у м. Києві, проф. І.Мигович у м. Ужгороді, проф. С.Харченко у Луганську, проф. Л.Міщик у м. Запоріжжі, «які порушили і розв'язали широке коло теоретичних і практичних питань, пов'язаних із створенням умов для соціального становлення особистості загалом і підготовки соціальних працівників до професійної діяльності зокрема» [138, с.14]

Сучасна система навчання і практика соціальної роботи вимагає суттєвих змін і потребує удосконалення в практичній підготовці. Так, Д. Коке у своїй доповіді на 28-ому Міжнародному конгресі Шкіл соціальної роботи (Гонконг, 1996 р.) виділив ряд таких змін, які носять універсальний характер у світовому масштабі і яких, на

його думку, потребує система освіти будь-якої країни, звичайно, в адаптованому варіанті.

По-перше, він виділив три рівні втручання соціальної роботи у вирішення проблем, які відповідно обумовлюють необхідність впровадження трьох рівнів підготовки соціальних працівників.

Базовий рівень навчання потрібен тим, хто буде виконувати роль каталізатора на «передовій лінії фронту», на рівні особистості, сім'ї, громади. Сім'я, громада, сімейно-сусідська спільнота як пріоритетна сфера соціальної роботи, проблема спеціальної, особливо ґрунтовної підготовки соціальних працівників для роботи із сім'єю – одна із головних ідей всіх останніх світових форумів, які об'єднують провідних спеціалістів більшості країн світу.

Другий рівень покликаний підготувати випускників з високим рівнем знань і умінь, необхідних для того, щоб ввести, провести, знайти витоки фінансування для різноманітних соціальних послуг, які вимагаються даним соціумом, тобто для профільних соціальних служб, спеціально орієнтованих на ті чи інші групи, категорії клієнтів, що потребують негайної допомоги.

На третьому рівні студенти одержують знання та вміння, які необхідні для того, щоб брати участь в управлінні, плануванні і розробці стратегічних напрямків соціальної роботи [145, с. 102].

Ключовим компонентом у підготовці майбутніх соціальних працівників, пропонує А.Й.Капська, зробити професійно-орієнтовану практику, оскільки вона, як зазначає авторка, «визначає ті загальні та конкретні завдання, практичні вміння та навички, якими має оволодіти висококваліфікований працівник соціальної сфери», а найбільш ефективною моделлю організації практичної підготовки має бути безперервна практика на першому, другому та третьому курсі підготовки соціальних працівників, яка має бути професійно-орієнтовна, літня соціально-виховна практика та соціально-педагогічна, стажування на четвертому курсі, управлінська та асистентська практика на п'ятому курсі [138, с. 14].

Згідно з освітньо-кваліфікаційними характеристиками та освітньо-професійною програмою соціальний працівник має володіти фаховими знаннями з соціальної роботи, соціології, психології, знати законодавство, правові аспекти соціального захисту, теорії та

методи соціальної роботи, наявні ресурси та методи їх використання; вміння спілкуватися та надавати інформацію, оцінювати потреби та представляти інтереси людини, підвищувати її можливості та сприяти розвитку, створювати «мережу допомоги» та керувати процесом допомоги. Зміст та структура професійної підготовки соціального працівника визначається програмою вищого навчального закладу, яка розробляється відповідно Державних стандартів освіти за даною спеціальністю. Програма підготовки складається із: соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової, загально-економічної підготовки, загально-професійної, практичної підготовки та державної атестації. Підготовка соціальних працівників включає вивчення значної кількості дисциплін: нормативні дисципліни; вибіркові дисципліни, природно-наукової та загально-економічної підготовки, дисципліни загально-професійної та практичної підготовки. Ми погоджуємось із думкою В.А.Поліщук про те, що «Практика має сприяти не тільки створенню оптимальних можливостей для використання студентами наявних знань, вмінь та навичок, але і давати можливість оволодівати новими. Практика також має надавати можливість студентам проявити себе, апробувати інноваційні технології та свої ідеї. Ефективність практики залежить не лише від вдалого підбору базових закладів з добре поставленою роботою та творчо працюючим персоналом, але і від психологічної готовності студентів до роботи в соціальній сфері. [251, с. 124]

Основними видами практики є ознайомча, волонтерська (навчальна), навчальна (у соціальних закладах та установах), фахова. У ході ознайомчої практики студенти мають навчитися: інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід; планувати власний робочий час; застосовувати комунікативні навички; дотримуватися меж професійної компетенції; плідно працювати в групі; аналізувати власну діяльність; керуватися етичними принципами та кодексом соціального працівника; інтегрувати теоретичні знання у практичний досвід; вирішувати конфліктні питання та застосовувати диференційований підхід до клієнтів.

У ході волонтерської (навчальної) практики майбутні соціальні працівники мають навчитися: організовувати на науковій основі власну працю, володіти методами психолого-педагогічного впливу;

застосовувати в реальній ситуації засоби психолого-педагогічної діагностики, робити на їх підставі змістовні та відповідні висновки, здійснювати первинне оцінювання на підставі безпосереднього спостереження та результатів діагностичного матеріалу; оцінювати проблеми, потреби та переваги клієнта; визначати мету і завдання втручання; застосовувати навички ефективної педагогічної комунікації; плідно працювати в робочій групі; формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги, педагогічного супроводу та психологічної підтримки; аналізувати власну діяльність; встановлювати робочі стосунки з клієнтом; дотримуватися меж професійної компетенції.

У ході навчальної (у соціальних закладах та установах) практики, студенти мають оволодіти вміннями: організовувати на науковій основі свою працю, володіти методами збору інформації, її збереження та обробки; укладати контракти; представляти та захищати інтереси клієнта; забезпечувати зв'язок між особистістю і середовищем; спрямовувати зусилля клієнта на вирішення його власних проблем; бути посередником між конфліктуючими сторонами, вести переговори; вміння знаходити нестандартні рішення типових задач; застосовувати навички спілкування (слухати, спостерігати та інтерпретувати вербувальну та невербальну поведінку, впливати на взаємовідносини між людьми в малій групі, працювати в ситуаціях неформального спілкування, завойовувати довіру клієнта); забезпечувати зв'язок між різними організаціями у наданні допомоги клієнту; оцінювати успішність втручання

У ході фахової практики студенти мають навчитися: визначати проблему в умовах, які склалися, перетворювати проблему на рівень завдань; визначати найбільш ефективні засоби вирішення соціальних проблем; з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки і заходи з оптимізації діяльності; використовувати діагностичний інструментарій, адекватний завданням і особливостям праці персоналу; інтерпретувати результати і виявляти можливості продуктивної діяльності; методично правильно проводити анкетування, тестування, соціальні опитування та моніторинги; поєднувати теоретичний аналіз соціальних проблем з їх оптимальним вирішенням. У процесі фахової підготовки майбутній соціальний працівник має набути

навичок: організації праці; ділового спілкування, встановлення доброзичливих стосунків з колегами, використання технічних засобів професійній діяльності соціального працівника; навичок рефлексії, релаксації та самопомоги; навички здійснення психологічної характеристики особистості, інтерпретації психологічного стану.

Згідно з ОКХ зі спеціальності «соціальна робота» виділяють такі компетенції:

Загальнокультурні – здатність і готовність до оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, дотримання принципів людяності і толерантності. Соціально-психологічні – здатність і готовність особистості ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин і включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії.

Технологічні – здатність і готовність використовувати знання з технологій соціальної роботи у професійній діяльності, розробляти та впроваджувати програми соціальної профілактики, консультування, підтримки і супроводу окремої особистості та мікрогрупи.

Діагностично-прогностичні – здатність і готовність на основі спостережень і досліджень посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації прогнозувати результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості.

Організаційно–управлінські – здатність і готовність розробляти системи заходів для забезпечення реалізації соціальної роботи та здійснювати управління процесами надання соціальних послуг, соціальної допомоги та підтримки клієнтів соціальних служб.

Відмітимо деякі компетенції, якими, згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою, має володіти випускник спеціальності «соціальна робота»: володіння державною та іноземними мовами; здатність формування світогляду, правильного розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури практичного відображення в професійній діяльності світоглядних позицій; здатність до аналізу, оцінки, прогнозування соціальних

процесів суспільного життя. Розуміння основних етапів державно-політичного, соціально-економічного, духовного, культурного розвитку України в системі світового цивілізованого процесу та усвідомлення місця і ролі особистості у цих процесах; здатність встановлювати та підтримувати професійні стосунки з клієнтами; наявність етичної культури, здатність до вибору стратегії і тактики соціальної діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей; здатність використовувати моральні норми у практичній діяльності. Аналіз змісту навчальних планів та робочих програм свідчить, що вони спрямовані на підготовку соціальних працівників широкого профілю, а підготовка до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі має фрагментарний, несистемний характер. Про це свідчить недостатня кількість дисциплін, в яких би студенти ознайомилися із особливостями та специфікою професійної діяльності в багатонаціональному середовищі.

Освітньо професійна програма за спеціальністю «Соціальна робота» розроблена для підготовки фахівців загальної практики соціальної роботи. Для підготовки соціальних працівників до професійної мобільності використовують наступні дисципліни: «Вступ до спеціальності», мета якого – розкриття особливостей роботи соціального працівника, співпраці соціального працівника, представників громади та органів місцевого самоврядування та опис основних характеристик етичного кодексу соціального працівника, його основних функціональних обов'язків. Дисципліна «Основи професійної етики та спілкування у соціальній роботі» має давати знання про особливості професійного мовлення, етики професійної діяльності та професійного спілкування; на основі знань з дисципліни студенти оволодівають сукупністю способів, методів, технологій розвитку професійного спілкування, які позитивно зарекомендували себе в сучасній практиці. Дисципліна «Історія соціальної роботи» дає поняття про історичні етапи розвитку соціальної роботи як професійної діяльності, навчальна дисципліна «Соціальна робота у сфері дозвілля» дає уявлення про особливості роботи соціального працівника у сфері дозвілля, «Етика соціальної роботи» вчить оперувати основними категоріями соціально-педагогічної етики; використовувати моральні норми, установки у практичній діяль-



ності. При вивченні дисципліни «Методи соціальної роботи» вчать готувати базу для вироблення навичок щодо застосування знань для аналізу та розв'язання проблем, що виникають у професійній діяльності; «Практикум з соціальної роботи», «Соціальна робота з дітьми і молоддю», «Соціально-педагогічне проектування» знати зміст методів роботи з різними категоріями клієнтів, практичні аспекти проектувальної діяльності, під час вивчення дисципліни «Релігієзнавство» інтегрувати одержані знання для розвитку національної культури, гуманізму демократії й особистого духовного сакмвдосконалення; «Етика та естетика» вчить дотримуватись у повсякденному та професійному житті етичних норм та правил; здійснювати професійну діяльність відповідно до правил моралі. Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою зі спеціальності 231 – Соціальна робота рівня вищої освіти «бакалавр» виділяють такі функції та вміння, якими повинні володіти майбутні соціальні працівники

1. Діагностична – працюючи самостійно або в групі фахівців на основі науково методичних джерел за допомогою теоретичного аналізу визначати структуру актуальних проблем і потреб різних груп населення, користувачів соціальних послуг; визначати категорії населення, які можуть бути найуразливішими щодо певних проблем, мати обмежені ресурси для задоволення своїх основних потреб та виявляти їх ключові характеристики; збирати данні, що свідчать про поширеність проблем та потреб серед представників окремих груп громади; визначати групи жителів громади, які потребують соціальної допомоги або в середовищі яких необхідне проведення профілактичних втручань.

2. Проектувальна – визначати потребу в проекті спрямованому на попередження чи подолання певної проблеми та на допомогу певній соціальній групі, громаді; обирати форми та методи реалізації проекту відповідно до мети і завдань проекту, умов його реалізації, особливостей цільових груп та наявних ресурсів; обирати види, технології і методи втручання відповідно до визначених завдань, умов, ресурсів та особливостей індивіда, сім'ї, соціальної групи, громади, ресурсів та можливостей соціальної служби; розробляти

концепцію заходу, визначати цільові групи заходу, розробляти план, обирати методи та форми організації заходу.

3. Реалізації професійного втручання – встановлювати та підтримувати взаємовідносини з клієнтом відповідно до норм професійної етики і цінностей соціальної роботи, узгоджувати з клієнтом план роботи, види та зміст послуг, що їм отримуватимуться, час і місце проведення окремих заходів; мотивувати активність клієнта, спрямовану на виконання узгодженого плану роботи; залучати жителів громади, представників різних соціальних та окремих осіб, до участі у заходах програмах, компаніях з соціальної профілактики; мотивувати активність цільових груп профілактики, спрямовану на попередження та подолання соціальних проблем та негативних соціальних явищ надавати учасникам інформацію необхідну для запобігання негативним наслідкам соціальних потреб.

4. Організаційно-управлінська – визначати завдання соціально-го обслуговування, які мають виконувати підлеглі соціальні працівники, визначати вимоги до діяльності соціальних працівників та норми безпеки, яких вони зобов'язані дотримуватись; планувати діяльність, здійснювати підготовку соціальних працівників до виконання визначених для них завдань; оцінювати якість виконання соціальним працівником поставлених завдань та дотримання ними норм безпеки.

5. Науково-методична – визначати проблеми практичної діяльності власної установи та потребу у проведенні локальних прикладних досліджень; ініціювати проведення локальних прикладів досліджень; проводити збір та попередню обробку даних в рамках наукових досліджень соціальних проблем; вносити необхідні зміни в технології, методики, методи, окремі процедури власної професійної діяльності відповідно до обґрунтованих дослідженнями інноваційних підходів; оцінювати реальні умови застосування методики професійного втручання в процесі власної професійної діяльності, прогнозувати вірогідні результати, наслідки та ризики застосування методики професійного втручання в конкретних умовах діяльності.

Виділяючи функції соціального працівника як складові його професійної компетентності, О. Карпенко [142, с.34 с.] зосереджує

увагу на такому: «діагностична функція пов'язана з визначенням психологічних особливостей людини, клієнта, сім'ї, оточення. Прогностична функція, на думку О.Карпенко, передбачає участь соціального працівника у прогнозуванні і проектуванні процесу життєдіяльності конкретних осіб, групи людей або громади. На основі визначених цілей і завдань соціальної роботи з клієнтом соціальний працівник розробляє програму особистісного розвитку кожного, створення можливих умов для вирішення проблем, прогнозує результати, розробляє зміст, методи і форми роботи з клієнтом, групою, громадою з метою досягнення цих результатів; організаційна функція передбачає організацію соціальної роботи з клієнтом, групою, громадою, створює умови для продуктивної спільної діяльності, організовує дозвілля, розробляє програми включення клієнтів у трудову діяльність за можливими чи вибраними видами, залучаючи до здійснення цієї діяльності установи, організації, підприємства; комунікативна функція забезпечує налагодження взаємодії особистості, соціальної групи, які виступають клієнтами державних і недержавних організацій, волонтерів, спонсорів, соціальних партнерів; посередницька функція реалізується завдяки діяльності соціального працівника, котрий здійснює зв'язки між клієнтом, групою і громадою та різними організаціями, різними соціальними структурами, установами та фондами; попереджувально-профілактична функція.

Соціальний працівник має застосовувати соціально-правові, юридичні, психологічні механізми попередження і подолання негативних впливів у поведінці осіб які цього потребують; охоронно-захисна функція. Соціальний працівник забезпечує та застосовує правові норми для захисту прав та інтересів окремих людей, груп, спільноти, інформує клієнтів як про вітчизняні закони й законодавчі акти, так і про міжнародні документи щодо захисту прав людини; медико-гігієнічна функція реалізується, коли соціальний працівник здійснює патронаж над хворими чи людьми, котрі потребують певного догляду. аналітико-оцінювальна функція на думку автора, потребує від соціального працівника володіння навичками аналізу, усвідомлення ходу й результатів своєї діяльності у сфері соціальної роботи, уміннями виявляти в ній позитивні й негативні аспекти, порівнювати досяг-

нуті результати з визначеними цілями й завданнями, реально усвідомлювати свої професійні можливості й у зв'язку з цим будувати програму подальшого професійного розвитку» [там само]. У енциклопедичному словнику з психології та педагогіки дається характеристика функцій соціальної роботи. (від лат. Functio - виконання, здійснення) – види і напрямки діяльності, які виконуються в процесі соціальної роботи. До них зазвичай відносять інформаційну, діагностичну, організаційну, психолого-педагогічну, реабілітаційну та прогностичну функції. Свою діяльність соціальний працівник починає зі збору інформації про ситуацію і клієнта, його стан і становище. Володіючи необхідною інформацією, соціальний працівник ставить діагноз і планує свою роботу з надання допомоги клієнтам: яка допомога необхідна, з якими офіційними і громадськими організаціями потрібно співпрацювати для вирішення проблеми.

Надаючи конкретну допомогу, соціальний працівник реалізує організаторську функцію. Соціальна робота передбачає також і надання психолого-педагогічної допомоги, яка передбачає виведення клієнтів зі стану психологічного дискомфорту, а в ряді випадків і стресу, зміцнення і відновлення його психологічних, фізичних і соціальних якостей, повернення його до самостійної соціальної діяльності. У ряді ситуацій необхідно надати допомогу в працевлаштуванні, професійній підготовці або юридичну допомогу. Реабілітаційна функція соціальної роботи спрямована на адаптацію біженця, іммігранта до нових для них умов [331].

Отже виділимо наступні функції підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної мобільності:

- теоретичну (вивчення передового досвіду професійної освіти щодо підготовки фахівців до професійної діяльності),
- технологічну (розробка методичних матеріалів, програм щодо підготовки до професійної мобільності, аналіз результатів наукових досліджень та застосування цих досягнень на практиці),
- комунікативну (налагодження взаємодії з представниками різних національностей під час проходження виробничої практики, та шляхом залучення студентів до волонтерської діяльності).

З огляду на проведений нами аналіз ОКХ і ОПП зі спеціальності «Соціальна робота» і на те, що головним у нашому дослідженні є

підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної мобільності, ми наголошуємо на тому, що в нинішніх умовах цивілізаційної глобалізації та одночасного зростання суспільного інтересу до збереження етнокультурного розмаїття суспільства, невід’ємною складовою гуманістичного світогляду підрастаючого покоління повинна стати толерантність до національних та культурно-побутових відмінностей у соціальному оточенні, здатність плідно співпрацювати з різними клієнтами.

### ***Висновки до першого розділу***

На підставі теоретичного дослідження проблеми підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери дійшли висновку, що ця проблема актуальна для наукової як вітчизняної, так і зарубіжної спільноти. Крім того, особливості формування професійної мобільності майбутніх агрономів у вищих аграрних навчальних закладах досліджені недостатньо. У дослідженні системний підхід до визначення поняття «професійна мобільність» має інтегративний характер. Наукові джерела дозволили з’ясувати глибинність та широту розуміння основної категорії, та неоднозначність наукових позицій стосовно цього феномена. Означене дає підстави узагальнити, що поняття професійна мобільність – складне, полігранне за структурою і за функціональним призначенням та полікомпонентне поняття.

На основі аналізу різних підходів суті феномена «мобільність» визначено провідні параметри характеристики професійної мобільності як однієї з ключових компетенцій працівника соціальної сфери, особистісно-професійних якостей майбутнього соціального працівника, важливої ознаки його пізнавальної активності, діяльній самостійності.

Під процесом підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери розуміємо динамічний, системний педагогічний процес, що характеризується єдністю цілей, інноваційних технологій шляхом упровадження форм і методів навчання, спрямованих на формування особистості, готової до саморозвитку,

самоконструювання та адаптації у змінних умовах професійного середовища в процесі професійної діяльності. Професійна мобільність майбутніх працівників соціальної сфери – здатність до вирішення широкого кола завдань в соціальній галузі, уміння оперативно, швидко опанувати нові спеціальні вміння, готовність впоратися з новими професійними функціями, успішно оволодівати новими інноваційними технологіями, знаннями та вміннями.

Доведено, що особливостями підготовки майбутніх соціальних працівників є: оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками, набуття професійного досвіду з виконання завдань професійно орієнтованої практики, розробки нових методів допомоги клієнтам, вивчення ефективності взаємодії із клієнтом (або групою клієнтів); формування готовності до спільної трудової діяльності, швидкого самостійного прийняття правильних рішень; уміння диференційовано підходити до людей, емпатійно реагувати на складні життєві ситуації, в які вони потрапляють, з розумінням ставитись до їх потреб та інтересів, пробуджувати в них ініціативність; визначення життєвої позиції та ціннісних орієнтацій майбутніх працівників соціальної сфери; формування в них емоційної стійкості, здібностей до концентрації уваги.

## II розділ

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ розвитку ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ майбутніх ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ в процесі професійної підготовки

### *2.1 Категорія «професійна мобільність» у психологічній і педагогічній науці.*

На сучасному етапі розвитку незалежної України перетворення торкнулися кожної ланки освіти. У Європі відбуваються інтеграційні процеси, зумовлені глобалізацією, яка охоплює як сферу освіти загалом, так і сферу вищої педагогічної освіти зокрема. Зміни у суспільстві визначають вимоги, що висувуються перед сучасним фахівцем будь-якої сфери, особливо соціальної сфери, тому професійне становлення майбутнього соціального працівника є нагальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, а також одним із пріоритетних напрямів модернізації та фундаменталізації вищої педагогічної освіти в Україні на сучасних теоретико-методологічних засадах. З цією метою все більше вчених приділяють увагу проблемі професійної мобільності.

Успішною в різних сферах життєдіяльності може бути людина, яка відрізняється винахідливістю, мобільністю, динамізмом, конструктивністю, розвиненим почуттям відповідальності в професійній діяльності. Слід відзначити, що загальна орієнтація на підготовку фахівця нині вже недостатня, оскільки звертається увага на кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців соціальної сфери.

Практика останніх років свідчить, що в сучасних соціально-економічних умовах, що склалися в Україні, педагогічна наука не може лишатись осторонь питання підготовки професійно мобільних кваліфікованих працівників соціальної сфери. Адже сучасний розвиток економіко-правової, соціальної сфери вимагає таких фахівців, які б були готові до конкурентної діяльності. Серед комплексу складних проблем, пов'язаних з підготовкою конкурентоспроможного соціального працівника, однією з винятково важливих є його підготовка до професійної мобільності.

Поява педагогічних категорій «мобільність» та «професійна мобільність» зумовлена декількома причинами, з-поміж яких науковці виділяють зовнішні та внутрішні [30, с.115]. Зовнішні причини, на думку В. Борисова, визначаються змінами в середовищі життєдіяльності людини (глобальні та індивідуальні). Глобальні зміни викликані реструктуризацією української економіки, а індивідуальні можуть бути викликані зміною професії, робочого місця, статусу в організації в результаті різних причин (стан здоров'я, зміна місця проживання тощо) [30, с.117.].

Проблема підготовки до професійної мобільності майбутніх соціальних працівників охоплює широке коло питань і є актуальною для вітчизняних та зарубіжних дослідників. Відповідно до визначених завдань та мети дослідження було здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури за напрямками:

– педагогічні аспекти професійної підготовки, орієнтованої на формування професійної мобільності у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях (В. Андрєєв [6], Ф. Ваніскотт [35], Н. Василенко [37], А. Вербицький [43], О. Горанська [72], Т. Гордєєва [73-75], І. Зимня [123], Є. Неделько [225], Р. Пріма [261] та ін.);

– психологічні аспекти, що мають певні детермінанти формування й динаміки, за якими учені акцентують увагу на особистісному компоненті означеної проблеми. У цьому контексті науковцями (М. Воланеном, Е. Зеєром, М. Пряжниковим, Е.Симанюк, В. Ядовим та ін.) досліджуються різні аспекти кризових станів, пережитих суб'єктом у процесі професійного самовизначення, становлення й адаптації .

– особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у загально-педагогічному аспекті знаходять своє відо-



браження у дослідженнях вітчизняних науковців. Зокрема, теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників знайшли свій розгляд у роботах І. Звереві [112], А. Капської, О [138-139], Карпенко З. [142-143], Л.Романишиної [297-298] та інших. Деякі аспекти становлення соціального працівника як професіонала розкриті у наукових дослідженнях О.Литвак [193], І. Мельничук [207], В. Поліщук [253] та ін.;

– педагогічні умови формування професійної мобільності (Л. Горюнова [76], Є. Іванченко [130], Н. Кожемякіна [154], Н. Латуша [186-187], Л. Меркулова [209-210], О. Нікітіна [229], Л. Сушенцева [336-337], І. Хом'юк [364] та ін.);

– вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на формування професійної мобільності молоді (Л. Амірова [5], Л. Горюнова [76], Б. Ігошев [125] та ін.);

– значення інноваційних технологій та методів при формуванні професійної мобільності (Є. Іванченко [130], Н. Кожемякіна [154], Л.Меркулова [210], Р. Пріма [260], Л. Сушенцева [336], А. Фурсенко [358], І. Хом'юк [244] та ін.).

У психологічному словнику-довіднику М. Дьяченка та Л. Кандилович визначають професійну мобільність як «здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опанувувати нову техніку й технологію, здобувати нові знання й уміння, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності» [101, с. 198]. Подібне визначення знаходимо у Е. Зеєра, який визначає професійну мобільність як готовність і здатність працівника до зміни виконуваних виробничих завдань, освоєння нових спеціальностей або змін у їх суті, що виникають під впливом технічних і технологічних перетворень [120, с. 324].

Ми погоджуємось із думкою Ю. Дворецької, яка професійну мобільність визначає як «сукупність особистісних характеристик і особливих форм поведінки (нахил до творчості, постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність ризикувати, виявляти ініціативу, підприємливість у суспільстві, на робочому місці тощо), що виявляються в ситуації зміни професії» [89, с. 26–27]. Ми поділяємо думку науковця, що професійна мобільність є механізмом соціальної адаптації, який допомагає людині управляти ресурсами суб'єктності і професійною поведінкою [89, с. 43].

Досліджуючи співвідношення ціннісних орієнтацій і реальної поведінки особистості в професійній сфері, учені-психологи (Д. Узнадзе, В. Ядов та ін.) відзначають їхню вирішальну роль у формуванні професійної мобільності майбутнього фахівця. Ціннісні орієнтації визначаються В. Ядовим як соціальні критерії вибору певних альтернатив поведінки в конкретній ситуації і, ставши сенсом життя особистості, здобувають у її внутрішньому світі статус аксіом, що постійно спрямовують життя й професійну кар'єру людини.

Самореалізована особистість виступає як суб'єкт свого «життєвого шляху». Усвідомлюючи свої життєві послідовності і одночасності, що мають цільовий, причинний характер, особистість будує особливу темпоральну форму – стратегію життя [7]. Адже, життя складається з окремих подій, яким передують передподії. У психології цей стан визначається як «криза ідентичності». Передподійність характеризується незадоволеністю, проблематичністю ситуації, в якій перебуває індивід, а мотиваційна тенденція будується як відцентрова. А переживання, на думку М. Гусаковського, набуває катастрофічних ознак, у певному розумінні «індивід переживає символічну смерть» [84, с. 259]. Отже, мотиваційна тенденція набуває доцентрового характеру. Виникає подійна залежність, яка, на думку науковця, є життєво значимою і відмова від неї сприймається як втрата. Проте в своїй оцінці подій людина «просіює» їх через «решето» свідомості і самосвідомості, адже подія відбувається завдяки думці, комунікації, розумінню. М. Гусаковський зауважує, що людині, яка активно діє для досягнення нових можливостей, доводиться переборювати мотиваційний конфлікт, відмовляючись від усталеного, стійкого. І якщо раніше така невизначеність виникала лише в період кризи, то на сучасному етапі розвитку суспільства людина живе в ситуації постійної кризи. Таку форму кризи науковець називає «культурною інновацією», яка виявляє суперечності відносин між людиною і культурою і людини із самою собою [84, с.79]. Відповідно такого підходу, мобільність – спосіб реагування людини на повороти долі в умовах їх невизначеності.

Ми поділяємо думку Ю. Дворецької, що це скоріш за все, пов'язане з набором особистісних характеристик притаманних лю-

дині – професійною мобільністю. Справді, професійно мобільна людина, яка володіє набором відповідних особистісних особливостей, може успішно реалізувати себе в житті. Водночас, як зауважує Н. Василенко, особистість, яка характеризується низьким рівнем професійної мобільності при зміні професійної діяльності може потрапити в скрутну ситуацію і стати жертвою професійних деструкцій [36].

На особистісному рівні, вважає Н. Хакімова, проблема мобільності тісно пов'язана з професійним самовизначенням особистості [360]. Водночас, саме професійна сфера найбільш вразлива, оскільки політичні, економічні та соціальні зміни в суспільстві найбільшою мірою торкаються саме цієї сфери людської життєдіяльності. Підтвердження цьому ми знайшли у тлумаченні поняття «професійна мобільність», що наведене у словнику з профорієнтації та психологічної підтримки: професійна мобільність – це характеристика особистості, детермінована подіями, що змінюють середовище, результатом, чого є самореалізація людини в професії й житті, а також перетворення людиною самої себе й навколишнього середовища [313].

Професійна мобільність складається з різних компонентів. Описуючи феномен професійної мобільності, Л. Горюнова вказує на її психологічні складові. Зокрема, це:

- якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей;

- діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють середовище, результатом якої виступає самореалізація людини в професії й житті;

- процес перетворення людиною самої себе і навколишнього професійного і життєвого середовища [76].

Ми поділяємо думку Л. Горюнової, яка вважає, що професійну мобільність «варто вивчати на рівні особистісних якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); на рівні характеристик діяльнос-

ті (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища» [76, с. 21]

Науковці (С. Капліна, С. Кугель, Р. Ривкіна) вважають, що мобільність притаманна будь-якому пізнавальному процесу, у тому числі й тій його формі, яка реалізується у навчальному закладі. Оскільки «мобільність» означає рухливість, тобто рух людини в її життєдіяльності, суть її розвитку, то, на думку науковців, її прояви важливо розкривати стосовно всіх складових, що забезпечують процеси життєдіяльності й навчання. Мобільність вони справедливо розглядають як принцип, що забезпечує усунення чи пом'якшення диспропорцій між проблемою, що постала, і наявною структурою кадрів [275].

Розглядаючи професійну мобільність як рушійну силу активності суб'єкта, Н. Пряжников говорить, що у пошуку власного сенсу в обраній, засвоєній та вже виконуваній трудовій діяльності й міститься змістова характеристика професійного самовизначення особистості [269, с. 10].

Адже професійне самовизначення є основою формування професійної самосвідомості, розвиток якої є моментом становлення професійно мобільного кваліфікованого фахівця. Не випадково С. Богословський ще в 1913 році запропонував одне із найбільш вдалих визначень професії. Він писав: «Професія – є діяльність, і діяльність така, за допомогою якої дана особа бере участь у житті суспільства і яка служить йому головним джерелом матеріальних засобів існування» [24, с.6].

Водночас він зауважує, що про професію стосовно певної людини можна говорити лише тоді, коли ця професійна діяльність «... визнається за професію особистою самосвідомістю даної особи» [24, с.7].

Дослідження, проведені відомими психологами Б. Ананьєвим, Л. Виготським, О. Леонтєвим, С. Рубінштейном дали їм змогу зробити висновки про те, що основними структурними утвореннями особистості є потреби й прагнення. Саме вони є чинниками, які зумовлюють певну структуру ставлення людини до дійсності й самої

себе. Через цю внутрішню позицію й переломлюються в кожний даний момент впливи, що йдуть від навколишнього середовища.

Швидкі соціально-економічні реформи, що змушують особистість постійно перебудовувати свої життєві пріоритети у ставленні і перетворювати саму себе привертають увагу вчених до проблеми підготовки до професійної мобільності особистості. Особливо важливим постає сьогодні питання самоактуалізації особистості, її мотивації, розвитку особистісних якостей, які забезпечують професійну мобільність. Звертаючись до проблеми самоактуалізації, психологи акцентують увагу на створенні в суспільстві умов, що забезпечать саморозвиток і самовдосконалення «людини дєвої», тобто такої, яка здатна до творчості і «надситуативної активності». Адже людина, здатна творчо діяти, розвивається і «виростає» протягом життя із людини, що весь час адаптується. Чи набуде «професійна діяльність відтінку творчості, багато в чому залежить від самої особистості» [272, с. 160]. Здатність до «надситуативної активності» надбудовується над сформованими соціальними та індивідуальними компетентностями. Оскільки «надситуативна активність» – це здатність суб'єкта підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити мету, надлишкову з точки зору вихідного завдання», то за допомогою «надситуативної активності» суб'єкт переборює зовнішні і внутрішні перешкоди в діяльності [239, с. 17]. Мотиви й цілі діяльності мають інтегрований характер і формують загальну спрямованість особистості. Процес людської діяльності «обумовлений логікою завдань, в розв'язання яких включається людина, а будова діяльності – співвідношенням цих завдань» [76, с. 100]. Зауважимо, що в житті людині доводиться розв'язувати різні, абсолютно не пов'язані між собою завдання. Тож, виконуючи дії, спрямовані на розв'язання кожного із завдань, людина керується особистісно значимою метою, і в такому способі життя С. Рубінштейн вбачає прояв і формування цілісної людської особистості [304, с. 466].

Досліджуючи професійну діяльність як складову змістового наповнення життя, Г. Вайзер, П. Шавир, Е. Худхез вважають, що зміна професії є зміною змісту життя. Сьогодні погляди на зміну професії дещо змінюються: вважається, що професійний розвиток особистості може супроводжуватися саме зміною професійної ді-

яльності, а зміна професії є «найбільш показовою для прояву такої характеристики особистості як професійна мобільність» [76, с. 36]. Як результат професійної мобільності, вважає О. Неделько, можна розглядати когнітивну, інструментальну та технологічну складові особистості, її внутрішню свободу, здатність швидко реагувати на зміни, що відбуваються в соціумі та уміння (за необхідності) перебудовуватися у професійній діяльності [225, с.56]. На думку С. Черноглазкіна, основою професійної мобільності є гнучкість розуму, воляова активність, позитивність емоцій, творчість, прагнення до самоактуалізації, самозміни, усвідомленої самовіддачі [371, с.10]. Водночас основними елементами професійної мобільності Д. Чернилевський вважає ціннісні орієнтації, незалежність, здатність до ризику, готовність до неперервного саморозвитку [369].

Професійна мобільність починається із прийняття людиною вимог, які нові умови професійної діяльності і життя та сучасне суспільство ставлять перед нею. З іншого боку, відбуваються зміни у вимогах, які сама людина пред'являє до життя й суспільства. Зняття обмежень у професійній діяльності, можливість вибору сфери своєї майбутньої діяльності забезпечує необхідну свободу дій та своєчасне реагування на зовнішні зміни, завдяки чьому людина здобуває важливі здатності: можливість адекватно реагувати на неочікуване, прийняття самостійних рішень, що вимагають ризику, готовність нести за них відповідальність, критичність в оцінці своїх і чужих дій, тобто людина набуває мобільності, рухливості, здатності швидко діяти в ситуації, що створилася [385, с. 74].

Отже, аналіз психологічних досліджень проблеми професійної мобільності свідчить, що означена проблема тісно пов'язана з мотивами та метою діяльності, як основними чинниками прояву мобільності. Зокрема, це – психологічні аспекти профорієнтації і трудової діяльності (Є. Климов); професійне самовизначення випускників, пошук роботи, адаптація на робочому місці, підвищення кваліфікації тощо (М. Воланен, В. Шубкін, К. Сабір'янова, В. Ядов та ін.); внутрішній мотиваційно-інтелектуально-вольовий компонент особистості (О. Нікітіна). Ми погоджуємось з думкою О. Нікітіної в тім, що психологічною основою професійної мобільності особистості є динамізм її мотиваційних, інтелектуальних і вольо-

вих процесів, завдяки чому створюється індивідуальне поле готовності до професійної мобільності [229, с.99].

Проблема формування професійної мобільності розглядається в психології з позиції особистості. Психологічний аспект професійної мобільності розглядає її як механізм соціальної адаптації, що дає змогу людині управляти ресурсами суб'єктності й професійної поведінки. Людині з високим рівнем професійної мобільності мають бути притаманні такі психологічні якості: гармонійний мотиваційний профіль, однорідність професійних переваг, спрямованість до професійного розвитку, відповідальність. Володіючи такими якостями майбутній фахівець добре розумітиме, до яких змін він повинен бути готовий, зважившись на зміну професії чи місця роботи.

Водночас, мобільність особистості є творчим процесом, що створює нові системи цінностей, нове «Я» людини й впливає на процес створення нового суспільства й суспільних відносин. Умовою формування професійної мобільності є активність, яка виникає як результат вияву потреб, інтересів, переконань і виражає значення для особистості тих або інших об'єктів, явищ. Отже, з огляду психології, професійна мобільність – це процес зміни інтересів працівника і акт прийняття рішення про зміну місця роботи чи професії, це більш-менш стійка властивість особистості, підготовленість чи здатність її до зміни виду професійної діяльності.

Динамічність сучасного світу, технічний прогрес та поява нових галузей діяльності людини повністю змінюють уявлення про умови праці в галузях виробництва та сфери послуг. Сьогодні одним з нових педагогічних явищ, що потребує глибокого дослідження, є «професійна мобільність».

До початку 90-х років ХХ століття в Україні характерним було обмеження професійної мобільності людини. Закінчивши школу, молода людина усвідомлено чи неусвідомлено обирала професію, якій присвячувала все своє життя. Ці люди з гордістю говорили, що мають тільки один запис у трудовій книжці. Ми погоджуємося з думкою, що за тих умов це було закономірно й правильно. Саме тому говорити про високий рівень професійної мобільності у той період не доводиться. В останні десятиліття наша країна живе в

іншому вимірі. Соціально-політичні, економічні умови державотворення є динамічними, а, отже, людина повинна бути готовою до того, що «одержаної первинної освіти буде не досить і доведеться протягом життя постійно доучуватися й переучуватися відповідно цільового компонента професійної підготовки, реалізованого в навчальній діяльності» [305, с. 22].

У зв'язку з цим є підстави говорити про кризу знаннево-освітньої парадигми, пов'язаної зі зміною самого феномена знання та його співвідношення із суспільною практикою: добування інформації стає пріоритетною сферою професійної діяльності людини й умовою існування сучасного суспільства. Значний потік інформації, що застаріває швидше, ніж студент отримає спеціальність, уже неможливо «втиснути» у зміст навчальної програми. За таких умов знаннєве навчання стало втрачати сенс. В умовах ринкового суспільства, зокрема суспільства, що переживає трансформацію, суспільства, більша частина населення якого обтяжена матеріальними проблемами, мобільність стає умовою виживання й досягнення успіху. Якщо говорити про освітню мобільність, то вона припускає здатність індивіда вчитися взагалі й учитися нового зокрема. На думку Є. Іванченко, «в умовах нових соціально-економічних відносин, що все більше стверджують себе на Україні, педагогічна наука не може не порушувати питання професійної мобільності спеціалістів, бо ринок праці диктує підвищені вимоги до якості підготовки молодих фахівців, спроможних до конкурентної боротьби за робочі місця» [130, с. 25].

Внутрішні причини залежать від індивідуальної спрямованості особистості. З одного боку, вони визначаються мотивацією успіху, яка викликає в особистості прагнення до вдосконалення професійних умінь та навичок, саморозвитку, кар'єрного зростання, а з іншого, пізнім професійним самовизначенням, що передбачає перехід до професії, яка значно відрізняється за профілем від одержаної раніше професійної освіти. Сучасна ситуація в суспільстві вимагає від людини «здатності до самозмінювання як способу прийняття виклику швидко змінюваної реальності з орієнтацією на автономність, незалежність, опору на власні сили» [76, с. 34].

Методологічна функція проявляється у системоорганізуючій (здатність принципу бути основним «логічним вузлом» у розвитку



теорії формування професійної мобільності), в дидактичній (властивність принципу відображати закономірності динаміки педагогічного процесу з формування професійної мобільності), в інтегративній функції (сприяє забезпеченню цілісності навчально-виховного процесу з формування професійної мобільності майбутніх працівників і його результатів). Регулятивна функція включає структурно-змістову функцію (відображає спрямованість змін процесу формування професійної мобільності з метою забезпечення умов досягнення цілісності результатів її розвитку), субординативна функція (розглядає взаємодію компонентів професійної мобільності, характер взаємозв'язку між ними), координуюча функція (виявляється в узгодженості різних дисциплін, етапів, ступенів навчання і посиленні людської гнучкості при адаптації до нових виробничих умов [137, с. 56]. Отже, мобільність як педагогічна категорія має справді універсальне значення для реалізації закономірностей освітнього процесу, його логічності та розв'язання суперечностей.

Зміна професійної діяльності практично завжди пов'язана з необхідністю оволодіти новими знаннями, технологіями, підлаштуватися під нову професію, через зміну поглядів, інтересів, цінностей, а також з кількісними і якісними змінами структури особистості [90, с.86]. Інноваційність життя, притаманна сучасному суспільству спонукає до врахування його тенденцій і у вищій освіті. Винятково важливе значення мають такі тенденції, як: прискорення соціального розвитку в результаті взаємодії економічного, наукового та культурного потенціалу всієї планети; усунення негативних явищ, які гальмують соціальний прогрес; науковий підхід до явищ і процесів, що відбуваються в суспільстві й житті людей; творчість як універсальний мотив для всіх видів діяльності людини [76, с.35]. Водночас передбачається, що налаштування поведінки людини на швидкозмінні життєві ситуації залежить від її загальної здатності мобілізувати в певній ситуації набуті знання й досвід.

Сьогодні професійна мобільність відіграє надзвичайно важливу роль у сучасному суспільстві, адже вона прямо пов'язана з рівнем професійної освіти людини і є найбільш надійним каналом висхідної професійної мобільності. Ми поділяємо думку Р. Пріми стосовно того, що професійну мобільність доцільно розглядати як:

«підґрунття ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому; системне багатогранне явище, що вимагає інтегрованого, міждисциплінарного підходу щодо дослідження; внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем» [263, с.101–102]

Хоча поняття «професійна мобільність» досить успішно увійшло у наукову теорію й педагогічну практику, в українських довідкових виданнях ми, на жаль, його тлумачення не знайшли. У педагогічній енциклопедії Є. Рапацевич визначає професійну мобільність як «можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці. Професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних способів і умінь ефективно їх використовувати для виконання яких-небудь завдань у суміжних галузях виробництва і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої. Професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань у галузі своєї професії. В умовах швидких змін техніки і технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста...» [317, с. 482].

Під професійною мобільністю М. Лошкар'єв, Є. Іванченко розуміють інтегровану якість особистості, що виявляється у здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у галузі економіки та фінансів із залученням правової сфери; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих

галузях діяльності та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, згідно з аналізом економічної та соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці» [198, с. 190].

Водночас Н. Кожемякіна розглядає професійну мобільність менеджерів-аграріїв як «здібність і готовність особистості працювати в умовах швидких динамічних (горизонтальних і вертикальних) змін у рамках своєї професії, а також в умовах певних соціальних перетворень (статусу, ролі, професії і т. ін.)» [154, с. 28].

Проведений аналіз літературних джерел, дозволив дійти висновку, що одні дослідники розглядають професійну мобільність як інтегровану якість особистості, інші – як сукупність якостей особистості. На нашу думку, обидва підходи мають право на існування, оскільки дають можливість характеризувати професійну мобільність як поєднання певних якостей особистості, проте вони враховують тільки професійну підготовку, тоді як надзвичайно важливими є «ключові компетенції», що залишилися поза увагою.

На нашу думку, заслуговує на увагу тлумачення терміну «професійна мобільність» Л. Горюновою, яка виділяє певний триплекс, що включає: якість особистості (забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей); діяльність людини (детермінована подіями, що змінюють середовище і результатом якої виступає самореалізація людини в житті та професії); процес перетворення людиною самої себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища) [76, с. 97].

На думку інших дослідників Е. Зеєра, Б. Ігошева, можливість здійснення людиною переміщень, змін у своїй професійній діяльності зумовлюється новими вимогами до визначення компетенцій і компетентностей. Іншим таким же значущим чинником забезпечення професійної мобільності Б. Ігошев, наприклад, вважає наявність у людини певних особистісних якостей, здатностей і виділяє

такі, як: соціальна активність, що виражається в готовності брати участь у різних суспільних заходах, проектах різної змістовної спрямованості; висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різних видів діяльності; креативність, творче перетворення будь-якої ситуації [125, с. 108–109].

Професійна мобільність, як зауважує Л. Горюнова, «розкривається в контексті особистісно-діяльнісного, системно-синергетичного, подійного й компетентнісного підходів» [76, с. 20].

Слушною є думка І. Хом'юк, яка в процесі свого дослідження дійшла таких висновків:

1) горизонтальна мобільність – це рівнозначний перехід без зміни соціального статусу, наприклад, перехід на аналогічну посаду в межах одного або іншого підприємства;

2) вертикальна мобільність – це підвищення або зниження соціального статусу;

3) низхідна мобільність характеризується втратою певного соціального або професійного статусу. Можна відмітити, вважає І. Хом'юк, що саме низхідна мобільність є одним із засобів уникнення безробіття. З погляду молодшої людини, яка, закінчивши навчальний заклад, вперше шукає роботу, низхідну мобільність можна розглядати як вибір професії, соціальний статус якої нижчий за статус професії, яку планувала отримати особистість [364, с.31].

І. Хорєв також виділяє професійно-кваліфікаційні переміщення, пов'язані з поділом праці на основі різної кваліфікації, що являють собою переміщення працівника з однієї кваліфікаційної сходинки на іншу – це, на його думку, є вертикальною мобільністю. Міжпрофесійні переміщення або переміщення, пов'язані з місцем праці, але на колишньому кваліфікаційному рівні, учений вважає горизонтальною мобільністю [366, с.104].

За даними досліджень В. Воронкової та І. Дичківської, існує два види професійної мобільності, які між собою взаємопов'язані: це, вертикальна професійна мобільність (рух з низу до верху в професійно-кваліфікаційній структурі), та, горизонтальна (соціальні переміщення без якісної зміни професії та кваліфікації). Ми погоджусь з думкою автора, що професійно-кваліфікаційна мобільність кадрів – це процес переміщення працівників між професійними й

кваліфікаційними групами в результаті набуття виробничого досвіду, практичних знань і навичок [94, с. 100].

Дослідники В. Попков та А. Коржуєв розглядають такі типи професійної мобільності:

1) за певних обставин випускник ВНЗ змінює сферу діяльності в рамках однієї широкої спеціальності, але при цьому явного професійного росту не відбувається;

2) характер діяльності працівника зазнає тих чи інших змін у зв'язку з призначенням на нову (вищу) посаду;

3) працівник змінює одну професію на іншу, тією чи іншою мірою подібну до першої, що дозволяє хоча б в обмеженому варіанті спиратися на набуті в процесі навчання у ВНЗ знання, уміння і навички: наприклад, викладач фізики ВНЗ переходить працювати до фізичної лабораторії науково-дослідного інституту і навпаки;

4) тип професійної мобільності, що означає кардинальну зміну професії, коли потрібно заново опанувати поле діяльності [255, с. 86].

Науковець Т. Заславська, на відміну від В. Воронкової, вважає, що професійна мобільність – одна із форм трудової мобільності і є не стільки економічним чи соціальним, скільки міждисциплінарним поняттям. На її думку, професійна мобільність виражається в професійному, кваліфікаційному, соціальному, галузевому, територіальному та інших переміщеннях індивідів, є своєрідною формою їх адаптації до нових технологічних та економічних умов функціонування. Т. Заславська також вказує на тісний зв'язок професійної мобільності з адаптаційним фактором виробництва [108, с. 23].

Проаналізувавши ряд наукових джерел, ми розглядаємо професійну мобільність як важливу складову системи його професійного розвитку, в основі яких є компетентнісне змістове наповнення, де основоположною ланкою виступає внутрішня свобода особистості, її вміння керуватись не сформованими стереотипами, а можливість поглянути на професійну ситуацію по-новому, нестандартно, виходячи за межі буденності.

До змісту поняття «професійна мобільність» належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо.

У змісті професійної мобільності Є. Іванченко виділяє три складових: соціологічну, психологічну та економічну [130, с. 23].

Характер і зміст професійної мобільності, формування професійно мобільного фахівця зумовлюються зміною вимог до існуючих професій і виробленням нових, більш престижних, що забезпечують його високий соціально-професійний статус. На цій підставі, сутність професійної мобільності Л. Горюнова визначає як якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини; як діяльність людини, детерміновану подіями; як середовище, результатом якого виступає самореалізація людини в професії й житті; як процес перетворення людиною самої себе і професійного й життєвого середовища, що її оточує [76, с.150]

Ми поділяємо думку С. Капліної, яка вважає, що принцип мобільності, як категорія дидактики, повинен відповідати таким критеріям, як інструментальність, універсальність та самостійність [137]. Критерій інструментальності полягає не тільки в неперервному здійсненні процесу формування професійної мобільності, але й в докорінній перебудові самого характеру навчання. Із сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу процес навчання має перетворитися на процес здобування знань з метою глибоко розуміти сутність тих процесів, що відбуваються. Критерій універсальності полягає в гнучкості етапів формування професійної мобільності, в поєднанні та регулюванні взаємовідносин із соціальними партнерами, з метою забезпечення швидкої адаптації майбутніх працівників соціальної сфери до нових умов праці за рахунок резервів, закладених як в навчальних дисциплінах теоретичного циклу, так і в практичній підготовці та досвіді роботи. Критерій самостійності знаходить своє відображення в організації процесу формування професійної мобільності і виконує методологічну та регулятивну функції.

У характеристиці мобільності важливими є критерії її оцінювання. Такими критеріями Ю. Калиновський вважає: властивості і якості особистості (відкритість світу, довіра до людей і до себе, гнучкість, оперативність, локалізація контролю, толерантність); уміння (рефлексії, саморегуляції, самовизначення, цілевизначення); здатності (бачити і розуміти сутність змін у соціумі; бачити варіативність і альтернативність розвитку ситуації; конструктивно, продуктивно мислити; проектувати необхідні зміни в мікросоціумі; вирішувати проблеми; адаптуватися до змін) [136, с. 284].

У такому разі виникає необхідність вивчення професійної мобільності на рівні особистісних якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілевизначення, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища [76, с. 88].

У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися думки Л. Горюнової, суть якої в тому, що компетентнісний підхід дає змогу представити професійну мобільність як сукупність певних компетенцій, які формуються, актуалізуються й активізуються в діяльності в міру виникнення важливих проблем. Такий підхід забезпечує взаємозв'язок освіти й ринку праці та орієнтує на включення в освіту практико-орієнтованих життєвих проблем і ситуацій [76, с.54].

Методологічне значення мають види мобільності: соціальна, культурна, соціокультурна, академічна, а також її форми: вертикальна, горизонтальна, глобальна. [76, с. 15–17].

Думка Л. Горюнової про те, що нині все більшого значення набуває професійне самовизначення людини, суголосна з нашою. Ми погоджуємося з тим, що професійне самовизначення слід розглядати як процес формування ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності, який володіє комплексом компетенцій, що забезпечують йому адаптацію в соціально-економічних умовах, які зазнають постійних змін [76, с. 81].

В. Міщенко визначає формування професійної мобільності в студентів як складний психолого-педагогічний феномен, розглядає професійну мобільність як інтегративну якість особистості, що об'єднує когнітивно-компетентнісний, мотиваційний і рефлексивно-оцінний компоненти [217, с. 139].

Безумовно, інструментом, що забезпечує соціальну і професійну мобільність особистості, просування її у суспільстві є освіта. Підтвердженням цього є думка А. Фурсенка про те, що освіта є певним «соціальним ліфтом», який дає змогу «людям, навіть в чомусь ущемленим, різко підвищити свій статус» [358, с. 8] Такий підхід

допоміг нам розглядати процес професійного орієнтування як можливість переосмислити й керувати власним життям і професійною кар'єрою.

Тому вища освіта повинна відповідати соціально-економічно заданому стандарту і задовольняти актуальні потреби у висококваліфікованих фахівцях, забезпечуючи їх професійну мобільність. Потреба у кваліфікованих спеціалістах, здатних швидко і якісно переключатися з одного виду діяльності на інший, з високим рівнем комунікативних умінь і навичкок – виклик сучасності. Тому необхідно на завершальному етапі професійної підготовки майбутнього спеціаліста наполегливо адаптувати «систему професійної освіти до актуальних і перспективних потреб ринку праці, орієнтувати на конкретні «меню професійних кар'єр» [354, с. 64].

Педагоги визначають дві домінанти професійної мобільності: з одного боку – професійно-освітні можливості майбутнього спеціаліста, а з другого, вимоги, що висуваються до вищого навчального закладу з боку суспільства й ринку праці у швидкості, рівні формування професійної мобільності і якості підготовки професійно мобільного фахівця. [76, 217]

Професійна мобільність формується за трьома напрямками:

1) освоєння нової сукупності професійних знань у різних сферах професійної діяльності (в основі цього виду професійної мобільності лежить кон'юнктура ринку праці);

2) поява інтегрованих професій (наприклад, соціальний педагог, що включає в себе знання таких видів діяльності, як соціальний працівник, соціолог, психолог, медичний працівник, дефектолог та ін., що дає йому змогу на базі однієї професії освоювати перераховані види професійних знань як нові професії);

3) освоєння професій, що мають загальнопрофесійний, надспеціальний характер (наприклад, економіст, менеджер, маркетолог, юрист та ін.).

У зв'язку з цим змінюється й характер вимог професії до людини. Замість пріоритету спеціальних знань в освоєнні професії формується пріоритет загальнопрофесійних, міжпрофесійних знань.

Освітній аспект, на нашу думку, полягає у виділенні в діяльності вищого навчального закладу функції формування професійної мо-



більності майбутніх висококваліфікованих фахівців, що має стратегічно реалізуватися поряд з освітньою. З урахуванням цього, формування професійної мобільності студентів полягає у такому:

- виділенні формування професійної мобільності як напряму освітнього процесу, орієнтованого на підготовку професійно підготовленого, мобільного спеціаліста, готового до самостійної професійної діяльності в умовах динамічного соціального, економічної й професійного середовища;

- визначенні в змісті професійної підготовки інтегрованого ядра, що забезпечує формування професійної мобільності; визначення інтегративної цілісності освітніх засобів (змісту, форм, методів), необхідних для досягнення високого рівня сформованості професійної мобільності;

- наявність необхідної сукупності суб'єктів процесу формування професійної мобільності; ресурсне забезпечення процесу формування професійної мобільності (нормативно-правове, науково-методичне, кадрове, організаційне, інформаційне, матеріально-фінансове й мотиваційне).

Отже, сучасне суспільство в умовах інтенсивного інформаційного розвитку висуває високі вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх спеціалістів, здатних до ефективного виконання соціальної й професійної функцій. Визначальними характеристиками сучасного професійно мобільного спеціаліста стають самостійність, нестандартність мислення й дій, ефективність вирішення професійних і життєвих завдань різного рівня, здатність бути суб'єктом професійного розвитку.

## ***2.2 Досвід підготовки до професійної мобільності в міжнародному освітньому просторі***

Пріоритетом розвитку суспільства у XXI столітті, як визнало світове співтовариство, беззаперечно є якість освіти, якому підпорядковані всі інші показники людського життя. Якісні зміни у роз-

витку цивілізації, обставин життя людини, а значить у функціонуванні освіти й розумінні її якості. У виступах науковців, зазначається, що якість освіти є наріжним каменем сучасної парадигми освіти, безперечним пріоритетом освітньої політики більшості країн, і Україна не стала винятком у цьому процесі. Адже світ збагнув, що у високотехнологічному інформаційному суспільстві, системі інновацій, якість освіти стає головним аргументом людського розвитку, в забезпеченні такого рівня життєвої та професійної компетентності людини, який би задовольняв її прагнення до самовдосконалення і саморозвитку і, як наслідок, потреби суспільства в освічених і висококультурних громадянах.

Якісна освіта розглядається нині як один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, економічного зростання та декларується як на міжнародному так і вітчизняному рівнях.

Метою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ є: створення оптимального освітньо-виховного простору для професійно-особистісного формування майбутнього фахівця, забезпечення пролонгованої діагностики з метою визначення відповідності рівня професійної підготовки освітньо-кваліфікаційним стандартам, визначення спеціалізацій і майбутнього місця роботи. Головною ознакою професійної готовності фахівців даного напрямку є здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі власної професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. У процесі навчання та практичної підготовки студенти набувають концептуальних знань (включаючи певні знання сучасних досягнень) та умінь щодо розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів.

Суперечності між якістю професійної підготовки в системі вищої освіти України та сучасними потребами особистості, вимогами суспільства в умовах євроінтеграції та глобалізації породжує необ-

хідність модернізації професійної підготовки працівників соціальної сфери в Україні з урахуванням кращого зарубіжного досвіду.

У Європейському союзі заходи щодо поліпшення якості освіти та підготовки кадрів розробляються і втілюються інституціональними структурами ЄС, різноманітними міжнародними освітніми установами і некомерційними організаціями, з-поміж яких: Європейська Комісія DG EAC, Європейський Парламент, Рада ЄС у справах молоді освіти і культури, Європейський центр розвитку професійної освіти (CEDEFOP), Європейський Міжнародний центр освіти, Виконавче агентство з освіти, аудіовізуальних засобів та культури, Європейський фонд якості у сфері електронного навчання (EFQUEL), Європейський форум з технічної і професійної освіти та підготовки кадрів, Департамент освіти та соціальної політики (EIESP), Європейський інститут державного управління (EIPA), Асоціація професійної освіти і навчання (EUTA) тощо [343, с.106 ].

При аналізі наукових досліджень зарубіжних вчених з проблеми професійної мобільності, можна прийти до висновку про те, що в сучасних умовах це явище зумовлюється інтернаціоналізацією освіти. Г. де Віт (H. de Wit) і Дж. Найт (J. Knight) відмічають, що «інтернаціоналізація – це процес інтеграції міжнародних, міжкультурних і глобальних елементів в освітні (педагогічні), наукові й адміністративні функції окремо взятої організації» [463].

Вона охоплює системи, які прагнуть досягнення конкретних цілей та виконання завдань і результатом чого є підвищення якості вищої освіти та науки, і не повинна перетворюватися на самоціль ні на рівні окремо взятого вищого навчального закладу, ні на рівні системи вищої освіти в цілому.

Одним із ключових механізмів, що забезпечують підготовку високопрофесійних, конкурентоздатних фахівців в умовах інтернаціоналізації освіти є професійна мобільність, яка повинна відповідати цілям та змісту Європейського простору вищої освіти, формування якого відбувається у трьох напрямках (рівнях). Перш за все, це співробітництво між університетами; другий напрям – міждержавне співробітництво, уособленням якого є Болонський процес; третій – наднаціональний процес, що відбувається на рівні і в рамках Європейського Союзу [231, с.255.].

Аналіз низки публікацій з проблеми професійної мобільності студентів, документів ЮНЕСКО, зокрема, даних Інституту статистики (UNESCO Institute for Statistics), даних спільного проекту Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) та Євростату під назвою «The Indicators of Education Systems (INES)» («Індикатори освітніх систем») (1998, 2005, 2011, 2012) засвідчує, що за останні 40 років темпи зростання професійної мобільності студентів перевищили темпи розповсюдження самої вищої освіти в планетарному масштабі [444].

За визначенням ЮНЕСКО мобільними міжнародними (mobile international) студентами є студенти, які перетнули національні чи територіальні кордони з метою навчання і на даний момент статистично рахуються поза країною походження [442]. За останні 25 років мобільність студентів збільшилася на 300% і за прогнозами експертів, у 2025 році вона досягне 4,9 млн.

Інтернаціоналізація стимулює і розвиток самих вищих навчальних закладів. Дослідники виокремлюють елементи культури університету, які необхідно розвивати в умовах інтернаціоналізації з метою сприяння професійної та академічної мобільності:

- лідерство університету в культурному середовищі регіону; проведення міжнародних заходів;
- міжнародне співробітництво викладачів, особисті контакти;
- створення професорсько-викладацькому складу умов для викладання, проведення консультацій за кордоном;
- створення умов для навчання, стажування, наукових досліджень студентів за кордоном;
- надання можливості отримання другої спеціальності з міжнародного профілю на факультетах навчального закладу [365, 25].

Реалізації потенціалу сучасних університетів щодо підготовки професійно мобільних фахівців сприяють інформаційно-комунікаційні технології. Збільшення конкуренції в цій сфері зумовило зростання ролі якісної підготовки фахівців у галузі соціальної сфери. Підтвердженням цьому є міжнародний документ Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area (EEA) 2017

Наведемо основні принципи якісної підготовки професійно мобільних фахівців, визначених у Social Work Qualifications and Regulation in European Economic Area EEA.

1. Побудова освітніх програм за міждисциплінарним принципом, гнучка інтеграція професійних знань з соціальної сфери у інші навчальні дисципліни, включаючи педагогіку, психологію, статистику, образотворче мистецтво, лінгвістику, фізичні та біологічні науки.

2. Створення навчальних планів, привабливих для студентів, що прагнуть опанувати інтегровані прикладні професії, які потребують інноваційних знань та вмінь екстраполювати соціальну роботу у інші суспільно значущі сфери, наприклад, обчислювальні фінанси чи обчислювальну хімію, соціо-інформатика або соціальна інформатика тощо.

3. Ефективність підготовки визначається у дескрипторах очікуваних результатів навчання на трьох рівнях: Tier-1 Core (першочергові), Tier-2 Core (другорядні) та Elective (за вибором) [468].

Водночас, як ідеться у дослідженні О. Кучая, «нині визначилися три світові моделі розвитку інформаційного суспільства: європейська, латиноамериканська, азійська. У цьому напрямі працюють відомі міжнародні організації – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо, які розробляють стратегії реформування сучасної освіти завдяки поглибленню уявлень про компетентнісний підхід, узагальнюють досвід багатьох країн із визначення ключових компетенцій, які потрібно враховувати при підготовці фахівців» [181, с.19].

Розглянуті погляди науковців на освіту закономірно стосуються її важливої складової – вищої освіти. Вища освіта в документі ЮНЕСКО «Міжнародна стандартна класифікація освіти» (МСКО) трактується як освіта, що «забезпечує активну соціальну позицію суб'єкта, успішну інтелектуальну діяльність у обраній сфері суспільного життя, що здійснюється не на диктаті, а наукових засадах; потенціал творчого розвитку в обраній сфері діяльності і самостійного засвоєння нових об'єктів цієї сфери» [29, с. 49].

Система вищої освіти відображає також запити суспільства на формування фахівців високого рівня кваліфікації, на чому наголошує М. Фіцула, стверджуючи: «Система вищої освіти – сукупність вищих закладів освіти, які забезпечують фундаментальну наукову, професійну і практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-

кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки» [355].

Вища освіта кінця ХХ – початку ХХІ ст. набула певних тенденцій свого модернізованого розвитку на світовому та європейському освітньому просторі. П. Давидов зауважує, що світові тенденції розвитку сучасної вищої освіти відтворює Програмний документ ЮНЕСКО про реформування і розвиток вищої освіти – «Освіта: прихований скарб». Це: гуманітаризація, гуманізація, фундаментальність, безперервність, мобільність, масовість, технологізація та інформатизація [87, с. 106].

Професійна підготовка соціальних працівників в університетах США до професійної мобільності має цілісний, системний, неперервний характер, охоплює сукупність елементів: соціальну і освітню політику, законодавчу базу; освітні рівні і кваліфікації, стандарти акредитації і підготовки; освітні програми; теоретичну і практичну складові підготовки; принципи і цінності, зміст і форми організації дидактичного процесу, інноваційні технології навчання; науково-педагогічних працівників, обізнаних у професійній мобільності; студентів, зацікавлених і вмотивованих до здобуття відповідної кваліфікації та спеціалізації; мережі баз практики; навчально- і науково-методичного забезпечення; зв'язки з громадою, для якої здійснюється підготовка кадрів; взаємодію з професійними організаціями соціальних працівників, науковими центрами тощо. Зміна парадигми «освіта на все життя» на нову – «освіта через усе життя» (life-long education) принципово змінює роль освіти в суспільному і індивідуальному розвитку, вона стає одним з найважливіших соціальних інститутів. Внаслідок цього підвищуються вимоги до освіти з боку суспільства і держави, зокрема, вимоги до її якості та ефективності. В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів у суспільстві людина розглядається як найвища цінність, як вільна і творча особистість, яка реалізує себе впродовж усього життя. Структурна перебудова економіки країни, прискорене впровадження нових технологій у виробництво та інші чинники зумовили появу професійного середовища, в умовах якого людина впродовж своєї професійної діяльності може змінювати не лише місце своєї роботи, а й професію, тобто сучасному працівникові

має бути притаманна така якість, як професійна мобільність. Вплив кожного з елементів на розвиток і функціонування системи визначається приналежністю до системотвірних чи змінних компонентів системи, залежить від стійкості взаємозв'язків і взаємовпливів між елементами і компонентами, в кінцевому підсумку впливає на результативність і ефективність функціонування системи. Професійна підготовка соціальних працівників до професійної мобільності в США здійснюється в режимі інтерполяризації освітніх програм.

На конференції ЮНЕСКО 1965 р. вперше на міжнародному рівні було презентовано гуманістичну концепцію неперервної освіти, засновану на глобальній ідеї єдності світу, «... взаємозв'язку й взаємозумовленості структурних частин людської цивілізації, визнанні людини найбільшою цінністю та умовою, найпотужнішим «виробником» усього, що потрібно для життя на планеті Земля» [230, с.46]. Було обгрунтовано процес формування професійної мобільності як такої, що триває протягом усього життя людини; кожному життєвому етапу притаманні нове змістове наповнення, організаційно-педагогічні форми і методи, потреби й відповідні підходи до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності. Завдяки обгрунтованим у 70-х роках ХХ ст. Р. Даве принципам неперервної освіти, стало можливим реформування національних освітніх систем США, Великої Британії, Німеччини, Японії, низки країн Центральної і Східної Європи [230, с. 45-47]. Завдячуючи цьому, освіта в галузі соціальної роботи і підготовка соціальних працівників у США до професійної мобільності сьогодні базується на принципі неперервності професійної підготовки і розвитку. Найважливішими заходами ЮНЕСКО в галузі освіти, що мали вплив на професійну підготовку соціальних працівників у США, вважаємо такі:

– створення Міжнародної комісії з розвитку освіти (1971 р.), у першій доповіді якої ідеї «освіти протягом життя» і «суспільства, що навчається» були визнані питаннями офіційного рівня; «навчання впродовж життя» і «освіта впродовж життя» набули значення концепцій, що взаємодоповнюють одна другу [88, с. 61]. Концепція навчання впродовж життя стала одним з базових принципів професійного розвитку соціальних працівників США у 1970-х рр.

[146, с. 20] Саме тоді завершилося формування вертикалі професійного зростання у галузі соціальної роботи;

– конференція ООН з питань освіти, науки і культури (1976 р., 19-а сесія) продовжила тенденцію на розвиток неперервної професійної освіти й ухвалила «Рекомендацію про розвиток освіти дорослих», в якій дано визначення поняттю «освіта дорослих» як комплексу організованих процесів освіти, незалежних від змісту, рівня, методу навчання [92, с. 63]. Наукове обґрунтування неперервної освіти і навчання підсилило її гнучкість в аспекті розподілу часу між освітою і роботою (чергування періодів навчання й роботи протягом усього життя, сприяння поєднанню неперервної освіти з трудовою діяльністю) Положення цього документу знайшли відображення у неперервній підготовці соціальних працівників США завдяки впровадженню гнучкого підходу до формування індивідуальних навчальних планів для студентів спеціальності «Соціальна робота». Це дало змогу створити, з одного боку, сприятливі умови професійної підготовки шляхом поєднання можливостей теоретичної і практичної складових, перезарахування і накопичення навчальних кредитів з попередніх освітніх рівнів, зменшення фінансового навантаження на студента за рахунок оптимізування часових рамок підготовки тощо. З іншого боку, завдяки заохоченню здобуття студентами «подвійної», «одночасної», «паралельної», «конкурентної» спеціалізації в соціальній роботі чи «комбінованої» з іншою спеціальністю підготовки [там само] У соціальній роботі навчання на основі фактичних даних акцентує не тільки на інтеграції доказів, отриманих у ході досліджень, в практику, а й підкреслює важливість цінностей клієнта [418]

Компетентнісна парадигма є методологічним підґрунтям підготовки професійно мобільного працівника соціальної сфери у Польщі.

Суттєві зрушення у польській системі професійної підготовки соціальних працівників відбулися після зміни державного устрою країни з 1990 року, коли увійшов у дію «Закон про соціальну допомогу» (Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 r.) [517], що окреслив юридично-інституційні рамки соціальної допомоги, а також визначив формальні вимоги до соціального працівника, його професійних завдань, обов'язків та принципів роботи (2 роз-



діл III частини Закону). У 2004 році до даного закону було внесено ряд змін і в дію ввійшов новий “Закон про соціальну допомогу» (Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r.) [516].

Система професійної підготовки соціальних працівників у Польщі безперервно розвивається. Зусиллями наукової спільноти і практикуючих соціальних працівників були розроблені та представлені на пленарному засіданні Головної Ради Вищої Освіти галузеві стандарти для I-го освітнього рівня напряму “Соціальна робота» (ухвалене рішення № 93/2006 від 19 жовтня 2006 року [516]). Розпорядженням Міністра Науки і Вищої Освіти від 12 липня 2007 року їх було затверджено як галузеві. Стандарти включають: загальні вимоги, освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника (kwalifikacje absolwenta), освітньо-професійну програму (ramowe treści kształcenia), обсяг практик та інше. [490].

Академічній мобільності, як складової Болонського процесу, присвячені дослідження О. Вауліної, А. Умерової, Г. Калінічевої, Г. Хоружого та ін. Академічна мобільність пояснюється науковцями як можливість для студентів, викладачів та адміністративно-управлінського персоналу ВНЗ «переміщуватись» з одного навчального закладу в інший. Мається на увазі, що згідно з рекомендаціями Болонської декларації, проведення студентом семестру в іншому ВНЗ (переважно за кордоном) надасть йому можливість доступу до якісних програм, курсів, дослідницької діяльності, вдосконалив володіння як студентами, так і викладачами іноземними мовами. Потреба в загальній мові європейської освіти пов’язується з англійською мовою. Високий ступінь академічної мобільності передбачає наявність гуртожитків, медичного страхування, джерел фінансування тощо. Заходи для здійснення мобільності пов’язуються з: матеріальною підтримкою мобільності; посиленням інформування потенційних учасників про її можливість; розвитком нормативно-методичного забезпечення [40, с. 65.].

Якщо проаналізувати навчальні плани, спрямовані на підготовку працівників соціальної сфери Польщі, стає зрозумілим, що група дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки меншою мірою, а цикл навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки більшою мірою виступають фундаменталь-

ною базою для формування професійної мобільності соціального працівника. [485, 490]

Серед дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, які сприяють формуванню й розвитку компетенції працівника соціальної сфери, як основи його професійної мобільності, є предмети, що вивчаються в кожному з вищезазначених навчальних закладів: соціальна робота в громаді, проектування соціальних проектів, робота соціального працівника з жінками,

Професійна мобільність працівника соціальної сфери в Польщі забезпечується широким спектром форм підвищення та вдосконалення кваліфікації фахівців, серед яких: післядипломне навчання, методичні курси, самовдосконалення. Часто така підготовка проводиться в межах фінансованих грантів через Міністерство національної освіти Польщі, або в межах програм, фінансованих Європейським союзом. Як зазначається у дослідженні О. Кучая, в державній освітній політиці Польщі пріоритетним залишається саме інформаційний напрям [131, с. 30].

У Франції, на думку Ж. Арсака, особлива увага має приділятися дидактиці соціальної сфери, а, особливо, питанням створення соціальних проектів, адже розвиток проектування і виникнення «методології проектування» має обов'язково впливати на процес навчання [458].

Французька система професійної підготовки фахівців соціальної сфери до професійної мобільності характеризується трансверсальним характером змісту освіти, гнучкістю програм професійної підготовки, поєднанням інваріантної та варіативної складових, модульною організацією навчального процесу, інтеграцією теоретичного та практичного компонентів, пріоритетністю індивідуального підходу до студента, моделюванням майбутньої професійної діяльності у процесі навчання, партнерською співпрацею навчальних закладів із соціальними установами.

Особливе значення у процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери Франції має мобільність практичної підготовки, яка здійснюється на основі соціального партнерства навчальних закладів і соціальних установ і реалізується у процесі взаємодії керівника-референта, керівника практики та студента; характеризується

індивідуальним підходом до кожного студента, гнучкістю програм, варіативністю видів стажувань ознайомлювального та професійного спрямування; застосуванням практично зорієнтованих технологій; сприянням в ефективній організації самостійної роботи студентів тощо.

У процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери використовується широкий діапазон методів і форм організації навчання, спрямованих на забезпечення високого рівня професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери Франції. Загалом, модернізація французької системи соціальної освіти здійснюється шляхом реорганізації системи вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи згідно з положеннями Болонської декларації (впровадження двоступеневої вищої освіти – ліцензіату, магістратури), започаткування підготовки докторів соціальної роботи в системі післяступеневої вищої освіти, розширення пропозицій у сфері післядипломної освіти, підвищення наукового рівня досліджень у галузі соціальної роботи, посилення партнерської співпраці між навчальними закладами різних типів і форм власності та соціальними установами, пошуку альтернативних механізмів підготовки фахівців соціальної сфери, розширення сфер професійної діяльності і функцій соціальних працівників. [212, с. 158]

У Великобританії освітніми пріоритетами щодо підготовки професійно мобільних фахівців визначено такі: відповідність освіти світовим стандартам, підвищення конкурентоспроможності начальних закладів на європейському та світовому рівні, підвищення якості підготовки учителів, зокрема учителів інформатики [7, с.114].

У працях американських учених констатується недосконалість державної освітньої політики щодо професійної підготовки працівників соціальної сфери до професійної мобільності, що має наслідком недостатню кількість кваліфікованих професійно мобільних соціальних працівників в університетах США (Р. Бредлі); економічна непривабливість закладів освіти у порівнянні з приватними структурами для фахівців з соціальної сфери (Д. Колдуел) тощо. [106, с.254].

Подолання кризових явищ у вищій професійній освіті за рекомендаціями Асоціації соціальних працівників США передбачає такі кроки:

- як один з основних курсів увести комп'ютерну науку, яка є вкрай необхідним студентам у сучасному суспільстві;
- оскільки зміст шкільної освіти має значний вплив на профорієнтацію учнів, важливо забезпечити представленість у ньому системи знань, умінь, навичок, компетентностей у галузі соціальних наук;
- заохочувати до розвитку професійної мобільності жінок та представників меншин;
- пояснити можливості професійної мобільності для викладачів у середніх школах, результатом чого стане покращення викладання, що, у свою чергу, веде до підвищення якості успішності школярів;
- вивчити більш продуктивні методи підготовки соціальних працівників в інших державах [409].

Основою законодавства сучасної ФРН є Конституція – Основний закон (Grundgesetz) від 23 травня 1949 року, який визначає суспільний державний устрій країни, функції органів державної влади, основні права та обов'язки громадян. Відповідно Конституції ФРН, федеральні землі на регіональному рівні здійснюють врегулювання усіх питань шкільної, вищої освіти, підвищення кваліфікації та освіти дорослих. Одним з важливих законодавчих актів ФРН, який регламентує підготовку фахівців в університетах є Рамковий закон «Про вищу освіту». Ним визначено пріоритети та орієнтири організації і функціонування вищих навчальних закладів, діяльність яких розмежена у земельних законах про вищу освіту. Зміст цих законів відображає основні фази професійної освіти у ФРН, розкриває організаційно-педагогічні аспекти університетської підготовки, професійної практики, стажування, подальшої післядипломної освіти і підвищення кваліфікації фахівців. Підготовка соціальних педагогів у Німеччині почалася із 1908 р., а з початку 70-х р. ХХ століття їх підготовка стала здійснюватись у вищих навчальних закладах.

У 60-ті роки ХХ ст. в Німеччині складається теоретичне осмислення соціального виховання як допомоги дітям, що скоїли порушення; позашкільної роботи за місцем помешкання, виховної роботи у будинках дитини, школах-інтернатах та інших закладах.

Перші школи соціальної роботи розвивались у взаємозв'язку з інститутами соціального забезпечення за прикладом розвитку со-

ціальної роботи в Англії та Америці. Коли соціальна робота стала професійною (упродовж першої світової війни і після неї), більшість шкіл і програм соціальної роботи були пов'язані з Церквою

У цій країні фахівців для соціальної сфери готують за двома напрямками – соціальна педагогіка і соціальна робота, а в силу значної подібності у змісті їх підготовки в деяких вишах ці спеціальності навіть поєднуються на засадах інтеграції. Система професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині складається з чотирьох рівнів: допрофесійний, рівень професійних училищ, рівень середньої спеціальної освіти і рівень вищої освіти. Допрофесійна підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється через волонтерську діяльність у різних добродійних організаціях. На рівні професійного училища розрізняють три типи закладів: однорічну професійну школу, дворічні професійні спеціалізовані училища та підвищене спеціальне училище, де готують до вступу у вищу спеціальну школу. На рівні середньої спеціальної освіти готують вихователів у середньому спеціальному навчальному закладі. Професійна підготовка у середніх спеціальних навчальних закладах соціальної педагогіки розглядається як широкопрофільна, де поряд з підготовкою вихователя дитячого садка готують до таких сфер діяльності, як робота в дитячому будинку, підліткове опікунство, робота в групі продовженого дня [258] і професійний досвід роботи у соціальній сфері. Тому середній вік німецького студента при вступі у ВНЗ – 27 років, 83 % з них мають досвід професійної діяльності, в тому числі 11 % – у сфері соціальної роботи [там само]. Важливе значення має те, що ВНЗ у Німеччині мають високий ступінь автономності, тому змістовий компонент підготовки має свої особливості у кожному з них. У країні відсутній стандарт з даної спеціальності. Навчальна підготовка максимально наближена до потреб практики, що і є визначальним аспектом у підготовці до професійної мобільності, за умов якої фахівець повинен вміло і швидко адаптуватись до мінливих умов професійної діяльності, апелювати до системи професійних компетенцій, якими володіє та постійно організовувати себе та клієнтів до виконання професійних функцій.

Узагальнений аналіз досвіду професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Німеччини свідчить, що

спільними підходами до підготовки фахівців соціальної сфери до професійної мобільності є:

- опора на цінності, суспільна значущість професійної діяльності у соціальній сфері держави;
- врахування вимог постійно мінливої за основними критеріями та змістовим наповненням практики, споживачів соціальних послуг;
- поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної освіти (навчальними планами в різних навчальних закладах відводиться від 30 до 50% навчального часу на практичну підготовку майбутніх фахівців);
- спрямування акцентів на виявлення, ліквідацію і попередження причин, що породжують соціальні та соціально-педагогічні проблеми [325, с.257].

Сьогодні у Німеччині, все більшого розвитку набуває ідея про здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність, уміння знаходити адекватні способи розв'язання проблеми і виконання нестандартних задач, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання завдань у соціальній сфері в умовах мінливих соціально-економічних умов функціонування держави як соціальної системи, а це, практично ідентично підготовці до професійної мобільності майбутніх фахівців.

У Великій Британії, як зазначає Романовська Л.І., структура підготовки фахівців соціальної роботи подана різнорівневою багатоступеневою системою. Перші чотири ступені – недипломовані соціальні працівники, які безпосередньо забезпечують обслуговування клієнтів у різних соціальних закладах. П'ятий-шостий ступені – дипломовані спеціалісти соціальної сфери, які пройшли відповідну підготовку в університетах чи коледжах. Структура підготовки дипломованих фахівців соціальної сфери у Великобританії, на відміну від України, визначається Центральною радою з питань навчання і підготовки у соціальній роботі. Створення Ради дає можливість впорядкувати освітні стандарти, видачу ліцензій на створення факультетів соціальної роботи, розподіл державних замовлень та грантів на науково-дослідну діяльність у галузі соціальної роботи, централізувати видачу дипломів про присудження кваліфікації випускникам [301].

Британські вчені П. Редер та С. Дункан (P. Reder, S. Duncan) стверджують, що основною метою підготовки фахівців для соціальної сфери є «наділення практиків знаннями, вміннями та можливостями мислити». Саме ці принципи є основою ключових вимог до професійної підготовки соціальних працівників у сфері опіки над дітьми та їхнього захисту (Key Capabilities in Child Care and Protection) і відображені в третьому розділі «Професійна компетентність та конфіденційність». Другий та четвертий розділи цих вимог («Знання і розуміння проблеми», «Цінності та етика в практиці соціального працівника») передбачають, що студенти будуть займатися й цікавитися новими дослідженнями та науковою літературою на всіх етапах їх академічної кар'єри, а особливо – практики [15, с. 14]. На нашу думку, ці принципи стали основоположними у питанні якісної підготовки до професійної мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери.

У Великобританії діє різнорівнева шестиступенева система підготовки спеціалістів у галузі соціальної роботи. Перші чотири ступені – недипломовані працівники, які своєю діяльністю повинні засвідчити придатність до оволодіння цим фахом. Для отримання кваліфікаційного ступеня претендент повинен відповідати певним вимогам, що регламентуються єдиними національними стандартами і пройти професійну підготовку. Зокрема, претенденти на навчання за цим фахом повинні мати досвід роботи у цій сфері, володіти певними особистісними, індивідуально-психологічними рисами (здатність до саморегуляції, самодисципліни, чуйність, бажання допомагати людям, комунікативні вміння, що визначаються за допомогою тестування), знати відповідні законодавчі акти та нормативи, вміти користуватися технічними засобами (реабілітаційна техніка). Цей рівень підготовки соціальних працівників вважається у Великобританії довузівською підготовкою. П'ятий і шостий рівні – це дипломовані фахівці, які завершили навчання в університетах, політехнічних інститутах, вищих школах чи коледжах [38].

Дотримання академічної свободи студента вважають у Великій Британії однією з основних умов підготовки до професійної мобільності в країні. [там само ] Мобільність можлива лише за умови стандартизації, яка є основою для академічної свободи і автономії

вищих закладів освіти. Дотримання служить гарантією якості, що передбачає розробку єдиної системи кредитів і кваліфікацій, забезпечення загального для всіх набір принципів і визначень, за якими вищі навчальні заклади нараховують академічний кредит. Серед умов, спрямованих на вирішення завдань, поставлених Болонською декларацією і наступними міжнародними документами щодо забезпечення мобільності студентів, необхідно назвати електронний каталог програм і курсів в університетах. Сьогодні каталог програм і курсів університету вважається обов'язковим засобом інтеграції вищого навчального закладу в загальноєвропейський освітній простір [252]

Забезпечення мобільності майбутніх працівників соціальної сфери у Великобританії детермінується різними течіями, представники яких відстоюють різні позиції щодо сутності професійної освіти. Найбільш поширеними з-поміж них є ті, що наполягають на професіоналізації освіти, або на її дерегуляції.

Так, наприклад, президент Міжнародної Асоціації шкіл соціальної роботи Л. Домінеллі визначає фактори, завдяки яким відбувається оптимальна підготовка до професійної мобільності працівників соціальної сфери у Великобританії: глобалізація, всесвітня поширеність соціальної роботи як професії та її офіційне визнання щонайменше у восьмидесяти чотирьох країнах світу; сучасний контекст її розвитку та історичне підґрунтя її формування; фінансова криза на рівні держави та ринок праці; нові сучасні технологічні можливості (використання Інтернету); взаємозалежність людей між собою та між державами; вплив міжнародних організацій, які представляють професійну соціальну роботу на міжнародному рівні; оптимістичний розвиток соціальної роботи, включно з притаманними конкретним регіонам специфічним теоріям і практикою тощо [425, с.4].

Л. Домінеллі, К. Лайонз, Й. Шо та інші у своїх роботах підкреслювали, що для посилення такої спроможності важливою постійне оновлення власної наукової бази знань – одного з основних компонентів професійної мобільності працівників соціальної сфери, – а також спеціально підготовлених фахівців, з відповідними найсучаснішими знаннями і компетентностями, які і формуватимуть професійну ідентичність соціальної роботи [495.].



Організація соціальної роботи в Італії регулюється чинним законодавством. Діяльність фахівців соціальних служб здійснюється насамперед відповідно Національної законодавчої бази, основою національних Законів загальнодержавного характеру в кожному регіоні Італії стають власні законопроекти, спрямовані на вирішення різних соціальних проблем, зважаючи на власні регіональні потреби та наявні для їх задоволення ресурси. У межах цих законопроектів визначаються основні напрями соціальної політики й соціальної роботи відповідно різних категорій клієнтів. [158, с. 57].

Майбутній фахівець соціальної сфери в Італії оволодіває компетентностями, які забезпечать його ефективну професійну діяльність, а отже, він:

- уміє планувати, направляти та координувати освітні заходи, які запобігають соціальному дискомфорту та включають особистість у міжкультурний простір;
  - координує роботу соціальних педагогів / працівників, соціальних аніматорів, культурних посередників;
    - знає основні методи ведення робочої групи;
    - знає основні психологічні, соціально-освітні та медико-біологічні парадигми, які застосовуються у вирішенні соціальних проблем;
    - знає моделі профілактики й оцінювання соціальних проблем і міжкультурної взаємодії;
    - знає законодавчу базу національних і місцевих систем соціального забезпечення;
    - володіє навичками координації робочої групи;
    - може планувати освітнє та соціальне втручання та запобігати соціальним проблемам та культурній маргіналізації;
    - уміє використовувати інструменти оцінювання для освітніх інтервенцій із соціальних проблем і міжкультурної взаємодії. [467]
- Перераховані нижче компетенції майбутнього фахівця соціальної сфери визначають не лише теоретико-прикладну базу змістового наповнення, а й можливості швидкого переміщення в ієрархії кар'єрного зростання, міжособистісної взаємодії, а отже, спрямовують майбутнього фахівця на професійну мобільність як таку.

Проведений аналіз наукових джерел свідчить, що проблема підвищення рівня професійної мобільності працівника соціальної сфери є інтернаціональною, актуальною для всіх країн.

В основу професійної підготовки працівників соціальної сфери в міжнародному освітньому середовищі покладено ідеї відкритості (здатність освіти до саморозвитку), мобільності (активізація всіх сфер життя суспільства, гнучка адаптація до вимог ринку праці), неперервності (навчання впродовж життя), випереджувального розвитку (орієнтація на майбутнє). Ці ідеї перебувають у постійному розвитку й відображають нову перспективу досягнення цілей професійного навчання конкурентоспроможних фахівців.

### ***2.3 Структура професійної мобільності працівників соціальної сфери***

Оскільки наше дослідження базується на загальнонауковій методології, що представлена передусім системним підходом, це сприяє аналізу поняття «професійна мобільність працівника соціальної сфери» як систему, що має певну структуру.

Специфіка досліджуваної особистісно-професійної якості працівника соціальної сфери співвідноситься з особливостями цілей та змісту його діяльності і, на наш погляд, із пошуком нового, здатністю робити вільний вибір у процесі реалізації самостійних рішень, із мотивацією досягнення, з рефлексією, з готовністю до самовдосконалення.

Аналіз поняття «професійна мобільність» дозволяє розглядати його як одну із сутнісних характеристик людини, що проявляється у професійній діяльності, важливу складову професіоналізму працівника соціальної сфери, його професіоналізації – «формування позиції, інтеграції особистісних і професійних якостей у процесі виконання обов'язків», як відображення процесу «саморозвитку людини протягом життя, в межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку й структуривання сукупності професійно орієнтованих

характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування і регуляції в конкретних видах діяльності та на різних етапах професійного шляху» [172, с.13 – 14].

За такого підходу до сутності професійної мобільності соціального працівника вважаємо доцільним акцентувати на її поліфункціональності. По-перше, призначення професійної мобільності соціального працівника полягає в актуалізації розвитку внутрішніх механізмів людини, передусім її готовності (до дії, вчинку, прояву активності, емоційно-вольових зусиль тощо), як системи професійно важливих компетенцій і адаптивності, що визначається сукупністю адаптивно важливих особистісних якостей. По-друге, професійна мобільність впливає на діяльність фахівця, спричиняє зміни у ставленні до результатів праці відповідно вимог часу, активізації процесу перетворення, новому баченні себе у професії.

Ми вже акцентували увагу на тому, що в контексті професіоналізації майбутнього працівника соціальної сфери, професійна мобільність є «складним процесом взаємодії потреб, інтересів, стимулів..., настанов, ціннісних орієнтацій і мотивів. Наслідком цього є певний тип мобільної поведінки...» [101, с.56]. Сказане дає підстави стверджувати, що професійна мобільність соціального працівника – складне системне утворення, інтегративна якість особистості та діяльності соціального працівника, що формується і виявляється в процесі професійної підготовки, перепідготовки, самовиховання та творчої самореалізації фахівця, тобто розуміється як можлива стратегія професіоналізації кадрів у контексті стандартизації освіти. У зв'язку з цим нам видається цілком правомірним звернення до професіограми як стандартизованої характеристики, що віддзеркалює систему вимог, які ставить професія до людини, і зумовлюється загальноприйнятими підходами до професії працівника соціальної сфери.

Професіограма є своєрідним «паспортом», що містить сукупність особистісних якостей, соціально-педагогічних і спеціальних знань та умінь, необхідних працівнику соціальної сфери і які слід розвивати у процесі фахової підготовки та самовиховання. Вона є нормативним документом, який акумулює фахову специфіку, зокрема соціального працівника, віддзеркалену у відповідних блоках: I

блок – *загальні особистісні якості* (науковий світогляд, духовність, високий рівень професійної підготовки, ерудиція і культура, відкритість до новацій, емпатія, чуйність, доброта, життєрадісність, оптимізм, інтерес до знань, неконфліктне спілкування, тощо), II блок – *управлінська компетентність* включає теоретичні знання і практичні вміння (соціальний досвід) працівника, необхідні як для роботи з конкретними клієнтами, так і для організації соціального захисту прав людини. Базу цього виду компетентності складають знання основ організації відповідних державних структур. До цього також відносяться знання технології соціальної роботи, основ теорії організації управління, зокрема, роботи керівника, етики, психології керівництва, культури мови і т.д. Психолого-педагогічна компетентність формується знаннями психології і педагогіки. Психологічна компетентність соціального працівника повинна бути досить високого рівня, тому що в процесі діяльності йому доводиться вирішувати загальнопсихологічні, диференційно-психологічні, соціально-психологічні, аудіопсихологічні та інші проблеми. *Професійні знання* (методологічні основи соціальної діяльності, зміст та організація допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, основні напрями й перспективи розвитку соціальної політики, тощо), III блок – *вміння і навички* (виявляти і формувати у руслі суспільної спрямованості особистості мотивацію до змін клієнтів, гуманістичні відносини, оптимістичну самооцінку, самоконтроль, формувати загальні прийоми розумової діяльності, необхідні для успішного розв'язання робочих ситуацій, спостережливість, пізнавальну активність, навички самостійної навчальної діяльності тощо), що корелює із своєрідністю професійної мобільності як перманентно властивої якості саме працівнику соціальної сфери.

До професіоналів, кваліфікація яких відповідає підготовці за спеціальністю «соціальна робота» належать: професіонали у сфері державної служби: державний соціальний інспектор; консультант (в апараті органів державної влади); вчителі спеціалізованих навчальних закладів: вихователь соціальний по роботі з дітьми-інвалідами, консультант психолого-медико-педагогічної консультації; інші професіонали в галузі методів навчання: вихователь-методист, консультант з питань здорового способу життя; інші професіонали

в галузі навчання: методист позашкільного закладу; професіонали в галузі праці та зайнятості: експерт з регулювання соціально-трудових відносин, експерт із соціальної відповідальності, профконсультант. Головною його характеристикою рівня професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що здобувають освіту за даним освітньо-кваліфікаційним рівнем є здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі власної професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або реалізацію інноваційних програм та характеризується невизначеністю умов і вимог [342, с.158]

Крізь призму вищезазначеного при професійній підготовці працівника соціальної сфери у ВНЗ, коли закладаються стереотипи навчально-професійної і професійної діяльності, здійснюється активний пошук можливостей особистісного розвитку, системи ціннісних орієнтацій, моделюється образ майбутньої діяльності, важливо створити середовище формування індивідуальної професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери. Із таких позицій є підстави розглядати професійну мобільність як складне індивідуально-технологічне утворення, що інтегрує дві підсистеми. По-перше, якості особистості, що визначають професійну мобільність, розвивають *внутрішні потреби* в цій якості (суб'єктивний чинник); по-друге, середовище, в якому формується індивідуальна професійна мобільність майбутнього соціального працівника (об'єктивний чинник).



Рис. 2.2. Якості професійно мобільного працівника соціальної сфери.

Деталізуємо якості особистості професійно мобільного працівника соціальної сфери:

а) професійна придатність як виявлення стійкості, внутрішньої мотивації до професійної діяльності, професійної задоволеності (на цей час і у процесі професійного розвитку), що виражається у професійній спрямованості особистості працівника соціальної сфери в умовах проектування

- професійного покликання: професійна самоідентифікація; усвідомлення значущості професії; виявлення сукупності необхідних професійно-психологічних якостей, позитивного ставлення до себе як до майбутнього соціального працівника та ін.; розуміння цільових та ціннісних орієнтацій особи, необхідних у професійному розвитку; самовідповідність вимогам професії, її мотивам, нахилам, задоволеність працею у професійній діяльності. Внутрішніми потребами до професійної мобільності при цьому є відповідна мотивація – ціннісні орієнтації особистості: світоглядні норми, уявлення, ідеали, матеріальні чи ідеальні предмети, здатні задовольнити потреби та інтереси фахівця тощо; сила мотивації і спрямованість мотивації (змістова характеристика мотиваційних процесів, що може проявлятися залежно від поставлених цілей; орієнтування фахівця не просто на виконання окремих професійних функцій, а на оволодіння цілісним змістом професійної діяльності шляхом формування вмотивованих ліній поведінки й розвитку);

- професійні інтереси, наміри, прагнення: потреба в кар'єрному зростанні; усвідомленість перспективи, зони найближчого власного професійного розвитку /саморозвитку, здатність щодо реалізації; прагнення до індивідуального самовираження, самореалізації, власної самобутності засобами професії;

- професійна працездатність: володіння професійною гнучкістю і адаптивністю до зміни напрямку, змісту роботи, керівництва, оточення, умов праці тощо; прагнення до творчості; професійна відкритість щодо постійного навчання, накопичення досвіду, змін; наявність особистісно-професійного потенціалу, креативних ресурсів: спроможність досягти необхідного і прогнозованого рівня особистісно - професійних якостей, знань, умінь;

б) професійно важливі якості:

- особистісні (індивідуальний імідж, адаптивність, самостійність, комунікативність, оперативність мислення, цілеспрямованість, відповідальність, критичність мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, самоконтролю; гнучкість, пластичність розуму як психологічний феномен, що проявляється в проблемній ситуації через вироблення чи прийняття нових, оригінальних підходів щодо її розв'язання, доцільне вар'ювання способів дій, легкість перебудови знань чи фахових навичок, пластичність поведінки, що характеризує рівень не тільки когнітивного, але й цілісного особистісного розвитку як оптимальна умова, необхідна для професійного розвитку працівника соціальної сфери, його соціально-психологічної гнучкості);

- у професійному середовищі (здатність концентруватися, спрямовувати себе на виконання певного завдання, планувати роботу, організовувати, мотивувати, оцінювати; емоційна стабільність);

- щодо характеристики діяльності (креативність, рефлексивність, оптимальні дії у нестандартних ситуаціях, цілетворення і цілереалізація, винахідливість та здатність прогнозування, готовність керувати колективом і самим собою);

в) професійна культура (коректність, порядність, толерантність, поміркованість, контактність, загальна культура, емпатія, етика спілкування, уважність, дисциплінованість, старанність, відповідальність);

г) академічна мобільність (мобільність знань, здатність навчатися, накопичувати, поновлювати знання, творчо застосовувати професійний досвід (активність, цілеспрямованість, систематичність і результативність підвищення професійних знань, умінь та навичок), реалізувати і підтримувати нове в соціальній сфері, виявлення професійної відкритості навчанню у поєднанні з самостійними творчими успіхами);

д) професійна компетентність (наявність базових професійних знань, умінь, навичок, спроможність визначати й набувати необхідних (адекватних, продуктивних) знань (навіть за межами спеціальності / кваліфікації), приймати оптимальне рішення у проблемних ситуаціях, управляти власним професійним потенціалом з метою

досягнення максимальної ефективності в роботі (самореалізація у професії), «здатність до складних культуродоцільних дій, якими є набуті компетентності» [161], професійний досвід.

Середовище як об'єктивний чинник професійної мобільності зумовлює вплив на такі процеси: професійна орієнтація (індивідуальна орієнтованість на професію, професійне самовизначення), професійний вибір (профвідбір при посадовому підвищенні, при складанні кадрового резерву, врахування планів професійної освіти (підвищення кваліфікації, стажування), професійна адаптація, професійна мотивація (забезпечується професійним середовищем), професійна активізація (стимулювання, оцінка, атестація тощо), професійна освіта, навчання, виховання.

Означені процеси мають місце й у період допрофесійної підготовки майбутнього фахівця, на етапі суто професійного навчання, а також активізації його міжпрофесійної мобільності за межами безпосередньої професійної діяльності.

Додамо, що у структурі досліджуваного явища вищезазначені підсистеми взаємопов'язані і взаємозумовлені, взаємозалежні. Поділяючи думку науковців щодо сутнісної характеристики професійної мобільності службовців у галузі державного управління та державної служби в Україні (О.Оболенський, І.Шпекторенко, С.Хаджирадева та ін.), і трансформуючи її в русло нашої проблеми, ми розглядаємо поняття «професійна мобільність працівника соціальної сфери» як системно-інтегративне явище, що віддзеркалює його можливості стати мобільним у професійному відношенні завдяки тісному взаємному впливу об'єктивного (середовище, кадрового політика тощо) і суб'єктивного факторів (особистісні якості), ступінь їх результативності, досягнення.

Значимо, що професійна мобільність як результат взаємодії суб'єктивної та об'єктивної реальності в мотиваційній сфері соціального працівника визначає динаміку процесів, їх адекватність реальній ситуації, водночас їх змістову і смислову спрямованість.

Вищевикладене дає підстави розглядати структуру професійної мобільності працівника соціальної сфери як систему (система (від дав.-гр. «сполучення», «ціле», «з'єднання»)– множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле, взаємодіють з середовищем та



між собою, і мають мету- [Вікіпедія]. Вочевидь, система виступає, по суті, цілим, котре віддзеркалює основні властивості досліджуваного об'єкта-оригінала), що включає якості особистості соціального працівника, його діяльність і процес самовдосконалення, відображає технологію набуття ним професійної компетентності, професіоналізму, можливість стати мобільною особою, активізуючи власні потенційні задатки, якості у сприятливому професійному середовищі.

При цьому на рівні якостей особистості можна виділити: відкритість щодо змін, здатність до самопізнання, самокритичність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність.

На рівні характеристик діяльності виокремлюємо такі: вміння прогнозувати, досягати успіхів, гнучкість, творчість. На рівні процесів самовдосконалення – чітке уявлення про свої можливості (ідеальні і реальні), вміння співвідносити реальну ситуацію на ринку праці зі своїми цілями, вміння мобілізувати зусилля на зміну ситуації, передбачати можливі результати, бути готовим до змін.

Принагідно зазначимо, що структурування процесів, які відбуваються в професійному середовищі є певною мірою ідеалізованим, оскільки умови реалізації професійного потенціалу майбутнього працівника соціальної сфери повинні бути максимально сприятливими, набуваючи ознак чинника формувального впливу, поєднуючи в собі як професійні пріоритети, так і індивідуальні інтереси майбутнього фахівця в контексті його ставлення до суспільних вимог щодо обраного фаху, до професійної діяльності в цілому.

Таким чином, вищезазначене дозволяє конкретизувати педагогічну сутність поняття «професійна мобільність працівника соціальної сфери», виокремивши компоненти, що охоплюють різні напрями та сфери його діяльності:

- особистісний – системоутворювальний – проявляється у таких інтегративних характеристиках, як: особистісно-позиційне ставлення до майбутньої професійної діяльності (позитивна Я-концепція, індивідуальний імідж – «Я-імідж», професійний інтерес, ціннісні орієнтації, самоактуалізація – вищий рівень мотивації; самоактивізація); особистісно-професійні якості (адаптаційна активність, оперативність, відкритість до змін; самостійність; цілеспрямованість);

- когнітивний, що віддзеркалює розуміння соціальної сфери важливості процесу формування професійної мобільності, знання його особливостей; критичність мислення, усвідомлення необхідності суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що базується на клієнтцентризмі з урахуванням вікової специфіки клієнтів; можливість набуття ознак професійної мобільності, забезпечення професійного розвитку, високий рівень загальної культури, професійна компетентність;

- процесуально-поведінковий, пов'язаний із удосконаленням умінь та навичок у галузі самопізнання, самоідентифікації (з визначенням соціальним, професійним, культурним, освітнім середовищем); рефлексія, саморефлексія; ступінь оволодіння аналітико-діагностичними, організаційно-конструктивними, прогностичними, рефлексивними вміннями; готовність до змін. Це вимагає з боку майбутнього фахівця реальної дії, вчинку, адекватної поведінки, вироблення професійної звички;

- аналітично-результативний компонент забезпечує вирішення не тільки освітніх, але й виховних завдань. Однією з найважливіших особистісних характеристик фахівця соціальної сфери є сформоване продуктивне мислення, яке ґрунтується на опануванні стійких аналітико-синтетичних операцій. У багатьох із студентів аналітико-синтетичний рівень розумової діяльності не сформовано на належному рівні, а частково розвинуто лише творчий. Професійна мобільність в аналітично-результативному компоненті визнається такими професійними якостями:

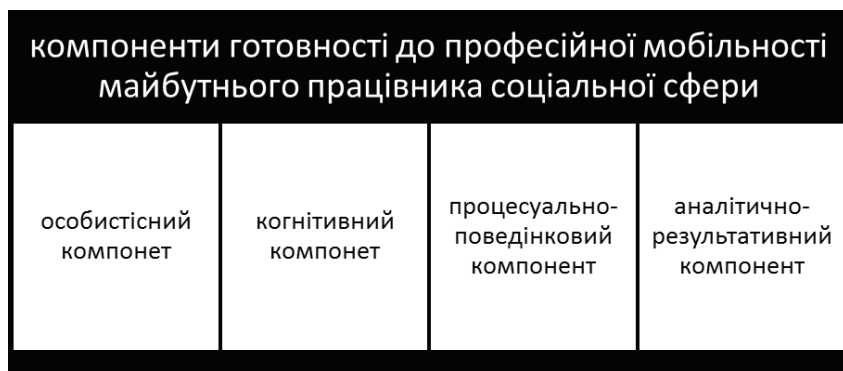
- якості, пов'язані зі ставленням до професійної діяльності (аналіз професійних завдань, старанне виконання обов'язків та верифікація отриманих результатів);

- якості, які характеризують загальний стиль поведінки й діяльності (дисциплінованість, самостійність, дотримання слова, авторитетність, енергійність);

- якості інтелекту та креативності (гнучкість, передбачливість, широта розумового кругозору, дивергентне мислення тощо).

Результатом аналітично-результативного компонента професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери є самостійна діяльність студентів, яка варіюється у застосуванні теоре-

тичних знань у вирішенні сучасних професійних завдань; творчому застосуванні та поглибленні й вдосконаленні отриманих знань з основ професійної мобільності; орієнтуванні в сучасних проблемах соціальної сфери з метою оптимізації власної професійної діяльності в майбутньому. В результаті підготовки до професійної мобільності, студент повинен бути готовим до успішного розв'язання проблемних ситуацій, що вимагають самостійного мислення, аналітично визначати та здійснювати дидактичну переробку наукових методів; навчитися робити основні індуктивні, дедуктивні та гіпотетичні висновки, що дозволить розуміти побудову правильних висновків та гіпотез.



*Рис. 2.3. Компоненти готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.*

Конкретизуємо виокремлені компоненти професійної мобільності працівника соціальної сфери, враховуючи предметну специфіку його фахової діяльності.

Передусім акцентуємо на конструктах, пов'язаних і професійною діяльністю працівника соціальної сфери, як: гуманістична психологічна взаємодія, фундаменталізація, що враховуються нами при структурно-компонентній характеристиці досліджуваної якості в такому контексті:

- гуманістична психологічна взаємодія – особистісно орієнтована, діалогічна, індивідуалізована з позицій фахівця соціальної сфери (безпосереднє, емоційне, спокійне спілкування, виявлення

інтересу до проблеми клієнта; розумова активність, довірлива взаємна відкритість, самостійність мислення і дії);

- децентрація соціального працівника (здатність зайняти позицію клієнта – партнера у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, координувати її зі своєю власною позицією – пізнавальною, емоційною, поведінковою – , що зумовлює зміну перспективи – здатність соціального працівника усвідомлено актуалізувати механізми децентрації через динамічність, гнучкість, оперативність);

- фундаменталізація знань, умінь, навичок соціального працівника, пов'язана з багатоаспектністю проблем, з якими звертатимуться клієнти, що посилює вимоги до загальнонаукової і професійної компетентності майбутнього фахівця, творчого набуття нових видів діяльності, відкритості до змін, перебудови стереотипів; в умовах багатофункціональності, працівник соціальної сфери повинен володіти сформованою здатністю на високому рівні інтегрувати ідеї з різних галузей науки, оперувати міждисциплінарними категоріями, що потребує не тільки фундаментальних предметних знань, а й загальнометодологічних уявлень;

Щодо *особистісного компонента* професійної мобільності, акцентуємо на необхідності формування особистісно-позиційного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, і, позитивної «Я-концепції» як важливої складової професійної мобільності, домінантою якої є індивідуальний імідж (Я-імідж), що характеризується як складне утворення, «емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу соціального працівника у свідомості клієнтів, колег, соціального оточення, в масовій свідомості» (А.Калюжний), тобто те, як особа презентує себе, без чого неможливо досягти успіхів у будь-якій, і зокрема, професійній діяльності.

Принагідно зазначимо, що імідж, на думку А.Кононенко, розглядається «як результат образно-символьної маніфестації індивідуальної психосоціальної активності, яка є нормативно-ритуальною системою відтворення самої можливості співіснування», зокрема в умовах міжособистісної взаємодії». Це загальний компенсувальний механізм особистості, орієнтованої на діяльність; він є фундаментальною морфемою» (формувальний компонент) психосоціальної активності [163, с.24]. Тобто імідж – це мистецтво самопрезентації,

без якої не досягти успіхів у будь-якій професійній діяльності. При формуванні індивідуального іміджу необхідно враховувати, що компенсувати складність ситуацій співіснування, міжособистісної взаємодії здатні такі особистісні утворення, як гнучкість, самодостатність, толерантність.

Індивідуальний імідж соціального працівника, по суті, є проекцією його особистості, що функціонує в процесі соціальних комунікацій, де в зашифрованому вигляді відображені основні психічні процеси (рівень тривожності, рефлексорного копіювання, емоції тощо, причому такий шифр виявляє себе у вигляді символів на рівні елементарних зовнішніх проявів: постава, мова, міміка, інтонації, тембр голосу тощо) [180, с.63].

Звертаємо увагу на те, що професійна мобільність працівника соціальної сфери проявляється при цьому в його творчому самовираженні як цілісної особистості, як самопрезентація (клієнтам), взаємодія, співтворчість із клієнтами та соціумом у цілому (через конструктивно-створювальну, креативну діяльність у професії і житті).

Ми поділяємо думку Р. М. Пріми щодо пріоритетної ролі спрямованості, компетентності та гнучкості як інтегративних характеристик індивідуального іміджу конкурентноспроможної і водночас мобільної особистості, складових позитивної «Я-концепції», що детермінують особистісно-професійний розвиток фахівця. [260, с.22 ]

У професійному розвитку провідну роль відіграє мотивація. Принагідно зазначимо, що у розумінні і визначенні мотивації більшість психологів виходять із положення про єдність динамічно-енергетичного та змістовно-сислового її боків, відзначаючи, що мотивація є рухомою силою людської поведінки і займає провідне місце в структурі особистості як система мотивів, сукупність загальнопсихологічних чинників, що детермінують поведінку й діяльність людини [29, с.18].

Аргументованою нам видається дослідницька позиція Є. Ільїна, який вважає, що «мотивація і мотив завжди внутрішньо зумовлені», оскільки «мотивація – це динамічний процес формування мотиву (як основи вчинку)» [126, с.39–40.]. Розглядаючи мотиваційну сферу як складний психологічний компонент у структурі особис-

тості науковець зазначає, що мотиваційна сфера впливає на характер спрямованості особистості. При цьому спрямованість особистості розглядається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості. Але водночас психологи розмежовують поняття «мотиваційна сфера» і «спрямованість особистості». Так, спрямованість особистості пов'язують із домінуючими потребами та інтересами, а під мотиваційною сферою розуміють усю сукупність мотиваційних утворень: диспозицій мотивів, потреб і цілей, інтересів, настанов, бажань [127, с.52]. Тобто мотиваційна сфера включає в себе всі вищезазначені види мотиваційних утворень, а не є одним із них. Однак між мотивами і властивостями особистості існує взаємозалежність, підтверджена свого часу С.Рубінштейном: «Мотив – це генералізована риса характеру» [303, с. 58] .

Мотивація особистості працівника соціальної сфери, зумовлена її спрямованістю, що включає ціннісні орієнтації, мотиви, цілі, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базових відносин соціального працівника до світу і самого себе, смислову єдність його поведінки й діяльності, забезпечує стійкість особистості, дозволяє протидіяти небажаним зовнішнім і внутрішнім впливам, є основою саморозвитку і професіоналізму

Аспекти спрямованості професійної мобільності працівника соціальної сфери передбачають:

- спрямованість на клієнта, що асоціюється з довірою, повагою, інтересом до неї (гуманістична, суб'єкт-суб'єктна взаємодія);

- спрямованість соціального працівника на себе, яка пов'язана з потребою у самовдосконаленні і самореалізації у професійній сфері;

- спрямованість на професійну специфіку роботи працівника соціальної сфери (зміст діяльності).

Зауважимо, спрямованість професійно мобільного працівника соціальної сфери на клієнта має на меті вироблення в нього мотивації до змін, пізнання соціуму, людей, самого себе. Вона передбачає турботу, любов, інтерес до проблеми клієнта, сприяння розвитку її особистості та максимальної самоактуалізації індивідуальності як клієнта, так і самого соціального працівника.

Принагідно зазначимо, що компетентність і професійна мобільність – нерозривні ланки загального мотиваційно-цілеспрямовано-

го стрижня професійної позиції особистості. У руслі зазначеного крізь визначення професійної мобільності працівника соціальної сфери нам видається правомірною характеристика професійної мобільності працівника соціальної сфери на особистісному, змістовому та діяльнісному рівнях професійної компетентності.

На особистісному рівні компетентності професійна мобільність соціального працівника забезпечує актуалізацію внутрішніх резервів особистості (особистісно-професійні якості) для ефективного розв'язання проблем клієнтів, підґрунтям яких є висока соціальна відповідальність, що визначає зв'язок гуманістичних якостей працівника соціальної сфери з інтелектуальними і вольовими, здатністю приймати самостійні рішення й визначати способи їх реалізації.

На змістовому рівні компетентності професійна мобільність проявляється у гнучкій орієнтації соціального працівника в технологіях, концепціях вирішення проблемних ситуацій, з якими звертаються до соціального працівника, цілеспрямованому розширенні кола професійних знань та підвищенні загальнокультурного потенціалу.

На діяльнісному рівні професійної компетентності мобільність сприяє гнучкому й ефективному застосуванню особистісно розвивальних інноваційних технологій, що ґрунтуються на комплексному діагностувально-дослідницькому осмисленні проблемної ситуації та перспективному її прогнозуванні; в умінні «оперативно зібратися» для реалізації прийнятого рішення, «ініціюючи основні і резервні зони функціональних можливостей»; у здатності перетворити своє рішення на «ланцюг узгоджених дій», тобто в умінні управляти розвитком своєї професійної діяльності, а також прагненні особистості до постійного самовдосконалення.

Як бачимо, очевидною є значущість гнучкості як інтегративної характеристики «індивідуального Я» професійно мобільного фахівця соціальної сфери. Причому гнучкість, як і компетентність, виявляється також на різних рівнях: емоційному, пізнавальному (інтелектуальному), поведінковому, що охоплюють відповідні особистісні сфери (емоційна, когнітивна, поведінкова).

Зауважимо, що проблема емоційної гнучкості й стійкості є однією із надзвичайно актуальних у психолого-педагогічних дослід-

дженнях. Вона представлена в руслі різних теорій особистості (Г.Айзенк, Р.Кеттел, Ф.Олпорт та ін.); теорії «мотивації досягнень» (Д.Маккеланд, Дж.Аткінсон); «теорії надійності діяльності» (М.Бобієва, Ф.Горохов, Б.Ломов та ін.) тощо.

Емоційна стійкість розглядається сучасними вченими як властивість психіки, завдяки якій людина спроможна успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах, що викликають переживання, негативні емоції [179, с.64].

Стосовно професії соціального працівника, то емоційна стійкість є однією із визначальних з огляду на психо-соціальні особливості емоційно-вольової сфери клієнтів різного віку, які звертаються до соціального працівника. Конструктивною в цьому плані є позиція К.Роджерса [293, с.125]: в результаті безумовного, позитивного ставлення з боку працівника соціальної сфери і активного емоційного прояву експресії відбувається підвищення самооцінки клієнта, що сприяє розвитку творчого потенціалу його особистості.

В рамках нашого дослідження надзвичайно актуальною стає фрустраційна толерантність (емоційна стійкість). Під фрустраційною толерантністю ми, поділяючи думку М.Левітова, розуміємо здатність працівника соціальної сфери протистояти життєвим труднощам, не втрачаючи при цьому психологічної адаптації, що базується на здатності, з одного боку, адекватно оцінювати реальну ситуацію, а з іншого – можливість передбачити вихід із неї. Як бачимо, означене трактування допомагає опосередковано зрозуміти механізми професійної мобільності соціального працівника.

У цьому контексті об'єктивним видається осмислення професійної мобільності працівника соціальної сфери як інтегрованої якості особистості, що проявляється у здатності успішно переключатися на іншу професійну діяльність або змінювати види діяльності, залишаючись у соціальному просторі, що передбачає володіння системою узагальнених професійних методів і прийомів для виконання будь-яких завдань у межах вирішення завданьта вимагає високого рівня узагальнених професійних знань, умінь їх удосконалювати й самостійно здобувати, готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів розв'язання будь-яких професійних завдань, базуючись на передовому досвіді і гуманістичному світобаченні



Тобто професійну мобільність можна вважати тією рушійною силою, що сприяє переходу внутрішнього потенціалу майбутнього працівника соціальної сфери в зовнішню активність, гнучкість, що засвідчують ефективність професійної діяльності.

Зважаючи на окреслені компоненти зауважимо, що працівник соціальної сфери, відкритий до новацій, – унікальна особистість, котра прагне досягти успіхів у професії, кар'єрного зростання і матеріального добробуту, є професійно мобільним. При цьому ми акцентуємо на тих характеристиках професійно мобільного соціального працівника, оволодіння якими сприяє його самоактивізації (спонукання щодо реалізації запланованого) і, власне, забезпечує успіх у професійній діяльності: самомотивація, що базується на бажанні досягти професійного успіху («Я хочу бути успішним, ефективним, мобільним»); професійна гнучкість (уміння контролювати себе, оперативність, динамічність, зрілість педагогічної свідомості); наполегливість у досягненні цілей; самостійне вирішення нетипових проблем; орієнтованість на результат; швидкість адаптації при зміні педагогічних ситуацій; формування міжособистісних стосунків з різними типами клієнтів; ініціювання розв'язання нових завдань, що підтверджує професійну придатність соціального працівника, його конкурентноспроможність.

Показниками інтересу (емоційний компонент) є мотиви діяльності як фактори мотивації, емоційні прояви інтересів у вигляді настрою, «емоції інтелектуальної радості». І, нарешті, третій компонент – це вольові прояви як форма поведінки в різних емоційних ситуаціях.

Вищезазначене дозволяє розглядати професійний інтерес працівника соціальної сфери як інтегровану особистісно-професійну якість, що об'єднує мотив, механізм і регулятор діяльності соціального працівника, завдяки чому і формується професійно мобільна особистість.

Отже, інтегративними характеристиками особистісного компонента, що забезпечують його інформативність, якісну інтерпретацію та діагностичність, у контексті вищевикладеного визначаємо такі: професійна спрямованість, мотиваційна цілеспрямованість, потреба в самореалізації, відкритість до змін.

*Когнітивний компонент* професійної мобільності працівника соціальної сфери ми характеризуємо з позицій специфіки його діяльності. Вочевидь, соціальний працівник – це єдиний фахівець у закладах соціального захисту, який вирішує один тип проблем, а володіє знаннями й методиками всього спектру означеної ланки соціальної сфери. Щодня йому доводиться синтезувати методичні знання з окремих дисциплін у єдиний блок, що в умовах полікомпонентності проблеми, яку йому доводиться вирішувати посилює вимоги до якісних характеристик знань (їх повноти, глибини, гнучкості, конкретності, узагальненості, усвідомленості, міцності, системності за Семігіною Т) [308]. Зокрема, повнота знань визначається їх кількістю про об'єкт, що вивчається, передбачений освітнім стандартом; глибина знань характеризується усвідомленням існуючих зв'язків із іншими знаннями, що співвідносяться з ним; гнучкість знань виявляється у швидкості знаходження варіативних способів їх застосування при зміні пізнавальної ситуації; конкретність знань віддзеркалює обсяг фактичного матеріалу; узагальненість знань пов'язана з їх конкретністю і виявляється у здатності «підводити» факти під узагальнені; усвідомленість знань виявляється в розумінні зв'язків між ними, шляхів їх одержання, умінні аналізувати та обґрунтовувати знання; міцність знань характеризується тривалим збереженням їх у пам'яті, за необхідності легкістю відтворення; системність знань – упорядкованість одержаної сукупності знань у відповідності зі структурою наукової теорії [194, с. 59].

Отже, на основі вищезазначеного можна виокремити професійно важливі якості працівника соціальної сфери, що конкретизують зміст його когнітивного компонента, а саме: високий рівень загальної культури (зміст – конкретність, гнучкість, міцність знань; обсяг – глибина, повнота; науковість знань – усвідомленість, системність, узагальненість), предметно-методична обізнаність майбутнього фахівця соціальної сфери, поінформованість щодо особливостей професійно мобільної діяльності соціального працівника; усвідомлення необхідності суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Схарактеризуємо виокремлені складники, акцентуючи на значущості інформативності студентів щодо змістової сутності професійної мобільності соціального працівника як складного інтегративного утво-

рення в цілісній структурі його особистості (де взаємодіють прояви особистісного та професійно-діяльнісного характеру), осмисленні її специфічних ознак (клієнтцентризм, природна схильність до інтеграції знань тощо), своєрідності вияву (зумовлена аспектністю проблем, з якими звертаються клієнти до працівника соціальної сфери та специфічністю особистісно-професійних функцій соціального працівника як соціального педагога, вихователя, організатора діяльності щодо змін, дослідника процесу змін, активного учасника психолого-педагогічного спілкування з клієнтами, консультанта тощо. Ураховуючи це, зупинимося докладніше на характеристиці методичної обізнаності студентів щодо системи знань, умінь, навичок, оптимальних поєднань методів оперування об'єктами, що необхідно для продуктивної, професійно мобільної діяльності соціального працівника.

У контексті дослідження відзначаємо, що функціонування означеного процесу підготовки до професійної мобільності студентів може розглядатися як подвійна структура у вигляді: 1) завершеності процесу засвоєння студентами системи знань, норм і цінностей, тобто досягнення ними нормативного рівня засвоєння; 2) завершеності процесу оволодіння технологічним досвідом як основи професійно-педагогічної підготовки, тобто досягнення ними нормативного рівня самореалізації [74, с.43].

Акцентуємо, що предметно-методична обізнаність майбутнього фахівця соціальної сфери формується завдяки комплексному впливу всіх складових освітнього процесу ВНЗ, але передусім і найбільше в навчально-пізнавальній діяльності студентів через оволодіння знаннями основ організації соціальної допомоги в межах окремої навчальної дисципліни, формування умінь оперувати з соціальними проектами і знань конкретних методичних систем та інноваційних соціальних технологій допомоги клієнтам.

Безперечно, оволодіння студентами ВНЗ професійними знаннями не вичерпує всіх аспектів виявлення предметно-методичної обізнаності майбутнього працівника соціальної сфери, оскільки її можна вважати сформованою за умови освоєння і розвитку професійно значущих цінностей професійної діяльності:

- цінності-цілі позитивної «Я-концепції» (Я-особистісне, Я-професійне);

- цінності-цілі фахової діяльності;
- цінності прийняття і осмислення інноваційних компонентів професійної діяльності;
- ціннісне ставлення до професійного ідеалу.

Крізь призму означених характеристик у діяльності соціальних працівників можна спостерігати втілення таких інноваційних технологій :

- психолого - орієнтовані технології (моделі) соціального розвитку об'єднані навколо ідеї допомоги клієнту шляхом оптимізації його власних зусиль щодо використання його особистісних і соціальних ресурсів для впливу на ситуацію;

- соціальні технології психодинамічної концепції, які почали застосовувати ще у 20-х рр. минулого століття і які можуть використовуватися в усіх сферах соціальної діяльності;

- соціальні технології, включені до екзистенційної моделі, сформувалися під впливом А. Камю, Ж.-П. Сартра і В. Франкла, які працювали над екзистенційною проблематикою у філософії та психології. Вони полягають у тому, що у процесі аналізу поведінки клієнта необхідно зважати на те, як він сприймає та інтерпретує свої уявлення про навколишній світ, як оцінює власний соціальний статус;

- соціальні технології гуманістичної моделі соціальної допомоги, що зазнала впливу К. Роджерса та А. Маслоу, які розвивали гуманістичну психологію, а також Ф. Перлса, який підтримував традиції гештальттерапії. Основні положення гуманістичної моделі виходять із розуміння людини як цілісної особистості, яка перебуває у взаємодії зі своїм оточенням;

- рольові соціальні технології функціонування системи соціального розвитку сформувалися під впливом Я. Морено, засновника соціометрії та групової психіатрії. Ключовим поняттям для даних технологій є «соціальна роль» – поведінка, яка очікується від людини іншим людьми при виконанні ними соціальних функцій;

- соціальні технології, об'єднані навколо комунікативної моделі, розробкою якої займалися О. Свенцицький, О. Леонт'єв та О. Лурія, базуються на аналізі структури засобів комунікації, які полегшують або ускладнюють спілкування, а також відмінностей

схем, характеру спілкування людей у процесі комунікації. - кризис-інтервентні технології (або технології кризового втручання) орієнтовані на ідею допомоги клієнтам, які перебувають у стані глибокої психологічної кризи і потребують термінового втручання для виведення з дезадаптивного стану;

- соціальні технології проблемно-орієнтованої моделі базуються на ідеях динамічної психології, зокрема его-психології. Ці технології мають багато спільного з кризовим втручанням. Вони передбачають короткострокове фрагментарне втручання соціального працівника при взаємодії з клієнтом. - біхевіористські технології соціального розвитку наголошують на тому, що поведінка людини у загальних її рисах визначається впливом зовнішнього середовища, яке контролює її за допомогою різного роду стимулів. Цілісність бачення людини тут визначається у значній мірі осмисленням її здатності адекватно реагувати на одні й ті самі стимули, зберігаючи стабільність поведінки у ситуації, що змінюється.

Узагальнення вищесказаного дає підстави акцентувати, що специфіка предметно-методичної обізнаності майбутнього працівника соціальної сфери в контексті досліджуваного процесу зумовлюється цілями і завданнями практики соціальної роботи в Україні, створенням умов для психосоціального подолання криз у досягненні поставлених цілей клієнта; індивідуально-типологічними та пізнавальними можливостями клієнтів; змістом і логікою надання соціальної допомоги; змінами сучасного соціального простору щодо одночасного різних типів закладів, де, власне, реалізується можливість виявлення професійної мобільності працівника соціальної сфери:

- У школах.
- У пенсійних фондах.
- У благодійних організаціях.
- У профспілках.
- У фондах медичного страхування.
- В державних і муніципальних організаціях.

Когнітивний компонент професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери розкривається також через усвідомлення студентами необхідності суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що пе-

редбачає: спрямованість на психосоціальну взаємодію; опанування як системи знань, умінь і навиків щодо професійної взаємодії; адекватне оцінювання себе, власної діяльності. Під спрямованістю на психосоціальну взаємодію розуміється світоглядна позиція, що визначає професійну потребу у спілкуванні з клієнтами і потребу в самореалізації. Опанування розуміється як система теоретичних знань і уявлень щодо сутності суб'єкт-суб'єктної взаємодії працівника соціальної сфери і клієнта/ клієнтів, уявлення про себе як суб'єкта процесу змін. Адекватне оцінювання себе розглядається як задоволеність підготовкою з питань професійної взаємодії.

За такого підходу працівник соціальної сфери здатен не тільки «прийняти-зрозуміти» клієнта, але й допомогти прагнути змін, стати суб'єктом власної життєдіяльності.

У взаємодії визначальною є позиція клієнта щодо мети звернення до працівника соціальної сфери. Щодо взаємодії клієнта і соціального працівника, то вона має розгортатися в одній площині: без розвитку власної суб'єктності неможливо розвивати суб'єктність клієнта. До того ж ця взаємодія носить нелінійний характер: соціальний працівник, генеруючи інформацію, є для клієнта своєрідним каталізатором, що передає не тільки знання, але й транслює їм власні індивідуальні якості. При цьому «каталізуюча» функція працівника соціальної сфери полягає у створенні умов для клієнтів, що дозволяють їм вийти на новий рівень самоорганізації і набути нових, необхідних їм якостей.

За таких умов соціальний працівник розглядається як суб'єкт інноваційної діяльності та її організатор. Причому, однозначною є думка про те, що інноваційна діяльність працівника соціальної сфери може бути ефективною в контексті цілісного вивчення проблеми, з якою до нього звертається клієнт, оскільки лише у такого роду взаємодії клієнт прагне до змін.

Це, в свою чергу, посилює вимоги до якості професійної підготовки на етапі навчання у вищій школі, де, власне, і розкривається інноваційний потенціал особистості майбутнього працівника соціальної сфери як «суб'єктивне джерело зародження інновацій» [306, с.89].

Очевидною є взаємозумовленість окреслених параметрів суб'єкт-суб'єктної взаємодії та взаємозв'язок із особистісним та

процесуально-поведінковим компонентом професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери, що підтверджує правомірність системно-інтегративного підходу щодо досліджуваного явища.

Таким чином, інтегративними характеристиками когнітивного компонента професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери визначені: оволодіння знаннями специфічних ознак досліджуваної особистісно-професійної якості (клієнтцентризм, природна схильність до інтеграції знань), інноваційної діяльності (орієнтація у новітніх досягненнях науки, пошуково-дослідницька діяльність у побудові нових варіантів професійної самореалізації), предметно-методична обізнаність студентів (фундаментальність знань, зумовлена багатоаспектністю проблем, з якими звертаються клієнти до соціального працівника, формування професійно важливих умінь, пов'язаних із прийняттям компетентних і творчих рішень у нестандартних соціальних ситуаціях, технологічно вибудувати навчально процес змін з клієнтом, приймати самостійні рішення).

Процесуально-поведінковий компонент віддзеркалює вимоги реальної дії, вчинку, адекватної поведінки, вироблення професійної звички, що релаліховуються в діяльності професійно мобільного працівника соціальної сфери: самореалізація, самопізнання, самовідношення, самоідентифікація, саморефлексія.

Аналітично-результативний компонент визначає уміння критично оцінювати нову інформацію, власні досягнення і недоліки, прагнути до саморозвитку та підвищення рівня професійної діяльності.

Отже, інтегративними ознаками аналітично-результативного компонента професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери виділено: розвиненість умінь самостійно аналізувати кожен етап професійної взаємодії з клієнтом або групою клієнтів, використовувати зміст і відповідні форми й шляхи здійснення фахової діяльності; оперативність використання засвоєних знань у діяльності, пов'язаній з підготовкою до професійної мобільності; усвідомлення необхідності брати відповідальність за прийняті рішення та аналізувати їх ефективність. Дані уміння дозволять майбутнім працівникам соціальної сфери орієнтуватися у вирішенні

завдань, що виникають у процесі самоосвіти, грамотно планувати й контролювати хід професійної діяльності, оцінювати її результат.

Щодо явища «професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери» у контексті дослідження як робоче визначення пропонується наступне: це складне інтегративне утворення у цілісній структурі особистості працівника соціальної сфери, де взаємодіють прояви особистісного й професійного характеру, в яких акумулюються мотиваційна цілеспрямованість та психологічна гнучкість, потреба у професійній самореалізації через необхідний і достатній рівень професійної компетентності, ефективності в інтенсивній діяльності, готовність до інноваційних змін. Своєрідність вияву професійної мобільності саме працівника соціальної сфери зумовлена багатоаспектністю проблем, з якими звертаються клієнти та особливостями його особистісно-професійних функцій (практичні ролі, посередницькі ролі, адміністративні ролі, дослідницькі ролі, сервісні ролі, тощо), що є передумовами позитивної динаміки процесів самоактуалізації та самореалізації. Специфічними ознаками професійної мобільності працівника соціальної сфери є: клієнтоцентризм, природна схильність до інтеграції знань та врахування факторів процесу змін, конструювання міжособистісних стосунків різними типами клієнтів, здебільшого, виключний особистісно-професійний авторитет.

Таким чином, професійно мобільний працівник соціальної сфери розглядається у дослідженні як інший тип фахівця зі сформованим мотиваційно-ціннісним ставленням до професії, прагненням до постійного особистісно-професійного зростання, здатний не тільки оптимально адаптуватися до нових соціально-економічних умов, але й, проявляючи власну активність і гнучкість, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність в побудові нових варіантів професійної самореалізації, залишаючись в професійному просторі соціальної сфери. Ми окреслили ті ознаки мобільного фахівця, сукупність яких відображає змістову характеристику його професійної сутності і найповніше проявляється в якостях особистісного, діяльнісного рівня, а також тих, що пов'язані з професійною специфікою працівника соціальної сфери.



Як підсумок вищесказаного зазначимо, що виокремлені компоненти педагогічної характеристики явища «професійна мобільність працівника соціальної сфери» слугуватимуть підґрунтям для визначення його критеріїв, показників, окреслення ступенів сформованості досліджуваного педагогічного явища.

### ***Висновки до другого розділу***

З'ясовано стан підготовки професійно мобільного фахівця соціальної сфери у сучасній практиці закладів вищої освіти в міжнародному освітньому просторі. Проведений аналіз наукових джерел свідчить, що проблема підвищення рівня професійної мобільності працівника соціальної сфери є інтернаціональною, актуальною для всіх країн. В основу професійної підготовки працівників соціальної сфери в міжнародному освітньому середовищі покладено ідеї відкритості (здатність освіти до саморозвитку), мобільності (активізація всіх сфер життя суспільства, гнучка адаптація до вимог ринку праці), неперервності (навчання впродовж життя), випереджувального розвитку (орієнтація на майбутнє). Ці ідеї перебувають у постійному розвитку й відображають нову перспективу досягнення цілей професійного навчання конкурентоспроможних фахівців.

Встановлено, що вивчення суті феномену професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери як системної професійної якості майбутнього працівника соціальної сфери можливе за умови структурно-компонентного аналізу крізь призму професіоналізації, що дозволяє визначити ключові компоненти: особистісний, когнітивний, процесуально-поведінковий та аналітично-результативний, які перебувають у тісній взаємодії. У руслі структурно-компонентного аналізу досліджувана дефініція визначається як складне інтегративне утворення в цілісній структурі професійної діяльності працівника соціальної сфери, де взаємодіють вияви особистісного та професійного характеру, в яких акумулюються мотиваційна цілеспрямованість та професійна гнучкість, потреба в професійній самореалізації через необхідний і достатній

рівень професійної компетентності, сампрезентації інтенсивної діяльності, схильність до інноваційної творчості та готовність до інноваційних змін.

Специфічними ознаками професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери нами визначено: клієнтоцентризм, схильність до інтеграції компетентностей, конструювання міжособистісних взаємин як під час надання соціальної допомоги клієнту (групі клієнтів), так і під час взаємодії із колегами. Встановлено, що критеріями окреслених компонентів досліджуваного феномена виступають: сформованість особистісних якостей готовності до професійної мобільності, сформованість пошуково-аналітичних якостей, сформованість професійних умінь і навичок та сформованість умінь та навичок самооцінювання та. Якісний аналіз ознак критеріальних характеристик професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери дав можливість визначити вихідні ступені сформованості: базовий, достатній, оптимальний, еталонний

## III РОЗДІЛ

# КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

### *3.1. Педагогічна концепція підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в умовах вищого навчального закладу*

У науковій педагогічній думці концепція визначає спосіб створення системи засобів навчання і виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів [2, с. 132]. Педагогічна ж концепція узагальнює систему поглядів на педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення різних педагогічних явищ, подій [70, с. 177]. Розробка педагогічної концепції підготовки майбутніх працівників соціальної сфери зумовлена сучасними тенденціями вищої освіти та педагогічної практики та вимогами до сучасного соціального працівника, що потребує інноваційного підходу з урахуванням культурологічних і аксіологічних аспектів професійної діяльності майбутнього працівника соціальної сфери

Процес здійснювався шляхом розроблення педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Для цього були визначені складові основи такої системи.

Концептуальні положення підготовки до професійної мобільності фахівця соціальної сфери ґрунтуються на ідеї формування системного мислення, врахування законів діалектики щодо розви-

тку особистості в педагогічному процесі, на вимогах діалектичного методу як цілісної системи. У контексті дослідження заслуговує на увагу тверде переконання авторів вищезазначеної концепції, що визначені ними положення спрямовані в майбутнє, оскільки в їх основі – ідея динаміки педагогічного процесу, а його цілісність виникає на засадах розвитку системоутворювального зв'язку [228, с.125].

Істотним положенням для обґрунтування підготовки до професійної мобільності майбутнього фахівця є теорія відображення, що базується на вченні про змінність та стійкість матерії, їх діалектичної єдності та протилежності. Зауважимо, що саме через подолання суперечностей при засвоєнні знань, норм поведінки відбувається розвиток особистості, який згідно законів діалектики можливий лише на основі руху, змін, заперечення попереднього етапу розвитку. Відтак, педагогічний процес здійснюється в суспільстві і розвивається в часі, забезпечує філософського закону боротьби протилежностей його тенденцій до стійкості та змінності. У процесі розвитку відбувається зміна однієї стійкості іншою. І ця стійкість повинна бути змінною, а змінність – стійкою в певному часі.

Загальновідомо, що суперечності є джерелом розвитку. У цьому контексті недоречно розвивати тільки стійкість особистості, нехтуючи її бажанням до змін, удосконалення. Не викликає сумніву твердження, що гармонійний тип характеру з динамічною психікою можливий на основі розвинутої здатності до мінливості, динамізму, легкого переключення. Тільки на основі єдиної динамічної системи форм та методів впливу можливо створити умови для підготовки професійно мобільної особистості працівника соціальної сфери, здатної швидко вирішувати нові проблеми, використати набуті знання для орієнтації в нестандартних ситуаціях, швидко переключатися з однієї дії на іншу тощо.

При побудові концепції дослідження ми виходили з того, що проблема професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери постає як наслідок тих суперечностей, які виявляються в системі його професійної підготовки, організації навчально-виховної діяльності вищого навчального закладу, що має бути спрямована на створення сприятливих умов для реалізації професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Сутність означених суперечностей полягає в такому:

- по-перше, між системою професійної підготовки фахівців соціальної сфери (орієнтованою переважно на формування фахових знань та на оволодіння певними технологічними процесами) та необхідністю розробки нових дидактичних підходів і методів, що забезпечуватимуть здатність особистості до професійної мобільності;

- по-друге, між сприятливими умовами для творчої професійної діяльності, що складаються в період євроінтеграції України й готовністю майбутнього працівника соціальної сфери до їх використання в зв'язку з певними ускладненнями підготовки соціального працівника до його професійної діяльності в умовах сучасної вищої школи;

- по-третє, між потребою сучасного суспільства в кваліфікованих фахівцях соціальної сфери, здатних до пошуку та реалізації оптимальних шляхів, умов та засобів соціалізації дітей та молоді, їх соціального захисту, підтримки й обслуговування та формами роботи сучасної вищої школи, що не завжди забезпечують спрямованість на формування та розвиток тих якостей особистості соціального працівника, які дозволяють оптимізувати вирішення сучасних нагальних проблем сприяння професійної мобільності, реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків, активізації зусиль клієнтів (індивідів, груп, спільнот);

- по-четверте, між якостями майбутнього працівника соціальної сфери, що є сформованими й об'єктивними вимогами, нормами, стандартами професійної діяльності, яка обумовлює подальший розвиток особистості через інтеграцію особистісних показників.

Подолання означених суперечностей можливе внаслідок докорінної зміни підходів до оцінки ролі професійної мобільності в сучасних умовах державотворення в усіх сферах соціально-економічного життя суспільства та системного впровадження професійної мобільності до підготовки майбутнього працівника соціальної сфери.

Розробка концепції професійної мобільності майбутнього соціального працівника в умовах вищого навчального закладу базувалася на вивченні всіх етапів впровадження багаторівневої освіти в

такій послідовності: «вивчення → запозичення → аналіз зіставлення → адаптація → перевірка → корекція впровадження в практику».

Впровадження системи професійної підготовки майбутнього працівника соціальної сфери, спрямованої на професійну мобільність включає реалізацію трьох взаємопов'язаних стадій, які зображено на рис 3.1:

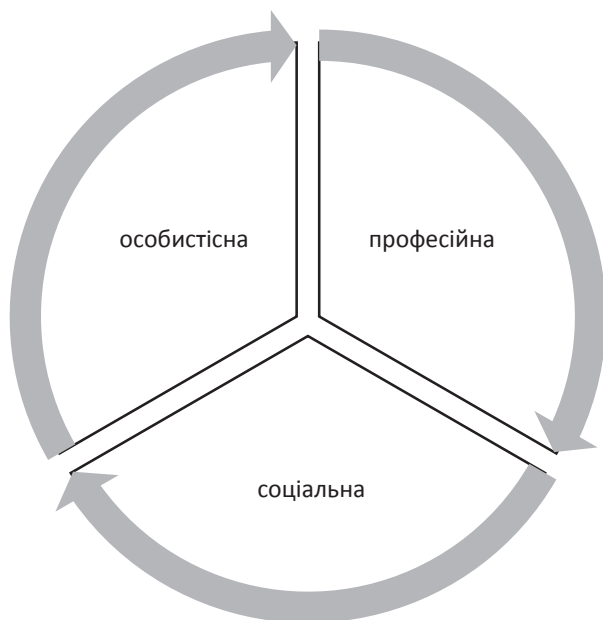


Рис. 3.1. Стадії підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

- *професійної* – спрямованої на оволодіння майбутнім працівником соціальної сфери сучасними технологіями соціальної роботи, сукупністю професійних дій, підтвердження професійних намірів у процесі підготовки, досягнення успіху в професіоналізації та частково в професійній реалізації;
- *соціальної* – спрямованої на формування творчої адаптивності, гнучкості та динамічності у взаємодії з різними соціальними

групами та клієнтами та в різних соціальних умовах, досягнення максимально можливого рівня соціалізованості, розуміння та прийняття себе та інших;

- *особистісної* – спрямованість професійної підготовки майбутнього працівника соціальної сфери на досягнення єдності ціннісних, моральних та особистісних характеристик, пріоритетними з яких є особистісна відповідальність, альтруїзм, з метою розвитку професійної мобільності.

Ми припускаємо, що професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери в процесі його професійної підготовки набуває ефективності, якщо цей процес регулюється відповідно науково обґрунтованих та розроблених педагогічних засад особистісного, особистісно-орієнтованого та особистісно-соціального підходів до розвитку майбутнього працівника соціальної сфери в процесі професійної підготовки.

Педагогічні засади професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в умовах вищого навчального закладу включають: педагогічну концепцію, принципи відбору змісту, форм та методів професійної підготовки, педагогічну систему професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери у вищому навчальному закладі її модель, компоненти та критерії забезпечення ефективної підготовки до професійної мобільності майбутнього соціального працівника.

Майбутній працівник соціальної сфери має бути носієм широкого спектру загальнолюдських цінностей. У цьому процесі особлива роль відводиться викладачам ВНЗ, які повинні допомогти студенту обрати стратегію опанування вищої освіти у двох стрижневих напрямках. По-перше, це становлення особистості самого студента в усій сукупності його індивідуальних якостей і, по-друге, це та конкретна сфера соціального досвіду, яка надалі стане засобом і змістом його професійної взаємодії з майбутніми клієнтами. При цьому вивчення й формування цінних орієнтацій студентів створює підвалини змісту вищої освіти в нерозривній єдності «Я – особистісного» і «Я – професійного». Ціннісно-твірною системостворувальною складовою при підготовці до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери у процесі навчання є

комплекс професійно важливих компетенцій і адаптивно важливих особистісних якостей, що складають її основу.

Все актуальнішою, стає думка вчених про доцільність створення інтегрованої науки про людину. Ми відзначаємо наявність різних наукових підходів щодо проблеми професійного розвитку, пріоритетність яких зумовлена їх значущістю не тільки у становленні професіонала а й водночас, професійно мобільного соціального працівника.

Ми виходимо з того, що процес професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери в умовах вищого навчального закладу набуває ефективності за умови врахування таких закономірностей організації освітнього процесу, як: гуманізація професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери; пріоритет професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери; залучення майбутніх працівників соціальної сфери до педагогічних інновацій тощо.

Професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери відображається в структурі педагогічної системи, яка базується на: принципах та закономірностях професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в процесі професійної підготовки; змістовому та технологічному забезпеченні професійної підготовки майбутнього працівника соціальної сфери; факторах впливу вузівського освітнього середовища на процес особистісного розвитку майбутнього працівника соціальної сфери та ґрунтується на компонентах та показниках професійної мобільності. Реалізація означеної системи передбачає дотримання відповідних організаційно-методичних умов професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери у вищому педагогічному навчальному закладі: відбору змісту, форм та методів професійної мобільності; орієнтації змісту навчальних предметів на професійну мобільність студентів; визначення взаємозв'язків професійної мобільності та форм організації самостійної навчальної діяльності; розробки системи педагогічних технологій розвитку професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери у процесі професійної практики тощо.

Розкриємо зміст складових концепції професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в процесі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.



Сучасні педагогічні дослідження орієнтуються на глобальні процеси в структурі наукового світогляду і свідомості сучасного людства, які актуалізували необхідність цілісного, синтезованого сприйняття та осмислення явищ соціального життя. Саме тому ми усвідомлюємо, що системна побудова дослідження професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в умовах професійної підготовки потребує не лише методологічної бази, а й розкриття сутнісних основ тих загальнометодологічних принципів, які визначають розробку теоретичних засад нашого дослідження. Визначення принципів дослідження дозволить більш теоретично обґрунтовано здійснити вибір методології, логіки та методики даного дослідження.

Загальнонауковою парадигмою для осмислення теоретичних засад дослідження виступив системно-цілісний підхід, він як методологічний напрямок застосовується в багатьох науках та галузях суспільної практики. Його засади в педагогіці 60-х років ХХ століття розкрити в працях Бабанського Ю.К. [11], Кагана М.С. [132] та інших.

Цей підхід у межах педагогічної науки розглядає педагогічний процес як єдність спільного, що утворюється сукупністю елементів і взаємин між ними й передбачає перехід від аспектного до комплексного розгляду педагогічних явищ. Зокрема, сутність такого підходу стосовно становлення професійної мобільності майбутнього фахівця соціальної сфери полягає в розгляді й перетворенні особистості студента як складної системи, компонентами якої є професійно-вагомості якості, що знаходяться у взаємодії й утворюють цілісність процесу.

У нашому дослідженні розглядаємо системний підхід як методологічний механізм вивчення та організації власне освітнього процесу в вищому навчальному закладі, оскільки його застосування забезпечує розвиток професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери як складної, багаторівневої системи, що вирізняється своїми компонентами, показниками їхніх проявів, функціональними особливостями, ієрархією побудови, динамікою розвитку. При цьому педагогічна система знаходиться у взаємодії з іншими соціальними та педагогічними системами.

Таким чином, теоретичні засади професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери розглядаються в розрізі *принципів системності та цілісності*, що визначають підходи та вимоги до конструювання самого дослідження, до моделювання структури та змісту системного особистісного утворення яким є професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери, встановлення взаємозв'язків усіх компонентів та показників, обґрунтуванню побудови системної моделі професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери та критеріїв забезпечення ефективності цього процесу.

Аналіз проблеми професійної мобільності майбутніх фахівців, їхнього самовизначення та саморозвитку дозволив нам зазначити, що їх недостатньо відслідковувати лише як горизонтальні залежності між складовими цього явища. Саме тому ми вважаємо за доцільне звернутися до синергетичного підходу як до методологічного підґрунтя нашого дослідження.

У сучасних наукових підходах синергетика виступає міждисциплінарним підходом «людинознавчого» типу. На відміну від чіткої архітектоники та векторно спрямованих лінійних зв'язків системного підходу синергетика пропонує уявлення про світ як взаємодію складних систем, здатних до самоорганізації, що існують на різних рівнях і об'єднані низкою нелінійних зв'язків. Синергетична парадигма розглядає будь-який складний об'єкт дослідження як систему, що знаходиться в нестійкому стані, розвиток якої визначається не лише зовнішніми факторами, а переважно спонтанним впорядкуванням унаслідок самоорганізації особистості. Тому поняття «самоорганізація» виступає основною категорією синергетичного підходу.

Ідея самоорганізації в контексті нашого дослідження розглядається як вивчення та створення сприятливих умов для підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Зокрема, застосування синергетичних підходів у межах нашого дослідження дозволило перенести наголос на внутрішні педагогічні умови (які ми назвемо організаційно-методичними), що забезпечують фасилітацію професійної мобільності майбутнього фахівця соціальної сфери.

Застосування синергетичної парадигми дозволило також сформулювати ті методологічні *принципи*, що надалі суттєво визначили

характер, спрямованість нашого дослідження і, відповідно, були закладені в основу концепції професійної мобільності майбутнього соціального працівника.

Розгляд проблеми та розробка концепції професійної мобільності майбутнього фахівця соціальної сфери в умовах освітнього середовища ВНЗ здійснювався на засадах принципу *діалогічності* (конвенціональності), який передбачає встановлення взаємодомовленостей, гармонії в діалозі кількох позицій, підходів, ідей, поглядів. Даний принцип визначає підходи до вибору теоретико-методичних засад дослідження, дозволяючи розглядати педагогічні явища на основі різних світоглядних позицій. Саме тому в дослідженні проблеми професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в процесі професійної підготовки ґрунтуватимемося на теоріях представників різних соціогуманітарних шкіл, погоджувачись із тим, що в межах однієї концепції неможливо продемонструвати особливості такого складного утворення.

Ідея відкритого діалогу між різними підходами, що вивчаємо, знайшла свій відбиток у принципах *інтегративності та міждисциплінарності*, що активно популяризуються в сучасних дослідженнях проблем загальної та професійної освіти. Застосування принципів інтегративності та міждисциплінарності, обумовлено багатofакторністю та багатокomпонентністю процесу професійної мобільності, включенням багатьох сфер гуманітарних знань у зміст, форми та методи навчально-виховного процесу, що забезпечує професійну мобільність майбутнього соціального працівника. Ці принципи знаходять свій відбиток в особливій структурній побудові площини дослідження, на якій передбачено внесення змісту інших наук та галузей практичної діяльності в контекст підготовки майбутніх працівників соціальної сфери в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, тобто використання міжпредметності.

Принцип *нелінійності* визнає використання багатоваріантності шляхів розвитку мобільності, в тому числі і професійної. Він базується на розгляді мобільності як складної нелінійної сутності, наділеної певним ступенем свободи, гнучкості мислення та дій, що допомагають їй адаптуватися в складних соціальних умовах сучасного євроінтеграційного простору.

Принцип *становлення* передбачає розгляд педагогічних явищ у розрізі еволюційного процесу, неперервності та динаміки. Його застосування в контексті нашого дослідження обумовлено тим, що професійну мобільність можна розглядати як еволюційне сходження особистості до більш складних форм її життєдіяльності, що відбувається на певних життєвих циклах. Якщо розглядати період навчання у вищому навчальному закладі як сензитивний для розвитку професійної мобільності цикл, то саме принцип становлення стане механізмом ілюстрації професійного та особистісного становлення майбутнього соціального працівника. Проте ми погоджуємося з тим, що процес професійної мобільності не варто представляти як рівномірний та спрямований в одному напрямку рух, оскільки, як будь-яке динамічне явище, він проходить через певні кризи, гальмування та прискорення, доки не набуде властивостей якісного стрибка.

Аналіз сутності та особливостей процесу професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери дозволив нам при розробці концепції дослідження говорити про реалізацію принципу *відкритості*, що полягає у вивченні професійної мобільності як відкритого системного утворення, в усвідомленні неперервності цього явища. Даний принцип передбачає виявлення тих системотворних зв'язків, які б забезпечували координацію змісту, напрямків та способів організації професійної підготовки фахівця соціальної сфери.

Визначення принципів *системності, цілісності, діалогічності, інтегративності, міждисциплінарності, становлення, нелінійності та відкритості* дозволило нам розглядати професійну мобільність майбутнього працівника соціальної сфери в комплексі, взаємодії цілої низки філософських підходів та соціогуманітарних наук, більш рельєфно уявити її сутність, специфіку, цілісність, виявити закономірності та організаційно-методичні умови реалізації завдань нашого дослідження. Розв'язання цих завдань можливо лише в єдності методологічних принципів системно-цілісного та синергетичних підходів.

*Закономірності професійної мобільності майбутнього соціального працівника* ми розглядаємо як сукупність факторів впливу на особистість студента, яка за умов трансформації в нові соціальні

умови, багаторазового тиражування забезпечує ефективність процесу підготовки до професійної мобільності працівника соціальної сфери в цілісності та взаємозв'язках усіх її складових.

Ми виходили з визначення С.О.Сисоевої, що педагогічна закономірність є частковою формою виявлення закону, яка висвітлює певний закономірний зв'язок. Виявлені закономірності явищ свідчать про існування закону в їх походженні й розвитку, але сама закономірність при цьому законом не є [311, с.84].

Вченим визначено закони педагогіки творчості, які ми, зважаючи на творчий характер як самої сфери майбутньої професійної діяльності, так і процесу професійної підготовки працівника соціальної сфери у вищому навчальному закладі беремо за основу для побудови нашої концепції. Це закони педагогічної розвиваючої взаємодії; фасилітаційного режиму педагогічного впливу; взаємобумовленості розвитку суб'єкта педагогічного процесу та неперервної творчої реалізації та самореалізації.

*Гуманізацію професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери* ми розглядатимемо як процес взаємопроникнення гуманістичних тенденцій розвитку українського суспільства й освітнього середовища вищого навчального закладу. Основними *принципами гуманізації* вважатимемо: людиноцентризм; встановлення гарантій рівності громадян; забезпечення соціальної справедливості, надання можливостей для підвищення соціального статусу особистості, у тому числі шляхом удосконалення її освітнього рівня; якнайповніше використання та розвиток культурних надбань нації; взаємодія між державою та громадянським суспільством, створення умов для гармонійного розвитку людини, захисту її прав і свобод.

У контексті виконання завдань нашого дослідження ми вважаємо за доцільне відстежити взаємозалежності між гуманістичним розвитком суспільства та професійною мобільністю молоді людини. При цьому перший процес вважатимемо передумовою другого.

Наступною закономірністю професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери є *пріоритет творчого розвитку студента* в процесі професійної підготовки. Базовими для розуміння пріоритетності творчості в процесі розвитку професійної мобільності

майбутнього фахівця для нас стали праці С. О. Сисоєвої [311, с.84], яка обґрунтовує взаємозв'язок професійного становлення особистості з безперервним розвитком його творчого потенціалу. Нашим завданням стало дослідження процесу становлення професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери як результату взаємодії різних рівнів інтелектуальної та практичної творчості студентів у контексті реалізації завдань їх майбутньої професійної діяльності. Особливості соціально-педагогічної роботи, як: експромтність дій, включення в процес роботи непередбачуваних факторів впливу, стихійність у характері поведінки клієнтів дають можливість визначати професійну діяльність майбутніх працівників соціальної сфери, як творчу. Саме тому творчий компонент має посідати пріоритетне місце в системі фахової підготовки майбутнього соціального працівника.

*Залучення майбутніх працівників соціальної сфери до педагогічних інновацій* ми розглядаємо як ще одну закономірність підготовки до професійної мобільності майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки. При цьому інноваційність у системі професійної підготовки ми розглядатимемо в двох аспектах. По-перше, як використання нетрадиційних форм організації навчання студентів. По-друге, як вивчення студентами інноваційних методик соціальної роботи, їх систематизацію, оцінювання можливостей щодо трансформації кращих зразків досвіду соціальної роботи в свою майбутню практичну діяльність. Наші дослідження показали, що залучення майбутніх соціальних працівників до педагогічних інновацій сприяє формуванню в студентів чіткої системи знань, умінь та навичок, що дозволять визначити продуктивність нового в практичній діяльності, виступити популяризаторами та ретрансляторами кращих зразків професійної майстерності, генерувати власний варіант нововведення в практику соціально-педагогічної роботи.

Таким чином, обґрунтування сутності принципів та закономірностей становлення та розвитку професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в процесі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу слугувало підґрунтям для:

- узагальнення результатів роботи по визначенню загальних педагогічних засад професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в процесі його професійної підготовки;

- забезпечення подальших підходів до організації процесу дослідження;
  - визначення логіки, динаміки й відбору методів нашого дослідження;
  - розробки організаційно-педагогічних умов підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери.
- Саме останній напрямок покладено в основу змісту наступного параграфу.

### ***3.2. Педагогічні умови підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери у вищому навчальному закладі***

Усе наростаюча мінливість сучасного світу, безпрецедентні для історії цивілізації темпи соціальних та науково-технічних змін привели до стрімких перетворень в усіх сферах життя суспільства, до взаємопроникнення різних галузей діяльності та знань. Суттєво вплинула на професійну діяльність інформатизація, яка забезпечила: активне використання інтелектуального потенціалу суспільства, який постійно розширюється; інтеграцію інформаційних технологій у наукові та виробничі види діяльності, що ініціює розвиток усіх галузей суспільного виробництва, інтелектуалізацію трудової діяльності; високий рівень інформаційного обслуговування, доступність до джерел інформації тощо. Усі ці атрибути сучасного суспільства, економіки вимагають від фахівців високої інтелектуальної та професійної мобільності, умінь оперативно орієнтуватися в професійному середовищі, що динамічно трансформується, приймати кваліфіковані рішення, адекватні швидко змінній ситуації. Спеціалісти сьогодні повинні інтенсивніше оволодівати новими навичками та вміннями, краще адаптуватися до невизначеного середовища. Дані вимоги не тільки затребувані в сучасних умовах, але і стають важливим чинником успішної самореалізації фахівця.

Оскільки системотвірним компонентом педагогічної концепції підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери є педагогічні умови, то нами були визначені трактування понять «умова» та «педагогічна умова» стосовно мети і завдань дослідження.

Тлумачний словник С. Ожегова визначає умову як вимогу, що стає однією із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [235, с. 776].

Як підкреслює З. Курлянд, коли одне явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з іншим чи іншими у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [179, с. 31].

З філософської точки зору умову розглядають як філософську категорію, в якій відображається відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Умова є необхідною обставиною, яка уможлиблює здійснення, створення й утворення чого-небудь або сприяє чомусь [42].

Ми притримуємося тріади: знання – уміння – навички. Що стосується поняття «педагогічна умова», то дослідження свідчать про відсутність єдності думок щодо нього. Вживаються такі тлумачення цього поняття, як: необхідна обставина, шлях, уявний результат, напрям, спонукання тощо (Б. Холод [232]).

В. Стасюк визначає *педагогічні умови* з точки зору психолого-педагогічних досліджень і розуміє під ними обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [334, с. 16].

На основі аналізу наукових джерел та практичного досвіду підготовки майбутніх працівників соціальної сфери, можна окреслити педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Першою умовою, на нашу думку, є створення позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність майбутніх соціальних працівників. Т. Левченко зазначає, що ефективність процесу засвоєння тієї чи іншої інформації зале-



жить від особистісних властивостей суб'єктів учіння, системи їх потреб, мотиваційних установок, емоційно-вольових особливостей, здібностей, попереднього досвіду, засобів засвоєння та переробки інформації [189, с.89.]. Загальновідомо, що саме мотиви визначають діяльність людини і є джерелом активності особистості й умовою ефективного формування професійної мобільності. Саме тому, для успішного формування професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери важливим є знання про склад і зміст усіх видів мотивів, кожного окремо, їх співвідношення і спільної взаємодії.

Так Т. Левченко пропонує враховувати внутрішні мотиви, які існують у самому навчальному процесі: залучення до одержання нових знань, ліквідація незнання, оволодіння певним обсягом інформації, новими вміннями і навичками та зовнішні мотиви, які знаходяться поза навчальною діяльністю, а саме: соціальна мотивація, тобто мотивація, яка пов'язана з перспективним розвитком особистості студента, його успіхами, соціалізацією в суспільстві, самоактуалізацією, самореалізацією, самоствердженням, суспільним схваленням, професійними намірами і планами на майбутнє [там само]. Формування внутрішніх мотивів розглядаються науковцем як найвищий ступінь педагогічного впливу.

Тому, тільки розуміння необхідності професійної мобільності для майбутньої кар'єри, отримання гідного соціального статусу в суспільстві, комфортного перебування на ринку праці забезпечить підвищення інтересу студентів до формування професійної мобільності, розвине ті мотиви, які допоможуть педагогам створити на заняттях сприятливі умови для вивчення дисциплін, спонукати студентів до ефективного самостійного здобування знань та формування особистих якостей, які будуть формувати їх професійну мобільність.

Ми також притримуємося думки, що мотивація значно зростає, коли студенти розуміють існування тісного взаємозв'язку між наявністю професійної мобільності та своїм місцем у суспільстві, коли вони усвідомлюють, що в наш час професійна мобільність є однією з основних кваліфікаційних характеристик конкурентоспроможного фахівця. Сукупність таких стійких провідних мотивів, які орі-

ентують діяльність особистості майбутнього фахівця, виражають його бажання займатися самовдосконаленням у вибраній галузі діяльності, сприяє підвищенню ефективності формування професійної мобільності, тобто існує тісний взаємозв'язок між формуванням професійної мобільності майбутнього з одного боку і дією мотивувальних чинників з іншого.

В психолого-педагогічній літературі представлено багато технологій формування та розвитку мотивації. Проте, проведений аналіз наукової літератури та педагогічної практики у Вузі дозволив нам виокремити такі напрями впливу на процес створення позитивної мотивації на професійну мобільність: формування понять про професійну мобільність; аналіз і поширення передового закордонного досвіду; виокремлення переваг «професійної мобільності»; формування позитивних мотиваційних настанов на професійну діяльність; формування потреби в розвитку емоційного інтелекту; створення ситуацій, які сприяють усвідомленню необхідності розвитку професійної мобільності.

Перші три напрями дозволять сформувати у студентів поняття про професійну мобільність, оцінити переваги професійної мобільності в структурі професійних кваліфікацій, які може отримати студент. Це дозволить йому самостійно орієнтуватись в інформаційному полі, присвяченому професійній мобільності.

Наступний напрям дозволив сформувати мету навчання, розкрити попередню потенційну готовність майбутнього працівника соціальної сфери до позитивного сприйняття професійної діяльності, прагнення та бажання проявити себе в ній.

Слід зауважити, що в інтересах підвищення ефективності процесу формування професійної мобільності необхідно порівнювати не студентів, а попередні результати, оцінювати за конкретним внеском у розв'язання тих чи інших навчально-професійних та пізнавальних завдань.

За результатами дослідження визначено, що ще одним напрямом впливу на процес розвитку мотивації професійної мобільності є усвідомлення необхідності формування в майбутніх працівників соціальної сфери розвитку емоційного інтелекту. Емоційний інтелект – це явище, яке об'єднує в собі уміння розрізняти і розуміти

емоції, управляти власними емоційними станами і емоціями своїх партнерів по спілкуванню [77, с. 2]. У нових соціально-економічних умовах відбувається розширення спектру професійних компетенцій. Саме вміння розрізняти, розуміти та володіти власними емоціями підносить на вищий рівень професіоналізму конкретну особистість. Такі фахівці потрібні будь-якому колективу професіоналів, який бажає досягти конкурентоспроможності на світовому ринку. Для цього на нашу думку необхідно розширити загальнонаукову базу знань майбутніх працівників соціальної сфери.

Наступний напрям передбачав цілеспрямоване моделювання і розвиток ситуацій самовдосконалення, вільного вибору, за яких студенти будуть постійно стикатися з необхідністю вживати та розширювати свої знання, вміння та навички бути мобільними, адекватно реагувати на нестандартні професійні завдання, що буде вимагати від них прояву професійно-значущих й особистісних якостей, які відповідають за формування професійної мобільності. Останній напрям ми пов'язуємо із створенням ситуацій, що сприяють усвідомленню необхідності розвитку професійної мобільності. Ніщо не переконає краще, ніж реальність, в якій може опинитися майбутній фахівець, тому розгляд ситуацій, що потребують мобільного типу поведінки, та пошук виходу з них сприяють створенню позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність. Для цього необхідно створити спеціальну систему професійних завдань, направлених на формування професійної мобільності, яку необхідно впровадити в процес професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.

Підсумовуючи вище зазначене, засвідчимо, що створення позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність може бути визначено як педагогічна умова успішної підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. За цієї умови підготовка до професійної мобільності відбувається в таких напрямках: формування вільної, життєлюбної, фізично та психічно здорової особистості, яка здатна нести відповідальність за свої рішення, готової до змін в освітньому середовищі; підвищення потреби в саморозвитку і самоорганізації студента як суб'єкта діяльності, особистості, індивідуальності; розвиток інтелектуального

і творчого потенціалів особистості шляхом забезпечення її повноцінною, високоякісною освітою, готової до креативної діяльності і вирішення нестандартних професійних ситуацій; посилення інтересу до майбутнього фаху, особливо це стосується тих студентів, які зробили вибір професії несвідомо, спадково чи за настановою батьків, готової до вирішення потенційних професійних проблем.

Наступна умова – впровадження та застосування інноваційних технологій формування професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Сучасні інноваційні технології охоплюють коло теоретичних та практичних питань освітнього процесу. Під інноваційними технологіями розуміється якісно нова сукупність форм та методів, виховання й управління, яка приносить суттєві зміни в результат педагогічного процесу. Одним із шляхів формування сучасної розвиненої особистості є набуття нею необхідних знань та навичок за допомогою певних форм та методів навчально-виховної роботи, які впроваджуються у вищій школі. Від якості отриманих студентами під час навчання знань та навичок, що постійно удосконалюються відповідно до вимог сучасного суспільства, які впливають на їх професійну діяльність і майбутнє життя, залежить духовний, моральний та інтелектуальний рівень розвитку молодої людини.

Уявлення про професію утворюються у результаті трансформації індивідуальних образів, установок, соціальних стереотипів щодо конкретного виду професійної діяльності особистості. При цьому значущими стають уявлення про себе як про фахівця, а отже до структури уявлень про професію можна віднести як зміст самої діяльності, так і характеристику суб'єкта діяльності. Сфера уявлень про професію є динамічною за формою, оскільки залежить від знань, які постійно оновлюються; професійних мотивів особистості, що також підлягають корекції внаслідок пріоритетності на кожному новому етапі розвитку; рівня психологічної стійкості особистості, що дозволяє критично ставитись до суспільних стереотипів, наданих конкретній професії.

Зважаючи на те, що сучасний професійний простір визначається динамічністю народження нових спеціальностей та видів професійної діяльності, інтегрованістю знань різних галузей науки, вва-

жаємо необхідним актуалізувати увагу фахівців на тому, що бути соціально мобільним – означає вміти реагувати на потреби сучасного ринку праці в будь-який момент свого життя. Таким чином стає зрозумілим важливість орієнтації на виявлення гнучкості у прогнозуванні професійного майбутнього, що може виявлятися у варіативності професійної реалізації. Цікавим підходом до визначення варіантів розвитку професії у майбутньому вважаємо технологію форсайт, що досить вдало представлена у дослідженні О. Резван. Науковцем проаналізовано суть цієї технології, що виявляється у довгостроковому прогнозуванні розвитку майбутнього у його альтернативах згідно експертного аналізу. Посилаючись на праці Н. Гапоненко, Л. Гохберг, автор зауважує на тому, що форсайт-технологія дозволяє спрогнозувати майбутнє, «бачити» його альтернативні форми, з-поміж яких можна обрати для себе найбільш прийнятну в даний момент життя. Для людини, яка обрала фах, найбільш важливим є усвідомлення прогнозу реалізації у його межах (особливості, ризики, умови особистої відповідності для фахової реалізації в інших регіонах світу, затребуваність професії у віддаленій перспективі тощо) [61, 23]. Про позитивність форсайт-технології для визначення пріоритетів професійного розвитку йдеться також у праці Р. Ліневич. Науковець стверджує, що визначаючи зони перспективного розвитку, що можуть сприяти найбільш ефективним економічним та соціальним вигодам, форсайт формує орієнтири для всіх активних учасників регіональної спільноти. Метою форсайту є не лише підготовка прогнозу з найбільш проблемних напрямів, детальних сценаріїв, але й намагання об'єднати зусилля основних учасників процесу змін, створення умов дії на випередження для консолідації.

Отже, актуальними стають форми організації комунікації між учасниками форсайту, серед яких автор визначає:

- традиційні (перемовини, наради);
- модельовані (семінари, «круглі столи»);
- процесні (проектні групи, організаційно-діяльнісні ігри, суспільні експертизи).

Таким чином, форсайт визначається певними принципами його реалізації:

- комунікації учасників;
- концентрації на довгочасному періоді;
- координації, обумовленій зв'язком науки, технологій та суспільних процесів;
- узгодження бізнесу, держави й громадянського суспільства; системності процесів [61].

В аспекті зазначеного прогнозуємо, що саме форсайт-технологія дозволить актуалізувати професійну мобільність фахівця соціальної сфери у русі самовдосконалення, обумовленого усвідомленням формування необхідних у діяльності професійних компетенцій. Ймовірність ефективності професійної мобільності у тому чи іншому варіанті усвідомлюється, якщо людина отримує інформацію щодо розвитку тих галузей, які є спорідненими обраної нею професії, можуть впливати на зміни у фаховій діяльності, затребуваність фахівців цієї професії у майбутньому. Саме тому, на нашу думку, важливістю набуває звернення уваги соціальних працівників на інновації, що виявляють розвиток професії на даному етапі, оскільки саме їх повторюваність, активізація, економічна виправданість дозволяє змінювати алгоритми та порядок професійної діяльності, результатом чого має стати соціальна та професійна мобільність фахівця.

У Національній доктрині розвитку освіти [224] чітко відображена ідея інтенсифікації та використання інноваційних технологій у навчально-виховній діяльності шляхом використання чинників, які сприяють її реалізації.

Наші дослідження показали, що одним з таких чинників і є професійна мобільність. Таким чином, образно сприймаючи певні знання та творчо їх відображаючи, студенти ще більше зацікавляються питаннями, що розглядаються окремими темами, та дисциплінами загалом, усвідомлюючи, що це сприяє їх розумінню філософії, загальному розвитку молодшої особистості, розширенню творчої свідомості, є важливим для майбутнього професійного призначення кожного студента та дозволяє сформуванню професійно мобільної особистості.

Студентам надається можливість творчо підійти до сприйняття предметних питань дисципліни, що вивчається. Форми навчання,

орієнтовані на студентів, змушують їх проявляти активність, згадувати життєвий досвід. Нові знання, передані викладачем на занятті, стають частиною думок учасників педагогічного процесу, їх власними висловлюваннями, а нова інформація – міцно засвоєною. На ці цілі орієнтовані також інші методи активного навчання, такі як тренінги, рольові ігри, дискусії, кейс-метод, метод фокальних об'єктів й семінари-практикуми.

На нашу думку, ефективність підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери у вищих навчальних закладах залежить від використання інноваційних технологій у навчальному процесі, які створюють умови для самореалізації особистості та допомагають досягти високого інтелектуального розвитку. З метою розвитку професійної мобільності, розкриття власного потенціалу студентів, що веде до подальшого їх самовдосконалення, спрямовує духовну, розумову, наукову активність майбутнього працівника соціальної сфери на досягнення мети в професійній діяльності, на нашу думку, виникає потреба у розширенні змістового наповнення навчальних дисциплін за рахунок введення тем, що відображають потребу в розширенні світоглядних уявлень студентів з проблеми професійної мобільності як такої. .

Наступна умова – міжпредметна координація у вивченні професійних дисциплін та дисциплін загальногуманітарного циклу. За англійським психологом Джоном Равеном [270, с.152], компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Головна мета міжпредметної координації– оволодіння студентами професійними компетентностями, які лежать в основі професійної мобільності

Р. Гришкова під «міжпредметною координацією має на увазі постійний динамічний багатосторонній зв'язок загальногуманітарних дисциплін та фахових дисциплін», що виступають замовниками спеціальних знань, необхідних для підготовки до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі [78, с. 234]. Через взаємозв'язок навчальних дисциплін на засадах міжпредметної

координації маємо можливість підготувати майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності. Розуміння терміна «координація» та його роль з розвитком науки змінювались. Координація в контексті управління навчальним процесом – це узгодження навчальних програм за суміжними дисциплінами з огляду на спільність трактування досліджуваних понять, явищ, процесів і часу їхнього вивчення, тобто ретельно розроблений взаємозв'язок навчальних предметів, що сприяє інтеграції знань [354]. Проблеми координації міжпредметних зв'язків в основному розглядають питання інтегрованого навчання і розвиток вмінь професійної взаємодії. Процес фахової підготовки майбутніх працівників соціальної сфери виражається у визначенні міждисциплінарних зв'язків, зв'язку фахових дисциплін зі змістом професійної діяльності, складовими якої є теоретичні та інструментальні знання в основі підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Міжпредметна координація фактично є системою для формування цілісного уявлення про мобільність і покликана охопити всі сторони явища, тому саме вона, за умови правильної побудови, допоможе здійснити якісну фахову підготовку працівників соціальної сфери до професійної мобільності через методично обґрунтоване інтегроване використання різних дисциплін, методів навчання і відповідних дидактичних матеріалів. Тому вважаємо міжпредметну координацію реальним підґрунтям підготовки соціальних працівників до професійної мобільності. Схематично організаційно-педагогічні умови підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери представлено на рисунку 3.2

Таким чином, педагогічні умови є необхідними для підвищення ефективності підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, оскільки вони стимулюють професійне становлення та різнорівневу взаємодію викладачів та студентів. Педагогічні умови в процесі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери мають цілеспрямовано застосовуватися та якісно впливати на результати навчальної діяльності студентів. Тому в сучасних умовах вищі навчальні заклади повинні враховувати педагогічні умови в професійній підготовці майбутніх працівників соціальної сфери.





*Рис. 3.2 педагогічні умови підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.*

### ***3.3. Компоненти, критерії, показники та рівні ефективності підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери***

Одним із найважливіших завдань нашого дослідження є оцінювання його результативності й виявлення тих критеріїв, за якими буде визначатися ефективність підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в умовах вищого навчального закладу. Під результативністю ми розумітимемо наявність позитивно стабільних отриманих педагогічних результатів. Це можуть бути зрушення в характері мобільності студента, рівні

його професійної мобільності у загальному та професійному сенсі. Кожен із названих критеріїв потребує подальшої деталізації. Результативність ми розглядатимемо не тільки в контексті відповідності отриманих запрогнозованих результатів, а й – появи нових.

Науковець І.П. Підласий [244, 245] довів, що в структурі будь-якої діяльності взаємопов'язаними є такі складові: мотиваційний, змістовий, процесуальний. Щодо діяльності працівника соціальної сфери, за визначенням І.Підласого, «структурними компонентами педагогічного професійного потенціалу є інтелектуальний, мотиваційний, комунікативний, операційний» [244, с.256]. Учений додає ще й творчий, культурний, гуманістичний, діяльнісний, зазначаючи при цьому, що їх варто розглядати як загальні умови здійснення професійної діяльності. Цілком правомірно стверджувати, що готовність до неї формується відповідно результатів професійної діяльності працівника соціальної сфери. Саме вони акумулюють рівень сформованості мотиваційної, ціннісної сфери клієнтів, пізнавально-логічної та операціональної. Рівень такої готовності дозволяє оцінювати не лише знання студентів, але й ступінь оволодіння ними різними видами професійної діяльності, ставлення до навчання та майбутньої професії, набуття ознак професійної мобільності.

У своїх дослідженнях ми виходимо з того, що професійна мобільність майбутнього працівника соціальної сфери є складним динамічним утворенням, яке показує взаємодією суб'єктивної (якості соціального працівника, його діяльності і процесів самовдосконалення) і об'єктивної (освітньо-виховне середовище) реальності і конкретизоване в особистісному, когнітивному, процесуально-поведінковому та аналітично-результативному компонентах. Тому при розробці критеріальних параметрів, максимально враховували змістове навантаження означених складових.

Зауважимо, що сформованість професійної мобільності (готовність бути мобільним, набуття в собі ознак мобільності) передбачає не стільки вміння проявляти професійні здібності, скільки вміння мобілізувати свої сили на інше сприйняття себе в нових ситуаціях, активне прагнення знайти вихід із проблемної ситуації, забезпечити задоволення потреб, ціннісних орієнтацій і позитивної зміни особистісно-професійної позиції. Вона відрізняється від готовності до

фахової діяльності: навіть достатньо підготовлений до вирішення професійних завдань фахівець соціальної сфери у певних ситуаціях може виявитися не мобільним, не налаштованим на певну діяльність.

При цьому важливо, щоб майбутній працівник соціальної сфери був готовий відчувати зміни ситуацій, умів обґрунтовувати спрямованість цих змін і активно реагувати на них. Виходячи з цього, професійну мобільність майбутнього працівника соціальної сфери правомірно розглядати як динамічне новоутворення у структурі його особистості, інтегрований показник якості підготовки фахівця за умови визначення критеріїв її сформованості, що розкривають як особистісні якості, так і якості мобільного фахівця як суб'єкта діяльності в їх сукупності.

Ми погоджуємось з думкою Боритко Н.М., згідно з якою, результативність співвідноситься з якісною визначеністю, змінами, позитивною динамікою процесу дослідження [31, с. 53-54]. Позитивні зрушення в підготовленості до професійної мобільності студента свідчитимуть про результативність нашої роботи.

Змістове наповнення *особистісного компонента* професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери виражає сформованість ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, їх мотиваційної цілеспрямованості.

Професійна спрямованість особистості студентів, як уже зазначалося, передбачає вияв їх інтересу, потреби у міжособистісному спілкуванні, схильності до організаторської діяльності, активності, ініціативності як інтегративного показника особистісних якостей професійно мобільного працівника соціальної сфери.

Особливо важливою є самореалізація особистості як віддзеркалення його професійної підготовленості та адаптованості фахівця. Загальновідомо, що адаптація посідає значне місце в різних сферах людського буття. У соціально-професійному розумінні категорію «адаптація» цілком правомірно розглядати як пошук способів досягнення визначених цілей і завдань розвитку, вироблення стратегії і практичну реалізацію механізмів ефективного реагування на умови середовища функціонування (професійне середовище), що змінюється. При цьому в самому процесі адаптації закономірно виокремлюють дві його складові – соціальну і професійну.

При цьому ми вважаємо, що адаптація особистості – це властивість суб'єктів соціальної життєдіяльності, що реалізується шляхом інтерпретації внутрішніх та зовнішніх інформаційних моделей соціального буття з погляду їхньої відповідності адаптивним установкам, які не суперечать розумінню оточуючої дійсності та були: цілеспрямовано сформовані зовні; стихійно засвоєні в процесі соціалізації; відкриті самостійно. Будь-яка адаптація особистості – це складова соціалізуючого процесу (в нашому випадку соціально-контрольованої, оскільки мова йде про опанування професією у процесі навчання в університеті), яку необхідно розглядати в діалектичній єдності двох діяльностей: зовнішньої – матеріально-духовної, яка спрямована переважно на зміну умов зовнішнього середовища, та внутрішньої – суб'єктивно-психічної, спрямованої перш за все, на перетворення внутрішнього світу суб'єкта. Тому важливим компонентом адаптації як базису професійної мобільності є узгодженість оцінок, особистих можливостей і прагнень індивіда з цілями, цінностями традиціями, стратегіями у певній соціальній інституції, в якій працюватиме майбутній фахівець. [16, с. 125]

Ми розділяємо думки науковців Галуса О.М.[55-57]. Зданевич Л.В. [116-118] про те, що адаптація – обов'язкова умова формування професійних компетентностей майбутнього фахівця.

Тому важливу роль у адаптації особистості відіграла система її потреб. Ми поділяємо думку П.Кузнецова, що соціальна адаптація – це цілісний, неперервний, динамічний, відносно стійкий соціальний процес встановлення відповідності між сукупним рівнем актуальних на даний момент потреб особистості і наявним (перспективним) рівнем задоволення цих потреб. Тобто, адаптацію визначають активні на певний момент часу потреби, в той же час задоволення потреб особистості має означати «відповідність соціуму» як результат адаптованості. Процес відповідності забезпечується такими способами як засвоєння, включення, пристосування, взаємодія тощо. Тому адаптацію в контексті професійної мобільності працівника соціальної сфери можна визначати і як процес та результат встановлення взаємної відповідності між мотивами та потребами особистості й вимогами певної соціальної інституції до фахівця, що насамперед визначені у його посадовій інструкції. Адаптація –

це ще й вдале використання наявних умов для здійснення певних професійних цілей та прагнень особистості. [57]

У зміст адаптації в контексті формування професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери ми включаємо не тільки функціонування, взаємозв'язок особистості з довкіллям, але й розвиток студента, його саморозвиток. За такого підходу адаптацію правомірно розглядати у двох вимірах: адаптацію особистості до нового зовнішнього середовища і адаптацію як формування на цій основі її нових якостей [21].

Згідно позиції Е.Зеєра, адаптацію варто розглядати як багатогранний процес, що включає психофізіологічну, соціально-психологічну і професійну адаптацію. Науковець, деталізуючи означений феномен, виокремлює головне в ньому – засвоєння нової професійної діяльності як результат пристосування вже набутого індивідом досвіду та стилю фахової діяльності до вимог нового робочого місця, засвоєння співробітником нових для нього професійних функцій та обов'язків, доопрацювання вмій і навичок, які вимагаються, включення у професійне співробітництво та партнерство, поступовий розвиток конкурентноздатності [120, с.274].

Слід зазначити, що необхідним підґрунтям підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери є самосвідомість як основа саморозуміння, самоуправління, самовдосконалення, саморегуляції. Це допомагає майбутньому фахівцю пізнати зміст своєї професійної діяльності, реально будувати або перебудувати образ самого себе, аналізувати свій ціннісний світ, реалізувати діяльність самопізнання. Ми погоджуємось із Р. Прімою про те, що очевидно, що самосвідомість є динамічною системою уявлень людини про саму себе, усвідомлення нею своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, їх самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття чинників впливу на особистість у процесі життєдіяльності. Без сумніву, особистість, здатна розуміти себе, – це соціально розвинена особистість, що в ситуації вибору може самостійно приймати рішення і нести за нього особисту відповідальність, зберігаючи при цьому позитивне ставлення до себе. [261, с. 156]

Розглядаючи професійну мобільність як оптимальний стиль діяльності фахівця у процесі професійної самореалізації Ю. Дво-

рецька [89], Е. Зеєр [121] виділяють якості, що дозволяють людині максимально адаптуватися до умов професійної діяльності. Якості, які пропонуються вченими як базові компоненти професійної мобільності, не є генетично зумовленими, тобто відносяться до «надбудови», а не до «ядра» індивідуального стилю діяльності, тому стає можливим професійна підготовка до них.

Ми погоджуємось із Ю. Дворецькою, яка у своїх дослідженнях підкреслює необхідність вивчення професійної мобільності на рівні особистісних якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації і установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість), на рівні характеристик суб'єкта діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілеполагання, гнучкість, пластичність), на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища. Дослідниця виділяє у структурі професійної мобільності наступні складові: поведінковий компонент (мотивація досягнення); когнітивний компонент (самооцінка, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, усвідомлення необхідності змінюватися, самооціночні уявлення); інтегрально-особистісний компонент (риса особистості, що сприяють успішній адаптації до умов, що змінюються, відповідальність за рішення, що приймаються (інтернальність/екстернальність), ціннісні і смисло-життєві орієнтації) [89].

Наші дослідження узгоджуються з позицією Л. Горюнової, яка вважає, що психологічну структуру професійної мобільності доцільно вивчати на рівні: особистісних якостей фахівця (адаптивність, комунікативність, самостійність, ціннісні орієнтації, цілеспрямованість, пристосованість, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти тощо), що забезпечують внутрішній механізм його розвитку, сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей; діяльнісних характеристик фахівця (гнучкість, прогнозування, проєктування, цілепокладання, рефлексивність, креативність тощо), що детерміновані подіями, які змінюють середовище, а результатом виступає його самореалізація у професії та житті; та процесів перетворення людиною самої себе та оточуючого життєвого і професійного середовища [76]

Багато вчених займались проблемою самопізнання, так Б.Кайгородов визначає саморозуміння як процес усвідомлення людиною власного існування, результатом якого є когнітивне, емоційне узгодження продуктів самосвідомості та реальності. За таких умов науковець виділяє показники розуміння людиною себе: 1) здатність до об'єктивності; 2) сприйнятливість; 3) здатність до самоспостереження; 4) відкритість новому досвіду; 5) емпатія; 6) узгодженість зовнішніх і внутрішніх джерел інформації про себе та інших; 7) соціальна зрілість; 8) відповідальність; 9) розуміння іншої людини [135, с.11].

Саме цей підхід дасть нам можливість структурувати самосвідомість, виділяючи відповідно три складники: когнітивний (самопізнання); афективний (самовідношення); поведінковий (саморегуляція). При цьому показником інтенсивності їх розвитку може бути ступінь самореалізації, що характеризує життєдіяльність конкретного індивіда, оскільки «самореалізація – це процес, в якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність» [345, с.407].

Вчений П. Гальперін виділяє три групи таких мотивів. Перший тип навчальної мотивації – коли мотиви навчальної діяльності не пов'язані з процесом навчання, а заманюють та приваблюють вигодою, яку обіцяє навчання. Другий тип – мотивація, яка зобов'язує змагатися й може бути не тільки в спортивній сфері діяльності, але й в економічній та аграрній. Її суть полягає в прагненні бути першим у своїй справі, не гіршим від інших. Третій тип навчальної мотивації – справді пізнавальний. Людині цікавий сам процес навчання, і вона постійно шукатиме щось нове, необхідне в діяльності. Таким чином, ефективність самостійного навчання залежить від мотивації. Потрібно також зауважити, що перераховані типи мотивації можуть змінюватися завдяки методиці викладання певних предметів, зокрема гуманітарного спрямування, використання проблемних питань і завдань, орієнтуючи студента на пошук наукової істини [60, с. 46].

Сформованість кожного з компонентів визначалася за критеріями, які їм відповідають. При визначенні критеріїв керувалися такими вимогами:

1) критерії мають розкриватися через низку показників, завдяки яким можна дійти висновку щодо рівня вираженості цього критерію;

2) критерії повинні відбивати динаміку якості, що вимірюється в часі та просторі (І. Ісаєв [128, с. 70]).

Аналізуючи наукові праці вчених з питання визначення критеріїв, переконалися в тому, що дослідники з різних позицій підходять до тлумачення цього поняття. Його визначають як «рівень», «показник», «ознаку». Нам імпонує думку В. Радула, під критерієм розуміє «ознаку, за якою класифікуються, оцінюються відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їхній формалізації» [331, с. 122].

Розв'язання проблеми оцінювання результативності дослідження безпосередньо залежить від визначення критеріїв динаміки професійної діяльності, покладеної в основу оцінювання.

У дослідженнях вітчизняних учених подано дві групи критеріїв оцінювання результативності педагогічного дослідження і практичної педагогічної діяльності: критерії факту, що демонструють якісну визначеність результатів дослідження та перетворення суб'єктів педагогічного процесу завдяки фіксації наявності чи відсутності певних типологічних ознак, та критерії рівня, що відображають кількісні співвідношення, ступінь виявлення певних особистісних якостей, динаміку їхнього розвитку тощо. При визначенні критеріїв сформованості, що розкривають як властивості особистості майбутнього працівника соціальної сфери, так і якості професійно мобільного фахівця як суб'єкта діяльності в їх сукупності ми вважаємо необхідним акцентувати на таких двох аспектах: професійна готовність (професійна мобільність на рівні компетентності майбутнього фахівця) і готовність до активної реакції на проблемні ситуації, особистісна здатність динамічного, оперативного реагування, прогнозування самовиявлення (професійна мобільність на суб'єктному та процесуально-поведінковому рівні), тобто інтеграція на рівні поведінки і діяльності особистості з урахуванням індивідуального характеру дій і операцій майбутнього працівника соціальної сфери. У дослідженні означені аспекти у структурі сутнісної характеристики досліджуваного явища перебувають в єдності,



цілісності, взаємозв'язку, взаємодії, що засвідчує умовність диференціації виокремлених нами критеріїв сформованості професійної мобільності майбутнього соціального працівника.

Ми враховуємо, що кожен із окреслених критеріїв є відображенням процесу підготовки фахівця, його професійного становлення як мобільного фахівця, самоактуалізації, самореалізації, самоактивізації, самовдосконалення в певному професійному середовищі. Вони розкриваються через систему емпіричних показників, які відображають ступінь сформованості готовності майбутнього працівника соціальної сфери до професійної мобільності.

У практиці сучасних педагогічних досліджень існує низка вимог до обґрунтування як загальних для будь-якого дослідження критеріїв, так і конкретних, що враховують специфіку вивчення різних компонентів професійної мобільності майбутнього професіонала.

На думку російського дослідника Ісаєва І.Ф. конкретні, критерії мають відповідати таким вимогам:

а) забезпечувати вимірювання всіх компонентів, що утворюють це явище, і відображати взаємозв'язки між всіма складовими;

б) розкриватися через призму якісних та кількісних ознак (показників), міра прояву яких дозволила б говорити про більший чи менший ступінь виявлення даного критерію;

в) демонструвати динаміку якості, що вимірюється в часі та культурно-освітньому просторі [128, с. 125-126].

У сучасній педагогічній науці критерії оцінювання результатів об'єднують у критерії процесу, що орієнтують дослідника на його перетворення, переходу на новий якісний стан та критерії результату, що передбачають оцінку перетворення суб'єктів дослідження, розвитку їх особистісних якостей, характерологічних показників, особливостей поведінки тощо.

Отже, у рамках нашого дослідження визначаємо критерій як об'єктивну сутнісну ознаку, на основі якої можна здійснити оцінювання готовності до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери.

Виходячи з особливостей предмету та завдань нашого дослідження для оцінювання ефективності професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в процесі його професійної підготовки

у вищому навчальному закладі, ми користувались критеріями результату. Саме тому критерієм особистісного компоненту є суб'єктно-орієнтований, який виражає сформованість *якостей готовності до професійної мобільності*, що характеризується такими показниками:

- прагнення до саморозвитку, самоактуалізації, самосвідомості;
- мотивація на розширення діапазону професійного розвитку;
- готовність до швидкої адаптації до нових умов праці.

При характеристиці показників прояву виокремленого критерію уважали за необхідне врахування таких вимог, як: його інформативність; можливість якісної інтерпретації та кількісного вираження через комплекс адекватних діагностувальних методик.

Ми погоджуємося з думкою Л. Тюпті [344], що найважливішим проявом гуманізму є емпатія, співчутливе ставлення до людини. Емпатія нерозривно пов'язувалася з ідеєю гуманізації суспільства. В етичних системах емпатія розумілася як властивість душі людини і розглядалася як регулятор взаємовідносин між людьми в суспільстві, основа совісті, альтруїзму, справедливості

Когнітивний компонент професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери виражає аналітичні здібності студентів щодо специфіки фахової діяльності і професійної мобільності як інтегрованої особистісно-професійної якості, передбачає здатність ефективно використовувати знання та уміння; вміння вирішувати складні професійні завдання; готовність брати на себе відповідальність за прийняття рішень; самостійність у прийнятті рішень (у межах своїх професійних обов'язків), ефективно визначати цілі, стратегії, форми та методи діяльності, швидкість та якість прийняття рішень (у межах посадових обов'язків). Нестандартно вирішувати професійні завдання, готовність до формального (підвищення кваліфікації, освітнього рівня, отримання додаткової спеціальності) та неформального (самостійне підвищення професійного рівня, опанування передовими знаннями і технологіями в галузі соціальної роботи) професійного самовдосконалення. Саме тому цей компонент виражається у наявності сформованих професійних знань, умінь та навичок щодо пошуку та обробки інформації.

Розглядаючи соціальну роботу як професійну діяльність, В. Бех відзначає, що працівник соціальної сфери працює зі своїми

клієнтами на багатьох рівнях: мікрорівень – індивідууми та сім'я, мезорівень – соціальні спільноти та організації, макрорівень суспільства – національний та інтернаціональний [20, с. 223]. Відштовхуючись від змістового наповнення когнітивного компонента цілком правомірно когнітивним критерієм його прояву вважати сформованість пошуково-аналітичних якостей, а показниками виокремити такі: сформованість здатності до аналітико-діагностичних, організаційно-конструктивних умінь, готовності до змін; гнучкості (легкість перебудови, оперативність прийняття рішень, динамічність адаптації, здатність до цілісного прийняття соціального процесу під час взаємодії з клієнтом, водночас, спроможність виокремлення найбільш суттєвого, визначального щодо динаміки змін у цьому процесі).

Зауважимо, що сформованість здатності до цілетворення і ціле-реалізації, прогнозування, створення динамічного образу «себе-як-професіонала», зумовлена необхідністю використання в майбутній професійній діяльності методів уяви, що стимулюють і спрямовують дію щодо формування у студентів «проекту власного майбутнього», оскільки «опрацювання образу можливої професійної діяльності та образу себе в ній може в подальшому виконувати спрямовуючу функцію, задавати перспективу власного становлення й підвищувати цінність обраного професійного шляху» [19, с.

112]. При цьому, як слушно зауважує І.Бех, слід орієнтуватися на те, що:

- уявне перенесення себе в майбутнє і створення динамічного образу «себе-як-професіонала» забезпечується яскравістю і детальним опрацюванням цього образу, що вбудовується в менш деталізований образ майбутньої сфери професійної діяльності;

- необхідно внести відомі знання про себе, про свої здібності, особистісні риси і психофізіологічні особливості в модель професії;

- бажано візуалізувати образ майбутнього себе в напрямі від другорядних, необов'язкових деталей до суттєвих, ключових;

- «життєва стратегія» будується на основі віднесеного в майбутнє образу «себе-як-професіонала» [там само, с.110], що базується на здатності працівника соціальної сфери до «самовирощування» своїх внутрішніх резервів – особистісних структур свідомості, які

надають гуманістичного смислу його діяльності та потребують певної зовнішньої ініціативи.

*Процесуально-поведінковий компонент* віддзеркалює вимоги реальної дії, вчинку, адекватної поведінки, вироблення професійної звички, що релаксуються в діяльності професійно мобільного працівника соціальної сфери: самореалізація, самопізнання, самовідношення, самоідентифікація, саморефлексія. Саме тому обрано пізнавально-діяльнісний критерій, який визначає сформованість професійних умінь та навичок майбутніх працівників соціальної сфери як критерій процесуально-поведінкового компонента професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери, виражає ступінь сформованості сукупності вмінь і навичок контролювати власні емоції, практичного вирішення професійних завдань, який свідчить про бажання випробувати себе на практиці, характеризується відповідним рівнем професійної спрямованості, готовністю застосовувати отримані знання на практиці, толерантне ставлення до людей, які оточують.

Ми виходимо з того, що базовою умовою професійно мобільного фахівця, що працює з людьми в динамічних умовах соціуму є передусім усвідомлення ним необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу і пошуку нових можливостей самореалізації у професійній діяльності. Основу процесуально-поведінкового компоненту готовності до професійної мобільності складають комунікативні уміння, способи діяльності і досвід, який є утворенням, що інтегрує в себе на рівні поведінки і діяльності всі прояви комунікативної компетентності. Він передбачає наявність сукупності професійнообумовлених якостей, умінь, навичок, які є основою готовності працівника соціальної сфери до спілкування з представниками різноманітних соціальних та вікових груп; спрямовують його на пошук та прийняття ефективних рішень у ситуаціях взаємодії з клієнтами та групами клієнтів; розвивають уміння слухати, розуміти й бути зрозумілим для інших суб'єктів комунікації. Загалом жодна з функцій соціального працівника не може відбуватися поза рамками його взаємодії і спілкування з клієнтами. Тобто в професійній діяльності спілкування займає положення не однієї з функцій, а універсальної форми взаємодії, завдяки якій сама ця діяльність і відбувається.

Особливістю процесуально-поведінкового компонента у порівнянні з іншими є те, що він проявляється у міжособистісній взаємодії суб'єкта - майбутнього працівника соціальної сфери з іншими людьми на відміну від двох попередніх компонентів, які спрямовані на формування і перетворення внутрішнього світу особистості. Значущість процесуально-поведінкового компонента у структурі професійної мобільності зумовлена діяльнісним підходом (А. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), який «ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості» [220, с. 40]. психолого-педагогічній науці діяльнісний підхід передбачає опору на власні внутрішні закономірності розвитку особистості, а діяльність виступає як механізм саморегуляції суб'єкта виховання в процесі його розвитку. В контексті зазначеного підходу з урахуванням особливостей особистісно-професійного розвитку студентів процесуально-поведінковий компонент професійної мобільності передбачає наявність таких умінь, навичок і якостей, які б забезпечили ефективну взаємодію між суб'єктами процесу надання допомоги, сприяли максимальній самореалізації і формуванню позитивної «Яконцепції» студентів та знайшли своє практичне втілення в їх майбутній професійній діяльності. Серед них провідними є: гуманність, доброзичливість, емпатія, співчуття, співпереживання, терпимість, відповідальність, комунікативність, комунікативна толерантність; навички міжособистісної і колективної взаємодії; уміння створювати позитивний психологічний клімат у колективі. Одна з домінуючих ролей у структурі процесуально-поведінкового компонента професійної мобільності майбутніх соціальних працівників належить комунікативним здібностям особистості, оскільки комунікація складає основу навчальної діяльності студента. Вона розкривається у суб'єкт-суб'єктному характері педагогічної взаємодії. Емпатія – це якісна характеристика майбутнього працівника соціальної сфери, здатність особистості поставити себе на місце іншої людини, відчувати її емоційний стан і адекватно реагувати на нього з метою підтримки й допомоги. Емпатія передбачає здатність до співчуття, співпереживання і співучасті, які знаходяться, на думку Г. Бреслава, у такій ієрархічній взаємозалежності: співпереживання – це ситуативна реакція, співчуття – це тривале співпе-

реживання, а співучасть – це просоціальна дія на основі співпереживання та співчуття [32, с. 264].

*Аналітично-результативний* компонент визначає уміння критично оцінювати нову інформацію, власні досягнення і недоліки, прагнути до саморозвитку та підвищення рівня професійної діяльності. Тому визначено *рефлексивно-оцінювальний критерій* вищезазначеного компонента, а сформованість рефлексивнооцінних умінь та навичок як здатності до рефлексії, самоаналізу, направленість до результату як критерій аналітично-результативного компоненту.

Важливою для нашого дослідження є ідея щодо рефлексивного мислення (Дж. Дьюї), що дозволяє визнавати рефлексію в якості окремої стадії професійного розвитку працівника соціальної сфери, яка виокремлюється з-поміж таких, як: оволодіння прийомами керівництва випадком; розширення методичного інструментарію; упровадження інноваційних технологій при вирішенні проблем, з якими звертаються клієнти. При цьому рефлексивні механізми мислення є основою мобільності, тобто здатності працівника соціальної сфери до регулювання власної інтелектуальної діяльності, уміння подолати бар'єри і стереотипи, що виникають у процесі мислення.

Зауважимо, цінність рефлексії у професійній діяльності працівника соціальної сфери ще в тому, що вона скеровує дією, залучаючи учасників інноваційного втручання – клієнтів в такі процеси, як: цілепокладання і планування діяльності на базі результатів проведеної рефлексії; використання цих планів у своїй подальшій практиці; діагностика, моніторинг процесів, умов і наслідків цієї діяльності; оцінка діяльності крізь призму тих якостей і параметрів, які рефлексивно зібрані про цю діяльність; перепланування і подальші дії на базі виконаної оцінки [367, с.89–90]. Ці процеси утворюють так звану «спіраль саморефлексії» (А.Хуторської), де рефлексія є не тільки підсумком, але й стартовою ланкою щодо нової професійної діяльності і постановки нових цілей соціального працівника. Здатність до рефлексії, уміння правильно визначати й оцінювати досягнуті результати щодо запобігання конфліктам у майбутній професійній діяльності, володіння методами оцінки конфліктних ситуацій; вміння контролювати, оцінювати і вносити корективи в професійну діяльність, пов'язану із запобіганням і розв'язанням

конфліктів; аналізувати ситуації, що спрямовані на формування навичок морально-духовного, соціального та психологічного настрою студентів; наявність стійкої схильності до самоаналізу й самооцінки своїх професійних дій, - це основні ознаки аналітично-результативного компонента професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери.

Отже, інтегративними ознаками аналітично-результативного компонента професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери виділено: розвиненість умінь самостійно аналізувати кожен етап професійної взаємодії з клієнтом або групою клієнтів, використовувати зміст і відповідні форми й шляхи здійснення фахової діяльності; оперативність використання засвоєних знань у діяльності, пов'язаній з підготовкою до професійної мобільності; усвідомлення необхідності брати відповідальність за прийняті рішення та аналізувати їх ефективність. Дані уміння дозволять майбутнім працівникам соціальної сфери орієнтуватися у вирішенні завдань, що виникають у процесі самоосвіти, грамотно планувати й контролювати хід професійної діяльності, оцінювати її результат. Зведні дані по компонентам, критеріям та показникам готовності до професійної мобільності ми розмістили у таблиці 3.1.

Компоненти	Критерії	Показники
Особистісний	Сформованість особистісних якостей готовності до професійної мобільності	- прагнення до саморозвитку, самоактуалізації, самосвідомості; - мотивація на розширення діапазону професійного розвитку; - готовність до швидкої адаптації до нових умов праці.
Когнітивний	Сформованість у студентів пошуково-аналітичних якостей	- здатність до аналітико-діагностичних, організаційно-конструктивних умінь; - готовність до змін у професійній діяльності; - гнучкість у прийнятті професійних рішень.
Процесуально-поведінковий	Сформованість у студентів професійних умінь і навичок	- вияв організаційних, комунікативних навичок; - уміння контролювати власні емоції; - толерантне ставлення до оточуючих людей.
Аналітично-результативний	Сформованість умінь та навичок самооцінювання та рефлексії.	- розвиненість умінь самостійно аналізувати кожен етап професійної взаємодії; - вміння оптимізувати професійні дії; - вміння оцінювати результативність професійної мобільності

На основі врахування ознак прояву якостей сформованості показників критеріїв нами було розроблено описову характеристику ступенів сформованості професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Якщо виходити з визначення поняття «ступінь» як «порівняльна величина, що характеризує розмір, інтенсивність чого-небудь // міра вияву чого-небудь, інтенсивність» [201, с.166] при визначенні шкали вихідних ступенів значення ми надавали не механічній подачі сукупності ознак, які репрезентують конкретний критерій, а їх змістовому аналізу. Таким чином, ґрунтуючись на засадах цілісності та взаємодії компонентів професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, виходячи з аналізу й узагальнення критеріїв, ми виділили рівні готовності до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери у вищому навчальному закладі

У дослідженнях професійної мобільності студентів зустрічаються різні шкали рівнів її сформованості, як правило, 3-рівневі (Т. Гордєєва [74], І. Хом'юк [364]) та 4-рівневі (Л. Амірова [5], Є. Іванченко [130], Л. Сушенцева [338]).

Науковець Л. Амірова, запропонувала критеріально-оцінний інструментарій діагностики розвитку професійної мобільності загалом та окремих його складових, які забезпечують можливість відстеження результатів, що шукаються, та виявлення на проміжкових етапах діагностики тенденцій у вдосконаленні якостей, які складають професійну мобільність (активність, адаптивність, готовність, креативність) [5]. Вона зазначає, що оцінка результатів має здійснюватися за такими рівнями:

– критичний рівень (виражає сформованість професійної мобільності мінімального рівня, ініціативність спостерігається рідко, адаптивність невисока, професійна готовність проявляється сформованістю когнітивних компетентностей, недостатньо розвинені базові компетентності, мало виражена творча складова професійної діяльності);

– базовий рівень (відображає сформованість професійної мобільності на рівні розв'язання практичних життєвих проблем, низька активність і працездатність у професійній діяльності, адаптивність проявляється в мобілізації власних професійних знань і



досвіду з метою успішного виконання професійних завдань та на комунікативному рівні, професійна готовність зумовлює діяльність переважно репродуктивно-алгоритмічного характеру, творчий компонент професійної діяльності виявляється в прагненні адаптувати нові професійні методики й технології до власної діяльності, професійна креативність виявляється фрагментарно);

– діяльнісний рівень (дає змогу здійснювати професійну діяльність на рівні професійної майстерності; активність проявляється у високій професійній навченості, готовності сприймати професійний досвід інших, здатності ставити мету й передбачати результат діяльності, у високій працездатності; адаптивність виявляється завдяки оперативній реалізації власних ресурсів у вигляді життєвого та професійного досвіду, знань, умінь, компетентностей, особистісних якостей, які в сукупності забезпечують професійну гнучкість; професійна готовність знаходить вияв у системному, взаємопов'язаному характері базових і спеціальних компетентностей, що забезпечують репродуктивно-евристичний характер освітньої та професійної діяльності; професійна діяльність вирізняється творчою спрямованістю);

– компетентнісний рівень (характеризує професійну мобільність на рівні професійної творчості; максимальний рівень активності й працездатності; висока адаптивність, самостійність, прагнення та вміння виконувати завдання дослідницького характеру; професійна готовність відзначається наявністю систематизованих професійних знань, умінь і навичок, здатністю до аналізу та рефлексії; виконання професійної діяльності відбувається на когнітивно-перетворювальному рівні; висока вираженість потреби в самоосвіті та самовдосконаленні; творчість простежується у виробленій навичці постійно аналізувати й критично оцінювати свою роботу та роботу колег, за необхідності творчо підходити до використання професійних технологій і засобів; у новій професійній ситуації робітник відчуває себе впевнено) [338, с. 234].

Дослідниця І. Хом'юк виділяє такі рівні формування професійної мобільності:

– діагностичний. Сутність формування складових цього рівня професійної мобільності полягає у визначенні професійно-орієнта-

ційного та мотиваційного рівня в студентів під час вибору професії, рівня уміння орієнтуватися в інформаційному матеріалі; вироблення позитивної мотивації на подальший саморозвиток; удосконалення вміння раціонального відбору й аналізу інформації та розвиток мотивації навчальної діяльності й прогнозування можливостей студентів з різним рівнем професійної мобільності;

– діяльнісний (навчально-моделюючий). Формування структурних компонентів базового рівня професійної мобільності, засвоєння теоретичних та практичних знань, удосконалення умінь та навичок самоосвіти на основі набутих знань і навичок шляхом перенесення їх у нові нестандартні навчальні ситуації – розв’язуються в ході занять за інтерактивною методикою із застосуванням знань, умінь і навичок, які максимально моделюють професійні ситуації, що вимагають застосування цих умінь, формують професійно важливі якості майбутнього фахівця;

– контрольньо-корекційний – спрямований на перевірку критеріїв сформованості структурних компонентів базового рівня професійної мобільності та корекцію сформованості професійної мобільності. Організація навчання на цьому етапі здійснюється за допомогою методів інтерактивного навчання, тестування, перевірки й корекції знань, умінь та навичок, це сприяє набуттю професійно значущих якостей майбутніх інженерів [ 364, с. 169–170].

Для оцінювання прояву показників ми пропонували ввести поняття рівня готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Рівні визначалися залежно від постійності, яскравості прояву кожного показника в типових ситуаціях майбутньої професійної діяльності. Визначено чотири рівні професійної мобільності майбутнього соціального працівника (*базовий; достатній; оптимальний; еталонний*) та запропоновано змістові характеристики, що визначають специфіку проявів і взаємозв’язків усіх компонентів кожного з рівнів.

Явище професійної мобільності майбутнього професіонала соціальної сфери має складну внутрішню структуру, оскільки поєднує цінісно-змістовні утворення з функціонально-діяльнісними. Отже, визначимо в цілому змістове навантаження виокремлених ступенів сформованості професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери.

*Базовий рівень* виражає мінімальну готовність до професійної мобільності, хоча не заперечує необхідності як такої в професійній діяльності (маловираженість ціннісно-мотиваційного відношення до підготовки до професійної мобільності, адаптуючись до змін у непередбачуваних ситуаціях діє інтуїтивно, не співвідносячи їх зі своїми можливостями, не завжди самостійний у виборі, прийнятті і реалізації рішень (особистісний компонент); має невисокий рівень знань з проблеми міжособистісної взаємодії (когнітивний компонент); не вміє оперативно приймати рішення; планування своїх дій щодо досягнення професійно значущих цілей у нього не виявляються (процесуально-поведінковий компонент); не усвідомлює і не проектує власний особистісно-професійний розвиток; саморефлексія відсутня (аналітично-результативний компонент).

Достатній рівень відзначається нестійким бажанням готовності до професійної мобільності, недостатньою усвідомленістю життєвих перспектив та завдань професійного становлення. При цьому помітно загально-прагматичне ставлення до майбутнього фаху, його цінностей. Професійні цілі, перспективи наявні, проте вони дуже невизначені, пов'язані переважно з ситуаціями престижу, матеріального благополуччя. Спостерігається слабка пізнавальна орієнтація на вивчення предметів професійно-орієнтованого циклу, проте вона майже не вмотивована. Освіта при цьому сприймається переважно як загальна інформатизація, розвиток світогляду. Завдання професійної мобільності не взаєморегулюються з професійними перспективами. Характеристика професійно-значущих якостей достатньо неструктурована, нерозгорнута. Є ускладнення у визначенні напрямків та завдань професійної мобільності, але висловлюється віра в можливість удосконалення окремих рис.

Оптимальний рівень характеризує майбутнього працівника соціальної сфери, який глибоко усвідомлює значущість професійної мобільності, виявляє здатність до об'єктивності, самоспостереження, відкритість до змін, оцінює проблемну ситуацію, співвідносячи її зі своїми можливостями. Професійні та особистісні ідеали структуровані, коригуються між собою. Відчутна впевненість у собі як суб'єкті професійної діяльності. Життєві інтереси спрямовані на самореалізацію, досягнення успіху, результатів. Проте рівень дома-

гань визначається відповідно до можливостей, творчих здібностей Майбутньому фахівцю притаманні індивідуальна адаптованість до змін, здатність до цілепокладання, впевненість у професійній придатності; він усвідомлює і демонструє прагнення до професійного зростання, готовність щодо проектування власного особистісно-професійного розвитку та обґрунтованої рефлексивної оцінки (процесуально-поведінковий компонент).

Еталонний рівень досягнення такого ступеню сформованості показників професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери, який би надав можливість говорити про наближення до еталону професіонала, якому властиві відкритість новому, сформованість мотивації ефективності, цільова активність у творчому пошуку взаємодії, нових шляхів розв'язання професійних завдань, самопрезентації, свобода вибору щодо прийняття і реалізації рішень; у непередбачуваних ситуаціях здатен до трансформації задумів, ціннісних орієнтацій, вольових зусиль (особистісний компонент); має глибокі знання базової специфіки професійної діяльності, змістового наповнення суб'єк-суб'єктної взаємодії (когнітивний компонент); розвинуті здатність до цілепокладання, планування дій щодо досягнення професійно значущих цілей, їх всебічної аргументації, прагнення бути успішним фахівцем (процесуально-поведінковий компонент); усвідомлено проектує розвиток власного професійного становлення на основі саморефлексії свого «Я» (аналітично-результативний компонент).

### ***Висновки до третього розділу:***

Визначено, що підготовка до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери передбачає дотримання педагогічних умов. Педагогічні умови формування гттовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери розглядаються як спеціально створені обставини освітнього процесу, що сприяють набуттю майбутніми працівниками професійних знань і вмінь через взаємодію суб'єктів освітнього процесу: інноваційних технологій, форм і методів, прийомів, програмно-методичного забез-

печення освітнього процесу, що впливають на розвиток особистісних якостей, потрібних для формування готовності до професійної мобільності фахівця соціальної сфери. Виявлено, що необхідними педагогічними умовами формування готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери є: створення позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність, міжпредметна координація у вивченні фахових дисциплін та дисциплін загальногуманітарного циклу, впровадження та застосування інноваційних технологій підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

Серед сучасних інноваційних технологій, форм, методів їх упровадження найбільш ефективними виявилися такі: професійно-просвітницькі, пошуково-дослідницькі, інтелектуально-ігрові, інформаційно-мобільні та технології проектів. Основними формами та методами їх застосування є нетрадиційні лекції, самостійна робота, семінари, практична робота, рольові ігри, дискусії, метод кейсів, метод фокальних об'єктів, снігова куля, килимок ідей.

## IV РОЗДІЛ

# ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

### *4.1. Зміст професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності*

В умовах динамічних процесів розпаду єдиного соціального, економічного і геополітичного простору та поступового оновлення суспільства виникла необхідність створення нової системи захисту населення, пошуків нових підходів до становлення соціальної роботи. В сучасних умовах принциповою особливістю соціальної роботи як професії є її універсальний характер, оскільки її змістовий та інструментальний аспекти акумулюють у собі елементи суміжних професійних галузей (педагогіки, соціології, психології тощо). Водночас вона виступає важливим елементом реалізації соціальної політики держави, забезпечуючи її життєвість і ефективність. Ці положення й обумовили появу та функціонування професії -•

Допрофесійна підготовка на курсах, у школах, ліцеях. Випускники цих закладів, отримавши середню освіту, можуть працювати у відповідних закладах і обслуговувати хворих, престарілих, одиноких.

- Навчання у середніх навчальних закладах, що дає можливість очолити відділення обслуговування на дому, відділення денного перебування, невідкладної соціальної допомоги та інші відділення із обслуговування хворих, престарілих, одиноких.

- Навчання у закладах вищої освіти (термін навчання 4-6 років). Особи, які мають вищу освіту, можуть навчатись на спеціаль-

них факультетах післядипломної освіти (від 1 до 3 років). У свою чергу, вища професійна освіта має 2 ступені: підготовка бакалаврів (4 роки), магістрів (6 років). Останні після отримання диплому мають право займатися навчально-педагогічною та науково-дослідницькою роботою.

- Перепідготовка і підвищення кваліфікації працюючих фахівців (система різноманітних курсів, стажувань і т.д.).

- Підготовка науково-викладацьких кадрів. Нині в Україні діють вчені ради по захисту дисертацій, у яких успішно захищаються докторські і кандидатські дисертації із різноманітних проблем соціальної роботи. Характерно, що поряд із викладачами успішно захищають свої наукові дослідження практики.

Заслуговує на увагу той факт, що в Україні здійснюється розробка державних освітніх стандартів професійної освіти, розробляються освітньо-кваліфікаційні програми та освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців, документи навчально-методичного супроводу навчального процесу.

Після закінчення середнього професійного навчального закладу випускники можуть приступати до професійної діяльності або ж продовжити навчання у вищих навчальних закладах.

Вищу професійну освіту можна отримати на базі середньої (повної) загальної або середньої професійної освіти у вищому навчальному закладі. У системі вищої освіти прийняті законодавчі документи, які нормативно закріплюють вимоги як до системи вищої освіти так і до рівня підготовки випускника.

В Україні підготовка і перепідготовка соціальних працівників здійснюється різними шляхами. Вона здійснюється в університетах, педагогічних інститутах та університетах, в педагогічних та інших училищах, коледжах, на різноманітних курсах підвищення кваліфікації та ін. [139, с.16].

Ми погоджуємось із А. Капською, що нині в нашій країні, як і в інших країнах світу питання поставлено так: навчання соціальної роботі не може тільки пасивно відображати соціальний розвиток. Має проводитися активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що з'являються. Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усу-

нути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні [там само].

Зміст підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної мобільності нами розробляється як комплексна програма, підґрунтям якої є системний підхід, програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання.

Зміст навчання Б. Гершунський розуміє як агогічно обґрунтовану, логічно впорядковану й зафіксовану в навчальній документації наукову інформацію про матеріал, який необхідно вивчити, що й визначає зміст навчальної діяльності викладача і діяльності учіння студентів [63, с. 23]. Таким чином, ми можемо вважати, що у загальнодидактичному розумінні поняття «зміст навчання» є характеристикою структурованої системи навчальної інформації.

Загальнодидактичні й спеціальні вимоги до змісту фахової підготовки соціальних працівників подано в працях С. Харченко. Автор визначає такі вимоги, як-от: відповідність змісту підготовки цілям навчання студентів; науковість; встановлення й врахування міжпредметних зв'язків; відповідність змісту реальним навчальним можливостям студентів; зв'язок теорії з практикою; єдність основних змістових блоків вузівської освіти; гуманізація; відкритість і принципова незавершеність; формування алгоритмів соціально-педагогічної діяльності тощо [142, 51-59]. Ми погоджуємося з позицією науковця, що зміст навчальної інформації, який пропонується для засвоєння студентам обумовлює структуру та зміст професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери у вищому навчальному закладі.

У змісті підготовки фахівців соціальної сфери В. Поліщук викремлює такі компоненти: глибокий аналіз сучасного соціального розвитку й формування вміння об'єктивно оцінювати соціальну політику, пропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення й класифікація сучасних моделей, форм і методів практики соціальної роботи; реалізація педагогічного процесу підготовки соціальних працівників; розробка теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника; роз-



робка й реалізація програм, що сприяють формуванню професійної компетентності [253, с. 7].

Основними вимогами забезпечення ефективності змістового наповнення професійної підготовки студента, вважаємо, є:

- забезпечення єдності освітніх та професійних змістових блоків;
- створення позитивного емоційно-сприятливого освітнього середовища;
- застосування різноманітних форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- координація змісту професійної підготовки відповідно індивідуально-типологічних особливостей студента, рівня його особистісного розвитку;
- залучення студентів до самостійної науково-пошукової діяльності.

Завдання дослідження полягало в детальному аналізі змісту дисциплін професійної підготовки майбутнього працівника соціальної сфери до професійної мобільності. Ми враховували, що в навчальних планах різних закладів вищої освіти кількість цих дисциплін коливається в межах 25-30. Тому для подальшого аналізу обрали по одній дисципліні з кожного блоку. Їх перелік та характеристику подано в таблиці 4.1.

*Таблиця 4.1.*

*Характеристика дисциплін, обраних для дослідження.*

№	Назва	Семестр	Кредити ECTS
1.	Рекламно-інформаційні технології в соціальній роботі	1	4,0
2.	Вступ до спеціальності	1	4,0
3.	Основи професійної етики та спілкування у соціальній роботі	2	5,0
4.	Історія соціальної роботи	1	5,0
5.	Соціальна робота у сфері дозвілля	1	4,0
6.	Тренінг з соціальної комунікації	1	4,0
7.	Ознайомча практика	2	2,0
8.	Соціальна антропологія	3	4,0
9.	Соціальна антропологія	3	4,0
10.	Соціальна робота з сім'ями, дітьми та молоддю	4	5,0
11.	Інноваційні моделі надання соціальних послуг	5	4,0

12.	Соціальна робота з різними типами клієнтів	6	7,0
13.	Практикум з соціальних роботи	5	4,0
14.	Соціальне страхування та пенсійне забезпечення	6	4,0
15.	Методи соціальної роботи	5	4,0
16.	Система організації та управління соціальними службами	6	4,0
17.	Навчальна практика у соціальних закладах та установах	6	3,0
18.	Основи психопрофілактики та психотерапії в соціальній роботі	8	4,0
19.	Соціальна робота на підприємстві	8	4,0
20.	Соціальний супровід звільнених з місць, позбавлених волі	8	4,0
21.	Соціальна робота у громаді	7	4,0
22.	Соціальний супровід прийомної сім'ї.	8	3,0
23.	Організація соціального забезпечення	7	4,0
24.	Фахова практика	8	3,0

Добираючи дисципліни для подальшого аналізу, ми використали метод контент-аналізу програмного матеріалу.

Нами було визначено вимоги до вибору навчальних дисциплін:

- включення дисциплін, що входять до змісту державної атестації;
- включення дисциплін, з яких передбачено написання курсових робіт;
- наявність дисциплін з першого по четвертий курси;
- наявність дисциплін різних за кількістю кредитів (у межах від 3.0 до 7.0 кредитів).

Одним із завдань дослідження став контент-аналіз змісту навчальних програм обов'язкових дисциплін. Його здійснили за наступним планом: аналіз змісту пояснювальних записок, визначення тем, завдань для практичної та самостійної робіт студентів, у змісті яких піднімається питання професійної мобільності. На першому етапі контент-аналізу було з'ясовано, наскільки мета та завдання дисциплін відповідають вирішенню завдань по підготовці до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Відповідно, ми добирали завдання дисциплін, спрямовані на розв'язання завдань нашого дослідження.

У меті дисципліни «Вступ до спеціальності» зазначено, що студенти повинні знати: сутність та соціальне призначення своєї профе-

сії, головні фахові вимоги, посадові обов'язки та функції діяльності соціального працівника, етичні норми та принципи соціальної роботи. В ході вивчення даного курсу сформуються такі вміння, як-от: оцінювати результативність дій соціального працівника, добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування, налагоджувати співпрацю й партнерство з різними соціально – виховними структурами. Основними завданнями дисципліни є: сприяння формуванню професійного світогляду майбутнього соціального працівника; ознайомлення із сферами фахової діяльності соціального працівника.

Контент-аналіз пояснювальної записки до програми дисципліни “Рекламно-інформаційні технології в соціальній роботі” дозволив зробити висновок, що його курсу полягає в обґрунтуванні змісту провідних напрямів професійної діяльності. Із обсягу умінь, на формування яких спрямовано дану дисципліну варто виділити: розуміння сутності рекламно-інформаційних технологій в соціальній роботі; принципів та методів використання реклами в соціальній роботі; особливостей соціалізації особистості в різних мікросоціумах; попередження негативного впливу факторів соціального середовища на особистість. Щодо професійних умінь, формування яких декларує автор, то варто відзначити вміння аналізувати різні фактори впливу на формування власної життєвої позиції; диференціювати зміст діяльності відповідно до різних об'єктів, суб'єктів та напрямів впливу рекламно-інформаційних технологій в соціальній роботі на формування професійної мобільності; добирати адекватні форми та методи впливу на особистість засобами рекламно-інформаційних технологій тощо.

На нашу думку, найважливішими завданнями дисципліни «Основи професійної етики та спілкування у соціальній роботі» є такі, як-то: допомогти студентам глибше засвоїти навчальні дисципліни, пов'язані можливостями усунення конфліктів у професійній діяльності та недоведення до конфліктної ситуації в цілому, особливостями надання допомоги різним категоріям населення, її самоствердженням, самореалізацією; особливості формування життєвих цінностей людини тощо. Зауважимо, що пріоритетними вміннями студентів автор програми вважає: формувати основні уявлення про професійну етику та спілкування; з метою розвитку

самостійності студентів у засвоєнні навчального матеріалу, під час самопідготовки використовуючи запропоновану літературу, добирати та аналізувати інформацію про основи етичних норм та правил поведінки соціального працівника в різних життєвих ситуаціях. Автор не лише формулює зміст навчальних умінь, а й визначає способи та умови досягнення навчально-виховного результату, що гарантує спрямованість курсу на розв'язання завдань особистісного розвитку студентів.

Автором програми дисципліни «Соціальна робота з різними типами клієнтів» значно менша увага приділяється підготовці до професійної мобільності. Зазначено, що мета дисципліни – розкрити особливості надання соціальної допомоги різним типам клієнтів та сформувані в студентів певні знання, уміння і навички розрізняти технології, форми, методи, субекти та об'єкти соціальної роботи та таке інше.

Доречі, аналіз пояснювальної записки до дисципліни «Соціальна робота у сфері дозвілля» дав можливість визначити мету – допомогти студентам оволодіти знаннями й навичками, необхідними для здійснення успішної, власної професійної діяльності у сфері дозвілля, що в цілому відповідає завданням дослідження.

Аналізуючи мету та основні завдання дисципліни «Практикум з соціальної роботи», ми виявили, що вони переважно спрямовані на когнітивний та діяльнісний компоненти професійної мобільності особистості, а, отже, і на підготовку до професійної мобільності соціального працівника в умовах розвитку навичок соціальної комунікації. Варто відзначити, що в змісті завдань є: оволодіння практичними вміннями та навичками організації культурно – дозвіллевої діяльності населення в соціумі, виявлення інтересів і потреб населення в різних видах відпочинку; залучення дітей, підлітків, дорослих до активної просвітницької діяльності тощо.

Дисципліна «Соціальна антропология» спрямовано на оволодіння принципами та методами аналітичного мислення, на формування дослідницьких навичок як невід'ємної складової професійної підготовки у вищій школі. У процесі опрацювання дисципліни в студентів мають бути сформовані такі вміння, як-от: визначати логіку аналізу будь-якої ситуації; організувати процедуру аналізу

проблемної ситуації; оформляти результати аналітичного мислення у формі думок, умовиводів та висновків. Хоча звучання завдань курсу не містить безпосередньої спрямованості на підготовку до професійної мобільності, проте зрозуміло, що процес дослідницької діяльності має не абиякий потенціал для можливостей розвитку динамічних якостей, що лягли в основу професійної мобільності як такої.

Таким чином, контент-аналіз пояснювальних записок до типових навчальних програм низки дисциплін обов'язкового циклу дозволив зробити такі висновки:

- завдання професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери не представлено як самостійне в змісті програм;
- певні посилання на розвиток якостей особистості студента розміщені переважно не в цілях курсів, а в переліку базових умінь;
- частина курсів опосередковано розглядають завдання підготовки до професійної мобільності у ході засвоєння навчальних дисциплін.

На наступному етапі вивчення змісту навчальних програм дисциплін обов'язкового циклу вивчення ми здійснили кількісний та якісний аналіз тем, завдань для практичної та самостійної роботи студентів, у змісті яких розкрито показники професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери. Результати нашої роботи представлено в зведених картах аналізу навчальних дисциплін обов'язкового циклу та в таблицях 4.2 та 4.3.

Аналіз табличних даних засвідчив, що в змісті тем дисциплін чітко прозвучало завдання підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери, проте навчальні дисципліни спрямовані на формування певних блоків показників відсутні. Так, на формування показників гуманістичного (терпіння; доброзичливість; доброта; чуйність; альтруїзм) та деонтологічного (толерантність; тактовність; стриманість; коректність; конфіденційність) блоків здебільшого спрямовано зміст такого курсу, як «Вступ до спеціальності». Зміст та спрямованість дисципліни «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля» дають більші можливості для розвитку показників комунікативного блоку (контактність; ввічливість; відвертість; відкритість; уважність). У завданнях дисциплін

переважають показники когнітивного та процесуально-поведінкового компонентів професійної мобільності (відданість справі; обізнаність; об'єктивність; працелюбність; освіченість). На формування цих показників спрямована значна кількість практичних завдань та завдань для самостійної роботи таких дисциплін, як-от: «Соціальна робота з різними типами клієнтів», «Вступ до спеціальності», «Практикум з соціальної роботи». Зміст завдань дисциплін достатньою мірою спрямовано на формування та розвиток показників аналітично-результативного компоненту (дисциплінованість; пунктуальність; зосередженість; охайність; зібраність), зокрема це помітно в курсах « Система організації та управління соціальними службами» та «Соціальний супровід звільнених з місць, позбавлених волі».

Таблиця 4.2

*Зведена карта контент-аналізу змісту навчальних програм фахових дисциплін*

Компоненти	Критерії готовності до професійної мобільності, які відображено у навчальних дисциплінах		
	Загальна кількість тем	Кількість тем, у яких відображено зміст показників	% відображення
Особистісний	65	10	15
Когнітивний	65	6	9
Процесуально-поведінковий	65	11	16
Аналітично-результативний	65	20	25
Усього	65	Середнє значення	
		12	16

Детальний кількісний аналіз відображення завдань професійної мобільності у зведеній характеристиці змісту навчальних програм подано в табл. 4.2.

Аналіз даних, наведених у таблицях щодо змісту типових навчальних дисциплін підготовки бакалавра за спеціальністю 231 «Соціальна робота» дозволив нам визначити, що існують певні прогалини в спрямуванні завдань курсів, змісту модулів, тем, практичної та самостійної роботи студентів на розв'язання завдань професійної мобільності. Ми усвідомлюємо, що запропонований нами

аналіз має орієнтовний характер, оскільки важко визначити потенціал курсу чи окремого заняття, виходячи лише з його текстових характеристик. Проведений констатувальний етап експерименту дозволив нам визначити дисципліну «Практикум з соціальної роботи» як таку, що в ході подальшої експериментальної роботи ми використаємо з метою нівелювання «нульових зон» в професійній мобільності, що визначилися в ході контент-аналізу змісту навчальних дисциплін.

Значення змісту дисципліни «Практикум з соціальної роботи» обумовлено тим, що сьогодні суттєво актуалізувалася потреба сучасного суспільства в свідомому управлінні соціальними процесами з метою оптимізації їх функціонування, що виводить на рівень пріоритетних проблему визначення алгоритму функціонування соціальних інститутів, технологізації їх діяльності та впровадження технологій соціальної роботи задля забезпечення оптимізації розв'язання завдань надання соціальної допомоги. Крім того, практична складова процесу професійної діяльності в соціальній сфері стосується створення певних алгоритмів професійної діяльності суб'єктів соціальної роботи, що безумовно, передбачає розкриття змісту технологій їхнього професійної мобільності.

Дисципліна «Практикум з соціальної роботи» ми використовували як основний змістовий компонент професійної підготовки майбутнього соціального працівника, тому що:

- по-перше, він є в програмі державної атестації бакалавра за спеціальністю «Соціальна робота»;
- по-друге, його зміст передбачає тісний зв'язок із завданнями першої виробничої практики студентів;
- по-третє, курс передбачає написання курсової роботи, що передбачає відповідальність за розвиток науково-дослідницьких умінь та навичок майбутнього соціального працівника.

Таким чином, можемо розглядати важливість даної дисципліни в концептуальному, технологічному та оцінно-результативному ракурсах.

Дисципліну «Практикум з соціальної роботи» ми використовували для корекції змісту професійної підготовки майбутнього соціального педагога на всіх етапах дослідницької роботи.

За більшістю навчальних планів спеціальності 231 «Соціальна робота» його вивчення передбачено в V семестрі. Ми розглядаємо зміст розробленого нами навчальної дисципліни, запропонованої в якості методичного комплексу.

Дисципліна побудована відповідно до вимог кредитно-модульної системи. Навчальний матеріал об'єднано в змісті 7 навчальних тем. Кожна тема курсу свою форму контролю у вигляді індивідуальних завдань, перевірки змісту методичних комплексів, творчих робіт, авторських проєктів тощо. У тематичному плані подано розподіл годин кожної теми за видами навчальних занять та самостійної роботи студентів. Загальний обсяг дисципліни складає 120 годин, з них 68 аудиторних (34 год. лекцій, 34 год. практичних занять); передбачено 52 год. самостійної роботи студентів спеціальності, що об'єднує всі види навчальної діяльності студента: аудиторні заняття, самостійна робота (у т.ч. підготовка до підсумкового контролю), контрольні форми роботи (екзамен).

Самостійна робота студентів передбачає дві складові: підготовка до аудиторних занять та до екзамену. Поряд із традиційними видами занять програмою предмету передбачено виконання індивідуальної аудиторної роботи під керівництвом викладача, під час колективного чи індивідуального консультування студентів.

Змістом дисципліни «Практикум з соціальної роботи» передбачено використання рейтингової системи оцінювання знань студентів, що дозволяє врахувати як поточну підготовку студентів до аудиторних занять, так і визначити рівень засвоєння навчального матеріалу окремої теми. Підсумкова (екзаменаційна) оцінка виставляється за рейтинговими показниками з можливістю її покращення під час семестрового екзамену.

Навчально-методична карта дисципліни ілюструє структуру навчальної дисципліни за змістом та видами навчальної діяльності в поєднанні з графіком навчального процесу, календаризованого за термінами вивчення та складання окремих тем. У змісті програми подано також тематику індивідуальних завдань, зразки задач, перелік питань для екзамену. Дані матеріали дозволяють студенту самостійно планувати терміни та обсяги змістової складової навчальної діяльності, прогнозувати її результативність.



Аналіз змісту пояснювальної записки дисципліни дозволив зазначити, що метою навчальної дисципліни “Практикум з соціальної роботи” є ознайомлення студентів з основними характеристиками соціальних технологій й практичними аспектами різноманітних технологій соціальної роботи. У результаті засвоєння дисципліни студенти повинні знати: методи, принципи соціальної роботи з різними типами клієнтів з групи ризику; вимоги до ефективності роботи соціального працівника; особливості роботи з різними клієнтами; основні принципи роботи соціального працівника з дітьми та молоддю; зміст, форми і методологію організації соціальної роботи з різними типами клієнтів; основні положення та напрямки концепції соціальної роботи.

Нами розглянуто зміст основних складових програми з метою виявлення тих змістових фрагментів, що спрямовують даний навчальний курс на розв’язання завдань підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

Навчальна дисципліна передбачає оволодіння студентами наступних умінь: добирати та адаптувати відповідно до мети, особливостей клієнтів і реальної ситуації технології соціальної роботи, методи та прийоми реалізації завдань соціальної роботи; проектувати, планувати, організовувати та аналізувати організаційні форми соціальної роботи; будувати стратегію соціальної роботи спрямовану на швидку адаптацію до різних умов праці, реалізацію її творчого потенціалу, здібностей, активізацію зусиль клієнтів (індивідів, груп, спільнот) на вирішення власних проблем.

Саме в переліку вмінь, яких мають набути студенти ми бачимо наголос на завданні професійної мобільності працівника соціальної сфери.

Але, не дивлячись на практичну спрямованість дисципліни, лекція як організаційна форма навчально-виховного процесу відіграє суттєву роль, як-от: виступає фактором впливу викладача на емоційно-образну сферу студента, сприяє створенню ситуації науково-пошукової активності студентів, дозволяє узагальнити та систематизувати знання, закріплені на практичних заняттях, дозволяє деталізувати зміст питань, що недостатньо представлені в підручниках та посібниках з дисципліни. Саме тому нами проаналізовано зміст

лекційного матеріалу, в якому контекст професійної мобільності студента звучить найбільш яскраво. Результати нашого аналізу подано в таблицях 4.3 й 4.4 .

Аналіз даних, наведених у таблиці 4.4., дає можливість засвідчити достатній арсенал змісту, окремих тем, якими може користуватися викладач для формування готовності до професійної мобільності і підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Та назви тем інколи не розкривають усіх соціально-виховних можливостей навчального матеріалу. Тому ми вважали за доцільне навести кілька прикладів, які б давали наочне уявлення про те, як ми спрямовуємо зміст дисципліни на виконання завдань нашого дослідження.

*Таблиця 4.3*

*Аналіз змісту лекційного матеріалу дисципліни  
“Практикум з соціальної роботи”  
в контексті професійної мобільності студента*

<b>Тема</b>	<b>Зміст питання, тези</b>
Соціальна робота як професійна практика.	Модель фахівця із соціальної роботи
Основні сфери призначення та застосування соціальної роботи.	Специфіка сфер призначення соціальної роботи
Методи соціальної роботи	Критерії оцінки ефективності соціальної роботи. Взаємозв'язок понять мобільність та адаптивність
Основні соціальні технології та технології соціальної роботи	Форми застосування методів формування професійної мобільності
Соціальна робота з різними цільовими групами.	Соціальні умови успішного застосування методів самостимулювання при роботі у важких умовах
Методика проведення профілактичної роботи.	Психолого-педагогічні умови застосування методів організації діяльності соціальних служб
Методика проведення індивідуальної роботи з клієнтом	Основні завдання вуличної соціальної роботи. Переваги вуличної соціальної роботи Стратегія й технології взаємодії соціального працівника з засобами масової інформації

Таблиця 4.4

*Результати контент-аналізу  
змісту навчальних програм дисциплін*

Вступ до спеціальності			Рекламно-інформаційні технології в соціальній роботі			Основи професійної етики та спілкування у соціальній роботі			Соціальна робота з різними типами клієнтів			Соціальна робота у сфері довілля			Практикум з соціальної роботи			Соціальна робота з різними типами клієнтів		
Кількість тем	Наявність	% відображення	Кількість тем	Наявність	% відображення	Кількість тем	Наявність	% відображення	Кількість тем	Наявність	% відображення	Кількість тем	Наявність	% відображення	Кількість тем	Наявність	% відображення	Кількість тем	Наявність	% відображення
7	+3	43	18	+3	17	8	+1	13	115	+3	20	6	-	0	8	-	0	7	-	0
7	+2	29	18	+3	17	8	-	0	15	+1	6	6	-	0	8	-	0	7	-	0
7	+1	14	18	+2	12	8	+2	25	15	+1	6	6	+2	33	8	+3	37	7	-	0
7	+4	57	18	+6	33	8	+1	13	15	+3	20	6	+2	33	8	+2	25	7	+2	29
7	+1	14	18	+2	12	8	+1	13	15	+1	6	6	+1	17	8	+1	13	7	+1	14
7	+1	14	18	+3	17	8	+1	13	15	+1	6	6	+2	33	8	+3	37	7	+2	29

Таким чином, контент-аналіз навчальних планів показав, що змістове навантаження навчальних дисциплін дозволяє розкрити суть та якісно підготувати до професійної мобільності не виходячи за рамки освітнього процесу.

Ми усвідомлюємо, що для того, аби підготувати студента до професійної мобільності недостатньо лише розкрити змістові складові його професійної діяльності. Реалізація цього завдання відбувається в організаційних формах освітнього процесу, засобами доцільного та влучного застосування методів підготовки до професійної мобільності студентів. Характеристику яких ми розглянемо в наступному параграфі.

## ***4.2. Форми та методи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери***

Здійснення підготовки професійно мобільних фахівців передбачає постановку цілей щодо такого навчання, яке б дозволяло сформувати в майбутніх працівників соціальної сфери ядро професійної мобільності. Якісна професійна підготовка майбутнього соціального працівника до професійної мобільності залежить від вибору інноваційних форм та методів їх реалізації.

Дослідження з проблеми професійної мобільності з використанням різноманітних методів навчання проводили Є. Іванченко[130], Р. Пріма[261], Л. Сушенцева[338], І. Хом'юк[364]. Так, Капська А. Зазначає, що професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає окрім оволодіння теоретичними знаннями, формування професійних якостей а також вміння вести ефективну комунікацію, захищати інтереси клієнта, співпрацювати з представниками суміжних професій, бути формальним і неформальним лідером [239, с. 5] Аналізуючи методичний інструментарій професійної підготовки соціальних працівників, І.Грига і Т.Семигіна вважають, що основними методами викладання є навчання на досвіді (навчання на робочому місці під час практики, виїзні заняття, максимальне використання практичних прикладів, розробка прикладних та дослідницьких проектів, програм, рефлексивні вправи) та проблемно-орієнтований підхід (вивчення випадків, відпрацювання вмінь) [325, с. 27].

Саме це й спонукало нас до використання в підготовці професійно мобільних фахівців таких інноваційних методів навчання, основною метою яких є створення позитивної мотивації до вивчення побудови професійної кар'єри, оволодіння методами самодослідження, формування позитивного ставлення студентів до власного досвіду професійної діяльності. Найбільш результативними інноваційними методами, які дозволяють ефективно реалізувати навчання студентів з формування професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, на нашу думку, є кейс методи.

Ми погоджуємось із І. Міщенко., про те, що велика кількість моделей підготовки соціальних працівників до практичної діяльності,

які існують в Україні, не спрямовані на усунення розриву між теоретичною та практичною складовою професійної підготовки. Водночас, вони можуть виступити тим методологічним орієнтиром, який дозволить зміст теоретичної підготовки наповнити життєвими фактами, явищами. Тому застосування технології ситуативного навчання повинно забезпечити засвоєння прийомів майбутньої професійної діяльності (професійні уміння), які формуються в результаті поєднання теоретичних знань та професійного досвіду. [217]

В умовах модернізації системи освіти використання сучасних інноваційних методів та форм є засобом формування і розвитку професійної компетентності студентів, логічно з цим процесом з'являються нові проблеми й завдання, над якими належить працювати викладачам. Case study – метод навчання, призначений для вдосконалення навичок і отримання досвіду у виявленні, відборі та вирішенні проблем; при роботі з інформацією - осмислення значення деталей, описаних в ситуації; аналіз і синтез інформації і аргументів; робота з припущеннями і висновками; оцінки альтернатив; ухваленні рішень; слухання та розуміння інших людей - навички групової роботи. Студенти аналізують ситуацію, розбираються в суті проблеми, підбирають можливе вирішення й вибирають те рішення, яке найкраще їм імпонує [•Отримання студентами необхідного комплексу компетентностей.

- Формування у майбутніх працівників соціальної сфери конструктивного й критичного мислення.
- Активне включення майбутніх соціальних працівників у контекст професійної діяльності
- Отримання студентами практичних умінь прийняття рішень, спостереження, аналізу ситуацій.
- Розвиток комплексу здібностей, необхідних для подальшої професійної діяльності.
- Нарощування й активізація інтелектуального потенціалу майбутнього працівника соціальної сфери.
- Формування системи професійних, загальнолюдських, моральних, культурних цінностей

Використання методу case-study в процесі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери дозволяє:

- підвищити пізнавальний інтерес до дисциплін, що формують професійну компетентність,
- сприяє розвитку загальнокультурних, соціально- психологічних, технологічних, діагностично- прогностичних та організаційно– управлінських компетентностей.

Обираючи цей метод, ми виходили з того, що метод case-study є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя. Для того щоб навчальний процес на основі case - методу був ефективним, необхідно врахувати дві умови: хороший кейс та методика його використання в освітньому процесі.

Ідеї методу case-study (методу ситуаційного навчання) досить прості:

1. Метод призначений для отримання знань з дисциплін, істина в яких немає однозначної відповіді на поставлене питання, а є кілька відповідей, які можуть змагатися за ступенем істинності; завдання викладання при цьому відразу відхиляється від класичної схеми та орієнтована на отримання не єдиною, а багатьох істин і орієнтацію в їх проблемному полі.

2. Акцент навчання переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, на співтворчість студента і викладача; звідси принципова відмінність методу case-study від традиційних методик - демократія в процесі отримання знання, коли студент по суті рівноправний з іншими студентами і викладачем в процесі обговорення та розробки технології вирішення проблемної ситуації.

3. Результатом застосування методу є не лише теоретичні знання, але й професійні уміння.

4. Технологія реалізації цього методу полягає в наступному: розробляється модель конкретної проблемної ситуації, що сталася в реальному житті, і відображається той комплекс знань і практичних умінь, які студентам потрібно розвинути; при цьому викладач виступає в ролі ведучого, того, хто генерує питання, хто фіксує відповіді, хто підтримує дискусію, тобто виконує опосередковану роль в процесі співтворчості.

5. Безсумнівною перевагою методу ситуаційного аналізу є не тільки отримання знань і формування практичних умінь, але й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світосприйняття.

6. У методі кейсів долається класичний дефект традиційного навчання, пов'язаний з «сухістю», неемоційністю викладу матеріалу - емоцій, творчої конкуренції і навіть боротьби в цьому методі так багато, що добре організоване обговорення кейса нагадує театральну виставу.

Метод кейсів - інструмент, що дозволив застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань. Метод сприяв розвитку у студентів самостійного мислення, уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою. За допомогою цього методу студенти мали можливість проявити і удосконалити аналітичні та оціночні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне рішення поставленої проблеми. Зважаючи на те, що це інтерактивний метод навчання, метод case-study завойовує позитивне ставлення з боку студентів, забезпечуючи освоєння теоретичних положень та оволодіння практичними вміннями; він впливає на професіоналізацію студентів, формує професійний інтерес та позитивну мотивацію до навчання.

CASE - приклад, узятий з реальної професійної ситуації, не просто правдивий опис подій, а єдиний інформаційний комплекс, що дозволяє зрозуміти ситуацію.

У методологічному контексті кейс-метод являє собою складну систему, в яку інтегровано інші методи навчання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, метод опису, метод класифікації, ігрові методи, брейнстормінг («мозковий штурм») [95, с. 57]; дискусія, метод спроб і помилок, метод колективного блокнота, вирішення творчих завдань в «Р-групах», метод синектики, метод морфологічного аналізу, метод фокальних об'єктів, метод контрольних питань, метод семикратного пошуку, метод інверсії (зворотного руху), метод номінальної групової техніки, метод Дельфі та інші [Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога: навчальний посібник для інженера-педагога: у 2 ч. / [107, с. 125].

Ознаки методу кейсів:

1. Наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу.

2. Колективне вироблення рішень.

3. Багатоальтернативність рішення; принципова відсутність єдиного рішення.

4. Єдина мета при виробленні рішень.

5. Наявність системи групового оцінювання діяльності.

6. Наявність керованої емоційної напруги учнів.

Технологічні особливості методу case-study:

- Метод являє собою специфічний різновид дослідницької аналітичної технології, тобто включає в себе операції дослідницького процесу, аналітичні процедури.

- Метод виступає як технологія колективного навчання, найважливішими складовими якої виступають робота в групі (або підгрупах) і взаємний обмін інформацією.

- Метод в навчанні можна розглядати як синергетичну технологію, суть якої полягає в підготовці процедур занурення групи в ситуацію, формуванні ефектів множення знань, інсайтного осяяння, обміну відкриттями і т.п.

- Метод у інтегрує в собі технології розвиваючого навчання, включаючи процедури індивідуального, групового і колективного розвитку, формування різноманітних особистісних якостей учнів.

- Метод виступає як специфічний різновид проектної технології. У звичайній навчальній проектній технології йде процес розв'язання наявної проблеми через спільну діяльність студентів, тоді як у методі case-study, формування проблеми та шляхів її вирішення на підставі кейса, який виступає одночасно у вигляді технічного завдання та джерела інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій.

- Метод концентрує в собі значні досягнення технології «створення успіху». У ньому передбачається діяльність з активізації студентів, стимулювання їх успіху, підкреслення досягнень. Саме досягнення успіху виступає однією з головних рушійних сил методу, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності.

Підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності потребувала використання дослідницьких та антистереотипних (творчих) кейсів. Творчі кейси ще називають кейсами «першовідкривачів» або «інноваційними». Під ними зазвичай



розуміють новий засіб більш ефективного задоволення потреби. Інноваційні кейси можуть бути як дуже лаконічні, так і розгорнуті. Спостереження за розв'язком такого кейса дає можливість побачити, чи здатен майбутній фахівець мислити нестандартно, скільки креативних ідей він може видати за відведений час.

Кейси значно вирізняються від завдань, що використовуються при проведенні семінарських і практичних занять, оскільки цілі використання завдань і кейсів в навчанні різні: завдання семінарських занять забезпечують матеріал, що дає студентам можливість вивчення та застосування окремих теорій, методів, принципів. Вони мають, як правило, одне рішення і один шлях, що приводить до цього рішення. Навчання за допомогою кейсів допомагає студентам реалізувати широкий набір різноманітних умінь. Кейси мають багато рішень і безліч альтернативних шляхів, що приводять до нього.

Як свідчить практика, кейси слід розробляти і реалізовувати в навчальному процесі з урахуванням ряду принципів, що забезпечують ефективність їх використання:

- 1) кейс повинен відповідати цілям навчання;
- 2) кейс має бути максимально наближений до реальної професійної діяльності;
- 3) завдання має передбачати різні шляхи для пошуку варіантів рішення;
- 4) кейси можуть відрізнятися за рівнем узагальненості, кількістю представленої інформації, складністю проблеми;
- 5) матеріал кейсу не повинен бути застарілим, його слід оновлювати паралельно зі змінами в реальній практиці. [157]

Письмовий опис кожної ситуації повинен містити: титульний лист с короткою назвою кейса, що легко запам'ятовується; вступ, де згадуються герой (герої) кейсу, розповідається про історію -  
Нестандартне мислення студентів;

- Швидкість реакції та виникнення незвичних асоціативних зв'язків;
- Здатність швидко знайти нові неперервні функції об'єкта або його частини.

Розглянемо, наприклад, використання методу проектів, де основним орієнтиром є самоосвіта у формуванні теоретичних знань,

зокрема, виконання проектів під час проходження майбутніми фахівцями ознайомлювальної практики. Сутність запропонованого методу і його мета полягали у виконанні проектів як самостійного дослідження баз практики протягом зазначеного часу, кінцевою метою якого є розробка та захист підсумкової роботи і допомагає студентам простежити взаємозв'язок між різною теорією та практикою, дає майбутнім соціальним працівникам практичні навички організації власної діяльності; створює можливість для роботи в команді.

Для підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності викладачем чи групою студентів визначається тема проекту, здійснюється пошук та аналіз проблеми, ставляться цілі та обговорюються методи дослідження. Студенти шукають оптимальний спосіб досягнення мети проекту, будують алгоритм діяльності, покроково планують роботу. На основі проведеної роботи готують та проводять презентації. Керівник проекту разом із групою аналізує результати та оцінює якість проектної діяльності. У процесі роботи над проектом за незначний проміжок часу здійснюється якісний перехід від теоретичних знаць до практичних вмінь. Так, під час дослідження стану охорони здоров'я інвалідів у своїй місцевості майбутні соціальні працівники відвідували заклади соціального захисту, реабілітаційні центри, спілкуватися з різними групами населення, збирати статистичні дані й обробляли їх. В усіх проектах з різною площиною об'єднання поєднувались різні показники професійної мобільності: адаптативність, академічні, творчі здібності, уважність та спостережливість, об'єктивність, оригінальність. Результатом роботи студентів може бути як теоретична робота у вигляді лекції, бесіди, графічного зображення, так і емпірична у вигляді фільму, презентації, кліпу. Студентські розробки можна презентувати широкій аудиторії.

Звичайно, певною мірою, проектування має бути присутнім у діяльності кожного фахівця із соціальної роботи, стає засобом його управління власною професійною діяльністю, передбачення ресурсів, необхідних для надання допомоги конкретному клієнту, планування дій тощо.

Саме тому, на нашу думку, підготовка фахівців із соціальної роботи до професійної мобільності повинна базуватися на розвитку

прогнозування і проектування змісту навчального предмету, адекватних прогнозованим проблемам і потребам клієнтів, а тому використання в освітньому процесі методу проектів, суттєво підвищить якість підготовки.

Мета використання методу проектів, за словами Сушенцевої Л.Л., розвиток навчально-пізнавальних умінь, критичного і творчого мислення, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі й самостійно конструювати свої знання, формулювати і розв'язувати проблему, а також вміння співпрацювати, по-діловому спілкуватися, представляти результати у вигляді презентації, здійснювати їх статистичну обробку. Метод проектів узагальнює сформовані якості професійно мобільної особистості і являє собою узгоджену навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу та ігрову діяльність, орієнтовану на формування майбутнього професійно мобільного фахівця. [337, с.334]

У цілому, загальний алгоритм реалізації методу проектування можна подати таким чином.

1. Аналіз вихідної проблемної ситуації, пов'язаної з практикою соціальної роботи, суспільними тенденціями, які впливають на неї.

2. Концептуалізація ідеї (формування уявлень про майбутній стан об'єкта (процесу, явища), визначення цілей та змісту, призначеної допомоги майбутнім фахівцям вирішувати проблемну ситуацію).

3. Визначення засобів реалізації інноваційної ідеї, плану її реалізації.

4. Реалізація методу проектів в процесі підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи.

5. Аналіз результатів впровадження, корекція можливих недоліків. [344, с.86]

Ми погоджуємось із Слободяник О.В, що проектна діяльність забезпечує пріоритет надпредметних соціально значимих знань і умінь, що найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, тому що саме ці знання і вміння дозволяють молоді упродовж життя успішно реалізуватися у професійній діяльності. [312, с.242]

Здатність майбутнього працівника соціальної сфери самостійно здійснювати інформаційно-пошукову діяльність, самопрезентацію,

самоаналіз і самооцінювання професійних досягнень виступає необхідною умовою забезпечення конкурентоспроможності фахівця. Застосування професійного портфоліо в процесі підготовки до професійної мобільності дозволяє створити умови для розвитку необхідних якостей фахівця нової формації, надає йому інструмент для професійної самореалізації.

Творча активність майбутнього працівника соціальної сфери - це прагнення до перетворюючої діяльності в освітньому процесі, до нестандартних рішень у процесі надання допомоги клієнту. Професійно мобільний соціальний працівник здатний самостійно опанувати нові знання, способи, прийоми; переосмислити професійну діяльність в світлі нових знань; розробити нові методи, прийоми, форми, засоби роботи з клієнтом або модифікувати вже відомі; він взмозі ефективно використовувати передовий досвід, знаходити оригінальні рішення нестандартних проблем, змінювати стратегію і тактику роботи над конкретною ситуацією, аналізувати і оцінювати поточні і кінцеві результати процесу соціальної допомоги, а також створювати нові програми і технології взаємодії з випадком, клієнтом, групою клієнтів.

Створення портфоліо допоможе майбутньому працівнику соціальної сфери грамотно проаналізувати професійну діяльність, вибрати напрямок подальшого розвитку.

Технологія «портфоліо» – це спосіб фіксування, нагромадження і автентичного оцінювання індивідуальних результатів особистості за певний період її навчання або професійної діяльності. Портфоліо дозволяє враховувати результати з різних видів діяльності: навчальної, творчої, соціальної, комунікативної. Застосування методу портфоліо створює умови, які сприяють підтримці та стимулюванню мотивації студента завдяки створенню ситуації успіху; розвитку рефлексії та самооцінювання як професійних компетенцій майбутнього працівника соціальної сфери; формуванню уміння самостійно вчитися, організувати і управляти власною діяльністю; формувати необхідні професійні та особистісні якості конкурентоспроможного професійно мобільного фахівця. Набуття досвіду поведінки в умовах здорової конкуренції сприяє забезпеченню конкурентоздатності на ринку праці.

Досвід світових освітніх систем у застосуванні портфоліо дав змогу характеризувати портфоліо не тільки як сучасну форму самооцінювання результатів освіти. На думку О.Г. Смолянінової, застосування портфоліо дає можливість забезпечення поглибленого навчання; забезпечення практичної стратегії для систематичного збору фактів завдяки електронному засобу збереження даних та організації діяльності; створення умов для розвитку інформаційно-комп'ютерної компетентності; одночасне досягнення кількох цілей навчального процесу (самооцінки та зовнішньої оцінки результатів навчання) [316]

Метод портфоліо – один із методів професійного розвитку, індивідуальний портфель досягнень, особиста накопичувальна оцінка у певній сфері діяльності особистості. Він призначений для того, щоб систематизувати нагромаджений досвід, теоретичні знання, чіткіше визначити напрям розвитку, а також об'єктивно оцінити професійний рівень студента.

Портфоліо розуміється науковцями як самооцінка результатів, систематичність і регулярність самомоніторингу, структурованість матеріалів, логічність і локанічність усіх письмових пояснень, акуратність і естетика оформлення, цілісність, тематична завершеність представлених матеріалів, наочність і обґрунтованість [249, с.127].

За Є. Могильовкіним метод портфоліо – технологія планування професійної кар'єри. [219] Основна мета використання методу «Портфоліо» – показати все, на що здатна особистість, яка його розробляє, створити мотивацію розвитку.

У працях Є.Баликіна виділяє три основні характеристики портфоліо:

- 1) основний зміст портфоліо – дає можливість кожному показати все, на що він здатний, продемонструвати найбільш сильні сторони, максимально розкрити творчий потенціал;
- 2) розвиток навиків аналізу діяльності, самоорганізації, самоконтролю, самооцінки, а також позитивного ставлення до критики своєї діяльності;
- 3) самоусвідомлення і самовідчуття своїх результатів, розуміння їх динаміки. [12].

Сучасні технології пропонують створювати портфоліо різних типів: паперове портфоліо, портфоліо у вигляді файлів (презента-

ція, документ, таблиця, карта знань тощо), веб-портфоліо (сервіси, які надають можливість створення або завантаження електронних публікацій), портфоліо в соціальній мережі.

Технологія використання даного методу полягає в тому, що студент за завданням викладача відбирає в своє “досьє» роботи, виконані ним самостійно, як на заняттях, так і позааудиторно. Відбір ведеться або з однієї дисципліни, або з декількох протягом певного періоду (від навчального семестру до декількох навчальних років). Викладач може запропонувати скласти портфоліо окремим студентам або всій групі із своєї дисципліни, з окремого розділу, представивши серію запитань, завдань, структуру портфоліо. Ми погоджуємось із Ю. Романенко, що головне в цій роботі – самооцінка студента, причому у вигляді міркувань, аргументації, обґрунтування [295].

Портфоліо виставляється на загал у вигляді презентації в групі або на студентській конференції, де виконавець предявляє просування у вибраній галузі знань і доводить, аргументованість отриманих доказів, і тому його самооцінка збігається (або не збігається) з оцінкою викладача, групи студентів-експертів (із числа студентів).

Функції портфоліо:

- діагностична – фіксує зміни і динамічні зміни результативності навчання за певний проміжок часу,
- прогностична – виявляє стратегію і тактику розвитку професійних компетентностей,
- управлінська – впливає на мету, інформацію, прогнози, рішення, організацію, виконання, аналіз та корекцію знань та умінь,
- організаційна – упорядковує умови розробки Портфоліо,
- інформаційна – створює вірогідний масив інформації щодо результатів навчання,
- аналітична – зумовлює добір і обробку вірогідної інформації про результативність навчання,
- рейтингова – показує діапазон умінь та навичок,
- мотиваційна – стимулює досягнення навчальних результатів,
- змістова – розкриває весь спектр засвоєння фундаментальних понять, принципів і законів,

- розвивальна – забезпечує безперервність процесу розвитку мислення, комунікаційних можливостей,
- адаптаційна – мінімізує негативні наслідки соціалізації, що в комплексі створює ситуацію успіху готує до професійної мобільності,
- рейтингова – демонструє діапазон професійних компетентностей.

Зростання попиту на висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, наявність великої кількості питань, які здатні вирішити лише професійно мобільні спеціалісти соціальної сфери, підвищує вимоги до якості професійної підготовки, чинить тиск на систему освіти та є сильним формуючим фактором їх змін. Вирішення цієї проблеми передбачає широке використання у практиці професійної підготовки цілої системи методів активізації навчання, що стосуватимуться всіх аспектів пізнавальної діяльності студентів і втілюватимуться через систему різноманітних методів та форм. На сьогоднішній день велике значення набуває використання інтерактивних методів навчання і виховання, які дають можливість підвищити ефективність навчання та якість знань, а також процесу підготовки до професійної мобільності майбутніх фахівців.

Головною ознакою готовності фахівців соціальної сфери до професійної мобільності є здатність швидко адаптуватись до нових умов професійної діяльності, розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми, що передбачає застосування певних теорій та і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. В процесі навчання та практичної підготовки студенти набувають концептуальних знань (включаючи певні знання сучасних досягнень) та умінь щодо розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів. Загалом, підготовка до професійної мобільності ставить перед собою ряд завдань, серед яких головне місце займають створення фундаменту розвитку індивідуальної професійної компетентності особистості, яка вимагає оволодіння досвідом соціальної діяльності, необхідними для цього знаннями

і навичками, найважливішими з яких є вміння навчатися самостійно, аналізувати й інтегрувати нову інформацію та включає в себе формування професійно орієнтованих інтересів, готовності до оволодіння спеціальністю у вищому навчальному закладі, мотивації до самореалізації в професійній діяльності. Використання в освітній діяльності комплексу інноваційних методів, на нашу думку, цілому якісно позначиться на формуванні професійних компетентностей, так і на готовність до професійної мобільності зокрема.

### ***4.3 Підготовка до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери в процесі самостійної навчальної діяльності та професійної практики***

Соціальна робота належить до актуальних професій, які виникли й зміцнюються з метою задоволення потреб суспільства та його громадян. Вона покликана створювати необхідні умови для соціального забезпечення окремих індивідів, груп, громад, а також для розвитку їхньої спроможності будувати власне життя, мобілізувати внутрішні ресурси для подолання життєвих негараздів. Сучасна практика соціальної роботи розвивається на основі науково-обґрунтованих підходів, засади яких почали формуватися на початку ХХ століття і потребує відповідної професійної підготовки.

У суспільному житті багатьох країн світу соціальні працівники відіграють важливу роль у плануванні, реалізації, оцінюванні та науковому вивченні соціальних програм, розрахованих на підтримку численних груп населення. У своєму розвитку соціальна робота набуватиме сутнісних ознак технології сприяння формуванню, здійсненню і реабілітації життєвих сил людини.

На сьогодні в педагогічній науці розроблено різні аспекти професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери (І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіюнова, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.). Актуальними є наукові дослідження теоретико-методологічних основ соціальної роботи та професійної підготовки фахівців



до певної сфери соціальної діяльності (О. Главацька, І. Зверева, Г. Золотова, І. Іванова, І. Ковальчук, Г. Лактіонова, О. Межирицький та ін.). Одночасно підвищується інтерес до питань підготовки до професійної мобільності, яка гостро відчуває проблему пошуку роботи, постійної адаптації до нових умов професійної діяльності (Л. Грачов, І. Іванова, Л. Тюптя, Т. Єгорова та ін.). Проте необхідно зазначити, що проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної мобільності в процесі професійно орієнтованої практики досліджена недостатньо

Практика є одним з основних компонентів професійної підготовки майбутнього соціального працівника. Її суть полягає у формуванні вмінь творчо застосовувати науково-теоретичні знання й практичні навички, отримані під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін, розвитку в студентів інтересу до науково-дослідницької діяльності в соціальній роботі. Форма, тривалість і терміни проведення практики визначаються навчальними планами професійної підготовки майбутніх соціальних працівників з урахуванням особливостей освітньо-кваліфікаційного рівня. Відповідно, професійно орієнтована практика є інтегрованим базовим компонентом особистісно-професійного становлення фахівця, процесом взаємозв'язку теоретичного навчання із самостійною роботою в закладах соціальної сфери, оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, у якому цілеспрямовано створюються умови для самопізнання, самовизначення, самоствердження, розвитку потенційних творчих можливостей студента під час виконання різних професійних ролей, формування потреби самовдосконалення. Зважаючи на сучасні вимоги до системи вищої освіти, особистості соціального працівника, його професійної підготовки, розвитку творчих можливостей, основними принципами організації професійно орієнтованої практики, спрямованої на підготовку до професійної мобільності є:

– зв'язок теоретичного навчання і практики (застосування на практиці теоретичних знань про адаптацію, комунікацію, мобільність як одну із основних професійних якостей соціального працівника та суспільство, усвідомлення їх значущості для успішної професійної діяльності; закріплення при вивченні теоретичних дисциплін емпіричних знань, отриманих на практиці);

- послідовність (поетапне засвоєння комплексу професійних умінь і навичок роботи з різними типами клієнтів, в різних умовах функціонування, поступове оволодіння професійними функціями фахівця);
- наступність та безперервність (змістовний зв'язок усіх видів практики протягом усього періоду навчання);
- динамічність (поступове ускладнення завдань різних видів практики, розширення спектра соціальних ролей і видів діяльності з різними клієнтами);
- поліфункціональність (одночасне виконання різних професійних функцій, оволодіння під час різних видів практик різними професійними ролями);
- перспективність (ознайомлення зі сферами соціальної діяльності з урахуванням їх перспективного розвитку та мінливості умов їх формування і роцвітку);
- вільний вибір (урахування інтересів та потреб і студентів, і керівників практики через вибір бази проходження практики, зміст конкретних завдань у межах загальних завдань практики, тематику спільної практичної та науково-дослідницької роботи);
- співробітництво (створення в процесі практики умов, за яких відносини між студентом і керівником практики будуються на пріоритеті довіри й партнерства, студент усвідомлює себе самостійним суб'єктом професійної діяльності);
- самостійність (реалізація функцій у різних видах самостійної діяльності);
- дослідницький підхід (можливість досліджувати різні соціально-психологічні проблеми різних клієнтів, які звертаються з різними портебами та інтересами);
- активність та ініціативність студентів (активна професійна позиція, прояв принциповості, послідовного відстоювання власних поглядів, психологічне налаштування на діяльність, вироблення індивідуального творчого підходу до професійної діяльності, знаходження оптимальних шляхів і засобів творчого розв'язання професійно зорієнтованих ситуацій, самоактуалізація та самореалізація студентів у професійній діяльності);
- взаємозумовленість загального та професійного розвитку особистості (формування в майбутніх соціальних працівників по-

зитивного ставлення щодо розвитку професійнозначущих якостей особистості та креативної спрямованості професійної діяльності);

– постійне стимулювання професійної діяльності практикантів (з боку викладачів, керівників професійно орієнтованої практики) та самостимулювання (під впливом сформованої у студентів мотивації щодо творчої професійної діяльності);

– поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності практикантів із їх самоконтролем, самоаналізом, самооцінкою (здійснення аналізу й формулювання цілей і завдань кожного етапу практики; здійснення в опосередкованій формі педагогічного контролю через створення ситуацій, які стимулюють самоаналіз, самооцінку, взаємооцінку; виявлення студентом власних досягнень, помилок, невдач; порівняння мети й результатів діяльності;

– аналітико-синтетичний аналіз майбутніми соціальними працівниками їх практичної підготовки (цілісне застосування форм і методів розв'язання соціально-виховних, розвивальних та інших завдань; порівняння особливостей та ефективності різноманітних форм, методів і прийомів соціальної роботи з різними типами клієнтів, визначення найбільш оптимальних та ефективних шляхів і варіантів вирішення професійних задач)

Важливим аспектом для нашого дослідження є завдання розробки та вдосконалення системи підготовки фахівців соціальної сфери до професійної мобільності. Під професійною мобільністю фахівців соціальної сфери розуміємо процес готовності фахівця нового типу, здатного швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати проблеми надання професійної допомоги в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління. Особливої актуальності у цьому контексті набуває питання гармонізації теоретичного і практичного складників підготовки майбутніх фахівців, розробки засад практичного навчання студентів, зорієнтованості на підготовку до професійної мобільності, формування необхідних умінь і навичок, стійкої мотивації майбутньої професійної діяльності. Результати аналізу наукової літератури (І.Зверева[111], А.Капська[138-140], Л.Міщик[218], І.Мигович[308], В.Поліщук[251-253]), навчальних програм та стану

підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах України свідчать, що проблемі практичної підготовки фахівців цього профілю поки що не приділено належної уваги, хоч практична підготовка є надзвичайно важливим компонентом процесу підготовки до професійної мобільності, системи спеціальних умінь і навичок. Водночас, варто зауважити, що в багатьох зарубіжних країнах практичній підготовці майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів надається надзвичайно велике значення.

Ми погоджуємось із З. Фалинською., що спільним у професійній підготовці фахівців соціальної сфери в Україні і за кордоном є те, що, по-перше, практика служить органічним доповненням до теоретичних курсів, які вивчають студенти; дає можливість усвідомити суть майбутньої професії і знайти своє місце в ній; ознайомитись із станом соціальної роботи в закладах різного типу; зрозуміти особливості соціальної роботи на сучасному етапі розвитку суспільства. По-друге, практика орієнтована на реалізацію функціонального підходу, ставить за мету оволодіння вміннями для здійснення професійних функцій соціального працівника (комунікативної, організаторської, діагностичної, прогностичної, профілактичної, корекційно-реабілітаційної, соціально-терапевтичної, охоронно-захисної), які реалізуються в органічній єдності. [347, с.231-233]

Результати аналізу наукової літератури І.Зверєва [111], А.Капська [139], Л.Міщик [218], І.Мигович [308], В.Полішук [252]), навчальних програм та стану підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах України свідчать, що проблемі практичної підготовки фахівців цього профілю поки що не приділено належної уваги, хоч практична підготовка є надзвичайно важливим компонентом процесу формування професійної компетентності, системи спеціальних умінь і навичок. Водночас, варто зауважити, що в багатьох зарубіжних країнах практичній підготовці майбутніх соціальних працівників надається надзвичайно велике значення. Якщо в зарубіжних ВНЗ обсяг практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери становить приблизно 50% навчального часу, то в Україні – не більше 20–25%. Наприклад, у Франції відсоток, відведений для практичної підготовки, становить 55–60% обсягу навчального часу, в США – 50%, у Великій Брита-

нії – 40–50%, Бельгії – 35% [399, 400, 404, 406, 412, 417, 433, 445]. Отже, співвідношення теоретичного і практичного компонентів підготовки фахівців для соціальної сфери в Україні на сьогоднішній день не відповідає тенденціям світової соціальної освіти. Соціальна робота є відносно сучасною практичною діяльністю і академічною дисципліною. Вона орієнтується на допомогу у розв'язанні соціальних проблем окремої людини та груп, сприяє розвитку у них техніки подолання труднощів і вироблення навичок самопомоги. Грунтовними в соціальній роботі є принципи соціальної справедливості і дотримання прав людини. У багатьох цивілізованих країнах вона є однією з найпоширеніших професій. Соціальна робота є наукою і практикою, заснованою на істинних теоріях. Безпосередня практична діяльність на підприємстві чи організації здійснює значний вплив на підготовку майбутніх працівників соціальної сфери, а доцільна її організація, за умови постійного удосконалення процесу виробничої практики, дозволяє якісно готувати професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери.

Відповідно навчального плану підготовки бакалаврів тривалість фахової практики студентів становить 3 тижні (3 кредити, 4 курс, семестр VII). Тривалість навчальної практики (в соціальних закладах та установах) становить 3 тижні (3 кредити, 3 курс, семестр V).

Враховуючи специфіку підготовки бакалаврів зі спеціальності «Соціальна робота» та зміст освітньо-професійної програми підготовки фахівців соціальної сфери освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», базами проходження практик обрано соціальні заклади і установи.

Навчальна практика має своєю метою поглибити і закріпити теоретичні знання студентів, виробити навички практичної і дослідницької роботи, в соціальних закладах та установах. За нашими спостереженнями, які підкріплені аналізом праць вчених, найякісніше на процес підготовки до професійної мобільності впливають форми проведення практик, адже завдяки включенню у майбутню професійну діяльність можна сформулювати правильне уявлення про особливості взаємодії. саме тому ми пропонуємо використовувати такі форми проведення навчальної практики: екскурсія на підприємство чи в установу, самостійне вивчення їх діяльності шляхом

спостереження чи бесіди з працівниками, практична робота на виробництві на робочому місці тощо.

Практика проводиться з метою здобутку, закріплення і вдосконалення отриманих студентом теоретичних знань, формування у них професійних умінь та навичок, для виконання майбутніх функціональних обов'язків, підготовки до професійної мобільності, виховання потреби систематичного поновлювання своїх знань та творчого застосування їх у практичній діяльності соціальної сфери і організовується та проводиться відповідно навчальних планів і програми. Застосування різних форм проходження практики у процесі підготовки до професійної мобільності підвищує ефективність виробничої практики, адже дозволяє моделювати реальні виробничі ситуації, у яких будуть брати участь студенти. Студенти мають можливість порівняти й оцінити запропоновані навчальні та виробничі ситуації і шляхи їх розв'язання, що сприяє формуванню їх професійної компетентності.

Різноманітність й складність професійних завдань студентів в умовах виробничої практики вимагають від керівника практики обґрунтованого вибору раціональних форм організації навчання студентів. Однак при кожній з обраних форм зростає значення самостійності студентів порівняно з періодом навчання на виробничих базах. Керівник практики від вузу в умовах виробництва не може постійно стежити за студентами і допомагати їм, як це було під час навчання в навчальному закладі. Тому в умовах навчання під час проходження практики студенти повинні навчитися самостійно планувати, контролювати якість своєї роботи.

Практика проводиться з метою ознайомлення студентів з майбутньою спеціальністю – соціального працівника. Вона покликана залучати студентів до відповідних видів діяльності в практичних установах (надалі База практики).

Програма виробничої практики складається з урахуванням таких принципів: комплексність – передбачає різноманіття професійних операцій, що дають можливість формувати широке коло професійних умінь і навичок в умовах сучасного суспільства; професійна мобільність – передбачає залучення студентів до такої майбутньої професійної діяльності, яка б давала можливість виконувати різно-

манітні види робіт, пов'язані як зі спеціальністю, так і з суміжними професіями; конкурентоспроможність – передбачає здатність студентів перевершувати свої очікування у заданих умовах. Це спонукає студента до прагнення самореалізації, активності тощо.

При підготовці фахівця здійснюється активний пошук можливостей розвитку, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, формування образу майбутньої професії. Саме на цьому етапі надзвичайно важливо сформувати у студентів внутрішнє усвідомлення багатоваріантності можливостей розвитку, уміння співвідносити особисті ціннісні орієнтації із загальнолюдськими, уміння сприймати світ в русі, пристосовуватися до нестримно змінних умов, тобто сформувати готовність до професійної мобільності.

У ході практики її керівниками від кафедри і Бази практики глибоко і всебічно вивчаються ділові, моральні та особисті якості студентів з метою вирішення питань щодо їх найбільш доцільного використання у практичній роботі, а також здатності майбутнього спеціаліста виконувати функціональні обов'язки на тих чи інших посадах.

Під час навчальної практики студенти підпорядковуються керівникам Бази практики.

З метою інтеграції практичного навчання майбутніх працівників соціальної сфери в реалії сьогодення функціонування соціальних систем і розвитку сучасних технологій, ми проводили науково-практичні семінари на тему: «Методологія пошуку роботи». Вони проводяться під час проходження студентами фахової та навчальної практик спільно із працівниками обласного фонду зайнятості. Під час проведення семінару майбутні працівники дізналися, як найбільш ефективно реалізувати свої теоретичні знання в практичні навички та вміння та отримують інформацію про можливість подальшого працевлаштування та навчання та як організувати і проводити такого виду зустрічі.. Майбутні працівники соціальної сфери разом із працівниками обласного фонду зайнятості звертали увагу на широкі можливості власної мотивації для досягнення успіху у пошуку роботи, основні правила заповнення резюме, ознайомили студентів із сайтами з пошуку роботи. Кожен із учасників

семінару мав змогу з'ясувати матеріальні, духовні ресурси, методи та способи пошуку роботи, а також спрогнозувати засоби для досягнення конкретної мети. Практичне навчання на даному етапі скориговано на вивчення можливостей реалізації вмінь та знань студентів при пошуку місця роботи. Практичне навчання – це один з основних елементів, який відіграє важливу роль у підготовці до професійної мобільності й дозволяє без проблем знайти себе на ринку праці.

Фахова та навчальна (в соціальних закладах та установах) практика студентів проводиться в місцевих і обласних соціальних закладах, установах і організаціях.

Науково-дослідницька діяльність студентів повинна відбуватися в такому освітньому середовищі, де дослідницька діяльність викладачів і студентів тісно переплітаються. Головна мета такої діяльності – встановити чи перевірити істину, використовуючи для цього доступні методи наукових досліджень. Тобто, навчання через дослідження має прийти на зміну пояснювально-ілюстративному типу навчання. Для актуалізації наукового потенціалу студентів практична підготовка має більше можливостей порівняно з пояснювально-ілюстративним навчанням.

Університет рекомендує студентам місця проходження практики з якими діють відповідні угоди про співпрацю, а також студенти можуть самостійно з дозволу кафедри підбирати для себе місце проходження практики. У випадку самостійного вибору бази практики студент зобов'язаний надати кафедрі відношення з установи, де він проходитиме практику, за підписом керівника установи, завіреним печаткою. Місця проходження практики, як правило, визначаються в установах та організаціях, які розташовані за місцем проживання студентів.

За місцем практики студенти вивчають питання, пов'язані з діяльністю установи чи організації в соціальній сфері. Участь студентів у фаховій чи навчальній діяльності може проходити у формі дублювання функцій фахівців соціальної сфери відповідних підрозділів установи чи організації.

На період підготовки та проведення практики призначаються керівники від вузу та від бази проведення практики. Тривалість дії



договорів погоджується договірними сторонами. Навчально-методичне керівництво практикою здійснюється кафедрою.

Ми пропонуємо у навчально-виробничому процесі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери під час проходження практики, користуватися трьома видами тренінгів, які:

- спрямовані безпосередньо на формування професійних компетентностей;

- спрямовані на формування в студентів уявлень про професійні категорії, розуміння дії законів, усвідомлення сутності діяльності працівника соціальної сфери в підвищенні конкурентоспроможності країни, необхідності спрямування цієї діяльності на постійне підвищення ефективності;

- спрямовані на формування професійної мобільності, пов'язаної з ефективністю майбутньої професійної діяльності.

Виконання завдань волонтерської, навчальної, переддипломної практик було розроблено без розмежування від освітнього процесу, що сприяло формуванню готовності до професійної мобільності впродовж адаптаційного (ознайомча практика), конструктивно-змістовий (волонтерська, навчальна, переддипломна) та рефлексивний (переддипломна) етапів підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Стимулюванню студентів до активної участі у вирішенні практичних ситуацій сприяло застосування тренінгів. Перед вирішенням практичної ситуації: «Складіть словесно опис того одягу, в якому ви прийдете на практику», керівник звертав увагу студентів на те, що виробнича практика для них буде першим робочим місцем, де вони зможуть продемонструвати свої знання та вміння. Це місце, де їх повинен сприйняти новий колектив. І саме це перше враження у більшості членів колективу залишиться протягом усього часу роботи під час проходження практики. Перехід до наступних тем керівник зумовлював логікою послідовного сприйняття нового працівника колективом. Запропоновані в тренінговій частині практики проблемні ситуації були підібрані таким чином, щоб передбачити помилки в спілкуванні, яких можуть припуститися студенти. Керівник практики наголошував на тому, що потрапити в подібні ситуації дуже легко, і головне – правильно з них вийти. Тренінгові технології, за-

проваджені на початку проходження виробничої практики, сприяли більш легкому входженню майбутніх працівників соціальної сфери у професійну діяльність, студенти ж, завдяки навичкам, набутим у процесі тренінгу, зуміли більш вільно та професійно спілкуватися, отримувати допомогу, більш професійно ставитися до вирішення завдань, поставлених перед ними програмою практики.

В умовах оновлення змістових і функціональних засад суспільного розвитку сучасної України, утвердження подальшої демократизації життя, радикальної соціально-економічної реформи гостро постає питання формування особистості молодого людини, здатної до плідної праці в умовах освітнього середовища. Для сучасного етапу розвитку України характерна трансформація соціальних, культурних умов існування, що зумовлює необхідність виховання підростаючого покоління, здатного до соціальної, академічної та професійної мобільності, активного включення в соціальне життя країни. Сучасна соціальна ситуація вимагає гармонізації людських стосунків, швидкої адаптації до нових вимог часу. Немає сумнівів у тому, що успіх процесу підготовки особистості до професійної мобільності обумовлений інтеграцією зусиль усіх соціальних інститутів, зокрема тих, вплив яких на особистість молодого людини здійснюється комплексно: у навчальний та позанавчальний час. До соціальних інститутів, що формують особистість молодого громадянина, насамперед, належить вищий навчальний заклад, як специфічне освітнє, культурне, дозвіллове середовище. Тому сьогодні особливої ваги набуває проблема пошуку шляхів оптимізації професійної підготовки майбутніх спеціалістів в умовах вузівської освіти. Оновлення суспільства потребує принципово нових підходів до організації підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Потреба майбутніх працівників соціальної сфери у мобільності, саморозвитку, самовдосконаленні, опануванні міцних і глибоких знань обумовлена правильною організацією самостійної роботи студентів. Нашою метою є узагальнення традиційних підходів до розуміння ролі самостійної навчальної роботи в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця й визначення особливостей підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в умовах самостійної роботи.

У сучасній науковій літературі існують різні підходи до визначення поняття «самостійна робота студента». Деякі автори характеризують її як специфічний вид чи сполучення декількох видів навчально-пізнавальної діяльності. Визначаючи зростання ролі самостійної роботи в підготовці майбутнього фахівця В. Бурак. самостійну роботу розглядає як діяльність студентів без безпосереднього керівництва викладача, що спрямовується й організовується ним [341]. Автор визначає самостійну роботу як види індивідуальної, групової, пізнавальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних заняттях та в позааудиторний час.

Самостійну роботу, таким чином, розглядають, з одного боку, як засіб навчання, із іншого – як засіб керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Так, досліджуючи питання організації самостійної роботи, Підкасистий П.І. [241, с.54] робить висновок, що вона виступає в ролі специфічного педагогічного засобу організації й керування самостійною діяльністю студента в навчальному процесі, яка повинна включати метод навчального чи наукового пізнання. Важливість мотиваційного компонента як фактора успішності самостійної роботи студента відзначає Кузьміна Н.В. [176, с.72].

Гунда Г.В., і Сагарда В.В. вважають її системоутворюючим фактором підсистеми форм керування навчальною життєдіяльністю студентів у процесі їх спеціальної та професійної підготовки, що виступає як форма аудиторного та позааудиторного навчального процесу репродуктивного й пошуково-творчого характеру й як засіб залучення студентів до пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння професійних знань і вироблення навичок. [80, с.28]

Сучасні вимоги до підготовки майбутнього спеціаліста в умовах вищої школи, закладені в Законах України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, «Про вищу освіту» передбачає якісно нові підходи до визначення ролі самостійної роботи студента як специфічної форми навчання, яка передбачає здатність студента до самоорганізації, самоконтролю й самооцінки своїх досягнень у освітньому процесі, що на нашу думку, сприятиме підготовці до професійної мобільності майбутніх фахівців.

Самостійна робота є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуаль-

ної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, поза аудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У контексті сучасної системи навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів після практичної підготовки (може становити від 15 до 55% навчального програмового матеріалу) та дозволяє розглядати накопичувані знання як об'єкт власної діяльності студента.

Пізнавальна діяльність студентів у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем самостійності та сприяє залученню студентів до творчої активності.

Ми схильні розглядати самостійну роботу як сукупність організаційних форм освітнього процесу, які спрямовані на залучення студентів до пізнавальної діяльності в процесі самокорекції та самоконтролю.

Узагальнюючи існуючі в сучасній психолого-педагогічній літературі підходи до визначення самостійної роботи студентів (Бондар В.І., Гусак П.М., Підласий І.П., Протасова Н.Г. та інші), як специфічної форми навчання, при якій студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями та навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності, ми вважали за необхідне визначити *переваги даної форми навчання*. До них належать такі: у процесі самостійної роботи формується здатність студента до самоорганізації діяльності відповідно поставлених завдань; у межах аудиторних занять неможливо дати (і засвоїти) знання, що постійно збільшуються та змінюються, цей дефіцит і компенсують форми самостійної роботи; самостійна робота передбачає різноманітність форм діяльності, що сприяє розвитку альтернативності, гнучкості мислення, науково-пошукових умінь студентів; лише в процесі самостійного оволодіння знаннями формуються стійкі переконання, ставлення, моральні орієнтири; самостійна робота студента є основою для формування навичок самоосвіти майбутнього спеціаліста.

Аналіз наукової літератури з проблем організації самостійної роботи студентів в умовах вищого навчального закладу дозволив нам визначити самостійну навчальну роботу студентів як складову

технологічного блоку педагогічної системи підготовки до професійної мобільності. Ми спробували представити процес залучення студентів до активної самостійної роботи як сукупність етапів підготовки до професійної мобільності та визначити їх зміст наступним чином.

Адаптаційний етап передбачає формування стійких орієнтирів студента на важливість, необхідність самостійної роботи; усвідомлення взаємозалежності форм самостійної та аудиторної роботи, значення оволодіння навичками самостійної роботи для формування якостей професіонала.

На конструктивно-змістовому етапі відбувається обґрунтування мети й об'єкта професійної мобільності, виокремлення її складових елементів; з'ясування міжпредметних зв'язків, зв'язків між змістом теоретичного матеріалу й завдань для самостійної роботи. На цьому етапі відбувається реалізація змістової складової по апробації обраної послідовності використання інструментарію. Основними є: інституціоналізація (встановлення норм та еталонів поведінки, розробка та впровадження результатів, формування системи цінностей та ідеалів); контроль (комплекс дій, що забезпечує нормальний стан системи); корекція (виправлення припущених помилок, відхилень).

Важливою умовою підготовки до професійної мобільності студентів є формування вмінь самостійної роботи. Вони трактуються нині достатньо широко. Це й уміння підготуватися до виконання певного виду роботи, самостійно виконувати науково-пошукову роботу в процесі аудиторних занять, самостійно працювати з інформаційними джерелами, здатність трансформувати отриманні знання в нові умови різних видів самостійної роботи тощо. Чільне місце в переліку умінь самостійної роботи посідають організаційні уміння: уміння планувати свій час, виконувати порядок денний, дотримуватися норм гігієни розумової праці й психогігієни.

Зрозуміло, що розвиток умінь і навичок самостійної роботи визначатиметься, насамперед, змістом роботи студента. У сучасній педагогічній літературі є багато класифікацій типів і видів самостійної роботи. Підкасистого П.І. [241, с. 99] розмежовує види самостійної роботи таким чином: самостійна робота за зразком, кон-

структивно-варіативні види самостійної роботи, евристична самостійна робота, дослідницька самостійна робота.

Проведений нами аналіз змісту завдань для самостійної роботи, що пропонуються студентам у процесі викладання дисципліни «Практикум з соціальної роботи». Наведемо приклади завдань для самостійної роботи за зразком: описати служби по роботі з дітьми та молоддю у своєму місті, селі; описати особливості соціальної роботи на вулиці; описати роботу соціального працівника з конкретним типом клієнтів.

Конструктивно-варіативні завдання у видах самостійної роботи студентів передбачають залучення отриманих знань для вирішення навчально-пізнавального завдання, уміння студента варіювати ці знання, утворювати з них нові за змістом і формою конструкції, що лежить в основі професійної мобільності. У системі підготовки майбутнього соціального працівника йдеться про комплексне оволодіння знаннями всього циклу фахових дисциплін. Для виконання конструктивно-варіативних завдань самостійної роботи в рамках формування готовності до професійної мобільності, на достатньому рівні мають бути сформовані інтелектуально-логічні вміння, а саме: узагальнення, аналізу, синтезу, класифікації і систематизації. Найважливішими вміннями для виконання завдань самостійної роботи цього рівня є трансформаційні уміння, тобто уміння перенести отримані знання на ситуації практичної діяльності у вимір можливостей їх швидкої та якісної адаптації до професій, які лежать в одній площині.

У змісті курсу «Практикум з соціальної роботи» питома вага таких завдань складає 15%. До них належать: заповнення таблиць («Класифікація видів мобільності»; «Класифікація організаційних форм соціальної роботи»; «Соціальні послуги в системі охорони здоров'я, освіти, на підприємстві»); підготовка міні-доповіді про впровадження загальнонаукових та спеціальних наукових методів у практику соціальної роботи; підготовка на основі аналізу літератури реферату на тему «Сучасні філософські підходи до соціальної роботи»; розробка змісту та унаочнення «Пам'ятки по виконанню доручення» для клієнта; підготовка повідомлень («Використання елементів молодіжної субкультури у вуличній соціальній роботі»;

«Соціальна анімація як напрям організації змістовного дозвілля підлітків»; Оптимізація шляхів самовиховання та самовдосконалення соціального педагога»; «Зміст, форми та методи роботи соціального працівника в умовах сільської місцевості»; «Особливості використання рекламно-інформаційних технологій в соціальній роботі» тощо); розробка пакету діагностик творчих якостей клієнтів.

Види самостійної роботи евристичного характеру спрямовані на формування та розвиток уміння самостійно вирішувати проблеми, питання, які не отримали повного розгляду в змісті аудиторних занять, тобто ті, які формують пізнавальні інтереси майбутніх працівників соціальної сфери, а саме вони і є базовими якостями, які лежать в основі професійної мобільності. Виконання завдань такого типу потребує від студентів певного рівня сформованості умінь, як-от: гнучкості, альтернативності, асоціативності, критичності мислення, уміння відходити від шаблонів, не коритися стереотипам. Тому найважливішим умінням для виконання завдань самостійної роботи цього типу стає вміння бачити проблему вивчення, самостійно її формулювати, розробляти план вирішення.

У процесі оволодіння знаннями, уміннями та навичками з дисципліни «Практикум з соціальної роботи» завдання для самостійної навчальної роботи студентів евристичного характеру складають близько 75%. Це переважно завдання на розробку змісту, моделей різних видів соціально-педагогічної роботи, наприклад: проаналізувати сучасну систему заходів щодо профілактики появи «дітей вулиці»; проаналізувати сучасну систему заходів щодо профілактики появи «дітей вулиці»; описати основні етапи становлення соціальної роботи з окремою цільовою групою в Україні; проаналізувати державні програми по окремою цільовою групою клієнтів які реалізуються останнім часом.

У видах самостійної роботи дослідницького характеру діяльність студентів набуває науково-пошукового значення, розробляються авторські підходи до вирішення проблемних ситуацій. При виконанні завдань самостійної роботи такого типу найбільший розвиток отримують уміння генерації нових ідей, самостійності, оригінальності мислення. Аналіз змісту завдань для самостійної роботи з дисципліни «Практикум з соціальної роботи» дозволив визна-

чити, що питома вага завдань дослідницького характеру незначна – 5%. Це пояснюється тим, що дослідницька діяльність студента потребує найвищого рівня сформованості інтелектуальних здібностей та науково-пошукових умінь, що формуються остаточно тільки в студентів випускних курсів.

Основним завданням самостійної роботи дослідницького характеру для студентів 3-4 курсів є написання курсової роботи. Особливістю такої роботи до дисципліни «Практикум з соціальної роботи» є діагностика рівня готовності студента до самостійних технологічних дій, здатність розробити авторський проект соціальної роботи й визначити умови ефективності його впровадження на всіх етапах: від планування до оцінки післядії. До написання курсової роботи студент готується протягом року, виконуючи завдання дослідницького характеру, а саме: розробити методiku проведення діагностичного етапу); підготувати 10 анотацій до статей періодичних видань (із досвіду впровадження технологій соціальної допомоги); розробити план роботи та зміст аналізу наукових праць з певної проблеми дослідження та представити план-проект ведення випадку; розробити зміст та макет інформаційного буклету (плакату). Таким чином, студент добирає методичний матеріал для виконання курсової роботи.

Важливим аспектом ефективної організації самостійної роботи студентів є визначення видів і форм контролю за її виконанням. У підготовці майбутнього соціального працівника необхідно дотримуватися поєднання індивідуальних і групових форм контролю та оцінки результатів самостійної роботи. У дисципліні «Практикум з соціальної роботи» ми пропонуємо наступні завдання для підсумкових форм самостійної роботи:

- розробити проект проведення вуличної соціальної акції;
- розробити зміст та структуру роботи волонтерської школи;
- розробити проект організаційної форми соціальної роботи й здійснити його методичний аналіз.

Оскільки варіативність розроблених проектів сприяє збагаченню професійного багажу майбутнього соціального працівника, ці форми контролю ми рекомендуємо проводити як групові чи потокові, щоб у студента була можливість скласти перелік різноманітних форм роботи, порівняти результати свого захисту з роботою інших.



#### *4.4. Педагогічна система підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери*

Сучасний розвиток, названий «третьою професійною революцією» [430], яка розпочалася в кінці ХХ століття і характеризується появою потреби в поліпрофесійності фахівця, попиті на розширений потенціал компетенцій, наявність надпрофесійних здібностей, таких як здатність проявити пошукове мислення, можливість вирішувати мультидисциплінарні задачі. Звичайно, потреба у професійно мобільному фахівцеві нового покоління вимагає і нових підходів до його підготовки.

Під час розроблення педагогічної системи підготовки до професійної мобільності опиралися на результати наукових праць В. Афанасьєва, який визначив основними ознаками системи наявність:

- структури, яка відображає певну внутрішню організацію системи з окремих компонентів, яка є мінімальною одиницею системи;
- зв'язків, за допомогою яких відбувається взаємодія компонентів системи між собою, і тому вона розглядається як структурно-функціональна цілісність;
- комунікативних властивостей, що сприяють взаємодії системи з навколишнім середовищем, іншими суперсистемами та суб'єктами [10].

Не заперечуючи розуміння системи В. Афанасьєвим, С. Сисоєва розглядає структуру як усталені зв'язки між компонентами, що визначають «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [310, с.46].

Виходячи із завдань нашого дослідження, прийшли до висновку про необхідність проаналізувати сутність та змістове навантаження понять «система», «педагогічна система» а також охарактеризувати основні складові педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

Науковець Блауберг І. В. вважає, що [22, с. 8] система – «велика кількість взаємопов'язаних елементів, що виступають як єдине ціле». Архангельський С. І. [9, с. 18] в свою чергу, говорить, що система – це «безліч взаємопов'язаних компонентів, що становлять певне ціле у своїй будові і функціонуванні». У філософському слов-

нику [353, с. 626] знаходимо таке пояснення суті поняття: система (від грецького *συστημα* – поєднання, утвір) – це сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. У наукових працях Каган М. С. знаходимо таке тлумачення: [131, с. 19] система – упорядкована множина елементів, які утворюють певне ціле, властивості якого не зводяться до властивостей, елементів, що його складають. Проаналізувавши змістове навантаження дефініції «система», ми дійшли до висновку, що воно співвідноситься з поняттям «сукупність», «множина елементів». Характерними ознаками системи є множинність елементів, взаємодія, цілісність. А, отже, основною ознакою системи є цілісність, яка характеризує такий рівень організації системи, який визначає її внутрішню єдність і характеризується новими показниками і властивостями, котрі не притаманні окремим елементам [3, с. 88–89]. Аналіз наукової літератури показав, що праці Л. Берталанфі [16], стали базою розробки системи як педагогічного утворення, де вона (система) розглядається як сукупність двох або більшої кількості елементів, причому поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого, а поведінка елементів та їх вплив на ціле взаємозалежні. Науковець наголошує, що за умови існування окремих елементів у системі кожний із них впливає на поведінку усієї системи, однак жоден із конкретних елементів у разі самостійного існування такого впливу не має, тобто все можливе лише у взаємозв'язку.

В енциклопедії освіти основний акцент зроблено на тому, що система підготовки фахівця є засобом, спрямованим на реалізацію мети» [104, с.516].

Наявність нових показників і властивостей сприяє відділенню системи від інших об'єктів, інших систем. Пізнання цілого і пізнання його частин відбуваються одночасно. Ми пізнаємо ціле «не як відокремлені явища, взяті самі по собі, а саме як частини цілого. Пізнаючи ціле, ми відразу виділяємо його частини. Без частин немає цілого, без цілого немає частин, а це означає, що ціле є нероздільною єдністю, цілісністю» [201, с. 17–18].

Однією з найхарактерніших ознак системи, яка визначає систему як дещо більше (дещо менше), ніж сумарне проложення її частин, є взаємозв'язок між її складовими.

Зв'язок між системою та її елементами ми забезпечували системотвірним чинником – метою. Використання такої ознаки довело, що це має риси інструментальності, сутність якої полягає в тому, що інструмент системи зазвичай виявляється більш низького системного порядку, ніж уся система. Ми погоджуємось із В. Докучаєвою, що є потреба розглядати педагогічну систему як колективну діяльність, яка має нормативні, творчі або інноваційні риси та учасники якої є цілеспрямованими суб'єктами, тобто перебувають у цілеспрямованому взаємообумовленому порядку й працюють на досягнення спільної мети, при цьому стан окремих цілеспрямованих суб'єктів можна визначити як прагнення ідеалу [95].

Тому нами були відокремлені такі взаємопов'язані складові системи: мета, концептуальні чинники, принципи, психолого-педагогічні підходи, методи, форми і засоби, компоненти, критерії і рівні професійної мобільності, етапи, на яких проявляється дія компонентів і результат.

Добір складових педагогічної системи був не випадковим. Ми погоджуємося із твердженням Г. Рузавіна (1989), про те, що «безперечною умовою самоорганізації є вимога відкритості систем». Підтримує його наукові погляди і Г. Ферстер, який у власних наукових розвідках сформулював сутність (якщо система – це індивід) і поведінкою її елементів (що також є індивідами): «Термін «система, що самоорганізується» стає незмістовним, якщо система не контактує з оточенням, якому притаманні доступні для нього енергія й порядок та з яким наша система перебуває в стані постійної взаємодії – таким чином, що вона може якось «жити» за рахунок цього оточення» [301, с. 12].

Вчений вважає, що відкритість системи є необхідною для самоорганізації, тому що розглядає її як таку, що «обмінюється зі своїм оточенням енергією та інформацією» [там само, с.12].

Ми погоджуємося із О.Романишиною, що, інноваційна педагогічна система є інтегративне утворення, що має властивості систем відкритого типу, а отже, поєднує системні (у внутрішніх зв'язках) і синергетичні (у зовнішніх зв'язках, відношеннях, взаємодії) риси, серед яких найбільш суттєвими є: цілісність; організованість, цілеспрямованість; динамічність; керованість; самоорганізованість;

гнучкість; мобільність; принциповість; інтенсивність; альтернативність тощо. [297, с.257]

Властивості педагогічної системи характеризуються категоріями «відкрита система», «інновація» та сукупністю понять, що безпосередньо з ними пов'язані [95]. Тому наші дослідження базувалися на синергетичному підході.

Науковці В. Данильчук, В. Зайцев, М. Сергієчко, В.Пикельна ін [128], проаналізувавши проблему педагогічних систем навчання в інноваційних умовах, визначили, що рушійною силою її розвитку є суперечності, які, на нашу думку, також впливають і на підготовку до професійної мобільності, між:

- досягнутим рівнем педагогічної науки, передової практики, професійної педагогічної культури загалом та станом готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців;

- потребами освітньої установи у висококваліфікованих фахівцях та її можливостями;

- інноваційними ідеями, що затверджуються в регіоні, та станом справ у вищій школі;

- досягненнями в окремих компонентах системи та напрямках діяльності та загальним рівнем розвитку інноваційної школи;

- інноваційною практикою, що склалася, та освітнім стандартом» [128, с.81-82].

Важливу роль у функціональності системи відіграють її чинники «У суспільній системі, – пише А. Авер'янов, – мета є одним із провідних системоутворюючих чинників... Близько до мети як системоутворюючого чинника стоїть розуміння ідеї. Звісно, ідея може бути інтегратором лише на високому рівні свідомості, якщо... виключити ідеалістичне розуміння ідеї як самостійного начала» [2, с.51].

Ми погоджуємось із науково доведеною думкою, про те, що будь-яка система (грец. *systema* – поєднання, складене із частин) характеризується впорядкованістю зв'язків і відносин між складовими, компонентами, елементами, а також їх цілісністю, інтегративністю, що має особливості в різних системних об'єктах. Компонент є мінімальною одиницею системи, а структура розглядається як закономірні стійкі зв'язки між її компонентами, що відобража-

ють «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [310, с. 46].

В нинішніх умовах підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності набуває нового змістового наповнення. Вважаємо, що для формування високого рівня готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, стає значимим використання науково-виваженого механізму розробки та реалізації в освітній процес педагогічної системи. Таке припущення ми висунули, проаналізувавши праці вчених Л.Берталанфі [16], Н. Кузьміної [175], які досліджували основні питання проектування педагогічних систем.

Вперше до дефініції «педагогічна система» звернулася Н. Кузьміна у своїх наукових розвідках. Вона розглядає педагогічну систему як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей [175, с. 11].

Структурні компоненти педагогічних систем – це основні базові їх характеристики, сукупність яких утворює ці системи й відрізняє їх від інших (непедагогічних систем). До таких компонентів Н. Кузьміна відносить педагогічну мету (для чого вчити); навчальну й наукову інформацію (чого вчити); засоби педагогічної комунікації (як учити); учнів і педагогів [175, с. 11]. Вона вважає, що «названі компоненти необхідні і достатні для створення педагогічної системи. При виключенні будь-якого з них – нема системи» [там само, с. 13].

Науковець доводить, що кожен із структурних компонентів педагогічної системи впливає на середовище і система діє на середовище, організовуючи його відносно до власної мети. Л. Вікторова, розробляючи концепції педагогічної системи Н. Кузьміної, доповнила структурні компоненти результативністю, оскільки «критерієм ефективності діяльності системи може бути тільки рівень успішності цієї системи» [43, с. 21], а до функціональних компонентів включила корективний та регулятивний компоненти – для корекції проміжних відхилень попередніх результатів від часткових цілей та відхилень кінцевого результату від початкових цілей [43, с. 23].

В «Енциклопедії освіти» поняття «педагогічна система» визначено як «полісистемне утворення (цілісність), що складається з

багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин» [104, с.649–650]. У широкому розумінні «педагогічна система» трактується як: 1) об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні задачі;

2) об'єднання учасників педагогічного процесу, де їх діяльність є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно.

У вузькому розумінні «педагогічна система» – це:

- впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле і підпорядковані цілям виховання і навчання;

- соціально-обумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, що взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, котра спрямована на формування і розвиток особистості [104, с. 649 – 650]

Займаючись розробкою теорії педагогічних систем, В. Беспалько пропонує власне тлумачення поняття «педагогічна система»: «Системи, в яких відбуваються педагогічні процеси, визначаються як педагогічні системи» [15, с. 25]. Вчений розглядає педагогічну систему як замкнену структуру, яка виконує функцію, що задається соціальним замовленням. Говорячи про структуру і функції педагогічної системи, В. Беспалько підкреслює, що чим чіткіше структурована система, чим точніше задана її функція, відповіднішим є реалізація соціального замовлення [15, с. 26].

О. Ковальов під педагогічною системою розуміє сукупність компонентів, взаємодія яких обумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що проявляється в підвищенні його ефективності [148, 15].

Структура педагогічної системи, яку розробив В. Сімонов і доповнив Л.Спірін, включає дев'ять основних компонентів: мета діяльності, суб'єкт педагогічної діяльності (той, хто управляє системою), суб'єкто-об'єкт діяльності (той, ким управляють: дитина, учень, студент), відносини «суб'єкт – суб'єкто-об'єкт», зміст діяльності, способи діяльності, педагогічні аспекти, організаційні форми і результат діяльності. Ці компоненти перебувають у взаємозв'язку і взаємодії [314, с. 78].

Вчений В. Володько окреслює педагогічну систему як «упорядковану множину взаємопов'язаних та взаємообумовлених цілісних структурних і функціональних компонентів, що становлять єдине ціле в своїй структурі, поєднаних спільними цілями, мотивами і завданнями, спрямованих на виховання і навчання» [50, с. 46]. Складовими педагогічної системи він вважає такі елементи: дидактичне середовище, зворотній зв'язок, нормативне забезпечення навчання, критерії діяльності студента та викладача. Отже, система характеризується такими ознаками, як цілісність, структурність, ієрархічність, взаємозалежність системи і середовища, множинність описів.

Основними чинниками ефективності функціонування педагогічної системи виступають:

- відповідність поставленої мети віковим та іншим особливостям студентів;
- зміст, кількість і якість навчального матеріалу, спосіб, структура, доступність його викладу та ін.;
- методи й прийоми викладання і учіння, ТЗН та ін.;
- рівень загальної підготовки, загальні здібності до навчально-пізнавальної діяльності, загальні характеристики мислення, уміння й навички навчальної праці, працездатність тощо;
- фактори, що стосуються педагогів та учнів;
- фактори, що забезпечують ефективність зворотного зв'язку у педагогічному процесі [104, с. 650].

Таким чином, у сучасній педагогічній науці не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «педагогічна система». Аналіз підходів до визначення сутності та змістового наповнення цього поняття дозволяє об'єднати його характеристики у дві групи: у першій групі як істотна ознака виокремлюється цілісність (Безпалько В., Володько В., Шамова Т.), а в іншій – система розглядається як сукупність елементів із відносинами між ними (Васильєв І., Ковальов О., Кузьміна Н.).

Система підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності є підсистемою педагогічної системи як сукупності взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, при її створенні ми використовували метод моделювання.

Моделювання в педагогічних дослідженнях дає змогу виділити в об'єктах, які досліджуються ті параметри, які підлягають діагностиці.

Сучасний ринок праці потребує працівника соціальної сфери, здатного до саморозвитку, який володіє професійною мобільністю, творчими, соціально-гуманітарними й особистісними культурологічними компетенціями, що визначають його професійну придатність як фахівця в умовах ринкових відносин і дозволяють досягати результатів, адекватних вимогам соціально-економічного розвитку.

В розробленні системи підготовки до професійної мобільності в процесі організації дослідження ми спирались на вагомий внесок вітчизняних учених, у яких відображено: погляди та ідеї щодо стратегії розвитку вищої педагогічної освіти, інноваційні процеси й реформи у вищій школі (С.Гончаренко, Р.Горбатюк, С.Ісаєнко, Л.Зданевич, І.Зязюн, В.Манько, І.Мельничук, О. Пехота, Л.Романишина, С.Сисоєва, В.Шадриков). сучасній теорії педагогічної діяльності (Т.Василькова, М.Галагузова, Н.Лавриченко, А.Мудрик, І.Підласий, А.Реан, О.Щербаков, В.Ягупов, В.Якунін та ін.) професійно-педагогічної підготовки фахівців (Л.Александрова, В.Бондар, С.Власенко, О.Матвієнко, О.Мельник, О.Савченко, Л.Хомич, Л.Ядвіршис та ін.); концепції змісту, організаційних форм і технологій навчання у ВНЗ (О.Архангельський, В.Беспалько, О.Вербицький, В.Гриньова, В.Котов, М.Нечаєв, Л.Хомич, П.Шевченко та ін.). Важливе значення для дослідження мають праці вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких обґрунтовано різні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери Р. Вайнола, Н. Волкова, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, Г.Лактіонова В.Поліщук, Л.Романовська, В.Сагарда, С.Харченко. Дослідження в галузі професійної мобільності свідчать, що науковці широко застосовують модельний підхід при побудові моделі професійної мобільності Т. Гордєєва, Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, О. Любімова, Л. Меркулова, О. Меркулов, Р. Пріма, Л. Сушенцева, І. Хом'юк.

Ми виходили з того, що педагогічна система має включати конкретну сукупність взаємопов'язаних принципів, підходів, методів, форм, які впливають на підготовку до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери.



Отже, зупинимося на характеристиці структури авторської педагогічної системи та дослідимо її необхідні складові, які будуть достатніми для формування високого рівня готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. У філософському словнику структура (від лат. *structura* – побудова) – це побудова і внутрішня форма організації системи, яка є єдністю сталих взаємозв'язків між її елементами, а також законів цих взаємозв'язків. Для виокремлення структурних елементів системи за основу прийнято системний підхід Г. Щедровицького [387, с.190], які були використані у дослідженні. Зокрема, будь-яка педагогічна система повинна включати:

1) певний набір розумових і діяльнісних засобів, дій (процедур і операцій), які застосовують стосовно об'єкта;

2) певні норми і схеми організації дослідницької діяльності.

Таким чином, педагогічна система формуванн високого рівня готовності до професійної мобільності передбачає наявність у єдиній системі підсистем, кожна з яких об'єднує конкретні елементи (складові), що володіють функціональними якостями, які спрямовані на формування високого рівня готовності до професійної мобільності.

Розглянемо роль обраних педагогічних підходів у забезпеченні дієвості педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери

*Системний підхід*, як універсальній інструмент пізнавальної діяльності, дозволяє розглядати професійну мобільність майбутніх працівників соціальної сфери як складову соціальної мобільності у контексті соціокультурного простору. Доцільність впровадження цього підходу обґрунтовується відсутністю комплексних системних досліджень проблеми підготовки до професійної мобільності майбутнього фахівця соціальної сфери, який здійснюється в рамках освітньої концепції формування знань-умінь-навичок, є його складовою частиною. В сучасних наукових дослідженнях широко застосовується системний підхід як спосіб вивчення, аналізу й узагальнення педагогічних фактів і явищ у діалектичному процесі пізнання. [347] Саме системний підхід дає можливості готувати до професійної мобільності в нерозривному зв'язку з викладанням фа-

хових дисциплін, чітко визначати пріоритетні напрямки викладання, структурувати навчальні завдання. Системний підхід дозволяє визначити перспективи навчання, його основні взаємодіючі компоненти з урахуванням провідних тенденцій суспільного розвитку; реальні потреби і можливості суб'єктів навчання, координацію і субординацію таких великих систем як освіта, наука і техніка; формування нової людини як громадянина, професійно мобільної особистості. Системний підхід дозволяє відобразити не тільки кількісне, а й якісне зростання освіти взагалі, оскільки дає можливість прогнозувати освітні процеси з урахуванням вимог суспільства до освіти, якісних зрушень у науці, у змісті та методах освіти на всіх її рівнях.

Наше дослідження доводить, що системний підхід передбачає:

- чітке визначення сутності понять «система» та «педагогічна система»;

- дослідження достатніх складових педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери;

- реалізацію процедури моделювання для розробки та побудови педагогічної системи;

- експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери .

Праксеологія має численні та багатосторонні зв'язки зі спеціальними науками. Особливо багато точок дотику з соціальною роботою, психологією та педагогікою. Основу підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери складає досвід людського спілкування та взаємодії на рівні мікрогруп. Стосунки в соціальному оточенні вимагають від людини змістового наповнення форм поведінки залежно від особливостей культурного середовища, ситуацій, цілей, наявних ресурсів тощо. У зв'язку з цим, праксеологічний принцип може застосовуватися для аналізу вчинків, морального вибору, прийняття рішень, нормативно-ціннісних аспектів співпраці і взаємодії взагалі. Праксеологічний підхід у цьому разі означає осмислення діяльності людини у процесі міжособистісних стосунків з точки зору її результативності,

виявлення дій, які заважають ефективній співпраці, з'ясування й усунення бар'єрів ефективної взаємодії, вивчення потенціалу і невикористаних резервів, вироблення пропозицій щодо підвищення ефективності діяльності на кожному етапі підготовки і реалізації діяльності: визначення мети діяльності (визначення базових, другорядних, початкових, проміжних, кінцевих цілей); прогнозування результатів діяльності; планування майбутніх дій; підготовка до майбутньої професійної діяльності; аналіз, зіставлення, порівняння поставленої мети й отриманих результатів. З точки зору процесу підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, праксеологічний підхід розкривається через систему понять, що характеризують різні аспекти майбутньої професійної діяльності.

*Отже, праксеологічний підхід* передбачає цілеспрямовану підготовку до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, формуючи такі уміння:

– аналітичні: спостереження, розуміння, інтерпретація та аналіз людської поведінки і відносин, підготовки до професійної мобільності майбутніх соціальних працівників, внесення рекомендацій щодо її можливого удосконалення; критичний підхід до вивчення наукової літератури з проблеми, використання методичних інновацій, знань та розуміння соціальних проблем у практичній діяльності;

– прогностичні: передбачення можливих відхилень і небажаних явищ у процесі підготовки до професійної мобільності майбутніх соціальних працівників, пошук шляхів їх уникнення; прогнозування можливостей удосконалення власної професійної мобільності; передбачення результатів професійних контактів соціальних працівників з клієнтами;

– конструктивні: формулювання завдань з організації підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери; визначення змісту соціальної роботи з різними категоріями клієнтів на основі діючого законодавства та з врахуванням індивідуального підходу до них; виокремлення та пошук рішень, які потребують взаємодії всіх учасників (індивідів, груп, громад, організацій тощо); робота за алгоритмом виробленого рішення та на

основі практичних моделей в соціальній роботі з різними категоріями клієнтів; проведення досліджень з питань якості та потенціалу забезпечення користувачів соціальними послугами; спонукання клієнтів до участі у процесі прийняття рішень стосовно них; надання можливості клієнтам використовувати власні ресурси у захисті їх прав;

– організаторські: організація та оптимізація цілеспрямованої професійної діяльності; створення та підтримка умов для ефективного процесу надання соціальної допомоги, робочих стосунків з клієнтами та іншими соціальними працівниками; залучення клієнтів до планування соціальних послуг для них самих та їх активної участі в суспільному житті; організація ефективної взаємодії зі всіма сторонами процесу професійної діяльності (інші структурні підрозділи, партнерські організації, органи управління тощо); підготовка звітності у справах клієнтів; пошук необхідної інформації з використанням засобів і ресурсів сучасних технологій та соціальної комунікації; пошук можливостей розширення сфери своїх послуг;

– комунікативні: управління процесом спілкування фахівців соціальної сфери у ході їх професійної діяльності; встановлення робочої обстановки в колективі; підтримка ефективної комунікації з клієнтами соціальної роботи; виявлення та подолання негативної реакції, що виникає в процесі професійної діяльності; виявлення та врахування у роботі особистісних, національних, соціокультурних відмінностей клієнтів; використання всіх форм спілкування (вербальна, невербальна, письмова тощо);

– діагностичні: діагностика рівня готовності соціальних працівників до ефективної професійної діяльності у роботі з клієнтом та готовності користувача соціальних послуг до вирішення його проблем;

– рефлексивні: контроль і оцінювання результатів професійної діяльності соціальних працівників та власної діяльності, пошук шляхів для виправлення недоліків; забезпечення об'єктивної самооцінки та неперервного освітньо-професійного та інтелектуального розвитку; аналіз ефективності використаних засобів та методів у роботі з різними категоріями клієнтів, установами та організаціями [299, с. 215 ]

Ми погоджуємось із В. Поліщук, що можливості праксеологічного підходу є потенціалом методологічного характеру, що ґрунтується на осмисленні й реалізації теоретичних концепцій, підходів, ідей шляхом їх інтерпретації та конкретизації, що уможливило концептуальні зміни практики відповідно з новими цінностями праксеологічного підходу. Праксеологічний підхід дає змогу виявити ефективні способи орієнтації й вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на забезпечення їх успішності в майбутній професійній діяльності; встановити зв'язок професійної підготовки фахівців з ефектами їх практичної професійної успішності; фіксувати й інтерпретувати праксеологічно значущі ефекти професійної підготовки [252, с. 149]

Нині професіоналізм майбутньої діяльності характеризується гармонійним поєднанням високої професійної компетентності та професійних умінь і навичок на рівні професійної майстерності. Компетентнісний підхід передбачає розробку моделей управління професійною підготовкою фахівців з урахуванням належних до їх фаху компетенцій; створення комплексного освітнього забезпечення процесу професійної підготовки з урахуванням вимог компетентнісного підходу. [42].

О. Чернишов та Л. Чернікова зазначають, що компетентнісний підхід можна окреслити як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових), та предметних (спеціальних, інструментальних) компетентностей особистості. На думку науковців В. Красевського та А. Хуторського, компетентність у певній галузі освіти чи професійної діяльності – це «поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній» [366, с. 59].

Сучасна система освіти в контексті *компетентнісного* підходу, вирізняється фундаментальною підготовкою майбутнього професіонала, і подальший успіх у його майбутній професійній діяльності буде визначатися тим, наскільки він зуміє реалізувати свій потенціал у реальній практичній діяльності.

Аналіз наукових праць П. Атутова, С. Батишева, А. Беляєва, Є. Мілерана, В. Полякова, С. Шапоринського свідчить про те, що у вітчизняній професійній педагогіці осмислення компетентнісного

підходу до професійної підготовки фахівців істотно збагачує розуміння кваліфікації.

Аналіз процесу підготовки до професійної мобільності з позиції компетентнісного підходу дозволяє визначити компетенції, які виражають професійну мобільність майбутнього працівника соціальної сфери:

- багатofункціональність – здатність і готовність виконувати види діяльності різних спеціальностей, галузей, різні посадові обов'язки;

- інноваційність – здатність вирішувати основні завдання, вносити доцільні зміни;

- професійна динамічність – здатність адекватно реагувати на соціально-технологічні зміни професійно-освітнього середовища й адаптуватися до них;

- синергічність, яка обумовлює ефективність спільної діяльності;

- інтелектуальна лабільність (гнучкість) – здатність корегувати зміст і процес діяльності згідно професійної ситуації.

Отже, для успішної підготовки до професійної мобільності в рамках компетентнісного підходу майбутній працівник соціальної сфери повинен уміти аналізувати реальну ситуацію, знаходити оптимальні шляхи її поліпшення, пропонувати найбільш ефективні рішення проблем, володіти навичками роботи з різними джерелами інформації. При цьому найважливішим напрямом формування професійної компетентності виступає посилення рольового навантаження на професійні якості майбутнього фахівця. Професійній компетентності властива повна реалізація здібностей і цінностей людини як професіонала, виявлення і розвиток своїх можливостей, пізнання своєї власної природи і прагнення стати тим, ким він може і хоче стати. Це свідомий, цілеспрямований процес розкриття особистістю своєї власної активності та індивідуальності, реалізація власних зусиль, розвиток особистісних та професійних якостей в обраній професії.

Розробляючи педагогічну систему підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, передбачаємо наявність у ній конкретних підсистем, які володіють реальними функціональними якостями.

Враховуючи теоретичні напрацювання з питання системи, розробили систему підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, яка складається з трьох взаємопов'язаних частин: концептуального, технологічного та оцінно-результативного блоків.

У концептуальному блоці виділено концепцію підготовки до професійної мобільності. Концепція («система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище» [41, с. 452]) підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери характеризується нами як система беззаперечних вихідних положень, вимог, яким повинен відповідати цей процес. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти дозволив виділити напрями, відповідно яких конструюються освітні системи і які слід урахувати при побудові системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери

- Формування системи безперервної освіти, в якій повний попередній рівень освіти є складником наступного. Цей напрям реалізується шляхом створення інтегральних освітніх установ, що поєднують різнорівневі елементи системи освіти (дошкільна освіта – загальна середня освіта, загальна середня освіта – професійна освіта різних рівнів тощо), зокрема й додаткової освіти.

- Застосування нових технологій в освіті, які істотно змінюють традиційне когнітивноорієнтоване навчання.

- Чітко простежується тенденція переходу від жорстко регламентованої організації освітнього процесу до варіативної, яка передбачає високий рівень розвитку навчальної самостійності, здатності до самореалізації й самоосвіти особистості, яка навчається.

- Змінюється характер взаємодії педагога й особистості, яка навчається, при цьому остання стає рівноправним суб'єктом освітнього процесу.

- Перехід від наступності всіх рівнів освіти до цілісної безперервної освіти передбачає формування в тих, кого навчають, здатності до прийняття обґрунтованих самостійних рішень у динамічних соціальних, культурних, освітніх і професійних ситуаціях [121]. Зазначені тенденції визначають основні принципи модернізації системи освіти в цілому і визначають особливості підготовки

до професійної мобільності, зокрема. До таких принципів відносять такі:

- Основним фактором, що визначає проектування освіти, є розвиток особистості, яка навчається.
- Метою освіти є формування компетентностей, компетенцій і соціально значущих якостей, що дозволяє формувати особистість, здатну до самовизначення, самоосвіти, саморегуляції й самоактуалізації.
- Зміст освіти й організація процесу освіти визначаються з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості, її потреб у самореалізації й саморозвитку, зокрема професійного.

Забезпечується наступність усіх рівнів освіти з орієнтацією на цілісну неперервну освіту. Ядром реалізації цього принципу є особистість, що розвивається у процесі набуття освіти.

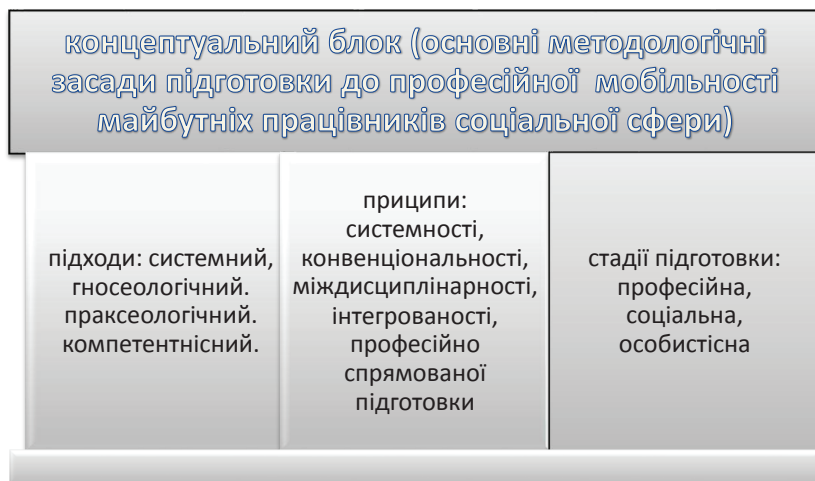
Забезпечення адекватності рівнів освіти й культури суспільства варіативним, особистісно орієтованим характером змісту освіти й відповідних технологій навчання й виховання. Провідні тенденції розвитку вищої освіти, відображаючи в собі загальні тенденції розвитку освіти – світові, національні, регіональні, – включають і специфічні, характерні для розвитку саме системи вищої освіти. Потреба у розробці нової, або внесення змін до існуючої концепції виникає на підставі констатації проблем, що не можуть бути вирішеними в існуючих умовах, суперечностей, що існують і не вирішуються наявними шляхами. Саме тому концепція підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери є можливою на підставі виявлення і констатації проблем, що існують.

У концепцію підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери закладено такі основні положення: підготовка майбутнього працівника соціальної сфери є професійно-спрямованим, неперервним, інтегративним та інтенсивним процесом, спрямованим на забезпечення готовності до професійної мобільності. Так, провідною ідеєю концепції є положення про те, що неперервна підготовка майбутнього працівника соціальної сфери до професійної мобільності повинна бути орієнтованою на



специфіку його професійної діяльності, зумовлену необхідністю організувати й вступати в професійні правовідносини, виконання функцій щодо надання соціальної допомоги, оперування професійними знаннями з соціальної галузі, здійснення особистого регулювання соціальним процесом допомоги в умовах професійної діяльності. Існуюча підготовка майбутнього фахівця соціальної галузі задовольняє потреби особистості у професійних знаннях, проте не є орієнтованою на забезпечення професійною мобільністю використовувати ці знання в умовах зміни професійної діяльності тощо.

Основою розуміння феномена професійної мобільності в усіх вищеописаних концептуальних підходах є принципи, до яких відносимо: системності, конвенціональності, міждисциплінарності, інтегрованості, професійно спрямованої підготовки. Схематично концептуальний блок представлено на рисунку 4.4.



*Рис. 4.4. Концептуальний блок педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.*

Зміст принципів відображає всі провідні інваріантні вимоги до навчального процесу, забезпечують здійснення повного циклу діяльності: від цілепокладання до аналізу результатів. Як і будь-яка система, система принципів повинна володіти інтеграційними ри-

сами, такими, як доцільність, ефективність, відкритість для нового змісту і нових технологій, сприяти гармонійності ходу і результатів навчання [28,с.47].

Науковці принцип системності визначають його як напрям у методології наукового пізнання, в основі якого лежить розуміння об'єктів як систем. Суть та специфіка цього підходу полягає у розкритті цілісності об'єкта, елементів, які її забезпечують, виявленні різних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну систему [143, с. 10]. Навчання відбувається за системою, яка забезпечує збереження наступності змістової та процесуальної сторін навчання, закріплення знань, умінь, навичок, особистісних якостей індивіда, їх послідовний розвиток і удосконалення [149, с. 69].

У процесі підготовки до професійної мобільності цей принцип набуває нового трактування. Він передбачає подачу навчального матеріалу в чіткій послідовності та системності із систематичним використанням зіставлення, що дає змогу створювати у студентів абстрактне уявлення про зміст професійних знань і формувати вміння самостійного наукового пошуку, що становить основу професійної мобільності. Процес підготовки до професійної мобільності відбувається на основі набутого навчального і методологічного досвіду майбутніх працівників соціальної сфери. Система теоретичних знань з однієї навчальної дисципліни накладається на іншу, і, завдяки явищам як позитивного переносу (трансферу), інтерференції, відбувається засвоєння нових знань і на їх основі відбувається формування умінь і навичок швидкої адаптації до нових умов, саморефлексії, творчого пошуку. Наступність поетапного навчання також відіграє свою значущу роль: отримані знання, сформовані навички та вміння з фахових дисциплін у часовому значенні були раніше, а наступним етапом стала готовність до професійної мобільності. Тобто ми можемо стверджувати, що при взаємодії під час виконання практичних завдань, відбувається позитивний взаємовплив знання-незнання, що в результаті формує самостійну особистість, яка прагне до творчого розвитку. Принцип системності і послідовності навчання передбачає дотримання наступності та наявність логічних зв'язків при вивченні навчального матеріалу. Він орієнтований на формування у майбутніх працівників соці-

альної сфери системи знань з дисципліни, що викладається. Дуже важливо сформувати здатність визначати змістові осередки кожної системи, поділяти навчальний матеріал на логічно завершені фрагменти при дотриманні міжпредметних зв'язків. Не менш важливим є те, що цей принцип передбачає послідовне залучення майбутніх працівників соціальної сфери не лише до репродуктивних дій, а й до виконання ускладнених професійних навчальних завдань та до творчого рівня їх розв'язання. Принцип системності навчання розуміється як комплекс умов, які забезпечують наявність в свідомості студентів структурних зв'язків, що відповідають зв'язкам між знаннями наукової теорії. Для забезпечення реалізації цього принципу в процесі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, необхідно в зміст навчальних дисциплін включати методологічні знання, система яких складається з трьох груп: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання.

Проте, зміст освіти майбутнім працівникам соціальної сфери має містити також знання про механізми виникнення нового знання, про межі застосування понятійного та методологічного апарату їх майбутньої професійної діяльності, про міждисциплінарні методи пізнання. Найважливішу роль тут відіграє принцип реалізації міжпредметних зв'язків. У вищій школі формування та утворення міжпредметних зв'язків набувають нових рис у зв'язку із специфічними завданнями освіти та особливостями реалізації принципів науковості, систематичності, системності. Зокрема, принцип реалізації міжпредметних зв'язків припускає [254, с. 42], що в змісті навчальної дисципліни мають знайти відображення ті діалектичні взаємозв'язки, які діють в природі і пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки у вищій освіті виступають як еквівалент міжнаукових зв'язків. Їх методологічною основою є процес інтеграції і диференціації наукового знання. Основою реалізації міжпредметних зв'язків є виникнення міжпредметних асоціації, які дозволяють відобразити різноманітність предметів і явищ реального світу в їх єдності і протилежності. Зв'язок теорії і практики навчання з життям у процесі підготовки до професійної мобільності реалізується як завдяки прикладному насиченню матеріалу, так і завдяки наяв-

ності таких специфічних форм навчання, як практичні заняття, навчально-виробнича (ознайомча) практика, самостійна робота тощо.

Наступним є принцип узгодженості (комунікативності, діалогічності), означає, що пізнання відбувається тільки за умови діалогу, комунікативної та доброзичливої взаємодії суб'єктів та встановлення гармонії в результаті діалогу. Витоком принципу діалогічності є принцип конвенціональності в науковому пізнанні, сформульований А. Пуанкаре. Практичним втіленням вищезгаданого принципу є узагальнення всіх специфічних форм діалогу у процесі підготовки до професійної мобільності.

Форма діалогу будь-якого соціального суб'єкта в його цілеспрямованій діяльності зумовлена насамперед наявністю дії хаотичного начала, а тому й неможливості точного збігу розумового передбачення результату будь-якої діяльності в синергетичних системах і реальним результатом. Тому цей діалог потребує постійної корекції цілеспрямованої діяльності будь-яких суб'єктів, та має важливе значення в діяльності викладача [200, с.16]. Практична реалізація принципу здійснюється в системі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери за допомогою використання інноваційних методів навчання.

Опора нашого дослідження на принцип інтегративності обумовлена необхідністю формування цілісного, інтегрованого знання студентів з фахових дисциплін. У процесі навчання всі ланки, всі компоненти нерозривно пов'язані в складну, ієрархічну систему взаємодій, в якій відображаються ієрархічні взаємозв'язки учасників (суб'єктів) навчального процесу: викладач – майбутній працівник соціальної сфери. Виникає проблема визначення співвідношень дисциплін в єдиній системі професійної підготовки майбутнього соціального працівника. Особливо важливою в цих умовах є можливість використання понять, закономірностей, вивчених студентами в циклі фахових дисциплін. Процес інтеграції знань майбутніх працівників соціальної сфери повинен забезпечити формування синтезованих спеціальних знань, оскільки тільки на цій основі можна бути готовим до якісних переміщень у професійній сфері. У цьому виявляється інтегруюча роль всієї системи підготовки, яка повинна пронизувати більшість дисциплін, що вивчаються,

і додавати їм професійну спрямованість. Підготовка майбутніх працівників соціальної сфери вимагає злиття не тільки психологопедагогічної, але і спеціальної підготовки. Інтеграційні тенденції виражаються в цілісному уявленні і формуванню професійно мобільної особистості. Широка опора на знання суміжних наук і їх інтеграція особливо важливі, оскільки знання суміжних наук в “чистому вигляді» не входять в орієнтовну основу професійної дії. Її зміст складає інтегроване знання, в структуру якого входять наукові знання з фахових дисциплін, соціальної педагогіки, знання вікових і індивідуальних особливостей майбутніх клієнтів, психолого-дидактичні закономірності взаємодії.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено організаційно-педагогічні умови підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери: створення позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність майбутніх соціальних працівників, впровадження та застосування інноваційних технологій підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, міжпредметна координація у вивченні професійних дисциплін та дисциплін загальногуманітарного циклу.

Як вважає Г. Селевко, педагогічні системи можуть бути охарактеризовані як цілісні явища з низкою таких ознак, як: інтегративні якості; компоненти; структура (зв'язки і відношення між компонентами); функціональні характеристики; комунікативні властивості (зв'язок із навколишнім середовищем); наступність [306]. Проаналізувавши основні якості педагогічних систем за Г. Селевком, визначили, що для нашого дослідження важливими є: концептуальність; змістовність навчання (мета навчання; зміст навчального матеріалу); технологічність (організація навчально-виховного процесу; методи і форми навчальної діяльності студентів; методи і форми взаємодії зі студентами; управління викладачами процесом засвоєння професійними знаннями; діагностика освітнього процесу).

При розробці технологічного блоку ми спиралися на дослідження М.Ярмаченка, який, розглядаючи зміст освіти у світлі системного підходу, вважає, що зміст освіти у ВНЗ є складною системою (знань про навколишній світ, природу, сучасне виробництво, мис-

тецтво, історію, культуру, узагальнені інтелектуальні й теоретичні уміння, навички творчого вирішення практичних проблем), в якій можна виділити декілька рівнів його формування: загальний (загальнотеоретичні уявлення); навчальний (конкретна навчальна дисципліна, навчальний матеріал з конкретної дисципліни); педагогічний (рівень педагогічної дійсності); особистісний (структура особистості) [9; 262].

Розробляючи педагогічну систему підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, спиралися на функції систем навчання:

– гносеологічну, яка відповідає за процес пізнання й оволодіння студентами основами знань, за освоєння конкретних технологій, створення банку знань;

– гуманістичну, яка спрямована на формування ціннісних орієнтацій студента, усвідомлення власних потреб і необхідності у розвитку;

– проектувальну, яка проявляється в операційному, процедурному, технологічному забезпеченні освітнього процесу. Впливає на проектування змісту, форм, методів навчання, навичок практичної діяльності, виборі найбільш ефективних прийомів і засобів вирішення професійних ситуацій;

– рефлексивну, тобто осмислення суб'єктами пізнавального процесу, здійснення оцінки власних здібностей, помилок і можливостей; створення умов для розвитку рефлексії суб'єктів пізнавального процесу.

Технологічний блок визначається знанням принципів, змісту, форм, методів у процесі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності є системою знань і вмінь, вибудованих згідно логіки вирішення професійних завдань. Для нашого дослідження ключовою (системоутворювальною) ідеєю є підготовка до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери як особистісно-професійної якості, складової цілісного процесу його фахової підготовки в умовах вищої школи на системно-інтегративній основі. В основу системного підходу до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери покладено розуміння системи освітнього процесу як такого, що за-

безпечує цілісність взаємозв'язку між окремими його елементами – управління, навчання, виховання, соціогуманітарна, інформаційна. Звернення до форм реалізації педагогічної взаємодії розкриває логіку підготовки до професійної мобільності. Суттєвим у дослідницькій позиції є також його розгляд у зв'язку із соціально-економічними умовами, в суцільному освітньому середовищі.

Представлена концепція дослідження, яка відображена в педагогічній системі, опиралися на педагогічні підходи (розділ 3.1.).

Розглянемо складники системи, які ввели до складу технологічного блоку. Основний компонент, який відіграє роль провідного, – мета. У наукових розвідках Н.Тализіної [339] йдеться про те, що мета – це системотвірний чинник. Метою розробленої педагогічної системи є сформувані готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери.

Конструктивною в аспекті дослідження є концепція формування конкурентноспроможної особистості, розроблена З.Єгоровою, В.Нікітіним, К.Овчинниковою, в основу якої покладена ідея формування динамічної особистості. Зауважимо, усвідомлення професійної діяльності майбутнього працівника соціальної сфери неможливе поза досягненнями вітчизняних (В.Андрущенко, Г.Балл, І.Бех, М.Євтух, І.Зязюн, Т.Іванова, В.Кремень, В.Крижко, В.Сластьонін, О.Сухомлинська та ін.) та зарубіжних (Д.С'юпер, Г.Хакен, М.Шелер та ін.) дослідників, особливо таких метапринципів педагогіки, як: синергетичний, аксіологічний, акмеологічний, антропологічний, герменевтичний. Підготовка до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери реалізується як профільна система з урахуванням вищезазначених загальнонаукових підходів.

Другим із основних складників педагогічної системи, який взаємопов'язаний з метою, є зміст. Цей складник найбільше піддається змінам, оскільки він постійно оновлюється, вдосконалюється.

Ми виділили основні етапи процесу підготовки до професійної мобільності за змістом. Вони відповідають логіці підготовки, відображаючи поступове вдосконалення готовності майбутніх працівників соціальної сфери професійної мобільності. Перший, адаптаційний етап, має на меті осмислення професійної мобільності, коли на основі входження в нове соціальне та професійне середовище

зовнішня студентська потреба у спілкуванні переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику сприяння адаптації студентів до умов навчання; формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності; розвиток інтересу та усвідомлення студентами значущості професійної мобільності для кар'єрного росту крім того, на першому етапі ми збагачували зміст фахових дисциплін («Вступ до спеціальності», Історія соціальної роботи», «Соціальна робота з різними типами клієнтів», «Практикум з соціальної роботи», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Основи професійної етики та спілкування у соціальній роботі», «Система організації та управління соціальними службами») відомостями про організацію процесу соціальної допомоги в рамках надання професійної допомоги клієнтам та практичне використання знань про професійну мобільність як соціальний феномен. На основі міждисциплінарного аналізу змісту суміжних дисциплін виникає можливість доповнення практико-орієнтованих дисциплін новими розробками, теоріями, концепціями та ідеями, які дозволили б розширити межі відомих традиційних теоретичних і практичних положень професійної мобільності як феномена. Значимість інноваційних технологій (тренінгів, проєктів, моделювання професійних ситуацій тощо) у підготовці до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери визначає динамічний позитивний вплив, який необхідно розглядати як інтегративне явище, що має гуманістичний зміст і спрямоване на оптимізацію особистісного і професійного розвитку людини, його самореалізацію. Завдяки реалізації інноваційних технологій відмічається динаміка включення майбутніх працівників соціальної сфери в різні види пізнавальної діяльності, серед яких важливою є проєктувальна діяльність, яка дає початок новому руху, розвитку сутнісних сил і спрямовує майбутнього працівника соціальної сфери до розвитку професійно важливих якостей, що лежать в основі професійної мобільності.

Конструктивно – змістовий етап підготовки до професійної мобільності характеризується формуванням свідомої самоорганізації та рефлексії особистісних і професійних змін майбутніх працівників соціальної сфери, цілеспрямованістю, розвинутою волею, здат-



ністю до вибору професійної мобільності, у тому числі з урахуванням протиріч між внутрішньою мотивацією і зовнішніми вимогами до планування і самокорекції професійної діяльності, що забезпечується рівнем розвитку фахових здібностей; здатністю швидко та якісно адаптовуватись до зовнішніх умов, плануванням цілей та шляхів професійної самореалізації, встановленням взаєморозвиваючих відносин з оточенням, збагаченням й удосконаленням індивідуальних якостей та професійних здібностей, реалізацією творчих та професійних знань, умінь і навичок на практиці. Таким чином, відбувається пошук і вибір адекватних засобів і способів професійної мобільності, інтегрування внутрішніх і зовнішніх стимулів, корекція результатів професійного цілеусвідомлення, розуміння необхідності творчого саморозвитку в руслі майбутньої професії, початок її цілеспрямованого втілення в життя.

Метою рефлексивного етапу підготовки є формування готовності майбутніх працівників соціальної сфери до практичної реалізації потенціалу професійної мобільності в інтегрованих видах професійної діяльності: науковій, методичній, організаційній, самоосвітній, а також подальше теоретичне та практичне оволодіння складовими цього процесу. Теоретична підготовка здійснюється шляхом актуалізації опорних фахових знань у вивченні фахових дисциплін, виконання завдань усіх видів практик, виконання завдань самостійної роботи студента. Волонтерська, навчально-виховна практика при підготовці до професійної мобільності набуває наскрізного й безперервного характеру, забезпечуючи реалізацію студентом потенціалу швидкої реакції, якісної адаптації до нових умов професійного зростання. Проходження практики сприяє освоєнню майбутнім працівником соціальної сфери техніки рефлексивної діяльності, зміні інтенцій з об'єкта професійної діяльності на власне діяльність, апробації власних методик, технологій, дослідницьких програм у безпосередній близькості до завдань майбутньої професійної діяльності. На цьому етапі студенти ширше і глибше використовують отриманий досвід із попередніх етапів, підвищуючи продуктивність творчої діяльності умовах змістового наповнення фаховими знаннями і уміннями діяльність; коригують самооцінку з позицій оточуючих; проектують програму самоосві-

ти, створюють маршрути готовності до професійної мобільності; вивчають і рефлексують досвід професійно-творчої діяльності під час виконання завдань волонтерської, дослідницької практик. Доцільним для реалізації зазначених завдань на цьому етапі є використання методів аналізу й конструювання професійної діяльності: задачі, моделювання професійних ситуацій, метод проектів, формулювання висновків; інтерпретація даних; планування й проведення соціальних досліджень; оцінювання результатів; узагальнення результатів тощо. Рефлексивний етап є результатом професійного саморозвитку особистості. У практичній діяльності це виражається в досягненні поставлених цілей, продуктивному і мобільному розв'язанні професійних завдань і проблемних ситуацій за допомогою адекватно підбраного комплексу засобів і методів реалізації професійних умінь, знань, здібностей і можливостей студента, професійно-особистісному самоствердженні і самозадоволенні професійним зростанням і творчим потенціалом.

Наступним складником педагогічної системи є методи навчання. Методи навчання – це впорядковані способи взаємопов'язаної, цілеспрямованої діяльності педагога і студентів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань. [189]. Неодноразово згадувалось про впровадження як класичних, так і нетрадиційних, інноваційних (розділ 4.2.), серед яких виділено такі: кейс методи, інтелектуально-ігрові методи, інноваційні мультимедійні методи, метод проектів, порт фоліо. На основі інтегративного підходу до навчання реалізується інноваційні методи навчання, що є однією з можливостей вирішення проблеми інтенсифікації навчального процесу і, водночас, розв'язання завдань гуманізації. При цьому значний потенціал у розв'язанні окреслених завдань міститься у вивченні фахових дисциплін у процесі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, оскільки використання інноваційних технологій та методів навчання у вищих закладах сприяє розвитку навичок самостійного навчання, спонукає до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, розвиває критичне мислення.

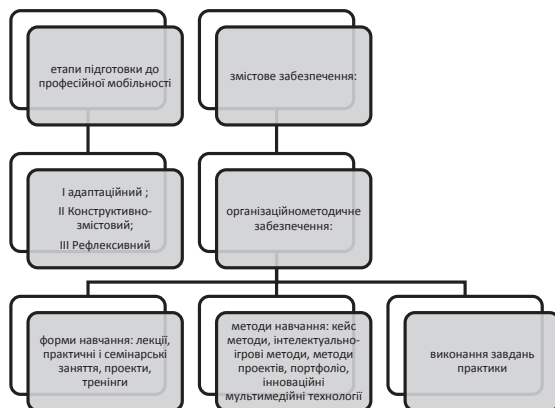
Під час проведення аудиторних занять ми використовували різноманітні інноваційні форми навчання, які сприяють підготовці до

професійної мобільності, навичок навчальної, творчої, дослідницької діяльності, що мало обумовити підвищення рівня професійної мобільності. Особливу увагу приділяли створенню позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність, формуванню міцних базових знань, умінь і навичок, ключових компетенцій, спрямуванню на самовдосконалення, цілевизначення. Використовували: проблемну лекцію, лекцію-діалог, проблемні семінари, тренінги, кейс-методи, вебінари.

Під час проведення лекцій студентів озброювали не лише системою наукових знань, а й забезпечували їх активну пізнавальну діяльність, формували потребу в самостійному творчому пошуку, пропонували посильні завдання з підготовки до семінарських, практичних занять, де вивчення нових питань теоретичного матеріалу пов'язувалося з написанням рефератів з певних тем, підготовкою доповідей, виконанням завдань, власною оцінкою прочитаного, висновками тощо. Належна увага приділялася також організації самостійної роботи студентів. Серед основних форм роботи можна виділити навчальні проекти, моделювання професійних ситуацій. Відбувалася підготовка студентів до творчої самостійної роботи, насамперед, завдяки навчально-дослідній роботі. Студенти проявляли свої здібності у написанні статей, редагуванні їх, удосконалювали навички роботи з науковою літературою, законами України, інструкціями, положеннями, іншими нормативними документами. Усе це знадобилося їм під час проходження практик. Написання рефератів, доповідей, самостійна робота із законодавчими й нормативними матеріалами є найефективнішими формами самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах.

Однією з ефективних форм проведення практичних занять ми вважаємо студентський навчально-творчий проект. Особлива увага також у межах нашого дослідження приділялася позааудиторним заходам, таким, як «Професійно мобільний працівник соціальної сфери: сьогодення та майбутнє», навчальні проекти, вікторини «Секрети професійно мобільного працівника соціальної сфери», тренінг «Формування готовності до майбутньої професійної діяльності у майбутніх працівників соціальної сфери», тренінг «Професійна мобільність особистості - запорука її професійного успіху». Під час їх проведен-

ня закріплювалися знання теоретичного матеріалу з основ професійної мобільності, а також практичних умінь. Усі зазначені заходи проводилися в межах наявного освітнього процесу, не порушуючи його організації. Водночас така форма організації навчальних занять і позааудиторних заходів допомогла значною мірою стимулювати підготовку до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Отже, технологічний блок педагогічної системи підготовки до професійної мобільності можна представити у вигляді рисунку.

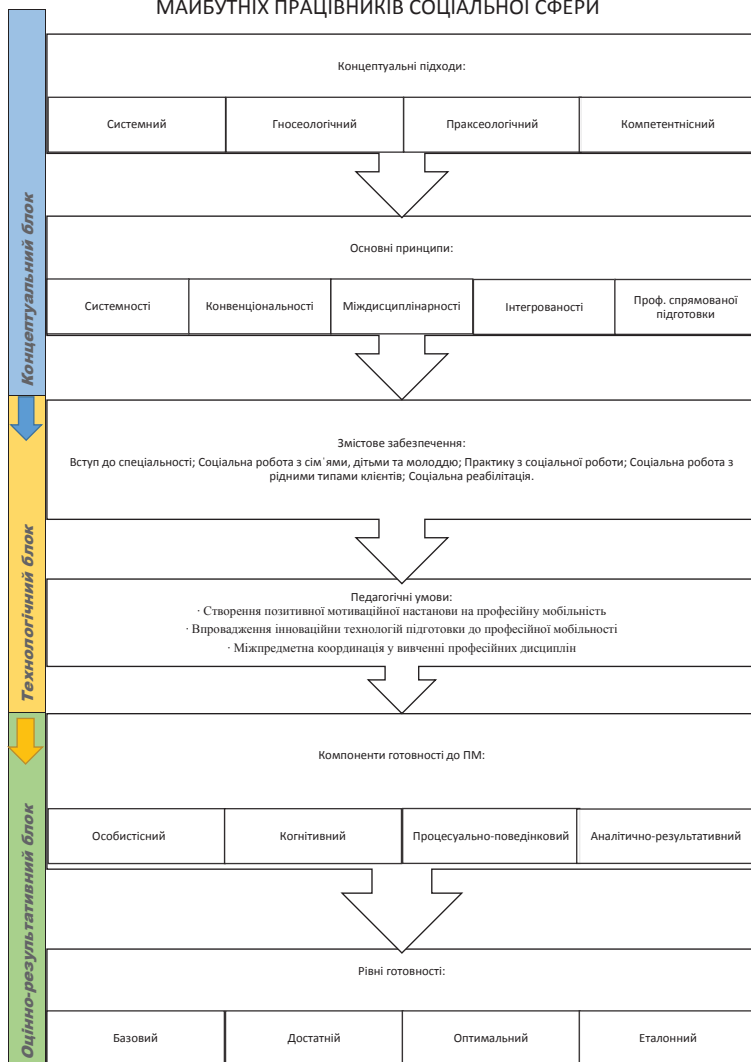


*Рис. 4.4 Технологічний блок педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери.*

Оцінно-результативний блок передбачає поєднання компонентів та критеріїв, показників та рівнів готовності до професійної мобільності а також діагностичний інструментарій, побудований на їхній основі. Цей блок передбачає визначення рівнів сформованості готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, яка складається з таких компонентів: особистісний, когнітивний, процесуально-поведінковий, аналітично-результативний. Визначено зміст кожного із компонентів, розроблено критерії і показники оцінки їх сформованості.

Результативна складова визначає сформованість готовності майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності.

Мета: ФОРМУВАТИ ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ



Результат: ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Таким чином, формування готовності до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери здійснюється згідно концепції та моделі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. Розроблена модель підготовки є динамічною структурою, яка може доповнюватись та оновлюватись відповідно появи інноваційних підходів, реалізації їх у соціально-економічне життя країни та перспективний розвиток України.

### ***Висновки до четвертого розділу***

Визначення процесу і результату формування готовності до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери розглядався через впровадження розробленої моделі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери, структурно-функціональна зорієнтованість якої окреслена у виділених компонентах, виокремлених у блоки (концептуальний, технологічний, оцінно-результативний), що забезпечує можливість відтворити цілеспрямований процес інтегративної системи підготовки до професійної мобільності, критеріями сформованості якої визначені: сформованість особистісних якостей готовності до професійної мобільності, сформованість у студентів пошуково-аналітичних якостей, сформованість у студентів професійних умінь і навичок, сформованість умінь та навичок самооцінювання та рефлексії

Концептуальний блок акумулює реалізацію мети щодо мотивації бути мобільним, успішним; формування професійної спрямованості особистості, випереджувальний особистісно-професійний розвиток; стимулювання студентів до професійного самовдосконалення, саморозвитку.

Технологічний блок педагогічної системи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери змісто-ве забезпечення процесу підготовки в рамках вивчення дисциплін «Вступ до спеціальності»(1 курс 1 семестр), «Соціальна робота з сім'ями. Дітьми та молоддю» (1 семестр 2 курс), «Практикум з со-

ціальної роботи» (1 семестр 3 курс), «Реабілітаційна робота» (1 семестр 4 курс), «Соціальна робота з різними групами клієнтів» (2 семестр 4 курс)

Оцінно-результативний блок створює уявлення про продуктивність процесу формування готовності до професійної мобільності на рівні відповідних особистісно-професійних якостей (особистості, характеру діяльності, динаміки самовдосконалення).

Відповідно до логіки та концепції дослідження визначені вихідні позиції, зорієнтовані передусім на досягнення динаміки мотивації досягнень в особистісно-професійному зростанні студентів через наступність педагогічного супроводу засобами створення «ситуацій успіху» майбутніх працівників соціальної сфери як передумови підготовки до професійної мобільності. Створення «ситуації успіху» розглядається як вагомий педагогічний ресурс у досягненні ефективних результатів, їх усвідомлення для подальшої професійної діяльності, оскільки суб'єкт, мотивований на успіх, володіє більшою наполегливістю щодо досягнення мети, соціальною сміливістю, здатністю до побудови кар'єри.

Доведено, що самостійна робота майбутнього працівника соціальної сфери є оптимальним чинником щодо актуалізації внутрішніх механізмів творчого базису особистості, її самоефективності в інтенсивній діяльності, рефлексивної активності, виявлення власної уяви, вільного висловлення своїх думок, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, професійного спілкування, інноваційного пошуку.

Виявлено, що інтерактивні методи, звертаючись до суб'єктивного досвіду майбутніх працівників соціальної сфери, забезпечують відкриття власних способів розробки соціального досвіду у процесі навчання. Істотно важливим є залучення студентів до розв'язання проблем, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, формування пізнавальної активності, розвиток уміння мобілізувати необхідні творчі здібності і реалізувати себе, зробивши власний вибір. Інтерактивна взаємодія в атмосфері відкритості, щирості стимулює ініціативу, пізнавальний інтерес, інтенсифікує процес готовності до професійної мобільності майбутнього фахівця соціальної сфери.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. С. Символ: словарь. Київ: Дух і літера, 1999. 592 с.
2. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / Анатолий Николаевич Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с
3. Авшенюк Н. М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.: моногр. / за наук. ред. Лещенко М. П. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. 450 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб., 2001. – 272 с.
5. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Уфа, 2009. 410 с.
6. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Казань: КГУ, 1996. 565 с.
7. Андрущенко В., Вікторов В. Якість освіти як метареформування вищої школи України. *Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір* / авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. 220 с.
8. Андрущенко В., Молодиченко В. Академічна мобільність: проблема реалізації в Україні і в світі. *Вища освіта України*. 2010. № 1. С. 34–42.
9. Архангельский А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2003. 146 с.
10. Афанасьев В. В. Математическая статистика в педагогике: учеб. пособие / В. В. Афанасьев, М. А. Сивов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 76 с Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
11. Балыкина Е. Н. Оценочное электронное портфолио студента по предмету. *Информационные технологии в образовании*



- (ИТО-2005): материалы междунар. конф.-выставки. 2005. URL: <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/II/2/II-2-5817.html> (дата звернення: 21.08.2018).
12. Бартків О. С. До проблеми практичної підготовки соціальних педагогів. *Науковий вісник*. 2009. № 21. С. 71–75.
  13. Бартош О. П. До проблеми підняття стандартів практичної соціальної роботи в Шотландії. *Науковий вісник Ужгородського університету: Сер.: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород: Говерла, 2013. Вип. 27. С. 9–12.
  14. Бартош–Пічкарь О., Шпенник С. Особливості дистанційної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2009. № 16. С. 12–18.
  15. Безпалько О. В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Наук часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. II: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; редкол. В. П. Андрущенко та ін. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 14. Ч. 2. С. 15–26.
  16. Бергаланфи Л. Общая теория систем, критический обзор / Людвиг фон Бергаланфи // Исследование по общей теории систем. – М.: Наука, 1969. – с.23-82.
  17. Бех В. П., Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціальна робота в сучасному суспільстві: моногр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 601 с.
  18. Бех В., Михайліченко М. Метамарфози якості освіти у вирі міжцивілізаційного зсуву. *Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір* / авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 121–134.
  19. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Теорія і практика управління соціальними системами*. № 2. 2008. С. 109–112.

20. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
21. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика: моногр. Одеса: Астропринт, 2013. 424 с.
22. Блаугберг И. В., Юдин Р. Р. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 270 с.
23. Богословский С. М. Система профессиональной классификации. Москва: Т-во Печ. С. П. Яковлева, 1913. 748 с.
24. Боднарук І. І. Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: Педагогіка, соціальна робота.* 2013. Вип. 29. С. 29–33.
25. Бойко А. М., Бондаренко Н. Б., Брижовата О. С. та ін. Соціальна робота: в 3 ч. / за ред. Т. Семигіної та І. Григи. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. Ч. 2: Теорії та методи соціальної роботи. 224 с.
26. Бойко А. М., Бондаренко Н. Б., Брижовата О. С. та ін. Соціальна робота: в 3 ч. / за ред. Т. Семигіної та І. Григи. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. Ч. 3: Робота з конкретними групами клієнтів. 2004. 166 с.
27. Бойко О. М. Забезпечення якості найвищого рівня освіти з соціальної роботи у Великобританії. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* 2014. Дод. 3 до Вип. 31: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». С. 378–384.
28. Болонський процес і Вища освіта України: навч. програма / уклад. М. Ф. Степко, В. В. Грубинко, Я. Я. Болубаш, І. І. Бабін, В. Д. Шинкарук. Київ–Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. 18 с.
29. Борисов В. А. Социальная мобильность в советской России / В. А. Борисов // Социологическое исследование. – 1994. – № 4. – С. 114–117.
30. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: моногр. / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.

31. Бреслав Г. М. Психология эмоций. Москва: Смысл; Издат. центр «Академия», 2004. 544 с
32. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2009. 44 с.
33. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 548 с.
34. Ванискотт Ф. Образовательные системы в Европе. *Инновации в образовании*. 2003. № 5. С. 109–111.
35. Василенко И. В. Социокультурная мобильность как философская проблема: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Волгоград, 1996. 174 с.
36. Василенко Н. Формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у ВНЗ. *Науковий вісник*. 2012. Вип. 18. С. 14–18.
37. Васюк О. В. Професійна підготовка фахівців з соціальної роботи у Велико-британії. *Зб. наук. праць Нац. академії прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2011. № 58. С. 8–11.
38. Васюта О. І. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів. 2010. С. 122–125.
39. Вауліна О. С., Умерова А. Є. Академічна мобільність як складова Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2010. Дод. 4. Т. I (19). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 61–66.
40. Ващенко А. М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2006. 183 с.
41. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
42. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высш. школа, 1991. 207 с.

43. Викторова Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярськ : Изд-во КГУ, 1989. – 101 с.
44. Вихрущ В., Романишина Л. Автодидактизм як спроба переосмислення сутності організації навчального процесу у приватній початковій освіті: кінець ХІХ – початок ХХ століття. *Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (ХІХ–ХХІ ст.)*: зб. наук. пр. 2016. Т. 6. С. 52–65.
45. Вихрущ В., Романишина Л. Навчальний діалог як базовий концепт розвивальної парадигми сучасної освіти. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. пр. 2016. Вип. 20. С. 21–28.
46. Вища освіта України – шляхи інтеграції в європейський простір. *Модернізація вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів*. Житомир, 2007. С. 75–123.
47. Вища освіта України. 2010. Дод. 4. Т. VI (24). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 518 с.
48. Вища освіта України. 2010. Дод. 4. Т. I (19). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 576 с.
49. Віннікова Л. В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2003. 217 с.
50. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи: навчальний посібник для викладачів, студентів вищих навчальних закладів освіти / В. Володько. – К. : Педагогічна преса, 2000. – 198 с.
51. Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади). Київ, 2004. 264 с.
52. Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 23 с.
53. Галатир І. А. Зміст і організація практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи у деяких країнах Європи. *Зб. наук. пр. Хмельниц. ін-ту соціальних технол. ун-ту «Україна»* / за заг.

- ред. М. Є. Чайковського. Хмельницький: ХІСТ, 2010. № 2. С. 66–69.
54. Галус О. М. Особливості соціалізації особистості в сучасних освітніх системах: навч. посіб. *Порівняльна педагогіка*. Київ: Вища шк., 2006. С. 152–185.
  55. Галус О. М. Проблема соціалізації особистості в наукових теоріях, концепціях, школах: навч.-метод. посіб. *Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу*; за заг. ред. В. А. Семиченко. Хмельницький: ХГПІ, 2001. С. 10–27.
  56. Галус О. М. Розвиток творчої активності студентів педагогічних вузів в контексті їх професійної адаптації. *Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Сер.: Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Чернівці: Рута. 2005. Вип. 258. С. 15–24.
  57. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. *Порівняльна педагогіка*: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2006. 215 с.
  58. Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади) / Н. М. Гайдук. – К., 2004. – 264 с.
  59. Гальперин П. А. Введение в психологию. Москва, 1976. 150 с.
  60. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
  61. Гераськова А. А. Социальная мобильность специалистов в условиях перехода к рыночным отношениям (на примере Читинской области): дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Улан-Удэ, 2000. 191 с.
  62. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, практика. Київ: Вища шк., 1986. 197 с.
  63. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН; Институт теории образования и педагогики. Москва: Совершенство, 1998. 608 с.
  64. Гладкова В. М. Основы акмеологии: підруч. Львів: Новий світ-2000, 2007. 320 с.

65. Глобальна соціальна політика: Міжнародні організації й майбутнє соціального добробуту / Б. Дікон, М. Халс, П. Стабс; пер. з англ. Київ: Основи, 1999. 346 с.
66. Гозман О., Жаворонкова А. Путеводитель по MBA в России и за рубежом. Москва: Begin Group, 2004. 72 с.
67. Головатий М. Ф., Панасюк М. Б. Соціальна політика і соціальна робота: термінол.-понятійн. слов. Київ: МАУП, 2005. С. 483–511.
68. Головка Н. І. Роль викладача під час професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. *Соціальна робота в Україні : теорія і практика*. 2013. № 1–2. С. 41–48.
69. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
70. Гончаров С. М., Гурин В. А. Методи та технології навчання в кредитно-трансферній системі організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. Рівне: НУГП, 2010. 451 с.
71. Горанская Е. И. Профессиональная мобильность педагогов: личностно-компетентностный аспект. *125 лет Моск. психол. обществу: юбилейный сборник РПО: в 4 т. / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова; редкол.: Д. Б. Богоявленская, Ю. П. Зинченко (отв. ред.) и др.* Москва, 2011. Т. 4. С. 19–21.
72. Гордеева Т. Є. Критерії професійної мобільності соціальних працівників. *Вісник Запорізького нац. ун-ту*. Запоріжжя, 2014. № 1 (22). С. 98–110.
73. Гордеева Т. Є. Модель формування професійної мобільності соціальних працівників. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 59–62.
74. Гордеева Т. Є. Модель формування професійної мобільності соціальних працівників. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту. Сер.: Пед. науки*. Чернігів, 2014. Вип. 122. С. 59–62.
75. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2006. 337 с.

76. Гоулман Д., Бойцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. А. Лисицыной; 3-е изд., стереот. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. 300 с.
77. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: моногр. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 398 с.
78. Грищенко С. В. Самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери: моногр. Чернігів: ЧНПУ, 2011. 328 с.
79. Гунда Г. В., Сагарда В. В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету. Ужгород: УДУ, 2000. 184 с.
80. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 384 с.
81. Гуртовенко Н. В. Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Сер.: Психологія і педагогіка*. Острог, 2014. Вип. 30. С. 55–58.
82. Гусак О. Г. Міжпрофесійна мобільність фахівців у системі державної служби України (на прикладі офіцерів, звільнених у запас): дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.03. Дніпропетровськ, 2009. 172 с.
83. Гусаковский М. А., Яценко Л. А., Костюкевич С. В. и др. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / под ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2004. 279 с.
84. Гушин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Психологический журнал Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна»*. 2012. № 2. С. 1–18. URL: <http://xn-----6cdbbgffqeeaj0abbecmtsjo0cdjdbz6bikhp0bbwfn1c9e.xn--p1ai/journal/2012/2/2012n2a1/2012n2a1.pdf> (дата обращения: 21.08.2018).

85. Гіденс Е. Соціологія. Київ: Вид-во «Основи», 1999. URL: <http://westudents.com.ua/knigi/567-sotsologiya-gdens-enton.html> (дата звернення: 21.08.2018).
86. Давидов П. Г. Модернізація системи вітчизняної вищої освіти – внутрішні та міжнародні вимоги часу. *Вища освіта України*. 2010. Дод. 4. Т. I (19). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 104–112.
87. Дементьева О. М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. М. Дементьева. – Москва, 2009. – 22 с
88. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Краснодар, 2007. 143 с.
89. Дворецкая Ю. Ю. Система ценностных ориентаций личности, сменившей профессию. *Человек. Сообщество. Управление*. 2006. № 2 (Спецвыпуск). С. 84–89.
90. Дементьева О. М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2009. 22 с.
91. Деріга В. В. Соціальна і гуманітарна політика: навч. посіб. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. 152 с.
92. Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. 240 с.
93. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
94. Добридень А. Використання інноваційних технологій у практичній роботі сучасного педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту. ім. П. Тичини. Умань, 2012. № 6 (Ч. 1). С. 107–112.



95. Докучасва В. В. Моделювання інноваційних педагогічних систем / Вікторія Вікторівна Докучасва // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2001. – № 9(41). – С.51-57
96. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. URL: <http://evolkov.net/learn/methods/case.study.html> (дата обращения: 21.08.2018).
97. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: моногр. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11–18.
98. Дубинский В. И. Социальная работа в Германии: учеб. пособ. 2-е изд. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 108 с.
99. Дудик Н. Т. Організація та традиційні особливості соціальної роботи у Великій Британії. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/11/visnuk\\_14.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/11/visnuk_14.pdf) (дата звернення: 21.08.2018).
100. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. Москва: Харвест, 2004. 576 с.
101. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск: БГУ, 1981. 383 с.
102. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
103. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге вид. / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
104. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
105. Євтух М. Б. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України у 5 т.* Київ: Педагогічна думка, 2007. Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. С. 7–17.
106. Єфремова Г. Л. Розвиток професійної адаптивності соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. ... канд. пед наук: 13.00.04. Полтава, 2014. 20 с.

107. Заславская Т. И., Рывкина Р. В. Социология экономической жизни: Очерки теории. Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 1991. 442 с.
108. Зверева І. Розвиток соціальної роботи та соціальної педагогіки в Україні: досягнення, проблеми, перспективи. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2004. № 3. С. 44–55.
109. Зверева І. Д. Криза: Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. Зверєвої І. Д. Київ: Центр навч. літ-ри, 2008. С. 113–118.
110. Зверева І. Д. Методи збору інформації: Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. Зверєвої І. Д. Київ: Центр навч. літ-ри, 2008. С. 127–129.
111. Зверева І. Д. Оцінка потреб дитини та її сім'ї: Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. Зверєвої І. Д. Київ: Центр навч. літ-ри, 2008. С. 165–167.
112. Зверева І. Д. Оцінювання в соціальній педагогіці: Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. Зверєвої І. Д. Київ: Центр навч. літ-ри, 2008. С. 167–170.
113. Зверева І. Д. Парадигми соціальної педагогіки: Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. Зверєвої І. Д. Київ: Центр навч. літ-ри, 2008. С. 173–177.
114. Зверева І. Д. Складні життєві обставини: Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. Зверєвої І. Д. Київ: Центр навч. літ-ри, 2008. С. 232–234.
115. Зданевич Л. Реалізація компетентнісного підходу як одного з інструментів професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. *Педагогічний дискурс*. 2015. Вип. 18. С. 90–96.
116. Зданевич Л. В. Деякі аспекти студентської дезадаптації в процесі навчання. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 125–128.
117. Зданевич Л. В. Концептуальна модель та організація підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми в умовах ступеневої освіти. *Акмедосагнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: моногр.* / за ред.

- О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 174–198.
118. Зеер Э. Ф. Многозначность феномена «мобильность» в профессиональном образовании. *Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сб. материалов и докладов Междунар. конф. (Екатеринбург, 29-30 мая 2014 г.)*. Екатеринбург, 2014. С. 30–36.
119. Зеер Э. Ф. Психология профессий. 2-е изд. перераб. и доп. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
120. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов. Москва: Академический проект, Фонд Мир, 2008. 336 с.
121. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский дом «Академия», 2006. 480 с.
122. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
123. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту з бізнесу, 1997. 302 с.
124. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: моногр. Москва: ВЛАДОС, 2008. 201 с.
125. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 152 с.
126. Ильин Е. П. Проблема способностей: два подхода к ее решению. *Психолог.* 1997. Т. 8. № 2. С. 39–40.
127. Исаев И. Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* Харків, 2006. Вип. 29. С. 63–72.
128. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Москва-Белгород: МПГУ, БГПИ, 1993. 219 с.

129. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 181 с.
130. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 4–5 березня 2014 р.) / редкол.: Ю. Картава та ін.; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2014. Т. 1. 314 с., Т. 2. 330 с.
131. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методологическая система института: теория и практика): науч.-метод. пособ. Москва: Высш. Шк., 1987. 143 с.
132. Кадемія М. Ю. Використання інтерактивних технологій навчання. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 125–132.
133. Кадомцев Б. Б. Динамика и информация. Москва: Изд-во «АСТ», 1997. 396 с.
134. Кайгородов Б. В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. Москва, 1999. 42 с.
135. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2001. 470 с.
136. Каплина С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2008. 46 с.
137. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2010. № 15. С. 12–16.
138. Капська А. Й. Соціальна робота: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
139. Капська А. Й., Завацька Л. М., Грищенко С. В. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 248 с.

140. Карпенко В. В. Особливості підготовки фахівців для аграрного сектора у вищих навчальних закладах. *Економіка АПК*. 2012. № 1. С. 151–157.
141. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: моногр. / за ред. С. Я. Харченко. Дрогобич: Коло, 2007. 374 с.
142. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: моногр. / за ред. С. Я. Харченко. Дрогобич: Коло, 2007. 374 с.
143. Карпіловська С. Я., Мітельман Р. Й., Синявський В. В., Ткаченко О. М., Федоришин Б. О., Ящишин О. О. Основи професіографії: навч. посіб. / за ред. В. В. Синявського. Київ: МАУП, 1997. 148 с.
144. Категорії філософії. URL: <http://estetica.etica.in.ua/kategoriyi-filosofiyi/> (дата звернення: 21.08.2018).
145. Качан Л. Підготовка соціальних працівників у Європі. Історія, тенденції, перспективи. *Соціальний захист*. 2004. № 11. С. 37–40.
146. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 22 с.
147. Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. Москва: Наука, 1994. 238 с.
148. Ковалёв А.П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления / Ковалёв А.П. - Харьков: Изд-во ХГУ, 1990. - 114с
149. Ковбас Б. Критерії якості професійної підготовки соціальних педагогів. *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер.: Педагогіка і психологія*. Чернівці: Рута, 2008. Вип. 363. С. 55–61.
150. Ковчина І. М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом. навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. Й. Капської. Київ: Логос, 2001. 96 с.
151. Когут С. Я. Еволюція польської системи професійної підготовки фахівців до здійснення соціально-педагогічної діяльності. *Науковий вісник Чернівецького університету*.

- Сер.: Педагогіка і психологія.* Чернівці: Рута, 2008. Вип. 363. С. 76–83.
152. Коджаспирова Г. М. Культура професійного самообразования педагога. Москва: Тривола, 1994. 218 с.
  153. Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2006. 167 с.
  154. Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2006. 20 с.
  155. Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2006. 167 с.
  156. Козак Л. В. Кейс метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітнологічний дискурс.* 2015. № 3 (11). С. 153–162. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/12809/1/Kozak\\_L\\_OD\\_3%2811%29.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/12809/1/Kozak_L_OD_3%2811%29.pdf) (дата звернення: 21.08.2018).
  157. Козлов А. А. Социальная работа за рубежом. Москва, 1996. 57 с.
  158. Козубовська І. В. До питання про науково-теоретичні засади соціальної роботи. *Науковий вісник УжНУ. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород: «Поличка «Карпатського краю», 2000. № 10 (128). С. 117–119
  159. Козубовська І. В., Товканець О. С. Соціальна робота в системі освіти: моногр. Ужгород: ФОП «Бреза», 2011. 270 с.
  160. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: моногр. / наук. ред., упоряд., авторство Кічук Н. В. Ізмаїл: Сміл, 2007. С. 56.
  161. Кондаков М. И., Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития. *Вопросы психологи.* 1989. № 5. С. 158–164.
  162. Кононенко А. О. Дослідження впливу особистісних особливостей педагога на його індивідуальний імідж. *Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського:* зб. наук. пр. Одеса, 2004. Вип. 10–11. С. 23–27.

163. Конончук А. І. Професійна підготовка соціальних працівників до партнерства з недержавними організаціями соціальної сфери. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 183–187. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp\\_2016\\_1\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2016_1_35) (дата звернення: 21.08.2018).
164. Корнюшина Р. В. Зарубежний опыт социальной работы. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004. 85 с.
165. Костіна В. В., Скляр П. П., Мальцева Т. Є., Нетьосов С. І. Інноваційні підходи та особливості в підготовці фахівців соціальної сфери. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. 248 с.
166. Коханко О. М. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Хмельницький: ХНУ, 2005. 254 с.
167. Країнова А. М. Взаємодія спеціалістів соціальної сфери в Італії в рамках функціонування спеціалізованих закладів на основі парадигми інтегрованої допомоги. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2006. № 1. С. 93–97.
168. Країнова А. М. Інтеграція професійної діяльності спеціалістів соціальної сфери в Італії на основі виховної парадигми. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2005. № 4. С. 91–94.
169. Кремінь В. Г. Синергетична модель розвитку освіти: філософський аспект. *Людина в модифікаціях інформаційного світу: синергетичний аспект*: Матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 23 жовт. 2012 р.). Київ: ООО «Інф. системи», 2012. С. 115–123.
170. Кремнева Т. Л. Технологія навчання практиці соціальної роботи у Великій Британії. *Педагогіка*. 2001. № 1. С. 82–87.
171. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: навч. посіб. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.
172. Кубіцький С. О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах: навч. посіб. Київ: Наукова думка. 2010. 305 с.
173. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах: навч. посіб. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2013. 278 с.

174. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени). Киев: ПП «Экмо», 2007. 217 с.
175. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград: ЛГУ, 1980. 172 с.
176. Кузьміч Т. А., Товстуха К. М. Проектування педагогічного простору для стимулювання внутрішньої і зовнішньої мобільності учасників навчально-виховного процесу: метод. рек. / Херсонська академія неперервної освіти. Херсон, 2012. 18 с.
177. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2009. 20 с.
178. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса, 1995. 160 с.
179. Курлянд З. Н., Галіцан О. А., Єрмакова С. С., Іванченко Є. А., Узун Т. М. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя: моногр. / наук. ред., упоряд, автор. і співавтор. З. Н. Курлянд. Одеса: ПНЦ АПН України: М. П. Черкасов. 2005. 163 с.
180. Кучай О. В. Формування професійної компетенції вчителів інформатики у вищих навчальних закладах Польщі: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів і вчителів інформатики. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. 119 с.
181. Кушнір В. А. Характеристика особливостей освітніх систем. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 83–91.
182. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: «Валгус», 1980. 334 с.
183. Ламбаева І. А. Соціальна робота за кордоном: навч. посіб. Улан-Уде: Вид-во ВСГТУ, 2000. С. 114–115.
184. Ларіонова Н. Б. Практика як фактор оптимізації професійного становлення майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2009. № 4. С. 93–95.
185. Латуша Н. В. Формування педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх агрономів в аграрних ВНЗ. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства*: зб. тез наук. робіт учасників міжнар.



- наук.-практ. конф. (Харків, 13-14 берез. 2015 р.). Харків, 2015. С. 59–63.
186. Латуша Н. В. Формування професійної мобільності майбутніх агрономів у вищих аграрних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2016. 220 с.
187. Левківський М. В., Вознюк О. В. Проблеми освіти у понятійній площині синергетики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 11. С. 51–55. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/339/2/03lmvpps.pdf> (дата звернення: 21.08.2018).
188. Левченко Т. І. Про поняття педагогічного клімату в процесі навчання. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* Київ: ІСДО. 1998. № 6. С. 89.
189. Лернер И. Я. Внимание: технологии обучения. *Советская педагогика*. 1990. № 3. С. 130–140.
190. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 240 с.
191. Липсет С. М. Некоторые социальные предпосылки демократии: Экономическое развитие и политическая легитимность. *Концепция модернизации в зарубежной социально-политической теории 1950–1960 гг.*: сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. Отд. политической науки; сост. и пер. Николаев В. Г., отв. ред. Ефременко Д. В., Мелешкина Е. Ю. Москва, 2012. С. 35–86.
192. Литвак О. Навчальні плани як складова підготовки соціальних працівників за кордоном (на прикладі Варшавського університету). *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер.: Педагогіка і психологія*. Чернівці: Рута, 2008. Вип. 363. С. 119–125.
193. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2005. 443 с.

194. Логвиненко Т. О. Використання зарубіжного досвіду в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. *Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Чернівці, 13–14 груд. 2007 р.)*. Чернівці: Рута, 2007. С. 176–178.
195. Логвиненко Т. О. Особливості організації соціальної роботи в Італії: Структурно-змістовий аспект. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. № 1. 2011. С. 88–94
196. Лоренц У. Социальная работа в изменяющейся Европе. Амстердам; Киев: Ассоциация психиатров Украины, 1997. 199 с.
197. Лошкарев Н. А. Пути повышения эффективности обучения. Москва: Просвещение, 1976. 361 с.
198. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб. Київ: МАУП, 2002. 136 с.
199. Луков В. А. Социальное проектирование: учеб. пособ. 9-е изд. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2010. 240 с.
200. Лутай В. Про розроблення концептуальних засад філософії сучасної освіти України. *Вища освіта України*. 2005. № 4. С. 13–17.
201. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / І. В. Малафіїк. – Рівне: Ред.-вид. відділ Рівненського держ. гуманітарного університету, 2004. – 437 с
202. Максименко С. Д., Кокун О. М., Тополов Є. В. Адаптація психодіагностичних методик: шкала досвіду агресивних впливів, шкала професійної автономності та шкала професійної мобільності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 3. С. 25–31.
203. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 304 с.
204. Мегилл А. Карл Маркс: бремя разума = Megill, Allan. Karl Marx: The Burden of Reason (why Marx Rejected Politics and the Market) / Пер. с англ. М. Кукарцева. — М.: Канон, 2011. — 336 с.
205. Мельник С. В. Шведський досвід формування та реалізації політики соціального забезпечення та страхування. *Український соціум*. 2008. № 4. С. 114–126.

206. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний економічний ун-т. Тернопіль, 2011. 585 с.
207. Мендель Б. Р. Интеллектуальная игра: на перекрестке научных дисциплин. *Педагогика*. 2006. № 7. С. 44–48.
208. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля на основе современных методологических подходов. *Мир образования – образование в мире*. 2008. № 3. С. 164–178.
209. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Самара, 2008. 40 с.
210. Метод фокальних об'єктів: презентація PowerPoint. URL: <http://svitppt.com.ua/rizne/metod-fokalnih-obektiv-metod-vipadkovostey.html> (дата звернення: 21.08.2018).
211. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 224 с.
212. Микитенко Н. О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 20 с.
213. Мильничук О. Семейная политика Польши: учеб. Москва: ДОПТ. 2001. 342 с.
214. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – М.; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. 376 с.
215. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты). Запорожье: ИПК «Запоріжжя», 1996. 104 с.
216. Міщенко І. Б. Методична доцільність використання кейс-методу в підготовці фахівців соціальної сфери. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. II: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. 2008. № 7. С. 38–

44. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3963/1/Mischenko.pdf> (дата звернення: 21.08.2018).
217. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Запоріжжя, 1997. 358 с.
218. Могилевкин Е. Карьерное портфолио студента вуза. URL: [http://www.znanie.info/\\_portal/ec/4-common-kariernoe\\_portfolio.pdf](http://www.znanie.info/_portal/ec/4-common-kariernoe_portfolio.pdf) (дата обращения: 21.08.2018).
219. Мойсеюк Н. Педагогіка: навч. посіб. 5-е вид., доп. і переробл. Київ, 2007. 656 с.
220. Мортын Э. Социальное обеспечение в Великобритании и во Франции. *Свободная мысль*. 2009. № 8. С. 95.
221. Москвина Л. Энциклопедия психологических тестов. Саратов: Научная книга, 1996. 336 с.
222. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. Москва: Ин-т практической психологии, 1997. 368 с.
223. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. *Урядовий кур'єр*. 2002. 18 квіт.
224. Неделько Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов ВУЗА: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2007. 156 с.
225. Никандров Н. Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики. Москва: Высш. школа, 1978. 279 с.
226. Никитин В. А. Социальная педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 269 с.
227. Никитин В. М., Егорова З. В. Проблемы формирования динамической конкурентноспособной личности (концепция целостного, системного, диалектического, синергетического подходов). Чебоксары: Научно-методический центр по подготовке кадров социальной службы, 2005. 391 с.
228. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2007. 199 с.

229. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ: Віпол, 2000. С. 58–80.
230. Нітенко О. В. Трансформація іншомовної підготовки фахівців із права в Україні в контексті євроінтеграційних процесів. *Вища освіта України*. Київ: Ін. вищ. освіти НАПН України, 2014. № 1. Дод. 1. Темат. вип. «Наука і вища освіта». С. 253–256.
231. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / гол. ред. Б. І. Холод; ред. кол.: О. Я. Савченко, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін. Київ: НМЦВО, 2000. Вип. 27. 256 с.
232. Нужнова С. В. Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе. URL: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html> (дата обращения: 21.08.2018).
233. Общество обсуждает стратегию модернизации образования. *Эксперт*, Москва, 2000. № 1 (687). 128 с.
234. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Рус. яз., 1984. 816 с.
235. Пазюкова М. А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2003. 181 с.
236. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособ. для учителей и студ. пед. вузов. 3-е изд., испр. и доп. Москва: АРКТИ, 2005. 112 с.
237. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.
238. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 т. Київ: Педагогічна думка, 2007. Т. 2: Дидактика, методика, інформаційні технології. 368 с.
239. Переверзев Л. Проектный подход и требования к учителю. *Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк*. 2003. № 2. С. 26–28.
240. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва: Пед. общество России, 1999. 354 с.
241. Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу: матеріали Міжнар.

- наук.-практ. конф. (Чернівці, 13-14 груд. 2007 р.). Чернівці: Рута, 2007. 383 с.
242. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч. посіб. Київ: Україна, 1998. 343 с.
243. Підласий І. П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів. Львів: Знання, 1981. 48 с.
244. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 3–17.
245. Плотников Н. И. Ресурсная теория изменений и организационные реформы. *Проблемы теории и практики управления*. 2010. № 5. С. 8–18.
246. Пожарский С. Д. Развитие синергетической акмеологии. *Акмеология развития* / под общ. ред. В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского. Санкт-Петербург: РГП ЛГУ. 2003. С. 30–41.
247. Пожидаєва О. В. Теоретичні аспекти проф. підготовки МСП у ВНЗ. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2011. № 3–4. С. 72–80.
248. Полат Е.С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2002. 272 с.
249. Полисадова М. Н. Подготовка будущего социального педагога к деятельности по профилактике наркомании среди трудновоспитуемых подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2004. 202 с.
250. Поліщук В. Становлення професіоналізму соціального педагога на основі компонентів індивідуального стилю його діяльності. *Молодь і ринок*. 2011. № 4. С. 38–43.
251. Поліщук В. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до здійснення профілактичної роботи щодо вживання наркогенних засобів неповнолітніх. *Підготовка соціальних працівників/соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки молоді*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Черкаси: Черкаський національний університет, 2004. С. 184–191.
252. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 184 с.

253. Полякова Н.Л. XX век в социологических теориях общества. Москва: Логос, 2004. 384 с.
254. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособ. для системы доп. пед. образования. Москва: Академический Проект, 2004. 432 с.
255. Попович Г. М. Соціальна робота в Україні і закордоном: навч.-метод. посіб. Ужгород: Гражда, 2000. 134 с.
256. Пригожин И. Философия нестабильности. *Вопросы философии*. 1991. № 6. С. 54–61.
257. Приходько М. І. Професійна підготовка соціальних педагогів у Німеччині. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2011. № 2 (15). С. 154–158. URL: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2011/2011-ped-2.pdf> (дата звернення: 21.08.2018).
258. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 200 с.
259. Пріма Р. Професійна мобільність фахівця як наукова проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 1. С. 127–132.
260. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів: навч.-метод. посіб. Луцьк: Вежа, ВНУ ім. Лесі Українки. 2008. 128 с.
261. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2010. 42 с.
262. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: моногр. Дніпропетровськ: ІМА-ПРЕС, 2009. 367 с.
263. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.08.2018).
264. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 № 2402-III *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2001. № 30. Ст. 142.

URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/page>. (дата звернення: 21.08.2018).

265. Про соціальні послуги: Закон України від 19.06.2003 № 966-15. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2003. № 45. Ст. 358. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 21.08.2018).
266. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон України від 21.06.2001 № 2558-III. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2001. № 42. Ст. 2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> (дата звернення: 21.08.2018).
267. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: Закон України від 5.02.1993 № 2998-XII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 1993. № 16. Ст. 167. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2998-12> (дата звернення: 21.08.2018).
268. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособ. Москва: Московский психол.-соц. ин-т; Воро-неж: МОДЭК, 2002. 400 с.
269. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В. Белопольский. Москва: «Когито-Центр», 2002. 396 с.
270. Рассказов Ф. Д., Балягова Р. З. Современный процесс формирования профессиональной мобильности студентов нефтяного техникума. *Современные исследования социальных проблем*. 2011. Вып. 4. Т. 8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-protsess-formirovaniya-professionalnoy-mobilnosti-studentov-neftyanogo-tehnikuma> (дата обращения: 22.08.2018).
271. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: учеб. пособ. для студ. вузов. Санкт-Петербург; Харьков; Минск: Питер, 2007. С. 160.
272. Резван О. О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: моногр. Харків: «Точка», 2014. 400 с.
273. Ретюнских Л.Т. Философия игры. Москва: Вузовская книга, 2002. 256 с.
274. Ривкин П. Р. Техника и технологии добычи и подготовки нефти на нефтепромыслах: справоч. пособ. 2-е изд. Уфа: ДизайнПолиграфСервис, 2008. 493 с.



275. Рідкодубська А. Практична спрямованість професійної підготовки працівників соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1 (40) С. 240–245.
276. Рідкодубська А. Синергетичний підхід у підготовці до професійної мобільності майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта: наук. журн. / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. редкол.: О. В. Семеніхіна (гол. ред.) та ін. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. Вип. 1 (11). С. 93–96.*
277. Рідкодубська А. А Концепція підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2017. № 12 (155), С. 120–134.
278. Рідкодубська А. А Підготовка до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери в процесі самостійної навчальної діяльності. *Virtus*. 2018. № 26 С. 102-113.
279. Рідкодубська А. А Підготовка до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери в зарубіжних країнах. *Virtus*. 2018. № 25. С. 119–122. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal25.pdf> (дата звернення: 21.082018.)
280. Рідкодубська А. А. Аналіз проблеми розвитку професійної мобільності спеціалістів соціальної сфери в науковій літературі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер.: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1 (38). С. 238–245.
281. Рідкодубська А. А. Наукові підходи до проблеми професійної мобільності майбутнього фахівця соціальної сфери. *Фізико-математична освіта: наук. журн. / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, редкол.: О. В. Семеніхіна (гол.ред.) та ін. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. Вип. 4 (10). С. 120–131.*
282. Рідкодубська А. А. Основні характеристики становлення професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери. *Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ПП Мошак М. І., 2016. Вип. 20. С. 221–228.*

283. Рідкодубська А. А. Педагогічна система підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. *Молодий вчений*. 2018. №7 (59) С. 115-123.
284. Рідкодубська А. А. Педагогічні умови підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2017. № 5 (1148), С. 120–134. С. 58-63.
285. Рідкодубська А. А. Філософські підходи до підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. *Київський науково-педагогічний вісник: наук. журн.* Київ, 2017. № 10 (10). С. 59–66.
286. Рідкодубська Г. А Структура підготовки до професійної мобільності майбутніх соціальних працівників. *Virtus*. 2018. № 24. С. 102–106.
287. Рідкодубська Г. А. Зміст підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної мобільності в рамках вивчення дисципліни «Практикум з соціальної роботи». *Молодий вчений*. 2018. № 5. С. 110–115.
288. Рідкодубська Г. А. Кейс-методу процесі підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон, 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 246-251.
289. Рідкодубська Г. А. Компоненти та критерії готовності до професійно мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 65 (липень). С. 89-97
290. Рідкодубська Г. А. Методи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 60. Т. 2. С. 94–99.
291. Рідкодубська Г. А. Проектна технологія у підготовці до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери. *Virtus*. Вип. 22. С. 102–106.
292. Роджерс К. Р., Хоббс Н., Гордон Т., Дорфман Э. Клиентоцентрированная терапия / пер. с англ. В. В. Лях, А. П. Хомик; предисл. С. Иващенко. Москва: Рефлбук, Киев: Ваклер, 1997. 320 с.

293. Роль едукативного середовища у підготовці вчителя сільської школи: посіб. для вчит. і студ. Умань: Софія, 2007. 147 с.
294. Романенко Ю. А. Сучасні педагогічні технології: навч.-метод. посіб. Донецьк: ДІСО, 2010. 152 с.
295. Романишина Л. М. Професійна адаптація майбутніх учителів як науково-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 4. С. 103–107.
296. Романишина Л. М. Становлення і розвиток кінологічної служби в Україні. *Молодий учений*. 2016. № 3. С. 292–296.
297. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій :дис ... д-ра пед. наук / О. Я. Романишина. – Вінниця, 2016. – 450с.
298. Романовский А. Г. Синергетика педагогической деятельности. *Теория и практика управления социальными системами*. № 2. 2008. С. 32–39.
299. Романовська Л. І Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби: електрон. наук. фах. вид. Хмельницький, 2013. Вип. 3. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps\\_2013\\_3\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2013_3_21) (дата звернення: 22.08.2018).*
300. Романовська Л. І. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань України: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2013. 44 с.
301. Рузавин Г. И. Синергетика и диалектическая концепция развития / Георгий Иванович Рузавин // *Философские науки*. – 1989. – №5. – С.11-21.
302. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 508 с.
303. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 713 с.
304. Савицкий С. К. Формирование профессиональной мобильности в процессе подготовки специалиста машиностроительного профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2006. 121 с.

305. Сазонов Б. В. Субъект в процессе нововведений. *Нововведение как фактор развития*: сб. труд. Москва, 1987. С. 84–94.
306. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
307. Семигіна Т. В., Мигович І. І., Григ І. М. та ін. Теорії і методи соціальної роботи: підруч. / за ред.: Т. В. Семигіна, І. І. Мигович. Москва: Академвидав, 2005. 327 с.
308. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
309. Сизикова В. С. Інноваційні педагогічні технології формування професіоналізму майбутнього соціального працівника в процесі фахової підготовки. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / [Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників: матер. 2-ї міжнар. наук.-практ. конф (Харків, 25–26 трав. 2016 р.)]. Харків: НТУ «ХП», 2016. Вип. 45 (49). Ч. 1. С. 352–364.
310. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підруч. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.
311. Слободяник О. В. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. *Наукові записки. Сер.: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кропивницький, 2015. Т. 3. № 7. С. 235–243.
312. Словарь по профориентации и психологической поддержке / сост. Дружинин Н. Е.; Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения, Томский центр профессиональной ориентации. 2003. URL: [https://career\\_counseling\\_support.academic.ru/](https://career_counseling_support.academic.ru/) (дата обращения: 22.08.2018).
313. Словник з соціальної роботи та соціальної педагогіки / укл. Г. А. Рідкодубська, Л. А. Якубова. Хмельницький: ВІС. 2006. 386 с.
314. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом / В. П. Симонов. – М. : РПА, 1995. – 226 с.

315. Смолянинова О. Г. Электронный портфолио в подготовке студентов гуманитарных специальностей. *ИТО-2007*: II Всерос. конф. по мероприятию «Развитие технической основы современных информационных образовательных технологий» приоритетного национального проекта «Образование». Москва, 2007. URL: <http://ito.edu.ru/2007/Moscow/I/2/I-2-7279.html> (дата обращения: 22.08.2018).
316. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
317. Современный словарь по психологии / сост. Юрчук В. В. Минск: Элайда, 2000. 704 с.
318. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / пер. с англ., под общ. ред. А. Ю. Соколова. Москва: Политиздат, 1992. 543 с.
319. Социальная работа за рубежом: учебн. пособ. / сост. Е. С. Новак, Е. Г. Лозовская, М. А. Кузнецова; под. общ. ред. Е. С. Новак. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2001. 172 с.
320. Социологическая энциклопедия: в 2 т. / Руководитель научного проекта Г. Ю. Семигин; глав. ред. В. Н. Иванов. Москва: Мысль, 2003. Т. 2. С. 458.
321. Соціальна педагогіка: підруч. / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.
322. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підруч. / за ред. І. Д. Звереві. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.
323. Соціальна політика, освіта і наука в умовах європейської інтеграції / Державне управління в умовах інтеграції України в Європейський Союз. Київ, 2002. Т. 2. С. 95–177.
324. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / за заг. ред.: І. Д. Звереві, Г. М. Лактонової. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
325. Соціальна робота в Україні: перші кроки / за ред. В. Полтавця. Київ: Видавничий дім «KM Academia», 2000. 236 с.
326. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2003. № 1. 191 с.
327. Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи: матеріали доп. та повідомл. Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. Ужгород, 1999. Ч. 2. 368 с.

328. Соціальна робота: хрестоматія. Книга 3. Київ: ДЦССМ, 2001. 396 с.
329. Соціальні технології: світовий досвід та тенденції розвитку в Україні: моногр. / за ред. В. В. Барабаша. Херсон: Вид-во ПП Вишемирський В. С., 2008. 340 с.
330. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ: «Ескоб», 2004. С. 122.
331. Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко. Київ: Академвидав, 2008. 456 с.
332. Спікер П. Соціальна політика. Теми та підходи. Київ: б.в., 2000. 400 с.
333. Стасюк В. Д. Економіка від А до Я старшокласникам і студентам: навч.-метод. посіб. для студ., учителів та викл. екон. дисциплін. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. 208 с.
334. Сучасний словник іншомовних слів / уклад. Нечволод Л. І. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 768 с.
335. Сушенцева Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журн.* 2011. Вип. 1. С. 129–136.
336. Сушенцева Л. Психолого-педагогічна готовність педагогів професійної школи до формування професійної мобільності учнів ПТНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2009. Вип. 30. С. 137–143.
337. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: моногр. / за ред. Н. Г. Ничкало; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 439 с.
338. Табачковський В. Г., Булатов М. О., Хамітов Н. В. та ін. Філософія: світ людини: курс лекцій: навч. посіб. для студ. вузів. Київ: Либідь, 2003. 432 с.
339. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: МГУ. 1975. 344 с.
340. Теорія і практика соціальної роботи: Вітчизняний і зарубіжний досвід / під ред. Т. Ф. Яркіной, В. Г. Бочарової. Москва; Тула, 2000. 576 с.

341. Тимошенко Н. Є. Етапи професійного зростання соціальних працівників в системі неперервної професійної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 4. С. 155–164.
342. Товканець Г. В. Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ столітті: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Київ, 2014. 447 с.
343. Тюптя Л. Т., Пузіков Д. О. Проектування в соціальній роботі. *Наукові записки НаУКМА. Сер.: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2005. Т. 47. С. 77–84.
344. Узнадзе Д. Н. Теория установки / под ред. Ш. А. Надирашвили, В. К. Цаава. Москва; Воронеж: МОДЭК, 1997. 448 с.
345. Фалинська З. З. Волонтерська практика в системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 29. С. 230–232. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2013\\_29\\_68](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_29_68) (дата звернення: 22.08.2018).
346. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2006. 21 с.
347. Фельдштейн Д. Н. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // *Сибирский педагогический журнал*. 2006. №1. С. 35-44
348. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Институт Психотерапии, 2002. 490 с.
349. Филиппов Ф. Р. От поколения к поколению, социальная подвижность. Москва: Мысль, 1989. 144 с.
350. Философия: учеб. пособ. для высших учеб. завед. / отв. ред. докт. филос. н., проф. В. П. Кохановский. 8-е изд. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. 576 с.
351. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва: Республика, 2001. 720 с.

352. Философский энциклопедический словарь / под ред. С. С. Аверинцева и др. 2-е изд. перераб. и доп. Москва: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
353. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 742 с
354. Фицула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., допов. Київ: Академвидав, 2014. 454 с.
355. Фольварочний І. Трансформування вищої освіти у європейських країнах. *Європа: ідеї та процеси*. Чернівці, 1998. С. 34–39.
356. Фурман А. В. Ідея професійного методологування: моногр. Тернопіль: Економічна думка, 2008. 208 с.
357. Фурсенко А. Объединить потенциал образования и науки для создания общества знаний. *Alma mater*. 2004. № 4. С. 8–12.
358. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам. Москва: Мир, 1991. 240 с.
359. Хакимова Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Кемерово, 2005. 179 с.
360. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: моногр. Луганськ: Альма-матер, 2006. 320 с.
361. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск: Альма матер, 1999. 138 с.
362. Хеер А. Визначення соціальної роботи 21-го століття. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 9. С. 63–68.
363. Хом'юк І. В. Теоретико-методичні засади формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів: моногр. / Вінниця: нац. техн. ун-т. Вінниця: ВНТУ, 2012. 379 с.
364. Хоменко О. В. Тенденції іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей у контексті глобалізації: теоретико- методологічний аспект: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 40 с.
365. Хорев І. Теоретичні проблеми дослідження наукових засад професійної мобільності викладача вищої школи. *Вісник*



- Львівського ун-ту. Сер.: Педагогіка.* Львів, 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 242–249.
366. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 256 с.
367. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. Москва: Педагогика, 1989. 152 с.
368. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
369. Чернова Н. Ю. Моделирование системы довузовской подготовки в профессионально-педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Нижний Новгород. 2004 . 176 с.
370. Черноглазкин С. Ю. Общедеятельностные умения-основа социально-профессиональной мобильности учащегося УПО. *Профессиональное образование.* 2002. № 10. С. 9–10.
371. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теретико-методологічний аспект: моногр. Черкаси: Брама-Україна, 2006. 560 с.
372. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособ. Москва: Народное образование, 1996. 157 с.
373. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. *Педагогика.* 1998. № 2. С. 9–15.
374. Чубук Р. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2008. 21 с.
375. Чубук Р. В. Професійна підготовка соціальних працівників з використанням методу проєктів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології.* 2014. Вип. 1. С. 181–185. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyptp\\_2014\\_1\\_66](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyptp_2014_1_66) (дата звернення: 22.08.2018).
376. Шадриков В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения. Ярославль: ЯГУ, 1981. 72 с.
377. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня.* 2004. № 8. С. 26–31.

378. Шадриков В. Д. Проблемы системогинеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 185 с.
379. Шам О. А. Современные технологии, применяемые при обучении. *Фэн-Наука*. 2013. № 1 (16). С. 28–32.
380. Шанін Т. Соціальна робота як культурний феномен сучасності. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1998. Вип. 1/2 (5/6). С. 39–67.
381. Шапошнікова І. М. До питання створення нової моделі підготовки вчителя початкової школи. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі*. Рівне, 2002. С. 275–277.
382. Шарова Е. П. Инновационный опыт учителя как средство социально-профессиональной мобильности педагогического коллектива школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2004. 22 с.
383. Шпекторенко І. В. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця. *Університетські наукові записки*. 2007. № 4 (24). С. 467–472.
384. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: КГПУ, 1998. 308 с.
385. Шубкин В. Н. Социология и общество: Научное познание и этика науки: моногр. Москва: ЦСПиМ, 2010. 424 с.
386. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. *Системные исследования. Методологические проблемы*: ежегод. Москва: Наука, 1981. С. 193–227.
387. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический аспект). *Педагогика и логика*. Москва, 1993. 199 с.
388. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ: Вища школа. 2004. 207 с.
389. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2012. URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm> (дата обращения: 22.08.2018).
390. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука, 1978. 391 с.

391. Якиманская И. С. Развивающее обучение. Москва: Педагогика, 1979. 144 с.
392. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: Просвещение, 1989. 167 с.
393. Яковенко В. Б. Введение в инновационные технологии. Київ: Европейський ун-т, 2004. 134 с.
394. Яковлев Е. В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: новое видение. *Педагогика*. 1999. № 3. С. 51.
395. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию. Минск: АСАР, 2005. С. 286–288.
396. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 69–73.
397. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 366 с.
398. Adult Education for Democratic Citizenship: A review of the research literature in 9 European countries: synthesis report / ed. by Marcella Milana. Aarhus: Danish School of Education, University of Aarhus, 2007. 122 p.
399. Andersson E., Laginder A-M., Salo. P., Stenøien J., Tøsse S. Adult Education and Lifelong Learning Research in the Nordic Countries. A mapping of recent articles in international journals. Paper presented at *NERA/NFPF's 36th Congress* (March 6–8 2008 in Copenhagen, Denmark). Copenhagen, 2008.
400. Andersson G. Social workers and child welfare. *The British Journal of Social work*. 1992. № 22. P. 253–269.
401. Andersson G. Socialt arbete med små barn. Lund: Studentlitteratur, 1991. 486 p.
402. Andersson S. Social Work with Desabled Children. *International Journal of Social Work*. 2003. Vol. 4. pp. 52–60.
403. Ansew H. Soziale Arbeit in der Psychiatrie. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*. 1998. Heft 9/10. S. 193–195.
404. Arnold R., Müller H.-J. Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations Förderung. 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2003. Band 19 der Reihe: Grundlagen: der Berufs-und Erwachsenenbildung. 211 S.

405. Bachelor of Science in Social Work: Programme Study Plan. Karlstad University, 2012. 9 p.
406. Bachelor of Science in Social Work: Programme Syllabus. Lund University: School of Social Work, 2012. 8 p.
407. Barber B. All Economies Are «Embedded»: The Career of a Concept, and Beyond. *Social Research*. The Johns Hopkins University Press, 1995. Vol. 62, No. 2. pp. 387–413. URL: [https://www.jstor.org/stable/pdf/40971098.pdf?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/pdf/40971098.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents) (last accessed: 22.08.2018).
408. Blackburn Robert M., Jennifer Jarman, and Alan Gelb. From plan to market: Patterns of transition. *World Bank Economic Review*. 1996. Vol. 10. No. 3. pp. 397–424.
409. Blau P. *The dynamic of bureaucracy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1955; Idem. *Exchange and power in social life*. New York: Wiley, 1964; Idem. *Inequality and heterogeneity*. New York: Free press, 1977.
410. Blau P., Duncan O. D. *The American occupational structure*. New York: Wiley, 1967. 237 p.
411. Blom B. Nygren L., Nyman C., Scheid C. Social work students' use of knowledge in direct practice – reasons, strategies and effects. *Social Work and Society*. 2007. Vol. 5. No. 1. URL: <https://www.socwork.net/sws/article/view/120/536> (last accessed: 22.08.2018).
412. Boddy J., Cameron C., Petrie P. The professional care worker: The social pedagogue in Northern Europe. *Care Work: Present and Future*. London: Routledge, 2006. pp. 93–110.
413. Boddy J., Statham J. *European Perspectives on Social Work: Models Education and Professional Roles*. London: Nuffield Foundation, 2009. 20 p.
414. Bollweg P., Otto H. Landscapes of Education and the New Role of Social Work. *Social Work and Society*. 2009. Vol. 7. Issue 2. pp. 149–151.
415. Byrne E. Situation et probabilité chez Saint Thomas d'Aquin. *Reveu philosophique de Louvain: Troisième série*. 1966. Tome 64. No 84, p. 525–549. URL: [https://www.persee.fr/doc/phlou\\_0035-3841\\_1966\\_num\\_64\\_84\\_5356](https://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1966_num_64_84_5356) (last accessed: 22.08.2018).

416. Byrne T., Padfield C. Social Services. London, 1985. 387 p.
417. Canadian Association of Social Workers. Code of Ethics. Ottawa, 1994. 174 p.
418. Cassell Student English Dictionary. London: Cassell, 1994. pp. 514–515.
419. Chernyshova S. Are We in Business? *Business Management in Ukraine. Reporter*. 2003. Issue 2.
420. Clinical Writing & Lifetime Achievement Recipients: 2015 Awards / American Association for Psychoanalysis in Clinical Social Work. URL: [https://www.aapcsw.org/news/awards/awards\\_04-20-2015.html#Donna\\_Tarver](https://www.aapcsw.org/news/awards/awards_04-20-2015.html#Donna_Tarver) (last accessed: 22.08.2018).
421. Communication from the European Commission to the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. Brussels, August 2007. URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs\\_autres\\_institutions/commission\\_europeenne/sec/2007/0931/COM\\_SEC%282007%290931\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2007/0931/COM_SEC%282007%290931_EN.pdf) (last accessed: 22.08.2018).
422. Demie F. Pupil mobility and education achievement in schools: an empirical analysis. *Educational Research*. 2002. Vol. 44. No 2. pp. 197–215.
423. Dominelli L. Contemporary Challenges to Social Work Education in the United Kingdom. *Australian Social Work*. 2007. Vol. 60 (1). pp. 29–45.
424. Dominelli L. Social Work in a Globalizing World. Cambridge: Polity Press, 2010. 211 p.
425. Duncan O. D., Featherman D. L., Duncan B. Socioeconomic background and achievement. New York–London: Seminar press, 1972. 284 p.
426. Duncan O. D., Hodge R. W. Educational and occupational mobility a regression analysis. *The American journal of sociology*. 1963. Vol. 68, No 6. pp. 629–644. URL: [https://www.jstor.org/stable/2775256?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2775256?seq=1#page_scan_tab_contents) (last accessed: 22.08.2018).
427. Duncan O., Blau P. The American occupational structure. New York: Wiley, 1967. 520 p.

428. Education and training. Supporting education and training in Europe and beyond. URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme\\_en](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme_en) (last accessed: 22.08.2018).
429. Education Structures in Europe: General Brochure / Universidad de Deusto, University of Groningen. April 16th, 2007. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/what-is-tuning.html> (last accessed: 22.08.2018).
430. Erasmus+ Programme Guide. 315 p. URL: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide> (last accessed: 22.08.2018).
431. Erikson R., Goldthorpe J. H. The constant flux. A study of class mobility in industrial societies. Oxford: Clarendon press, 1992. 429 p.
432. Eriksson L. The understanding of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*. 2013. № 1. pp. 1–18.
433. Esping-Andersen G. The three worlds of welfare capitalism. Cambridge Polity Press, 1990. 260 p.
434. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. Brussels: European Commission, 2005. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> (last accessed: 22.08.2018).
435. European Union. Key Competencies for Life learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 2006. 30 December. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (last accessed: 22.08.2018).
436. Frick W. F. Social Work Education: Historical and Sociocultural Context. Westport: Greenwood Press, 1995. 256 p.
437. Gabb R, Ozansoy C. R., Nguyen T. B., Paks M, Shi Hao and Thorn R. Designing for Diversity: a Common First Year in a PBL Program. In: *Joint International IGIP-SEFI Annual Conference 2010*, 19-22 September 2010, Trnava, Slovakia. URL: <http://vuir.vu.edu.au/10190/> (last accessed: 22.08.2018).
438. Ganzenboom H. B. G., Luijkx R., Treiman D. J. Intergenerational class mobility in comparative perspective. *Research in social*

- stratification and mobility* / ed. by A. L. Kallerberg. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1989. Vol. 8. 144 p.
439. Giertz A. Making the Poor Work. Social Assistance and Activation Programs in Sweden: Dissertation in Social Work. No 19. / Lund University, Sweden, 2004. 236 p. URL: <http://portal.research.lu.se/ws/files/4715275/1693304.pdf> (last accessed: 22.08.2018).
440. Glass D. V. Social mobility in Britain. London: Routledge, 1954.
441. Global Education Digest 2010. Comparing Education Statistics Across the World. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2010. 276 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189433e.pdf> (last accessed: 22.08.2018).
442. Goldthorpe J. H. Social mobility and class structure in modern Britain. Oxford: Clarendon press, 1987. 377 p.
443. Guilford J. P. Some Changes in the Structure-of-Intellect Model. *Educational and Psychological Measurement*. 1988. Vol. 48, No 1. pp. 1–4. URL: <https://doi.org/10.1177/001316448804800102> (last accessed: 22.08.2018).
444. Hachen D. S. Industrial characteristics and job mobility rates. *American social review*. 1992. № 1. P. 39–55.
445. Hachen D. S. Three models of job mobility in labour market. *Work and occupations*. 1990. № 17. pp. 320–354.
446. Hauser R. M., Featherman D. L. The process of stratification: Trends and analysis. New York: Academic press, 1977. 287 p.
447. Hering S., Münchmeier R. Geschichte der Sozialen Arbeit / eine Einführung. 5th actualized edition. Weinheim: Beltz, 2014.
448. Hodge R. W., Treiman D. J. Class identification in the United States. *The American journal of sociology*. 1968. Vol. 73. No 5. pp. 535–547. URL: [doi:10.1086/224528](https://doi.org/10.1086/224528) (last accessed: 22.08.2018).
449. Hodge R. W., Treiman D. W. Class identification in the United states. *The American journal of sociology*. 1968. Vol. 73, No 3. pp. 535–547.
450. Homfeldt H. G. Soziale Arbeit im Gesundheitswesen und in der Gesundheitsförderung / In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3. überarb. u. erw. Aufl). Wiesbaden: VS, 2010. S. 489–503.

451. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press. 1982. Vol. II. P. 27.
452. Hout M. Status, autonomy and training in occupational mobility. *American journal of sociology*. 1984. № 6. pp. 1379–1409.
453. Hünersdorf B. Theorien der Gesundheit auf dem Prüfstand der Sozialen Arbeit / in H.-G. Homfeldt, B. Hünersdorf (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Gesundheit*. Neuwied, 1997. S. 43–67.
454. Illeris K. *Kompetence. Hvad – Hvorfor – Hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2012. 178 s.
455. *Information and Advice for Young People*. Bury, 2006. 144 p.
456. Information on the ENIC-NARIC. URL: <http://www.enic-naric.net/welcome-to-the-enic-naric-website.aspx?srcval=Lifelong%20Learning> (last accessed: 22.08.2018).
457. Jacques A. La didactique de l'informatique: un problème ouvert? URL: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00359090/document> (last accessed: 22.08.2018).
458. Kälble K. Gesundheitsbezogene Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen, in: Bundesvereinigung für Gesundheit (Hrsg.): *Gesundheit: Strukturen und Handlungsfelder*, Neuwied (Grund-werk/Loseblattwerk), 1999. Kapitel IX 3.2. 25 s.
459. Kelly M., Grenfell M. *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton, UK. 2004. 124 p.
460. Kelly M., Grenfell M., Gallagher-Brett A., Jones D., Richard L., Hilmarsson-Dunn A. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission DG Education and Culture*. University of Southampton, UK. 2002. 186 p.
461. Keneth D. *Classroom Teaching Skills: a primer*. Random House Inc., 1989. 230 p.
462. Knight J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education*. 2008. Issue 50. pp. 6–7. URL: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/8001/7152> (last accessed: 22.08.2018).
463. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press, 1970. 384 p.



464. Kravchenko B. The Mai-maid Femine of 1932-1933 and Collectivization in Soviet Ukraine. *Famine in Ukraine 1932-1933* / edited by R. Serbin and B. Kravchenko. Edmonton, 1986. pp. 27–43. URL: <http://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/16737/file.pdf> (last accessed: 22.08.2018).
465. Lappen R. Focus on Reflective Learning. *Social Work with Marginalized Persons in the Social Community—the Experiences of Poland and Norway*. Warsaw: Academy of Special Education Publishing House, 2011. P. 62–73.
466. Laurea Magistrale in Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale. URL: <https://corsi.unibo.it/magistrale/InterventoEducativoDisagioSociale> (last accessed: 22.08.2018).
467. Learning and teaching in social work education: Textbooks and frameworks on assessment. Glasgow: Social Care Institute, 2005. 210 p.
468. Learning Opportunities and Qualifications in Europe. URL: <http://ec.europa.eu/ploteus/> (last accessed: 22.08.2018).
469. Lipset M., Bendix R. Social mobility in industrial societies (With a new introduction by the authors). Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey, 1991. URL: [https://books.google.com.ua/books?id=2YjIi4JfC0YC&printsec=frontcover&hl=uk&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=2YjIi4JfC0YC&printsec=frontcover&hl=uk&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (last accessed: 22.08.2018).
470. Lyons K. Doctoral studies in social work: Exploring European developments. *Social Work Education*. 2003. No. 22. pp. 555–564.
471. Lyons K. Work in Progress: Social Work, the State and Europe. *Social Work & Society*. 2007. Vol. 7. pp. 65–82.
472. Lyons K., Huegler N. European Perspectives on Education for Social Work and Social Pedagogy. *Social Work Education and Training, Research Highlights in Social Work* / ed. by J. Lishman. London: Jessica Kingsley Publishers, 2012. No. 54. pp. 35–54.
473. Maassen P., Stensaker B. The Knowledge Triangle, European Higher Education: Policy Logics and Policy Implications. *Higher Education*. 2011. No. 61 (6). pp. 757–769.
474. Mahlios M., Maxon M. Capturing preservice teacher's beliefs about schooling, life, and childhood. *Journal of Teacher Education*. 1995. Vol. 46. No. 3. pp. 192–199.

475. Matthies A.-L. Social Service Professions Towards Cross-European Standardization of Qualifications Social Work. *Social Work and Society*. 2011. Vol. 9. № 1. pp. 89–107.
476. Meedwisse A., Sward H. Cross-national comparisons of social work – a question of initial assumptions and levels of analysis. *European Journal of Social Work*. 2007. № 10 (4). pp. 481–496.
477. Montgomery D. J., Herald G. R. Ethical Consulting: Risk as a Function of State, Role and Activity. *Responsible Communication: Ethical issues in business, industry, professions* / eds. J. A. Jaksa, M. S. Pritchard.-Cresskill, New Jersey: Hampton Press Inc., 1996.
478. Nuttin J. R. The future time perspective in human motivation and leaning. *Acta Psychologica*. 1964, Vol. 23. pp. 60–82. URL: [http://dx.doi.org/10.1016/0001-6918\(64\)90075-7](http://dx.doi.org/10.1016/0001-6918(64)90075-7) (last accessed: 22.08.2018).
479. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. 2005. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (last accessed: 22.08.2018).
480. Oerter R. Die Anpassung von Jugendlichen an die Struktur von Arbeit und Beruf, in: Oerter, R. (Hg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter*, Weinheim, 1985. S. 69–110.
481. Oppenheimer L. The self, the self-concept, and self-understanding: A review of «Self-understanding in childhood and adolescence» by Willam Damon and Daniel Hart. *Human development*. 1991. Vol. 34. № 2. pp. 113–120.
482. Ortmann K., Waller H. Grundlagen und Perspektiven gesundheitsbezogener Sozialarbeit. In: Ortmann K., Waller H. (Hrsg.): *Gesundheitsbezogene Sozialarbeit. Eine Erkundung der Praxisfelder*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2005. S. 2–16.
483. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 4-th ed. / A. S. Hornby (author, editor), A. P. Cowie (editor). Oxford Univ Press, 1995. 1580 p.
484. Parkin F. Class inequality and political order. London, 1971; Idem. *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. London, 1979.
485. Programme description for Master's programme in Social Work and Human Rights 120 higher education credits: Confirmed by the Faculty Board of Social Science 28 August 2007. Revised 10 July 2008 / Department of Social Work, Goteborg University.

- URL: [http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1186/1186326\\_Programme\\_description.pdf](http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1186/1186326_Programme_description.pdf) (last accessed: 22.08.2018).
486. Rauschenbach T. «Dienste am Menschen» – Motor oder Sand im Getriebe des Arbeitsmarktes? In: Information für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 28 vom 14. 7. 1999, S. 2293–2313.
487. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the Establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). 2009. URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:EN:PDF> (last accessed: 22.08.2018).
488. Rokheach M. The nature of human values. New York, 1973. 216 p.
489. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełnia uczelnia, by prowadzi studia międzykierunkowe oraz makrokierunki. *Dziennik Ustaw*. 2007. Nr 164. poz. 1166.
490. Savickas M. L., Porfeli E. J. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*. 2012. Vol. 80, Issue 3. pp. 661–673.
491. Schultz T. W. Investment in Human Capital. Chicago, 1971. pp. 53–54.
492. Schultz W. T. Recourses for Higher Education: An Economics View. *Journal of Political Economy*. University of Chicago Press, Vol. 76. pp. 327–327. URL: <http://dx.doi.org/10.1086/259408> (last accessed: 22.08.2018).
493. Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione. URL: <http://www.psicologiaformazione.unibo.it/it/corsi/corsi-di-studio?target=studenti-in-arrivo> (last accessed: 22.08.2018).
494. Shaw I. Is Social Work Research Distinctive? *Social Work Education*. 2007. Vol. 26 (7). pp. 659–669.
495. Sheldon D. Theory and Practice in Social Work: A Pre-Examination of a Tenuous Relationship. *British Journal of Social Work*. 1978. No. 8(1). pp. 1–22.

496. Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries / Intr. and ed/ by H.–J. Brouns, D. Kramer. Frankfurt/Main, 1986. 585 p.
497. Social Work Practice Mobility: Report of the proceedings of the ASWB Education Conference, April 30–May 2, 2015. URL: <https://www.aswb.org/wp-content/uploads/2015/09/ASWBReportSocialWorkPracticeMobility.pdf> (last accessed: 22.08.2018).
498. Social Work with Children & Family's. Getting into Practice / Ian Butler and Gwenda Roberts. London and Briston, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 1997. 287 p.
499. Social Work with Children and Families. Associated materials. Open Learning Foundation Enterprises LTD, 1994. pp. 22–25.
500. Sorensen A. B., Tuma N. Labor market structures and job mobility / ed. by D. Treiman and R. Robinson. *Research in social stratification and mobility*. Greenwich, Connecticut: JAI Press, 1981. pp. 67–94.
501. Srector J., Michael-de la Teja, Ileana. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest / ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse N.Y. 2001. pp. 1–3. URL: <https://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm> (last accessed: 22.08.2018).
502. Super D. E. The psychology of careers: introduction vocational development. New York, 1957. 362 p.
503. Super D. E., Bahn M. Y. Occupational psychology. London: Tavistock, 1971. X+209 p.
504. Teacher training in Wales ‘falling well short’ of international standard, report warns. URL: <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/teacher-training-wales--falling-8796767> (last accessed: 24.08.2018).
505. The EU In the World 2013: A Statistical Portrait. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. 147 p.
506. The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education, convened in bologna on the 19th of June 1999. URL: [https://www.eurashe.eu/library/bologna\\_1999\\_bologna-declaration-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/) (last accessed: 22.08.2018).
507. The profession of Social Education in Europe. Comparative survey / Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). International Committee.

- Barcelona, 2014. 68 p. URL: <http://www.eduso.net/res/pdf/19/tprofeseu.pdf> (last accessed: 22.08.2018).
508. The voluntary youth in Ishøj. *City youth in multi-ethnic Europe*. Amersfoort, Amsterdam, 1997. pp. 36–39.
509. Thomas M., Pierson G. *Dictionary of Social Work*. London, 1999. p. 404.
510. Treiman D. *Occupational prestige in comparative perspective*. New York: Academic press, 1977. 382 p.
511. Tuma N. B. Effects of labor market structure on job-shift patterns. *Longitudinal analysis of labor market data* / ed. by J. Heckman, B. Singer. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983. pp. 327–324.
512. Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to Bologna Process, Final Report – Phase 2 / ed. by Gonzales J., Wagenaar R. University of Duets, University of Groningen, 2005. pp. 75.
513. Uchwała Nr 93/2006 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 października 2006 r. *Dziennik Urzędowy*. 2006. URL: <http://www.rgsw.edu.pl/?q=node/716> (last accessed: 22.08.2018).
514. Ultee W. C., Luijkx R. Educational heteronomy and father-to-son occupational mobility in 23 industrial nations. *European sociological review*. 1990. Vol. 6, No. 2. pp. 125–150. URL: <https://pure.uvt.nl/ws/files/964689/educational.pdf> (last accessed: 24.08.2018).
515. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej*. 2004. Nr 64. poz. 593.
516. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 r. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej*. 1993. Nr 13. poz. 60.
517. Volunteering – altruism, markets, causes and leisure. *Leisure&Recreation*. 1997. № 3. p. 4–5.
518. Wegener B. Job mobility and social ties: social resources, prior job, and status attainment. *American social review*. 1991. Vol. 56, No. 1. Feb. pp. 60–71.
519. Working with Persons with Developmental Disabilities: The Role of Social Educator. Copenhagen: AIEJI, International Association of Social Educators, 2010. 30 p.

# ЗМІСТ

## ВСТУП

### 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

- 1.1 Основні дефініції поняття професійна мобільність та її види
- 1.2 Філософські принципи професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери
- 1.3 Практична спрямованість підготовки працівників соціальної сфери.

Висновки до першого розділу

### 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

- 2.1 Категорія «професійна мобільність» у педагогічній і психологічній науці
- 2.2 Підготовка до професійної мобільності в міжнародному освітньому просторі
- 2.3 Структура професійної мобільності працівників соціальної сфери

Висновки до другого розділу

### 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

- 3.1 Педагогічна концепція підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери в умовах вищого навчального закладу
- 3.2 Педагогічні умови підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери у закладі вищої освіти
- 3.3 Компоненти та критерії ефективності підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери

Висновки до третього розділу

#### 4. ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

4.1 Зміст професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери в контексті підготовки їх до професійної мобільності

4.2 Форми та методи підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери

4.3 Підготовка до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери в процесі самостійної навчальної діяльності та професійної практики

4.4 Педагогічна система підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери

Висновки до четвертого розділу

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

**Наукове видання**

***Г.А. РІДКОДУБСЬКА***

**Професійна мобільність  
майбутнього працівника соціальної сфери:  
теорія та практика**

МОНОГРАФІЯ

---

---

Підписано до друку 15.08.2018. Формат 60x84/16  
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 21,2. Тираж 300 прим.

ПП Мельник А.А.  
м. Хмельницький, вул Чорновола, 37.  
тел.: (0382) 74-32-22

Свідоцтво Державного комітету інформаційної політики, телебачення  
та радіомовлення України про внесення суб'єкта видавничої справи  
до державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 1942 від 15.09.2008 р.