

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Бодрова Ірина Олександрівна

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

ДИСЕРТАЦІЯ

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

231 – соціальна робота

Подається на здобуття доктора філософії

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



Бодрова І.О.

Науковий керівник:

Тернопільська Валентина Іванівна
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

соціально-орієнтованої діяльності, спрямовані на формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Доведено, що успішне формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників здійснюватиметься за таких соціально-педагогічних умов: виявлення та оцінка вихідного стану ставлення майбутніх соціальних працівників до професійного самовизначення і просоціальної діяльності; розробка навчально-методичного забезпечення формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників; формування груп волонтерської допомоги з урахуванням рівня професійного самовизначення студентів; створення інтерактивного соціально-педагогічного середовища формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників; здійснення моніторингу сформованості професійного самовизначення студентів – майбутніх соціальних працівників.

Встановлено, що ефективними технологіями формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти є: інтерактивні діалогові технології в рамках освітньої діяльності студентів; тренінг альтруїстичних почуттів і умінь ціннісної рефлексії в соціальних ситуаціях, імпровізаціях в просоціальній діяльності; тренінг лідерських навичок студентів; розробка, захист і реалізація соціальних проєктів.

Констатовано чіткий зв'язок між професійним самовизначенням майбутніх соціальних працівників і включенням їх у соціально-орієнтовану діяльність, наповненням освітніх програм навчальних дисциплін знаннями про професійне самовизначення, розвитком просоціальної поведінки студентів, створенням інтерактивного соціально-педагогічного середовища. Критеріями формування професійного самовизначення виступають міра, цілісність і рівень сформованості його основних компонентів: гностичного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісного. Виокремлені критерії інтегрально характеризують сформованість стійкого й усвідомленого професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

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

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

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

institution and the lack of sound scientific and methodological support for this process.

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

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

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

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

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

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

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

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

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Бодрова І.О. Теоретичний аналіз моделі професійного самовизначення майбутнього соціального працівника. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Соціальна робота. ВПЦ «Київський університет»*, 2020. № 1(6). С. 47-50
2. Бодрова І.О. Сутність та особливості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в сучасних українських умовах. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Зб. наукових праць. Випуск 78. Київ: Видавничий дім «Гельветика»*, 2020. С. 30-34 (Категорія Б)
3. Бодрова І.О. Особливості формування самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах університету. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Запоріжжя: Запорізький національний університет*, 2020. Том 2. № 3. С. 156-161 (Категорія Б)
4. Бодрова І.О. Самоосвіта як фактор професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Молодий вчений: наук. журн. – Херсон: Гельветика*, 2021 №3 (91). С. 199-202.
5. Bodrova , I., Chernukha , N., Vasylyeva-Khalatnykova, M., Bakulina, O., Binytska, K. ., Kostenko, D., & Tarnavska, T. (2023). Research of Motivation for the Development of Professional Self-Determination. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2023. 15(2), 229-243. (WOS)
6. Бодрова І.О. Формування професійного самовизначення майбутнього соціального працівника: теоретико-методичні засади. *Інноваційна педагогіка: наук. журн. – Одеса: Гельветика*, 2023. Випуск 60. С. 83-87. (категорія Б)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Бодрова І.О., Чернуха Н.М. Професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників в сучасних українських умовах як соціально-педагогічна проблема. The XIII International scientific-practical conference “Social function of science, teaching and learning”, December 14 – 17, 2020, Bordeaux, France. С. 309-312
2. Бодрова І.О. Необхідність професійного самовизначення для майбутнього соціального працівника. «Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості»: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, 15-16 січня 2021 р.) – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2021. С. 44-47.
3. Бодрова І.О. Моделювання акту професійного самовизначення майбутнього соціального працівника як засіб вдосконалення освітніх технологій. «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології»: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 5-6 лютого 2021 р. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2021. С. 103-106.
4. Бодрова І.О. Роль самоосвіти в процесі професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. IV International scientific conference “Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities in a pandemic”: Conference proceedings, February 19th, 2021. Kaunas: Izdevnieciba “Baltija Publishing”. С. 52-55.
5. Бодрова І.О. Професійне самовизначення особистості: структурно-функціональний аспект. «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження»: матеріали XXIII Міжнародної конференції молодих науковців/ За ред.. І.В. Данилюка, С.Ю.Пашенко, м. Київ, 22-23 квітня 2021 р. – Київ: Видавництво Ліра-К, 2021. С. 20-23.
6. Бодрова І.О. Вплив гіпермедіатизації суспільства на професійне самовизначення індивіда. «Дитина у тривожному середовищі: розвивальні та

відновлювальні практики»: *Збірник тез* (31 травня – 1 червня 2021 року, Київ) / за ред. О. В. Чуйко. – Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2021. С. 11-14.

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

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

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

10. Бодрова І.О. Роль методу дебатів у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. «Креативні підходи та методи активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти»: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 2 жовтня – 12 листопада 2023 року. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. – С.32-35.

LIST OF PUBLICATIONS OF THE AUTHOR

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

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

Scientific works certifying the approval of the dissertation materials

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

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

8. Bodrova I.O., Chernukha N.M. Self-regulation as a factor in increasing the professional efficiency of social workers in crisis situations. "The third level of education in Ukraine: peculiarities of training of scientific and scientific-pedagogical personnel in modern conditions of war": materials of the all-Ukrainian scientific-pedagogical professional development, June 27 - August 7, 2022. - Odesa: Helvetica Publishing House, 2022. P. 36- 39
9. Bodrova I.O. Problems of development of professional self-determination of future social workers. "Modern aspects of the development of science and technology in conditions of war": a collection of scientific materials of the CXXVIII international scientific and practical Internet conference, July 17, 2023. - Odesa, el-conf.com.ua. P. 17-22 (https://el-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/08/Odesa_170723.pdf).
10. Bodrova I.O. The role of the debate method in the process of professional training future social workers. "Creative approaches and methods of intensification of educational activities of students of higher education": materials of the All-Ukrainian Scientific and Pedagogical Advanced Training, October 2 - November 12, 2023. - Lviv - Toruń: Liha-Press, 2023. - P.32-35.

ЗМІСТ

ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
1.1. Провідні дефініції дослідження формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти	23
1.2. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти	44
1.3. Критерії, показники та рівні сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників	73
Висновок до першого розділу	87
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
2.1. Стан сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників	89
2.2. Обґрунтування моделі формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти	119
2.3. Технологія формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти	130
2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників	145
Висновок до другого розділу	170
ВИСНОВКИ	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	177
ДОДАТКИ	197

ВСТУП

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

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

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

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

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

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

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

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

Означені твердження дозволяють сформулювати основні протиріччя:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що:

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

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

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

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

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

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

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 219 від 24.10.2023 р.); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка №01-10-467 від 01.09.2023 р.), Бердянський державний педагогічний університет (довідка № 67-08/477 від 05.09.2023 р.).

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

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення та результати дослідження представлені на науково-практичних конференціях різного рівня: міжнародних – «Сучасні аспекти розвитку науки та техніки в умовах війни» (Одеса, 17.07.2023 р.), «Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології» (Київ, 11-12.03.2022 р.), «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (Київ, 22-23.04.2021 р), «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities in a pandemic» (Kaunas, 19.02.2021 р), «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 5-6.02.2021 р.), «Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості» (Харків, 15-16.01.2021 р.), «Social function of science, teaching and learning» (Bordeaux, France, 14-17.12.2020 р.); всеукраїнських – «Третій рівень освіти в Україні: особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у сучасних умовах війни» (Одеса, 27.06-07.08.2022 р.); науково-практичних – «Дитина у тривожному середовищі: розвивальні та відновлювальні практики» (Київ, 31.05-01.06.2021 р.). Результати дослідження обговорювалися та дістали позитивну оцінку на засіданнях кафедри соціальної освіти та соціальної роботи Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (2019–2023).

Публікації. Основні результати дисертаційної роботи викладено в 16 публікаціях автора, із яких 6 відображають основні наукові результати дисертації, 10 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (188 найменувань), 7 додатків. Загальний обсяг роботи становить 214 сторінок, з них основного тексту – 177 сторінок. Робота містить 12 рисунків, 19 таблиць.

РОЗДІЛ 1

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

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

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

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

Повному концептуальному осмисленню професійного самовизначення сприяють дослідження філософів, соціологів, психологів, педагогів, які

присвячені вивченню різних складників самовизначення. Для кращого розуміння сутності феномена «професійне самовизначення» розглянемо окремі компоненти, ураховуючи його співвідношення з поняттями «самовизначення», «професійна підготовка» та розкриваючи водночас поле означеного поняття.

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

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

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

4) рефлексія буття й відповідно рух у вічних цінностях і питаннях (екзистенційний простір).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Слід відзначити, що проблема самовизначення виступає стрижневою під час взаємодії особистості й соціуму, устанавлюючи основні складові елементи такої комунікації: вплив соціуму на формування свідомості особистості та її активності в цьому процесі. Слід зауважити, що на певному рівневі така взаємодія обумовлюється різними специфічними особливостями, які акцентовані в наукових теоріях, присвячених професійному самовизначенню.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Отже, змістовими складниками можна виділити такі:

- 1) соціальну орієнтацію та усвідомлення цінностей групи;
- 2) індивідуальний вибір мети;
- 3) вибір професії;

4) усвідомлення та співвіднесення індивідуальних потреб, можливостей і здібностей із суспільними запитами;

5) діяльність відповідно до ціннісних орієнтацій.

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

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

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

Цікавою є позиція М. Дубінки, який зосереджує увагу на таких складових елементах: суб'єкті, процесі й межах, за яких здійснюється

самовизначення. У цьому контексті дефініція поняття «самовизначення» окреслюється вченим як здатність індивіда чинити дії, що безпосередньо пов'язані як з особистісними орієнтаціями, так і особливостями ситуації. Визначальним є розуміння самовизначення як безперервного процесу, що має індивідуальну природу та вимагає спеціального формування на всіх етапах професіоналізації [23]. Зі свого боку важливим є вихід за межі наявної ситуації, яка залежить від рефлексивних здібностей особистості. Відповідно така ситуація сприяє самовизначенню особистості. Виникнення особистісних проблем найбільше детермінує самовизначення індивіда та його самоорганізацію.

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

раніше можливостей особистого зростання. По-четверте, самовизначення не є лінійним процесом. Воно відбувається циклічно, безпосередньо пов'язане з життєвим, соціальним контекстом становлення людини.

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

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

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

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

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

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

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

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

Формування професійного самовизначення особистості здійснюється в процесі спеціально організованої науково-практичної діяльності – професійної орієнтації, що розглядається як система рівноправної взаємодії особистості й суспільства на певних етапах розвитку людини відповідно до особистісних особливостей і запитів ринку праці в конкурентоспроможних кадрах. В основі професійного самовизначення в період дорослості лежить активне формулювання життєвої позиції щодо системи цінностей суспільства, сенсу життя й вибору професійного шляху.

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

Таблиця 1.1

Визначення поняття «самовизначення»

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

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

Джерело: розроблено автором

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

На етапі здобуття професійної освіти студент досить часто починає сумніватися в правильності свого фахового вибору. Спостерігається криза

професійного вибору. За дослідженнями вчених [28], які вивчали кризу середини навчання (3 курс ЗВО), під час її появи й протікання спостерігається зниження показників інтелекту, мотивації, погіршення емоційно-вольової регуляції особистості й комунікативної компетентності. Ця криза пов'язана з формуванням особистісного сенсу фаху як стрижневого новоутворення, що опосередковує інші: мислення на рівні глибинних особистісних смислів професії, професійну мотивацію, фахове ділове спілкування. Це можна розглядати як досягнення певного акме. Після завершення етапу професійної освіти настає стадія спеціальної адаптації – час реального виконання професійних функцій. Виникає криза, пов'язана з розбіжністю реального фахового життя зі сформованими уявленнями й очікуваннями. Переживаючи кризу, особистість піднімається на більш високий рівень професійного становлення.

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

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

Студіювання наукових праць дозволяє виокремити такі характерні ознаки сутності означеного феномена. Професійне самовизначення є усвідомленим вибором особистістю фахової діяльності, який відбувається в

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

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

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

об'єктом програмування ззовні» [31], стаючи самостійним суб'єктом фахового самовизначення.

Професійне самовизначення в дослідженнях учених розглядається як процес розвитку суб'єкта праці. У контексті розуміння професії як вибору діяльності – основною детермінантою правильного вибору є фаховий інтерес або професійна спрямованість особистості. Відтак вибір професії визначає передусім соціальні характеристики фаху.

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

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

Під час фахового становлення з набуттям професіоналізму відбуваються зміни у професійній самосвідомості майбутнього соціального працівника. Від того, наскільки адекватно сформована в особистості професійна «Я-концепція», залежить успішність її професійної адаптації [29].

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

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

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

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

На переконання О. Кокун та С. Шандурка [35], вибір професії, або фахове самовизначення, є підґрунтям самоствердження особистості в суспільстві, одним з головних рішень у житті. Вибір професії визначає, ким бути, до якої соціальної групи належати, де і з ким працювати, який стиль життя обрати. Вибір фаху – це не одномоментний акт, а процес, який включає низку етапів, довжина яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта, вибору професії.

Учені виділяють чотири стадії процесу професійного самовизначення:

1) виникнення та формування професійних намірів і первинна орієнтування в різних сферах праці (старший шкільний вік). На цій стадії відбувається переоцінка навчальної діяльності залежно від професійних намірів, змінюється мотивація;

2) професійне навчання як засвоєння обраної професії;

3) професійна адаптація, яка характеризується самостійною трудовою діяльністю, формуванням індивідуального стилю діяльності та включенням у систему виробничих і соціальних взаємин;

4) самореалізація в професійній діяльності (часткова або повна), виправдання або невиправдання тих очікувань, які пов'язані з фаховою діяльністю.

Ситуація вибору професії характеризується двобічністю: з одного боку, це світ професій, який має щонайширший спектр різних характеристик, з іншого – суб'єкт вибору фаху, особистість з її особливостями.

Безперечно, професійне самовизначення є складним і тривалим процесом пошуку особистістю свого місця у світі спеціальностей, ставлення до себе як до суб'єкта певної діяльності, зіставлення власних фізичних та інтелектуальних здібностей, інтересів і схильностей, ціннісних орієнтацій, установок з вимогами професійної діяльності. Фахове самовизначення складає структуру професійної спрямованості особистості та є істотним компонентом її становлення в спеціальності.

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

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

Необхідність розгляду проблеми професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників полягає в тому, що соціальна робота як вид фахової діяльності передусім звертається до емоційної й ціннісно-сміслової сфери особистості, виходячи за межі теоретичних знань і практичних умінь. Водночас студенти, які мають досвід діяльності в системі соціальної роботи, характеризуються більш об'єктивними соціальними й фаховими очікуваннями, сформованими ціннісними орієнтаціями, краще знайомі зі змістовною стороною професійної діяльності та пройшли процес інтеграції в колективах. Водночас наявність досвіду фахової діяльності в системі соціальної роботи не вирішує ключових проблем професійного самовизначення таких студентів, оскільки їм також властива недостатня

визначеність уявлень про своє майбутнє, індивідуалістична спрямованість ціннісних орієнтацій, низький рівень сформованості необхідних спеціальних навичок і недостатня готовність до самостійної діяльності в процесі вирішення практичних завдань.

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

Слід звернути увагу, що стрижневими характеристиками фахового самовизначення майбутнього соціального працівника є активність, здатність до самостійного вибору, необхідний ступінь відповідальності. Проведене дослідження засвідчує, що професійне самовизначення в науковій літературі розглядається в різних аспектах [37]: 1) «самовизначення професійне – міра самооцінки себе як фахівця певної професії; 2) змістовна сторона спрямованості особистості, що взаємодіє з покликанням; 3) найважливіший об'єкт формування особистості в процесі професійної орієнтації» тощо [38].

Стрижневі ознаки визначення дефініції «професійне самовизначення» наведено на рис. 1.1.

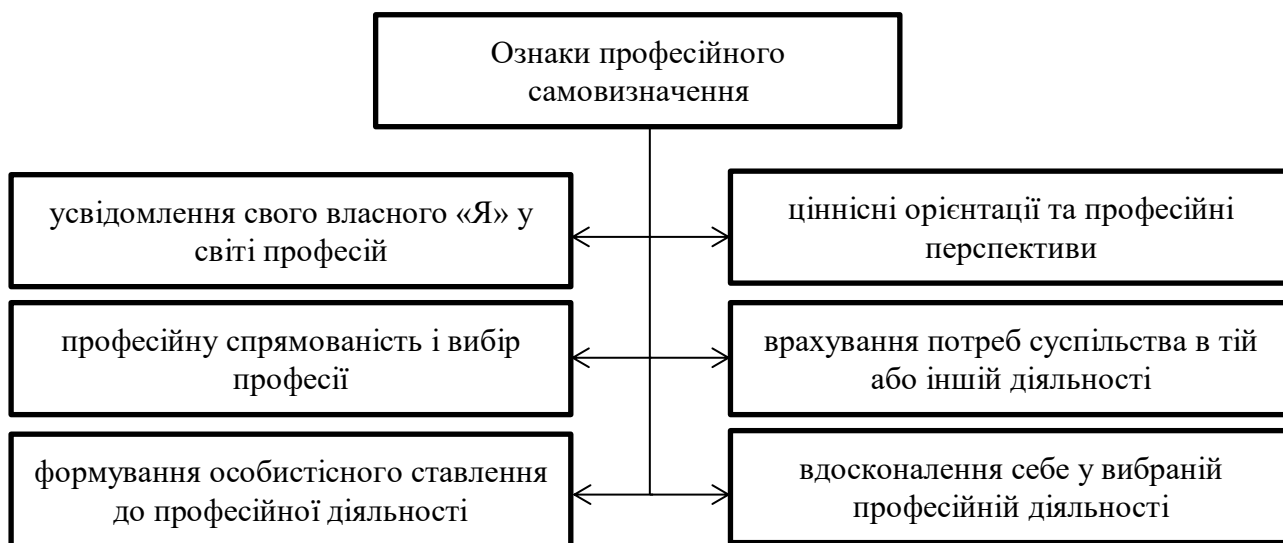


Рис. 1.1. Ознаки професійного самовизначення особистості

Джерело: розроблено автором

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

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

маю - вимагають», які витікають із самої природи людини як суспільної істоти [17]. Мислячи та діючи індивідуально, особистість включає свою працю в діяльність інших людей через взаємини, що суспільно опосередковані. Синтез означених сторін цього протиріччя на певному щаблі зрілості та взаємної відповідності кожного з них може виступати для самого індивіда у ролі почуття самостійності [17].

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

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

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

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

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

В основу концепції неперервної освіти [39] покладено ідеї гуманізму, загальнолюдських цінностей, епіцентром яких є людина, котрій необхідно створити умови для повноцінного розвитку, усебічної діяльності протягом життя на різних етапах її професійного становлення й розвитку, починаючи від вибору напрямку фахової діяльності й до постпрофесійного періоду життя. Оскільки процес професійної підготовки триває протягом життя соціального працівника, на кожному етапі він має наповнюватися новим змістом, сучасними формами, методами, засобами та враховувати потреби, інтереси, рівень сформованості його фахового самовизначення.

У дослідженнях учених спостерігається єдність поглядів щодо створення власної української моделі соціальної роботи, оскільки, на їхню думку, не варто механічно запозичувати закордонний досвід соціальної роботи, а необхідно брати зразки, які можуть ефективно впроваджуватися в

Україні. Науковці акцентують увагу на наявності прогалів між результатами навчання соціальних працівників і низьким рівнем їхньої готовності до діяльності в сучасних соціально-економічних умовах. Подолання цих розбіжностей можливе за умови кардинальної зміни змісту професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти й урахування особливостей впливу освітнього середовища.

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

Серед основних завдань фахового самовизначення соціальних працівників особливо актуальним визначено формування в них готовності кваліфіковано виконувати професійні обов'язки, виявляти культуру фахової діяльності у взаєминах із клієнтами, колегами, здатність самостійно організувати власну діяльність та керувати нею, постійно самовдосконалюватися в обраній фаховій сфері.

Ураховуючи вищевикладене, вважаємо логічним розуміння професійного самовизначення соціальних працівників як організованого, безперервного й цілеспрямованого процесу, спрямованого на оволодіння знаннями, спеціальними уміннями й навичками, фаховою культурою.

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

спілкування, самостійного управління соціальними процесами, розвитку державницького способу мислення.

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

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

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

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

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

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

На думку С. Паламар, освітній процес у закладі вищої освіти має спрямовуватися на формування в студентів стійкої системи цінностей. З огляду на це необхідно вивчати їхні ціннісні пріоритети й орієнтації. Посилення уваги до формування професійного самовизначення, фахової компетентності, морально-духовних цінностей студентів пов'язане передусім з тим, що сучасне суспільство потребує такого фахівця, який власну професійну діяльність органічно пов'язує з духовністю, що проявляється в любові не тільки до своєї праці, але й до людини, природи, толерантності до думок інших людей, готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії [166].

Зазначимо, що створення цілісного освітнього середовища в закладі вищої освіти стає запорукою ефективного формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

З огляду на це нині вища освіта повинна забезпечувати фундаментальну підготовку, професійну та практичну, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку й підвищення їхньої кваліфікації [42].

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

2446 – професіонали в галузі соціального захисту населення;

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

3340 – лаборант;

3414 – фахівець із організації дозвілля;

3443 – інспектор із соціальної допомоги;

3452 – інспектор (пенітенціарна система) з дипломом бакалавра;

346 – соціальний працівник;

3460 – асистент вихователя виправно-трудового закладу;

3460 – фахівець із вирішення конфліктів;

3474 – організатор культурно-дозвілдової діяльності;

5133 – супроводжувач осіб з обмеженими можливостями.

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

забезпечення зростаючих потреб соціальної сфери у висококваліфікованих фахівцях, здатних упроваджувати сучасні методи управління соціальними службами, застосовувати інноваційні технології соціальної роботи для підвищення соціального добробуту, якості життя населення в умовах мінливого соціального середовища [43].

Соціальна робота – унікальний вид професійної діяльності зі створення соціальних умов для поліпшення життя окремої особистості, підвищення добробуту народу. Розглянемо специфіку процесу підготовки соціальних працівників. Складовими професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є: теоретична, яка включає цикл гуманітарних, природничо-наукових, загальноекономічних, соціальних, професійно орієнтованих дисциплін, та практична підготовка, представлена навчальною, технологічною, організаційною та виробничою практиками.

Отже, призначення професійно орієнтованих дисциплін полягає в тому, щоб забезпечити майбутнім соціальним працівникам здобуття знань, набуття вмінь, необхідних для розуміння об'єктів, суб'єктів, процесів та інструментів соціальної роботи. Професійно орієнтовані дисципліни представлені в варіативній і нормативній частинах. Так, зміст нормативної частини навчального матеріалу визначається освітніми стандартами. Зміст і структура варіативної частини встановлюється окремим закладом вищої освіти. Професійно орієнтовані дисципліни нормативного блоку мають відповідну базу для формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Такі дисципліни, як «Теорія та історія соціальної роботи», «Соціальна робота у сфері зайнятості населення та соціальне забезпечення», «Соціальна робота із сім'ями», «Соціальна робота з особами, які перебувають у конфлікті із законом», «Соціальна робота з людьми з інвалідністю», «Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами та особами без громадянства», дозволять сформувати культуру професійної діяльності завдяки поєднанню матеріалу професійної спрямованості з проблематикою про культурні цінності, що зі свого боку формує світоглядну концепцію

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

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

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

Цикл професійної підготовки включає дисципліни циклу психолого-педагогічної підготовки та науково-предметної підготовки. Так, навчальні дисципліни циклу психолого-педагогічної підготовки містять психологію, педагогіку, основи інклюзивної освіти, методика соціального виховання. Заняття з означеного циклу дисциплін передбачають засвоєння майбутніми соціальними працівниками теоретичних знань, набуття вмінь, навичок, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання практичних професійних ситуацій, що сприяє формуванню фахового самовизначення.

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

Загальнопрофесійний (науково-предметний) цикл дисциплін (спеціальних дисциплін практичного спрямування) репрезентований соціальною педагогікою, теорією та історією соціальної роботи, правовим регулюванням соціальних конфліктів, спеціальною педагогікою і спеціальною психологією, соціальною роботою у сфері дозвілля, основами реабілітології, теорією і методикою роботи з дитячими і молодіжними організаціями, соціологічними методами в соціальній роботі та ін. Ці

навчальні дисципліни загальнопрофесійного циклу «озброюють» майбутніх соціальних працівників знаннями, уміннями й навичками, необхідними для праці за фахом. У цей цикл уходять дисципліни, які складають основу майбутньої професії.

Спеціальні (соціальна робота в сфері зайнятості населення та соціальне забезпечення, соціальна робота із сім'ями, соціальна робота з особами, які перебувають у конфлікті із законом, соціальна робота з людьми з інвалідністю, соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами та особами без громадянства та ін.) включають дисципліни, які дозволяють повною мірою оволодіти спеціальними вміннями майбутньої професійної діяльності. Особливо важливим в освітньому процесі є співвідношення блоків дисциплін, послідовність і ступінь обов'язковості їхнього вивчення.

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

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

Так, опитування викладачів закладів вищої освіти щодо відвідування занять засвідчує, що традиційні форми й методи організації професійної підготовки соціальних працівників у ринкових умовах господарювання є недостатньо ефективними. Аналіз специфіки діяльності установ, організацій з надання соціальних послуг, соціальної підтримки (обслуговування), підприємців та фізичних осіб, які надають соціальні послуги з догляду без здійснення підприємницької діяльності, дозволяє стверджувати, що

оволодіння здобувачами освіти спеціалізацією «Соціальна робота» на професійному рівні неможливе без спеціальної роботи щодо формування в них професійного самовизначення.

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

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

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

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

Рис. 1.2. Фахові компетентності соціального працівника

Джерело: розроблено автором за [45]

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

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

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

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

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

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

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

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

Зазначимо, що стрімкий розвиток практики соціальної роботи, орієнтований на суспільні зміни, приводить до переосмислення комплексних моделей соціальної роботи. Тим часом можна виділити такі комплексні моделі практичної соціальної роботи: 1) вирішення проблем, застосовується в практиці соціальної роботи для вирішення проблем індивідів, груп і громад (R. Parsons, S. Hernandez, J. Jorgensen [51]); 2) зосереджена на завданні, зокрема шляхом вивчення проблеми, визначення наявних і необхідних ресурсів для її подолання; узгодження мети, часових меж, прагнень клієнта

під час планування інтервенції; виконання завдань у процесі запланованої діяльності соціального працівника і клієнта для досягнення його цілей (M. Doel, P. Marsh [52]); 3) кризового втручання, орієнтована на роботу з вразливими групами клієнтів з метою вироблення в них стресостійкості, зниження емоційного напруження, уникнення стресу (M. Payne [53]); 4) сімейної терапії, яка базується на ідеї того, що всі проблеми, які виникають у людей у процесі взаємодії, пов'язані з їхнім минулим досвідом, сприйняттям цих проблем, відповідно не потрібно змінювати особистість, а зосередитися на переосмисленні самої проблеми (J. Brown, D. Christensen. [54]); психосоціальної терапії, що підкреслює важливість професійної діяльності соціального працівника, у процесі якої застосовується метод ведення випадку, робота здійснюється через безпосереднє комунікування з клієнтом, надання йому психосоціальної допомоги, загалом допомагає розібратися з емоціями, думками, виробити механізми самостійного вирішення проблем шляхом зміни середовища перебування клієнта (M. Woods, F. Hollis [55]); 6) орієнтована на пошук рішення, передбачає цінність знайдених рішень, а не зосередження на конкретних проблемах (тільки клієнти мають сильні сторони, вони можуть визначити причини виникнення проблем, зокрема їхнє вирішення) (L. Pattoni [56]); 7) соціально-педагогічна, базується на соціальному супроводі прийомних, патронатних, опікунських сімей і дитячих будинків сімейного типу та здійснення виховного впливу, формування й корекцію соціальних якостей відповідно до загальноприйнятих суспільних цінностей (О. Грива [57]); 8) наративна, зосереджена на професійній діяльності соціального працівника, котрий, формуючи припущення, що базуються на реальних прикладах із життя клієнта, допомагає йому розібратися з власними проблемами (C. Veels [58]); 9) когнітивно-поведінкова, передбачає роботу соціального працівника, його спільне розуміння проблем клієнтів (депресивний стан, почуття, думки), намагання сформулювати мету співпраці над їхніми досягненнями щодо подолання проблем (S. Hollon, A. Beck [59]).

Проте сучасна практика соціальної роботи, спирається на власні теорії й локальні практики їхнього застосування відповідно до глобального визначення соціальної роботи [60]. Так, аналіз професійної діяльності в галузі соціальної роботи дає можливість констатувати, що за критерієм суспільної мети реалізуються такі сучасні уявлення щодо теорії й моделей, які формують перспективну практику соціальної роботи за такими напрямками (F. Turner [61]):

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

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

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

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

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

Таблиця 1.2

Первинні спеціалізації та їхній взаємозв'язок зі стандартами

Код	Назва професії	Назва професійного стандарту	Назва стандарту вищої освіти
1210.1	Керівник (директор) установи (закладу) соціального захисту населення	Професійний стандарт «Директор (закладу) установи надання соціальних послуг»	Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для (першого) бакалаврського рівня вищої освіти (№557 від 24.04.2019р) Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для (другого) магістерського рівня вищої освіти (№556 від 24.04.2019р)
1483	Соціальний менеджер/ Менеджер (управитель) у соціальній сфері	Професійний стандарт «Соціальний менеджер»	
2446.2	Соціальний працівник	Професійний стандарт «Соціальний працівник»	
2446.2	Фахівець із соціальної роботи	Професійний стандарт «Фахівець із соціальної роботи»	
2446.2	Фахівець із соціальної допомоги вдома	Професійний стандарт «Фахівець із соціальної допомоги вдома»	
3460	Соціальний працівник (допоміжний персонал)	Професійний стандарт «Соціальний працівник (допоміжний персонал)»»	
5133	Соціальний робітник	Професійний стандарт «Соціальний робітник»	
2446	Професіонали в галузі соціального захисту населення	-	-
2446.1	Наукові співробітники (соціальний захист населення)	-	Проект Стандарту вищої освіти для (третього) освітньонаукового рівня вищої освіти, Доктор філософії, (галузь знань 23 Соціальна робота), спеціальність 231 Соціальна робота
2446.2	Професіонали у сфері управління проектами та програмами	-	
2447	Професіонали у сфері управління проектами та програмами	-	

Джерело: розроблено автором

Оскільки в основних нормативних документах (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) наголошується на необхідності підвищення вимог до професійних та особистісних якостей сучасного фахівця, то значущим, на думку М. Недюхи, стає створення освітнього середовища, що здатне забезпечити самореалізацію та саморозвиток майбутніх соціальних працівників [62].

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

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

2) по-друге, протягом кількох останніх років Міністерство освіти і науки України вживало кроків до уніфікації освіти шляхом впровадження стандартів освіти на всіх рівнях для різних спеціальностей, включаючи соціальну роботу» (N.Horishna, H.Slozanska, O.Soroka, L. Romanovska [63]).

Тож самовизначення в професії соціальної роботи стало набувати, за твердженням S. Wilson та B. Lau, усе більшого значення [64]. За такої умови необхідним стає опанування професійними компетенціями для ефективного професійного самовдосконалення в соціальній роботі, підкреслює М. Holosko, бачення, спонукання інших до дії, командна робота та співробітництво, здатність вирішувати проблеми та створювати позитивні зміни [65].

Розуміння сутності підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладів вищої освіти, на думку О. Карпенко, полягає у «формуванні

готовності до професійної діяльності та її здійсненні на основі єдності теорії та практики навчання» [66].

Розвиток та вдосконалення підготовки соціальних працівників може залежати від сукупності чинників, що опосередковано впливають на розвиток та становлення галузі соціальної роботи [67], серед яких С. Копилова виділяє такі:

1) «об'єктивний чинник відображає характер розвитку суспільства (соціально-економічні, технологічні та соціокультурні зміни) та системи головних цінностей, що призводить до необхідності впроваджувати інновації, які переважно орієнтовані на удосконалення наявної системи підготовки, а не на її корінну зміну;

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

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

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

Отже, означені чинники спрямовують прояв суспільної потреби у формуванні професійного самовизначення в соціальних працівників, уможлиблюють позитивні соціальні зміни щодо вирішення соціальних та особистих проблем, сприяють мобілізації й активізації ресурсів вразливих категорій клієнтів з подолання складних життєвих обставин, підвищення соціальної активності й ініціативності.

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

Розширення знань майбутніх соціальних працівників про сутність професійного самовизначення в умовах фахової підготовки здійснюється на основі освітньої програми, яка включає навчальний план, навчальні (вибіркові) програми всіх дисциплін, перелік професійних умінь, навичок та лідерських компетенцій майбутнього соціального працівника з позначенням тих навчальних дисциплін, у процесі засвоєння яких у здобувачів освіти виробляються так звані тверді навички («hard skills») і м'які навички («soft skills»). Професійна діяльність соціального працівника є практико орієнтованою та характеризується спрямованістю на активізацію внутрішніх ресурсів особистості клієнта з метою розв'язання його проблем. Специфікою соціальної роботи є й те, що соціальний працівник перебуває між двома складовими в тріаді «соціальна політика держави (суспільні відносини) – соціальний працівник – клієнт» та має забезпечувати сприятливі соціальні умови для розв'язання проблем клієнтів. З огляду на це стрімкий розвиток фахової підготовки соціальних працівників за останні 10 років, зростання значення соціальної роботи щодо подолання суспільних проблем і соціально небезпечних явищ зумовлюють, на думку І. Савельчук, потребу врахування тенденцій розвитку як соціальної роботи, так і фахової підготовки соціальних працівників щодо їхнього впливу на організаційні

шляхи реалізації основних напрямів, умов і результатів оновлення змісту, форм і методів навчання [68].

Щодо розширення знань майбутніх соціальних працівників про сутність професійного самовизначення науковці N.Horishna, H.Slozanska, O.Soroka, L. Romanovska [63] визначили їхню нагальну необхідність для всіх учасників освітнього процесу, оскільки:

- упровадження курсу з професійного самовизначення дозволить підвищити рівень знань та обізнаність студентів з професійного самовизначення, сприятиме формуванню їхніх фахових умінь;

- курс із професійного самовизначення необхідно впроваджувати на бакалаврському й магістерському рівнях освіти, наповнюючи їхній зміст певними професійними завданнями із забезпеченням наступності у формуванні професійних здібностей майбутніх соціальних працівників;

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

Третьою особливістю професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначено наповнення змісту навчання інтерактивними формами, методами роботи з актуалізації їхнього фахового потенціалу задля розширення можливостей застосування здобутих знань, набутих умінь, навичок, сформованих компетентностей у майбутній реальній діяльності.

Процес формування соціального лідерства в майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти визначає специфіку органічного поєднання методів, форм і засобів навчальної й соціально-виховної з позааудиторною діяльністю всіх суб'єктів освітнього процесу, оскільки уможливорює швидку адаптацію до соціальних змін та детермінує процес самореалізації особистості соціального працівника. Аналіз наукових джерел [68; 73; 74; 75; 76; 77; 78] підтверджує, що застосування різних

інноваційних методів, форм і засобів у процесі професійної підготовки забезпечує викладання навчальних дисциплін нормативного й вибіркового блоків освітньо-професійної програми, організацію практики й залучення до позааудиторної діяльності, що дозволить здійснити оптимальне поєднання формальної й неформальної освіти для актуалізації лідерського потенціалу майбутніх соціальних працівників.

У цьому контексті І. Савельчук стверджує, що «сутність підготовки соціальних працівників, необхідно розглядати як особливий вид соціальної освіти, що інтегрує різнорівневість підготовки бакалаврів, магістрів та PhD соціальної роботи, варіативність поєднання різних форм і методів навчання та виховання, з метою забезпечення універсальності підготовки як визначальної вимоги до інноваційно орієнтованого освітнього процесу, його важливості для удосконалення підготовки фахівців в галузі соціальної роботи» [79].

У зв'язку із цим спроможність системи соціальної освіти в галузі соціальної роботи, на думку І.Козубовської, І. Постолюк, виражається у професійній підготовці фахівців, готових до апробації технологій соціальної інтеграції особистості в суспільстві, соціальної експертизи проєктів у соціальній сфері, соціального менеджменту установ та організацій [80].

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

відображає організаційно-діяльнісну складову професійної підготовки соціальних працівників.

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

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

Щодо неформальної освіти майбутніх соціальних працівників зауважимо, що цей процес додаткової цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, організований поза межами змісту освітніх програм, форм, методів і засобів позааудиторної навчальної й соціально-виховної роботи закладів вищої освіти, дозволяє органічне

поєднання з формальною аудиторною навчальною роботою студентів. Це пояснюється наявністю потужного потенціалу неформальної освіти щодо застосування її функцій (рис. 1.3).

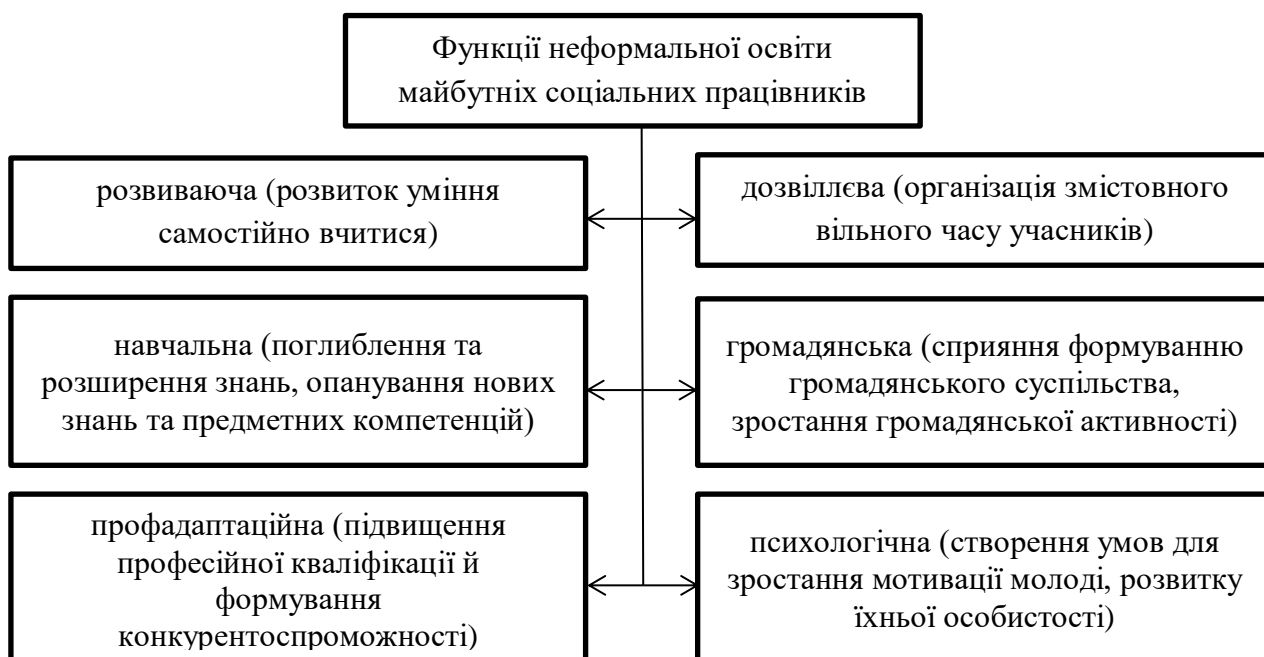


Рис. 1.3. Функції неформальної освіти майбутніх соціальних працівників

Джерело: розроблено автором за [83]

На нашу думку, саме неформальна освіта майбутніх соціальних працівників може бути своєрідним комплексом дій, досить різноманітних за освітнім змістом, набутих знань із соціального лідерства, вироблення вмінь через співвідношення традиційного і сучасного досвіду соціальної освіти та соціальної роботи. Органічне поєднання аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної роботи одночасно забезпечує сприяння всебічному розвитку здобувачів освіти, цілеспрямоване формування їхньої соціальної активності й відповідальності, водночас спонукаючи їх до пошуку й реалізації активних та інтерактивних форм роботи, залучення до різних заходів, що продукують реальні зміни або ж стимулюють студентів до самостійної організації корисних суспільно значущих ініціатив. Усе це сукупно впливає тією чи іншою мірою на формування професійного самовизначення в майбутніх соціальних працівників в умовах фахової підготовки.

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

Проведений нами аналіз наукових теоретичних і методичних джерел свідчить, що ефективність процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників залежить від органічного поєднання традиційних та інноваційних активних й інтерактивних форм, методів, технологій навчання.

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

Формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників до соціального лідерства повинна здійснюватися у ЗВО за

спеціально розробленими освітньо-професійними програмами, що забезпечується відповідним змістовним наповненням різних видів аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності. Ідея включення проблематики професійного самовизначення до підготовки соціальних працівників, виокремлена А. Iachini, Т. Cross та D. Freedman [84], слугувала орієнтиром для розроблення спецкурсів, тренінгових програм та їхнього змістовного наповнення. З огляду на це стає доцільним визначення відповідності освітньо-професійних програм «Соціальна робота» державним стандартам вищої освіти за спеціальністю «231 Соціальна робота» та їхнє відображення в освітньо-кваліфікаційних характеристиках майбутнього фахівця з урахуванням включення до них проблематики лідерства.

З метою сприяння процесові формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників необхідним стає введення до змісту навчальних планів науково-обґрунтованих і логічно виважених програм нормативних і вибіркового дисциплін, практик, тренінгів з формування професійного самовизначення, які відображають окремі навчальні модулі, теми програм, завдання програм практик для отримання інформації, опанування теоретичних знань та набуття професійних умінь і навичок. Зокрема, ефективним є уведення до освітньо-професійних програм «Соціальна робота» вибіркового навчальних дисциплін «Основи лідерства» та «Соціальне лідерство», що дозволить реалізувати зазначений зміст формування професійного самовизначення в умовах позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності студентів, упровадження навчально-тренінгових програм з формування соціального лідерства. Ці вибірково навчальні дисципліни змотивують майбутніх соціальних працівників на сталий розвиток суспільства, роботу в громаді; зорієнтують на розкриття сильних сторін клієнта; ознайомлять з механізмами ефективного надання соціальних послуг різним вразливим категоріям клієнтів соціальної роботи.

Зазначимо, що формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників відбувається в процесі застосування як активних, так і

інтерактивних (інноваційних) форм (інформаційних лекцій, тренінгів, майстер-класів, освітніх програм і проєктів, дискусійних зустрічей, арттерапії, коучингу, менторингу, інтелектуальних квестів, світового кафе, лідерської майстерні, виїзних воркшопів); методів (тренінгу, соціальних проєктів, дискусії, кейсів, брендингу, активізації лідерського потенціалу, творчих методів мотивації, створення ситуацій успіху) та засобів (масових відкритих освітніх онлайн-платформ, соціальних мереж, інформаційних технологій та засобів комунікації).

Необхідним, як стверджує І.Савельчук, стає мотивування до вивчення навчальних тем, розділів, дисциплін і бажання студентів опанувати інноваційні напрями діяльності соціальних працівників (кейс-менеджмент, проєктний менеджмент, тренінг-технологію, супервізію, коуч-технологію, арттерапію, арткоучинг, соціальну інноватику, корпоративне волонтерство) завдяки залученню до активної професійної, громадської та соціально-корисної діяльності гуртків, студій, дискусійних клубів [50].

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

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

Для забезпечення якості підготовки соціальних працівників, здатних до швидкого реагування на соціальні зміни, зміст підготовки має бути актуальним,

інноваційним і проблемним, що детермінує процес професійної самореалізації особистості соціального працівника щодо вирішення суспільних проблем засобами соціальної роботи. У цьому контексті доцільно враховувати перспективні тенденції стратегічного плану розвитку Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (2018-2024 рр.), який передбачає спрямованість на практичну підготовку нового фахівця відповідно до викликів сучасності й швидко змінного глобального світу; формування та впровадження новітньої моделі студентського самоуправління (упровадження Проєкту розвитку молодіжного лідерства – «Міжнародна школа молодого лідера» (<https://npu.edu.ua>)).

Здійснюючи професійну підготовку майбутніх соціальних працівників, формуючи в них професійне самовизначення, необхідно враховувати, на думку Г. Селевко, такі специфічні властивості особистісного розвитку [86]:

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

Відтак формування майбутнього соціального працівника – це кількісні та якісні зміни його особистості, що виявляються в засвоєнні ним соціального, морального, професійного досвіду та реалізації певних умов. У результаті цього здійснюється перехід від абстрактної можливості володіти певним професійним статусом, якостями в реальну можливість. Звідси впливають зміст та основи об'єктивної тенденції розвитку особистості соціального працівника – виникнення можливості та її розгортання в дійсність – виявляються в

діалектиці утвердження й самоствердження його особистості як суб'єкта життєдіяльності. Процес цей нерівномірний і поступальний: від рівня елементарного самовизначення, орієнтації в основному на зовнішні регулятори – до рівня саморегуляції, самовияву, самоактуалізації та саморозвитку, як стверджує Г. Юркевич [87].

Зважаючи на це, важливою особливістю формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників вважаємо нерівномірність розвитку фахово значущих якостей майбутніх професіоналів. У процесі формування професійного самовизначення соціальних працівників необхідно враховувати загальні закономірності розвитку особистості, а також специфічні риси фахової діяльності соціального працівника.

Дослідниця А. Доброскок наголошує на формуванні професійно значущих якостей як важливого аспекту розвитку особистості соціального працівника в ролі суб'єкта фахової діяльності [88]. Відповідно формування професійного самовизначення прослідковується в якісних змінах індивідуально-психологічних характеристик особистості. Акцентуємо на системності підготовки майбутніх соціальних працівників як поетапному оволодінні ними професійним самовизначенням, зростанні можливостей їхнього творчого самоосмислення й подальшого використання в практичній фаховій діяльності.

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

Як свідчить практика, професійна підготовка соціальних працівників здійснюється переважно через вивчення відповідних навчальних дисциплін, що не завжди сприяє розвиткові особистісних якостей майбутнього спеціаліста, формуванню його професійного самовизначення. Здобувачі освіти не знають особливостей фахової діяльності соціальних працівників, що зі свого боку призводить до слабкого уявлення значної кількості майбутніх соціальних працівників про професійний Я-образ, практичну сторону діяльності соціального працівника та актуалізує зв'язок освітнього процесу в університеті з роботою в установі, організації та ін.

Причому набуття професійно значущих якостей як процесу професіоналізації передбачає, за твердженням В. Татенко, взаємодію суб'єкта з предметом праці, певний специфічний вид прояву її активності: діяльність, поведінку, спілкування [90], а також саморегуляцію, пізнання та навчання. Н. Волянюк [91] стверджує, що розвиток відбувається під час використання внутрішніх ресурсів у взаємодії суб'єкта діяльності з її предметом, чому слугують такі механізми: зворотний зв'язок, інформація про себе через сприйняття інших, усвідомлення й позитивна реалізація потреби в комунікації, вільне вираження почуттів.

Науковець О. Бондарчук доводить, що спеціаліст, який не усвідомлює власного професійного «Я-образу», у професійній діяльності просто виконує стандартний набір функцій, і це може мати негативні наслідки під час зіткнення з непередбачуваними робочими ситуаціями. Лише усвідомлення своєї професійної діяльності дозволить майбутньому фахівцеві зорієнтуватися на ринку праці та правильно оцінити свої шанси, зіставити стратегії пошуку роботи з особистою цінністю як професіонала [92].

Слід наголосити ще на одному важливому аспекті формування професійного самовизначення – усвідомленні майбутнім соціальним працівником свого професійного «Я-образу». Аналіз праць учених засвідчує, що система підготовки майбутніх соціальних працівників під час здійснення вибору форм, методів і технологій професійної підготовки не спирається на

рефлексію як внутрішній механізм розвитку професійного мислення та мотивацію як рушійну силу розвитку особистості керівника [93].

У формування професійного самовизначення майбутніх фахівців ключова роль належить закладу вищої освіти як носію стабільних культурних цінностей, а також провіднику гуманістичних професійних цінностей. У зв'язку із цим заклади вищої освіти є відповідальними за розвиток професійної освіти, збереження основних і соціально значущих професійних напрямів у підготовці кваліфікованих спеціалістів. Стимулювання професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти передбачає комплекс заходів: інформаційних, діагностичних, практичних, спрямованих на пізнання студентами себе в професії, розвиток своїх можливостей у процесі навчання в закладі з метою формування професійної готовності, що дозволить усвідомлено й активно включатись у професійну сферу та розвиватися в ній. Особливо суттєвим рушієм цього процесу виступає рівень підготовки студентів, кваліфікація викладачів, а інтегративне вираження вони отримують у понятті «середовище закладу вищої освіти», яке виступає провідним фактором професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

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

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

Студіювання наукових праць і спостереження за практикою діяльності працівників соціальної сфери засвідчують, що успішна самореалізація в професії певним чином залежить від рівня їхнього професійного самовизначення, зокрема щодо усвідомлення себе як суб'єктів, здатних здійснювати соціально значущу професійну діяльність та самовдосконалюватися в ній. Особливої значущості для професійної підготовки соціальних працівників набуває визначення змістової структури професійного самовизначення й науково обґрунтованих критеріїв для оцінювання рівня його сформованості. Водночас відсутність чіткого виокремлення змісту професійного самовизначення соціальних працівників актуалізує необхідність визначатися зі змістовими характеристиками поняття «професійне самовизначення» з позиції теорії та практики соціальної роботи й особливостей підготовки студентів до майбутньої фахової діяльності.

Під структурою розуміється побудова як множинність елементів або компонентів чи критеріїв чогось цілого та передбачається, що кожний структурний елемент також може мати свою структуру й складатися з низки підструктурних елементів. Поняття «структура», як стверджують А. Грабченко, В.Федорович, Я.Гаращенко, визначає не лише побудову якогось досліджуваного об'єкту, а й механізм його дії, властиві йому функціональні зв'язки [94]. Поняття «критерій», за визначенням І. Беха, розглядається як «ознака, на основі якої здійснюється оцінювання, класифікація чогось» [41]. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка критерій названо основною ознакою, за якою з множини можливих обирається одне рішення або фактичні параметри оцінки, сприйняття й опису людини, предмета, події чи структури. Критерій є засобом, за допомогою якого вимірюються рівні, міра вияву того чи іншого явища, мірило оцінювання суджень [96]. За допомогою критерію

визначається перевага якогось вибору порівняно з іншими, перевіряється відповідність результату висунутій меті або оцінюється міра її реалізації. Отже, критерій можна інтерпретувати як мірило, на основі якого визначається наявність і дієвість будь-якого процесу чи явища. За такої умови критерій охоплює сукупність показників, які розкривають певний рівень якогось явища. Тобто критерій є ширшим за показник, який виступає складовим елементом критерію та характеризує його зміст. Головна характеристика поняття «показник», як стверджують Ю. Грицай та Я. Журецький, конкретність і діагностичність, що передбачає його доступність для спостереження, урахування та фіксації, а також дає змогу розглядати як більш часткове щодо критерію, а отже, вимірювач останнього [97].

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

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

Науковець О. Морін, зокрема, у структурі особистісного самовизначення студентів виділяє «Я-концепцію», ціннісно-мотиваційну сферу, систему ставлень до навколишнього світу та самих себе, які характеризуються такими критеріями: когнітивний (збагачення знаннями та вміннями, уявленнями про шляхи особистісного й професійного самовизначення, уявленнями про навколишній світ та свої можливості щодо

впливу на події, що відбуваються, активність у забезпеченні саморозвитку); ціннісно-змістовий (формування сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій, життєвих настановлень, моральних цінностей, особистісної позиції, ставлення до свого «Я», упевненості в можливості контролювати події); комунікативний (розвиток інтернальності й компетентності в міжособистісних відносинах, формування адекватної та ефективної професійної позиції фахівця); рефлексивний (розвиток рефлексії, усвідомлення та коригування системи цінностей, оволодіння навичками практичного використання психологічних механізмів спілкування для досягнення оптимальних результатів професійної діяльності, розвиток уміння об'єктивно оцінювати свої дії та дії оточуючих» [100].

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

У практиці профорієнтаційної роботи виокремлюють і інші підходи до розуміння структури професійного самовизначення особистості. Зокрема, О. Ляска вказує, що професійне самовизначення включає професійну спрямованість, самосвідомість, саморегуляцію, фахово важливі якості [103]. Розкриваючи зміст цих компонентів структури професійного самовизначення, дослідниця наголошує, що професійна самосвідомість – це

співвіднесення особистістю цілей, які виникають, зі своїми ідеалами, уявлень про цінності – зі своїми можливостями.

Суголосною нашим поглядам є позиція Л. Петриченко [26]. Дослідниця розглядає професійне самовизначення майбутнього фахівця через побудову професійних планів і перспектив, що включає цільові, смислові, когнітивні, регулятивно-поведінкові компоненти самопроєктування. На основі теоретичного аналізу праць учених (В. Бодров, М. Гінзбург, Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, М. Пряжніков та ін.) О. Савчук [105] була запропонована структурно-функціональна модель професійного самовизначення фахівців соціальної сфери та визначені її складові: когнітивно-цільову (сформованість знань про професійну діяльність у соціальній сфері, про вимоги до особистості фахівця соціальної сфери, знання базових понять і термінів професійного самовизначення; наявність професійних намірів і планів, визначення професійної мети, етапів її досягнення), змістовно-ціннісну (наявність мотивації вибору професії фахівця соціальної сфери, усвідомлення правильності обраної професії, задоволеність професійним вибором, узгодження особистісних і професійних цінностей, наявність та усвідомлення змісту діяльності в соціальній сфері, бачення резервних та альтернативних варіантів фахового зростання в цій галузі), особистісно-функціональну (оцінка професійних здібностей та відповідності особистісних рис обраному фаху, затребуваності, позитивне ставлення до фахової діяльності в соціальній сфері, здатність до професійного зростання, активність у реалізації власної позиції, прагнення до саморозвитку й самовдосконалення).

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

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

Професійне самовизначення обґрунтовується нами як інтегральне особистісне утворення, що характеризується усвідомленням майбутнім соціальним працівником відповідності своїх можливостей вимогам обраної професії, своєї ролі в системі соціальних відносин і відповідальності за зроблений вибір, ставленням до себе як суб'єкта професійної діяльності. Відповідно в процесі визначення рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників необхідно враховувати обсяг знань, глибину їхнього усвідомлення, спрямованість і стійкість соціальних мотивів, наявність ставлення до себе як до суб'єкта фахової діяльності, здатність до самореалізації.

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

Зокрема, гностичний критерій професійного самовизначення студентів уособлює знанняву складову цього особистісного утворення. Базова роль у здійсненні пізнавальних процесів належить когнітивним структурам – узагальнено-типізованим системам організації знань, які водночас є механізмами здобуття, використання та збереження інформації. На думку О. Васильєвої, це «система значень, що організовується в «еталони» і «стереотипи», створює категоріальну сітку, крізь призму якої соціальна спільнота виокремлює в ситуації

іншій людині значущі для своєї діяльності ознаки» [106]; «це своєрідні «кристалізовані» матриці одержання знань про світ» (М. Корольчук, Ю. Дроздова, В. Корольчук, В. Осьодло, А. Сипливий [37]).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

На професійне самовизначення індивіда впливають різні чинники, але провідну роль відіграють ціннісні орієнтації, згідно з якими він визначає цілі та пріоритети власного життя. Водночас досягнення цілей потребує певних зусиль, і не кожна людина здатна до їхньої мобілізації. У цьому контексті дослідниці О. Ляшенко та О. Достатня [111] зазначають, що, самовизначаючись, людина діє відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, які віддзеркалюють характер її цілей, а отже, і характер діяльності. Це той компонент структури особистості, який утворює певний стрижень свідомості і навколо якого обертаються бажання й почуття людини, з погляду якого розв'язується значна кількість проблем.

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

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

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

Важливим показником професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, за словами К. Леонгарда, виступає спрямованість. Відображаючи базові властивості, вона визначається як системостворююча властивість, що детермінує весь психологічний склад особистості здобувача освіти. Саме в спрямованості «відображаються цілі, для досягнення яких діє особистість, її мотиви, суб'єктивні ставлення до різних аспектів дійсності: вся система її характеристик. У глобальному плані спрямованість можна оцінити як співвідношення того, що особистість отримує і бере від суспільства (матеріальні й духовні цінності), до того, що вона дає йому» [39].

Спрямованість є базовою властивістю особистості, що визначає всі інші атрибути та якості. Спрямованість відображається в діях і поведінці особистості та не обмежується мотиваційно-потребовою сферою.

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

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

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

Визначаючи показники професійного самовизначення (одночасно виступають і критеріями визначення рівнів його сформованості), взяли до уваги відповідальність. «Філософський енциклопедичний словник» за редакцією В. Шинкарука зазначає, що категорія відповідальності охоплює проблему співвідношення здатності та можливості особистості виступати суб'єктом (автором) своїх дій, а також більш конкретні аспекти: здатність свідомо (спеціально, добровільно) виконувати певні вимоги і вирішувати поставлені завдання; здійснювати правильний моральний вибір; досягати певного результату [116].

Однак, відповідальність особистості стає визначальною тоді, коли людина починає існувати не як «соціальний атом», а як самостійна виробнича одиниця. Залишаючись членом певної спільноти або соціальної групи («ми»), стверджує Г. Малигіна, вона вирізняє себе як відмінну від інших одиниць («Я»)

і навіть може протиставити себе колективу. Як наслідок, людина набуває певної свободи дій у взаємозв'язках з іншими членами суспільства [117].

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

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

Учені І. Сабатовська та Л. Кайдалова, які вивчали механізми професійного самовизначення особистості, зазначають, що важливою ознакою цього феномену є активність особистості. Саме вона розгортається в просторі «суб'єкт – об'єкт». Водночас суб'єкт має володіти певною стійкою диспозицією, що обмежує індивідуальний простір. Моделювання співвідношення «особистість – навколишній світ» передбачає наявність певних особистісних характеристик, які відповідають за стійкість такого позиціонування. Означені характеристики забезпечують прагнення суб'єкта до активної дії та бажання контролювати процес своєї активності. Як наслідок, ці особистісні характеристики у своїй сукупності відповідають феномену життєстійкості [118]. Джерела активності – потреби, інтереси особистості, на думку Л. Орбан та Д. Гриджук, орієнтовані на необхідність належати до групи, вступати в контакт з іншими людьми, володіти певним статусом, бути лідером або підпорядковуватися; екзистенційні спонуки: «бути суб'єктом власного життя», творити, відчувати самоідентичність, справжність свого буття, розвитку [93].

Сутнісні характеристики діяльності та її значення для формування та розвитку людини чітко окреслив Г. Костюк: «... для оволодіння досягненнями

людської культури кожне нове покоління має здійснити діяльність, аналогічну (хоча й не тотожну) тій, яка стоїть за цими досягненнями» [48].

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

Представники іншого напрямку ототожнюють поняття «активність» і діяльність». Зокрема, О. Сухомлинська [124] розглядає активність як діяльність, у якій гармонійно поєднуються мотив і мета; це вільна діяльність, не пов'язана іззовні, а є внутрішньо необхідною для людини, що набуває виявлення в самодіяльності. Ці погляди підтримує О. Киричук, акцентуючи на тому, що «активність людини є її діяльністю; активність і діяльність – рівні за змістом поняття, що можуть бути синонімами» [125].

У дослідженні О. Бондарчук виокремлюються три види співвідношення активності й діяльності:

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

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

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

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

Одним із видів діяльності, що сприяє формуванню готовності особистості до пошуку сенсу самовизначення, на думку В. Ягупова, є професійна діяльність, що базується на ефективному розвитку особистості. Тому необхідна умова професійного розвитку особистості, яка працює з людьми, полягає в усвідомленні необхідності зміни, перетворення своєї самосвідомості та пошуку нових можливостей самореалізації у вибраній сфері трудової діяльності [128]. Відповідно залучення особистості до цих процесів зумовлює не лише активізацію внутрішніх резервів організму, а й спонукає людину до переосмислення свого соціального та професійного призначення. Відбувається зміна орієнтирів певного «циклу» життєдіяльності особистості, змінюється мета, спрямованість, зміст діяльності людини. Зазнають змін зовнішні параметри і критерії оцінювання її діяльності. Відтак особистість залучається до процесів особистісного та професійного самовизначення [128].

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

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

Проактивний рівень сформованості професійного самовизначення виявляється в стійкій орієнтації на вибір професії фахівця соціальної сфери, позитивному ставленні до професійної діяльності в соціальній сфері; узгодженості особистісних і професійних цінностей; стійкому вияві обізнаності щодо професійного самовизначення, методів і ресурсів соціальної роботи, вимог до фахівця соціальної сфери; розвитку здатності до самопізнання; активності й самостійності в реалізації професійних намірів і планів; здатності до професійного зростання; прагненні до саморозвитку й самовдосконалення; відповідальності.

Активний рівень сформованості професійного самовизначення характеризується недостатньо стійкою орієнтацією до соціальної роботи, недостатнім усвідомленням значущості цінностей соціальної роботи, нечітко вираженою потребою в обізнаності щодо професійного самовизначення; частковому виявленні активності й самостійності в реалізації професійних намірів і планів; нечіткому вираженні здатності до професійного зростання, прагнення до саморозвитку й самовдосконалення; ситуативному виявленні відповідальності.

Реактивний рівень сформованості є рівнем фрагментарних знань щодо професійного самовизначення, слабкої інтеграції професійних знань, пасивного ставлення до збагачення знань про фахову діяльність у соціальній сфері, низьких вимог до фахівця соціальної сфери; нестійкої орієнтації на професійне зростання, реалізації професійних намірів і планів, самопізнання й самовдосконалення.

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

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз наукових джерел уможливило вивчення проблеми формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти як міждисциплінарної та інтегрованої. Вивчення ступеня дослідженості проблеми в українській та закордонній теорії і практиці засвідчило, що професійне самовизначення розглядається з точки зору різних наукових підходів.

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

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

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

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

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

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

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

РОЗДІЛ 2

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

2.1. Стан сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників

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

На констатувальному етапі експерименту визначено склад контрольних та експериментальних груп. До складу експериментальної групи увійшли 160 студентів УДУ імені Михайла Драгоманова, Донбаського державного педагогічного університету, Бердянського державного педагогічного університету. До складу контрольної групи увійшли 152 здобувачі освіти Донбаського державного педагогічного університету, Бердянського державного педагогічного університету.

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

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

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

літератури з проблеми дослідження, практичний досвід роботи та розроблену автором діагностичну програму.

Означена програма включала такі методи:

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

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

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

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

5) метод самооцінки;

6) метод кількісної обробки даних.

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

Таблиця 2.1

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

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

Продовження табл. 2.1

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

Джерело: розроблено автором

Для з'ясування рівня сформованості показників гностичного критерію сформованості професійного самовизначення (сформованість знань про себе, свої можливості та способи їхнього вдосконалення; знання про професійну діяльність у соціальній сфері; вимоги до особистості фахівця соціальної сфери; наявність професійних намірів і планів; знання базових понять професійного самовизначення) використовувалася анкета «Професійне самовизначення фахівця соціальної сфери».

Для визначення уявлення про професію соціального працівника (її престижність, затребуваність), якості, якими має володіти фахівець, ступеня особистої відповідності обраній спеціальності; наявність професійних намірів і планів застосовувалися анкета «Професійне самовизначення фахівця соціальної сфери» та методика незакінчених речень. Зокрема, в анкеті були поставлені запитання щодо початкового етапу професійного самовизначення респондентів. Так, загальний розподіл відповідей респондентів на запитання «У якому віці Ви вперше серйозно задумувалися про необхідність обирати будь-яку професію?»

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

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

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

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

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

Професійне й особистісне зростання. Цей фактор поєднує в собі професійні й особистісні показники (покликання, здібності). Важливим визначається кар'єрне зростання й можливість професійно розвиватися, причому вимоги до заробітної плати відходять на другий план. Студенти цієї групи переважно збираються працювати за отримуваною професією: Я вважаю, що професія, отримувана у ЗВО, повинна бути такою, щоб було бажання працювати в ній надалі. Характеристики престижності проглядаються у відповідях на запитання про причини вибору абітурієнтами ЗВО та факультету (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Мотиви вибору ЗВО та факультету абітурієнтами, %

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

Джерело: розроблено автором

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

Для абітурієнтів, які орієнтуються на державну службу, головним чинником вибору ЗВО та факультету є те, що цей ЗВО державний. Найчастіше їх цікавить прийнятна вартість навчання, оскільки для них це вмотивований вибір спеціальності, заснований на власних інтересах і схильностях.

Молоді люди, на професійний вибір яких вплинули батьки, друзі та вчителі, під час вибору ЗВО та факультету найчастіше головним фактором називають рекомендації близьких і престижність майбутньої професії. Ці абітурієнти рідше за інших стверджують, що вони роблять усвідомлений вибір, зважаючи на власні інтереси й нахили.

Для абітурієнтів, що орієнтуються на особистісний розвиток, усвідомлений вибір з огляду на власні інтереси та схильності є головним фактором добору ЗВО та факультету. Від інших абітурієнтів їх відрізняє орієнтація на особистісний розвиток та очікування цікавого навчання. Творчість у позанавчальний час, зокрема у спорті, – також головний мотив для цієї групи молоді. Під час вибору ЗВО для них було важливо, щоб в університеті була означена спеціальність і вони здобули необхідні знання.

Основним мотивом вибору ЗВО та факультету абітурієнтів, орієнтованих на творчість у майбутній професійній діяльності, є свідомий вибір конкретної спеціальності у ЗВО з огляду на власні інтереси та здібності. Бажання особистісного розвитку, зокрема й у позанавчальний час, – основна відмінність молодих людей цієї групи. Рідше за інших їх цікавить престижність спеціальності, а також те, чи є обраний ними ЗВО державним. Великою перевагою навчання у ЗВО молоді люди цієї групи назвали

розширення кола знайомств та набуття зв'язків, які можуть стати корисними надалі.

Усвідомлений вибір, зважаючи на власні інтереси та схильності, роблять і абітурієнти, орієнтовані на науково-педагогічну діяльність. Цей фактор вибору ЗВО та факультету для них є провідним. У майбутній професії вони бачать виконання дитячої мрії, можливість реалізації у творчості та особистісному зростанні. Їх приваблює висока якість освіти в обраному ЗВО, можливість займатися творчістю в позанавчальний час.

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

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

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

Серед мотивів, що мають найменше значення, студенти називають вплив батьків і легкість навчання. Найменш важливим мотивом здобувачі освіти називають продовження сімейної традиції – переважна більшість студентської молоді не вважає його фактором, що впливає на вибір напрямку підготовки.

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

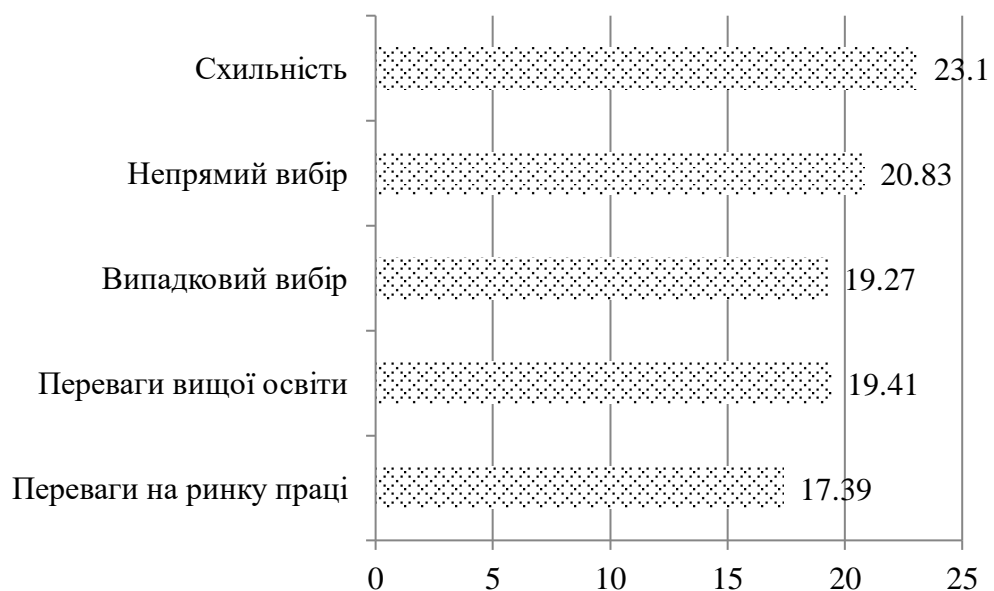


Рис. 2.1. Групи студентів з різними ціннісно-професійними переконаннями, %

Джерело: розроблено автором

Значущість мотивів здобуття вищої освіти заснована на суб'єктивних уявленнях студентів про роль вищої освіти в майбутньому житті, про цілі, які буде легше досягти за його наявності. Дослідження мотивації здобуття вищої освіти було проведено з використанням множинного вибору із заданого списку мотивів.

Результатом став рейтинг провідних мотивів серед виділених груп студентів, орієнтованих на різні стратегії професійного вибору. Дані представлені з використанням наведеного вище коефіцієнта згоди (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Мотиви здобуття вищої освіти студентів, коефіцієнт згоди

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

Продовження табл. 2.4

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

Джерело: розроблено автором

Для студентів, націлених на переваги вищої освіти, здобуття диплома як документа за рівнем значущості посідає перше місце серед інших причин (коефіцієнт згоди 0,88 проти 0,71 за вибіркою). Вони впевнені, що факт наявності диплома має велике практичне значення для успіху в житті. Основними мотивами здобуття вищої освіти студенти цієї групи називають прагнення бути освіченими людьми та реалізувати власні можливості (табл. 2.3). Варто відзначити і перевагу трудової мотивації: молоді люди впевнені, що з вищою освітою вони зможуть знайти відповідну й цікаву, часом складну роботу, зробити кар'єру. Мотив матеріального благополуччя представники цієї групи теж віднесли до особливо значущих.

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

диплома матимуть цікаве життя, їх поважатиме оточення. Ті респонденти, котрі орієнтовані на переваги ринку праці, стверджують, що високий освітній рівень забезпечить більше можливостей для благополучного життя надалі. На останніх позиціях рейтингу мотивів здобуття освіти стоять небажання працювати чи служити в армії, а також думки й рекомендації батьків, які наполягають на навчанні у ЗВО.

Провідними мотивами здобуття вищої освіти у студентів, орієнтованих на реалізацію власних здібностей і схильностей, є професійний інтерес, тобто прагнення займатися певною діяльністю, а також бажання бути освіченими людьми. У представників означеної групи переважають мотиви самоствердження у праці. На їхню думку, вища освіта дасть їм можливість знайти відповідне місце роботи, де буде гарне кар'єрне зростання й висока заробітна плата. Ця робота повинна бути для них цікавою, оскільки задоволеність діяльністю безпосередньо залежить від того, наскільки людина реалізує власні можливості. Як і більшість молодих людей, студенти цієї групи хочуть мати документ про вищу освіту – цей чинник є одним з найважливіших.

У рейтингу мотивів здобуття вищої освіти важливе місце займає студентське життя, а також цікаве соціальне оточення, яке, на їхню думку, можливе лише в людей з вищою освітою. В ієрархії мотивів молодих людей цієї групи не є провідними вплив батьків і можливість увійти до найвищих верств суспільства, яку дає лише вища освіта. Студенти, орієнтовані на власні нахили, хочуть працювати вже зараз та не вважають, що без диплома ЗВО не можна знайти роботу.

У більшості випадків на вибір професії в студентів, орієнтованих на опосередкований вибір, впливає зовнішня мотивація – рекомендації близького оточення, уявлення про престижність професії, географічне місце розташування освітнього закладу. Головний мотив отримання вищої освіти – це прагнення стати освіченою людиною та отримати диплом ЗВО. У цій групі відзначається і переважання трудової мотивації: на їхню думку, з

вищою освітою легше знайти цікаву роботу з гарною ймовірністю зростання зарплати й кар'єри.

Для молодих людей з непрямим вибором професії в ієрархії мотивів значне місце займають реалізація власних здібностей та інтерес до певної діяльності. Незважаючи на те, що представники цієї групи вважають вищу освіту запорукою надалі жити більш цікавим життям, вони заперечують неможливість уходження у вищі верстви суспільства, а також неповагу через відсутність диплома. Ці студенти, вступаючи до ЗВО, не збираються відкладати час вступу в доросле життя та готові вже зараз іти працювати.

Основним мотивом здобуття вищої освіти студентів, що характеризуються випадковістю вибору, є отримання диплома, який є для них достатньою характеристикою здобутої освіти. Відповідно і напрям підготовки вони обирають за принципом, куди легше поступити і де простіше вчитися. Вступаючи до ЗВО, ці студенти керуються бажанням стати освіченими людьми, однак у них переважає орієнтація не на отримання знань, а на можливість пожити студентським життям. Значним мотивом є відстрочення від армії, що надається: студенти з випадковим вибором називають цю причину набагато частіше за інших, можливо, через переважання частки юнаків у цій групі. Приймаючи рішення вступати до ЗВО, представники цієї групи найчастіше говорять про небажання працювати після закінчення школи. В оцінці таких мотивів, як думка батьків, які наполягають на здобутті вищої освіти, та бажання відкласти час вступу в доросле життя, відповіді студентів з випадковим вибором професії розподілилися з однаковою частотою як значущі, називалися ними найчастіше.

До факторів, ступінь впливу яких на прийняте рішення оцінювався як помітний, можна віднести уявлення студентів про те, що з вищою освітою легше знайти відповідне місце роботи з гарною заробітною платою та можливим кар'єрним зростанням. У мотиваційному рейтингу здобуття вищої освіти слабкими мотивами виявилися уявлення студентів про те, що вища

освіта дозволяє мати більше можливостей і свобод, а також бажання й підвищення соціального статусу, засновані на думці, що люди, які закінчили ЗВО, користуються в суспільстві великою повагою та входять до його вищих шарів. Трудові та кар'єрні мотиви для студентів з випадковим вибором виявилися найменш значущими в цій ієрархії: вони вважають, що і без університетського диплома можна знайти роботу, вища освіта не допоможе їм у кар'єрному зростанні там, де вони зараз підробляють.

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

Наголошуючи на якості освіти, студенти цієї групи оцінюють викладацький склад та віддають перевагу ЗВО з перспективами навчання й стажування за кордоном. Особистісний розвиток, творчість, зокрема і в позанавчальний час, для цих молодих людей також мають значення під час вибору закладу освіти.

Здобувачі освіти, орієнтовані на переваги професії на ринку праці, насамперед у процесі вибору ЗВО вважають важливим, щоб диплом про його закінчення цінувався на ринку праці. Якість освіти й висококваліфікована підготовка для цих молодих людей відіграє велику роль. Вони віддають перевагу тим ЗВО, які допомагають випускникам у працевлаштуванні, та звертають увагу на рейтинг університетів, їхню престижність. Слід зазначити, що представникам цієї групи не все одно, куди вступати, і вони рідше за інших звертають увагу на наявність бюджетних місць.

Приймаючи рішення про необхідність вступу до ЗВО, більше половини молодих людей, орієнтованих на випадковий вибір, насамперед керувалися наявністю бюджетних місць у ЗВО та простотою вступу до нього.

Найчастіше вони говорять про свою байдужість у питанні, куди вступати. Це демонструє їхню інфантильну позицію, яка виражається в пасивності формування професійних стратегій через орієнтацію на чужу думку, виборі напряму підготовки в останній момент, бажанні здобути деякі знання, а не отримати професію. Молоді люди, які вибирають ЗВО випадково, здебільшого звертають увагу на рейтинг і рекламу освітньої установи, її географічне розташування та чи є вона державною.

Випадковий вибір відбувається і під впливом рекомендацій ближнього оточення: найпопулярнішим способом вибору ЗВО є вибір за прикладом батьків чи друзів. До важливих мотивів вибору університетів студенти цієї групи віднесли наявність гуртожитку. Випадковий вибір для здобуття вищої освіти є побічним результатом реалізації позаосвітніх цілей, а саме: розширення кола знайомств, творче життя в позанавчальний час. Молодь цієї групи обирає навчання у ЗВО, відкладаючи початок трудової діяльності, служби в армії, розв'язання інших соціальних завдань. Майже для третини студентів, орієнтованих на випадковий вибір, під час вибору ЗВО не важливі його престижність та якість освіти в ньому. Несамостійність, невміння приймати рішення та нести за них відповідальність призводять до неусвідомленого, випадкового вибору спеціальності: для цих здобувачів освіти наявність визначеного спрямування підготовки в конкретному університеті не важлива. Рідше за інших вони віддають перевагу ЗВО з розвиненою науково-дослідною базою й висококваліфікованим складом викладачів. Молоді люди цієї групи не відносять до значних мотивів можливість отримання високопрофесійної підготовки у ЗВО, диплом якого цінується на ринку праці. Рідше за інших вони вважають, що диплом вибраного ЗВО дозволить їм удало працевлаштуватися.

Одним з основних критеріїв вибору професії є її привабливість, яка може оцінюватися за декількома аспектами: зацікавленість в інформації про професію, готовність та участь у конкретних видах професійної діяльності.

Дослідження мотивації вибору напряму підготовки було проведено з використанням множинного вибору із заданого списку мотивів.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

На констатувальному етапі експерименту було важливо також:

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

Паралельно з основними завданнями виявлявся стан використання викладацьким складом кафедр та керівництвом факультетів потенціалу позааудиторної діяльності в професійному самовизначенні студентів та проводився аналіз навчальних програм і планів позааудиторної діяльності ЗВО з метою виявлення їхніх можливостей для розвитку професійного самовизначення студентів.

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

спеціальних курсів з формування професійного самовизначення; нерозуміння ролі ціннісної рефлексії в розвиткові професійного самовизначення, відсутність доступних методик і технологій організації соціально орієнтованої діяльності; брак роботи з виявлення та розвитку альтруїстичних почуттів і нерозуміння їхньої ролі як рушійних сил професійного розвитку та фахового саморозвитку майбутніх соціальних працівників та ін.

Ці труднощі та втрачені можливості в підвищенні якості підготовки соціальних працівників на факультеті не дозволяли цілеспрямовано використати позитивний потенціал соціально орієнтованої діяльності студентської молоді, організатори цієї роботи не звертали увагу на розвиток професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних особливостей та напряду підготовки здобувачів освіти.

Для більш детального вивчення значеної проблеми нами було розроблено спеціальну анкету виявлення ставлення студентів до професійного самовизначення для викладачів і студентів. У неї вкладено такі істотні ознаки соціальної орієнтації діяльності щодо формування професійного самовизначення студентів: волонтерська допомога, ставлення до безоплатної праці, бажання допомогти іншим людям, мотивація у формування професійного самовизначення, ціннісна рефлексія, спрямованість на розвиток професійного самовизначення. Кожна із цих ознак представлена трьома параметрами: знаннями, готовністю до дій та прагненням до розвитку професійного самовизначення. Під час здійснення вибору встановлено градацію: за вибір знань – 1 б., готовності до дії – 2 б, прагнення розвитку професійного самовизначення – 3 б.

Під час проведення анкетування й аналізу його результатів намагалися виявити ставлення викладачів кафедр до організації професійно орієнтованої діяльності, доцільні форми, методи й технології використання позитивного потенціалу такої діяльності щодо професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

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

Для виявлення ролі соціально орієнтованої діяльності у формуванні професійного самовизначення студентів був розроблений тест (Додаток Д), у який включені питання та твердження про значущість професійного самовизначення й соціально орієнтованої діяльності для майбутніх соціальних працівників. Відповідно нами було виділено характеристики їхніх уявлень про професійне зростання, розвиток і роль соціально орієнтованої діяльності, альтруїстичних почуттів у допомозі людям із життєвими проблемами, підсумки яких були проаналізовані. Результати тестування здобувачів освіти на констатувальному етапі експерименту представлені в таблиці 2.4

Таблиця 2.4

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

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

Джерело: розроблено автором

Порівняльний аналіз засвідчив, що в експериментальних групах студентів зі спрямованістю на допомогу іншій людині (з альтруїстичними

почуттями) виявилось більше, ніж в контрольних (31,58% проти 31,52%). Ставленню студентів до волонтерської діяльності в експериментальних групах надало значення 20,58 % опитаних, у контрольних – 21,24 % опитаних.

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

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

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

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

Зазначимо, що вивчення ціннісних орієнтацій особистості є провідним у її професійному самовизначенні, оскільки система цінностей є дієвою стороною суспільної свідомості, узятої в сукупності всіх її форм. Система

ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості та складає основу її ставлення до навколишнього світу, інших людей, до себе самої, основу світогляду та ядро мотивації, професійної активності. Саме в студентські роки відбувається становлення ціннісних орієнтацій особистості, накопичення знань, досвіду діяльності, усвідомлення власних можливостей, професійне самовизначення.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Зокрема, перевірялося виявлення ними здатності розуміти емоційні стани інших людей, умінь узаємодіяти з ними відповідно до їхніх емоційних реакцій, регулювати власні емоції. Показниками емоційного інтелекту визначаємо також прагнення майбутніх соціальних працівників до встановлення дружньої атмосфери в колективі, готовність до взаєморозуміння й підтримання інших, володіння комунікативними вміннями й навичками. Із цією метою нами було застосовано методика «Визначення рівня емоційного інтелекту» Н. Холла (табл. 2.5). Методика передбачає визначення парціального й інтегративного рівнів емоційного інтелекту студентів. Методика складається із 30 тверджень та включає 5 шкал: емоційна обізнаність; управління своїми емоціями (емоційна відхідливість, емоційна неригідність); самомотивація (довільне управління своїми емоціями); емпатія; розпізнавання емоцій інших людей (уміння впливати на емоційний стан інших людей) [129].

Таблиця 2.5

Рівні емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників (у %)

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

Джерело: розроблено автором

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Діяльнісний критерій професійного самовизначення передбачає з'ясування рівня суб'єктивного контролю майбутніх соціальних працівників.

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

Слід зазначити, що локус контроль є центральним конструктом теорії соціального навчання (Дж. Роттера), у центрі уваги якої лежить прогноз

поведінки людини в складних ситуаціях. Локус контроль можна розглядати як межу особистості в значенні індивідуальних відмінностей, проте Дж. Роттер вважав, що екстернали й інтернали не є «типи», конструкт необхідно розглядати як континуум, що має на одному кінці виражену екстернальність, а на іншому – інтернальність. Більшість осіб перебуває між двома екстремумами [131]. Локус контроль як стійка властивість людини формується в процесі її соціалізації.

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

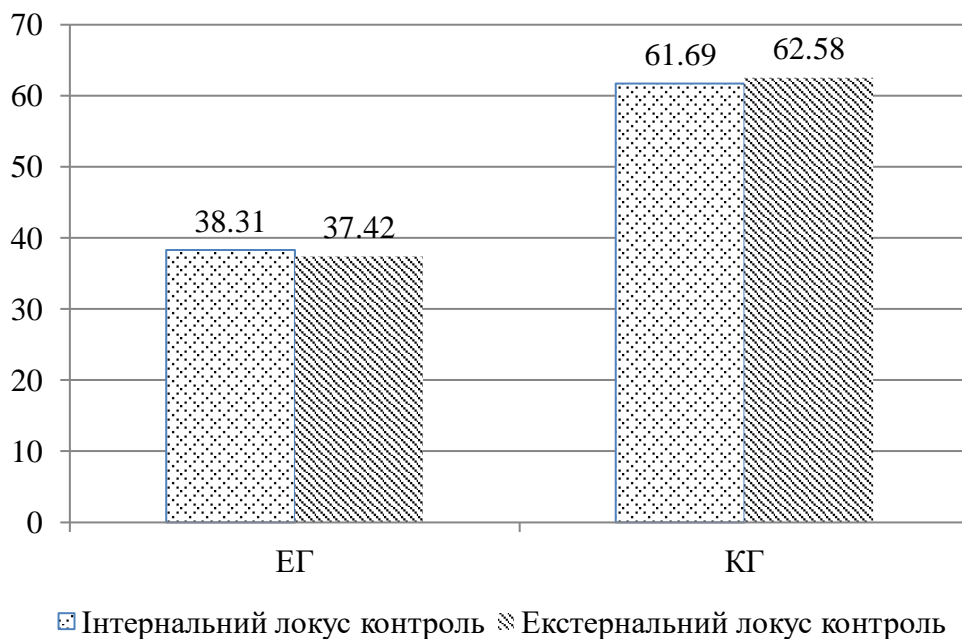


Рис. 2.2. Рівні суб'єктивного контролю майбутніх соціальних працівників (у %)

Джерело: розроблено автором

Результати дослідження локусу контролю засвідчують, що 38,31% студентів ЕГ, 61,69% КГ – інтернали. Їхніми характерними рисами є відповідальність за події свого життя (рішення, учинки, дії). Вони здатні

встановлювати зв'язок між власними якостями, виявленими зусиллями з результатами діяльності. Упевнені в необхідності досягати успіху на шляху до мети, звинувачують тільки себе в неприємних подіях власного життя, вважають себе відповідальними за стан свого здоров'я, емоційно стабільні. Емоційне ставлення до оточення в таких студентів виявляється у співчутті, симпатії, комунікабельності, гнучкості в контактах, вияві теплоти і дружби у взаєминах, товариськості. Такі здобувачі освіти приймають умовності, правила і принципи нормальної поведінки з оточенням, викликають до себе повагу й симпатію, мають почуття відповідальності.

37,42% студентам ЕГ, 62,58% КГ властивий екстернальний локус контролю. Здобувачам освіти, яким притаманна схильність до зовнішньої локалізації контролю, притаманні такі особистісні риси, як безвідповідальність (усю відповідальність переносять на інших, зовнішні сили), невпевненість у власних силах і можливостях, тривожність, надмірна чутливість до критичних зауважень на свою адресу, критичне ставлення до будь-яких думок, крім власних, підозріливість, прагнення відкласти реалізацію своїх намірів. Виникнення позитивних подій пояснюють результатом везіння чи допомоги інших, важливе значення надають зовнішнім обставинам (керівництву, друзям, викладачам, везінню, невдачам). У них переважає мотивація уникнення невдач і низька мотивація досягнень. Вони також досить часто вирізняються конформністю, нетовариськістю, уникненням широких контактів, схильні вважати взаємини результатом дії своїх партнерів.

Розглянемо розподіл майбутніх соціальних працівників за рівнями сформованості комплексу умінь. Результати експерименту дослідження були зведені в узагальнюючу таблицю (табл. 2.6), у якій показано рівень значущості, оцінки й самооцінки рівня умінь майбутніх соціальних працівників. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту в межах діяльнісного критерію професійного самовизначення свідчить про розбіжність важливості різних видів умінь.

Таблиця 2.6

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

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

Джерело: розроблено автором

Майбутні соціальні працівники, зокрема, найвище оцінили рівень значущості таких умінь і навичок, як-от: оволодіння системою професійних умінь і навичок (прагнення до саморозвитку, самовдосконалення) (0,72), свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно значущих норм, правил (0,63), творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність поведінки (0,66). Найнижче оцінили рівень значущості таких умінь і навичок, як розвиток відповідальності (0,60).

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

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

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

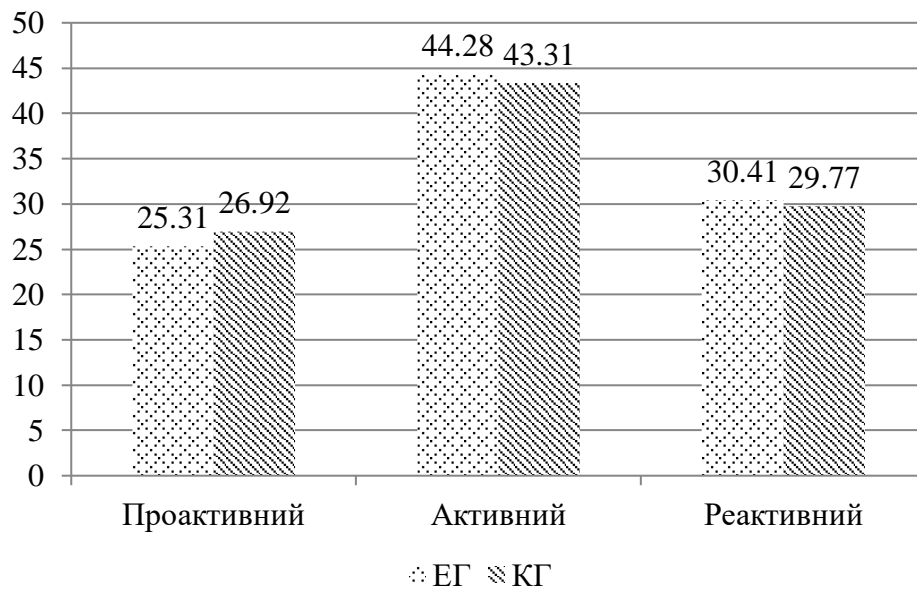


Рис. 2.3. Рівні сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників (у %)

Джерело: розроблено автором

Отже, результати констатувального етапу експерименту показали, що майбутні соціальні працівники мають недостатньо глибокі знання щодо основних складових професійного самовизначення. Для більшості студентів професійне самовизначення виступає механізмом регулювання їхньої освітньої діяльності у ЗВО. Закцентуємо також на спрямованості на себе, егоцентричності, низькому рівневі розвитку навичок саморегуляції поведінки майбутніх соціальних працівників. Виявлення рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників допомагає визначити цілі, конкретизувати завдання, обґрунтувати форми, методи, засоби формування самовизначення здобувачів освіти.

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

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

Теоретичний аналіз проблеми формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників засвідчив складність структури й механізмів його розвитку та актуалізував розроблення моделі його формування. Слід зазначити, що моделювання застосовується як метод виявлення суттєвих компонентів явища, яке вивчається, характерних зв'язків між ними й очікуваним результатом. Водночас у процесі моделювання педагогічних процесів, на думку М. Ковалю та А. Литвина, необхідно враховувати такі аспекти:

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

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

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

Під моделюванням М. Опачко розуміє [133] «... побудову і вивчення моделей реально існуючих явищ і процесів, соціальних об'єктів». У нашому

дослідженні модель буде використана як інструмент, що дозволяє встановити сутнісні зв'язки компонентів розвитку професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. У зв'язку зі складністю об'єкта дослідження в педагогічних процесах використовують структурно-функціональні моделі залежно від пріоритетності зв'язків компонентів, які враховують вплив динамічних, ситуативних і непередбачуваних факторів та спрямовані на перспективи розвитку явищ, що вивчаються. Ці моделі найбільше застосовуються в процесі вивчення педагогічних явищ і процесів, оскільки педагогічні системи мають синергетичний характер. З огляду на те, що професійне самовизначення спрямоване на перспективу розвитку особистості майбутнього соціального працівника, вважаємо, що його структура й динаміка розвитку більш адекватно відобразяться в структурно-функціональній динамічній моделі.

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

- 1) модель процесу становлення досліджуваного феномену (властивості, якості або діяльності) як цілісної саморозвивальної системи;
- 2) модель педагогічних умов (або сукупність діяльності майбутнього фахівця) як педагогічного середовища становлення цієї властивості;
- 3) модель професійної діяльності викладача з організації діяльності майбутнього соціального працівника.

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

Для виявлення соціально-педагогічних умов формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників необхідно визначити умови, які суттєво впливають на процес становлення досліджуваного

феномену та з їхньої кількості виділити ефективні керовані умови. Умова характеризується, за твердженням В. Тернопільської, як «... зовнішньо сконструйована педагогом обставина, яка суттєво впливає на протікання процесу та прогнозує, але не гарантує результат» [134].

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

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

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

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

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

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

Так, зупинимося на детальній характеристиці основних компонентів моделі. Системоформувальним компонентом моделі є цільовий блок, оскільки мета визначає характер і системну впорядкованість етапів формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Вона виступає способом інтеграції діяльності студентів і викладача в певну послідовність або систему. Такі цілі в умовах ЗВО мають бути життєво необхідними, реально досяжними, точними, діагностично заданими й систематизованими.

Відповідно метою моделі було визначено формування професійного самовизначення як стійкого й саморозвивального особистісного новоутворення майбутніх соціальних працівників на основі їхнього включення в навчальну й позааудиторну діяльність ЗВО (рис. 2.4). Водночас передбачається, що сам процес формування професійного самовизначення відбувається в процесі спільної діяльності викладачів і студентів за активної стимулювальної ролі викладачів.

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

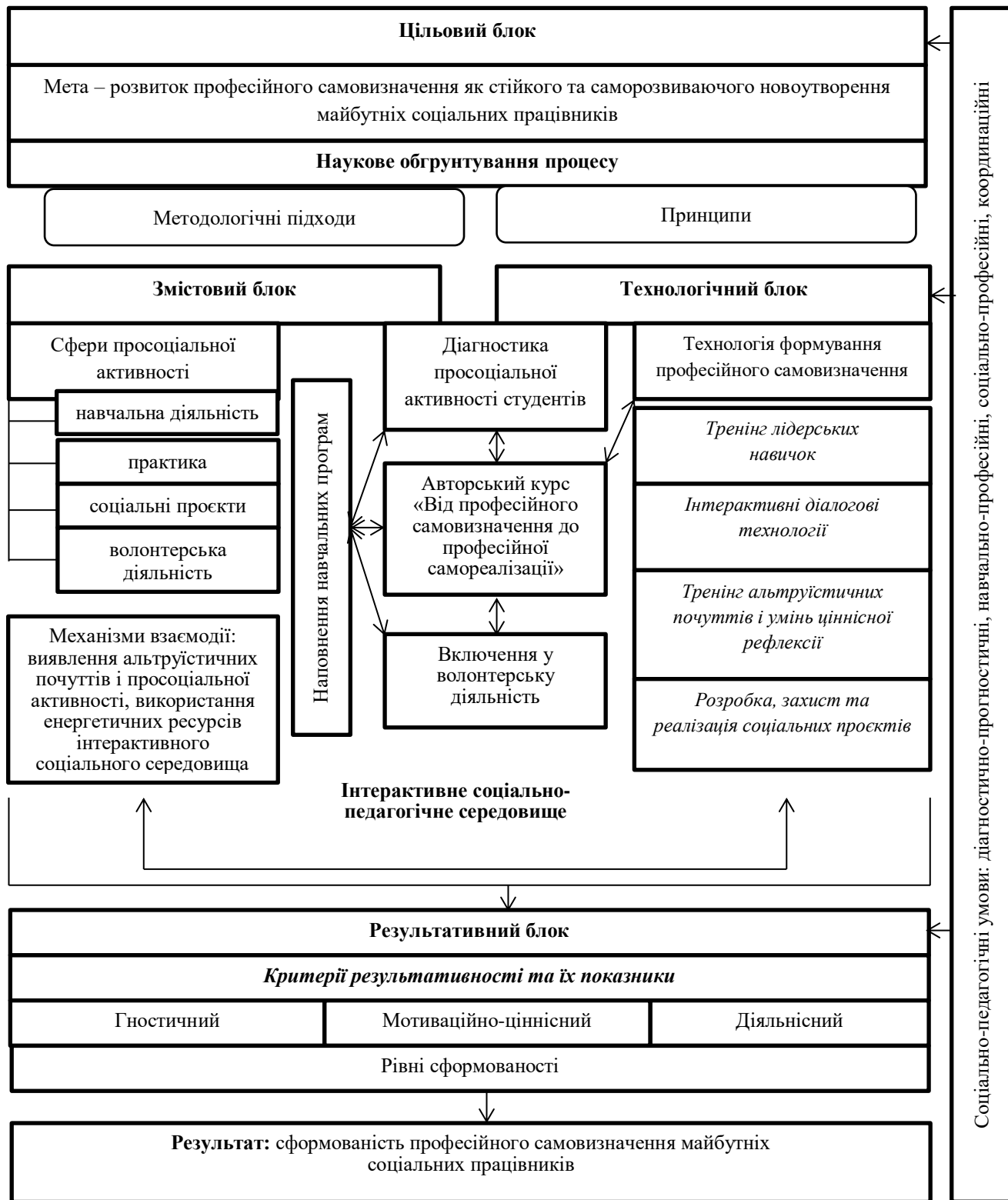


Рис. 2.4. Модель формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти

Джерело: розроблено автором

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

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

Аксіологічний підхід до формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників передусім «... спрямований на трансформацію ціннісних орієнтацій, особистісних смислів. Навчання у закладі вищої освіти є підґрунтям, на якому майбутній фахівець отримує серйозний імпульс формування професійного потенціалу, активного формування професійних мотивів і цінностей, стимулювання процесів самоосвіти й саморозвитку» [134]. Аксіологічний підхід у професійному розвитку майбутніх соціальних працівників полягає в тому, щоб акцентувати увагу студентів на соціальній та особистісній цінності соціальної роботи, значущості навчальної й позааудиторної діяльності у формуванні їхніх почуттів, узаємин, соціального статусу. Водночас необхідно враховувати, що ефективність використання аксіологічного підходу в професійній освіті виявляється також і в залежності від культурних цінностей у сфері обраної професії та актуальності їхнього перспективного значення. Реалізація такого підходу передбачає використання ціннісної рефлексії у формуванні професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Зі свого боку в нашому дослідженні актуальними цінностями визначено соціальні, альтруїстичні, фундаментальні та їхня значущість у самовизначенні, самореалізації майбутніх соціальних працівників.

Відповідно аксіологічний підхід дозволяє розкрити потенціал культурних цінностей, долучити до них студентів та використовувати можливості їхнього інтегративного впливу на розвиток професійного самовизначення.

Особистісно-розвивальний підхід у репрезентованому дослідженні реалізується через співвідношення діяльності окремих студентів або студентських груп з урахуванням їхніх реальних можливостей та умов, створених для виявлення їхньої індивідуальності. У контексті цього підходу застосовуються механізми особистісно-розвивального середовища самовизначення майбутніх соціальних працівників, до яких відносимо:

- 1) вільний вибір студентами самоорганізації власного освітнього середовища;
- 2) підтримання здобувачів освіти в усвідомленні своєї неповторності, унікальності й самоцінності в процесі навчальної та позааудиторної діяльності;
- 3) розроблення змісту, форм і засобів соціальної підтримки щодо розширення способів задоволення потреб студентів у професійному самовизначенні;
- 4) здійснення постійного психолого-педагогічного вивчення особистісних і професійних якостей майбутніх соціальних працівників;
- 5) здійснення різних видів соціальної діяльності, спрямованих на усвідомлення здобувачами освіти її впливу на розвиток своїх можливостей і здібностей.

Діяльнісний підхід виявляється в конкретній діяльності майбутніх соціальних працівників щодо формування професійного самовизначення. Діяльнісний підхід сприяє набуттю майбутніми соціальними працівниками важливого досвіду активної суспільно корисної діяльності, позитивної спрямованості на майбутню професію, розвиток ініціативи, формування стійкої професійної позиції.

Оскільки в означеному дослідженні формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників відбувається в умовах закладу вищої освіти, уважали доцільним звернутися до середовищного підходу. Так, на думку М. Братко, «...модальні значення середовища, які формуються під впливом різних соціальних умов, стають механізмом його

продуктивного впливу на самореалізацію особистості» [135]. Просоціальні почуття, взаємини й дії виникають за умови включення студентів у ситуації спостереження, виявлення людей, яким необхідна допомога. Саме в таких ситуаціях стають актуальними бажання, прагнення надавати допомогу та виявляти водночас просоціальну активність й альтруїстичні риси особистості. Самовизначення як мета дослідження виступає інтерактивною взаємодією зі смисловими цінностями з іншими людьми, спрямованою на турботу про інших людей.

На основі аналізу праць науковців та власних досліджень визначено, що цільовий блок репрезентованої моделі включає принципи формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. До них відносимо:

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

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

Зазначимо, що зміст процесу формування професійного самовизначення необхідно визначати на основі розширення та наповнення освітніх програм змістом навчальних дисциплін і технологіями різних видів практичної діяльності майбутніх соціальних працівників; урахування в змісті освітньої діяльності внутрішніх резервів і потенціалу студентської молоді, у які включаємо природні схильності й здібності, просоціальну активність, інтереси й потреби в оволодінні професією; прогнозування інтерактивних механізмів узаємодії майбутніх соціальних працівників в інтерактивному соціальному середовищі, у яких альтруїстичні почуття і ставлення виступали б добровільною й ініціативною активністю студентів. Для створення такого середовища можна застосовувати різні технології, наприклад: комплексну роботу в соціальних центрах, тренінги альтруїстичних почуттів і цінностей рефлексії, інтерактивні діалогові технології, тренінги лідерських навичок, розроблення, захист і реалізацію соціальних проєктів. Водночас успішне формування професійного самовизначення відбувається завдяки включенню студентів у просоціальну діяльність. До сфер просоціальної активності здобувачів освіти відносимо такі: освітню діяльність, пов'язану із засвоєнням та оцінкою навчальних дисциплін з позиції професійного самовизначення; навчально-професійну діяльність на практиках, що виявляється в наданні соціальної підтримки й допомоги клієнтам соціальних служб; проєктну діяльність, спрямовану на участь у соціальних проєктах і програмах, значимих для суспільства та професійно-особистісного розвитку самого студента; волонтерську діяльність. Саме ці види діяльності передусім формують цінності професії.

Для формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників необхідне створення адекватних соціально-педагогічних умов. Умови науковець В. Тернопільська визначає як «...обставини, за яких щонебудь або спряють чому-небудь» [134]. Під соціально-педагогічними умовами формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників розуміємо взаємопов'язаний комплекс заходів узаємодії

суб'єктів освітнього процесу, який забезпечить перехід особистості майбутнього соціального працівника на високий рівень професійного самовизначення.

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

- виявлення та оцінювання вихідного стану ставлення майбутніх соціальних працівників до професійного самовизначення й просоціальної діяльності;
- розроблення навчально-методичного забезпечення формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників;
- формування груп волонтерської допомоги з урахуванням рівня професійного самовизначення здобувачів освіти;
- створення інтерактивного соціально-педагогічного середовища формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників;
- здійснення моніторингу сформованості професійного самовизначення студентів – майбутніх соціальних працівників.

Реалізація у ЗВО окресленого змісту формування професійного самовизначення здійснюється за допомогою низки технологій, які складають технологічний блок-моделі. Важливим етапом є також розроблення, апробація та застосування технологій формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Характеристику таких технологій складає окремий комплекс розробленої моделі. У процесі підготовки до впровадження означених технологій важливо враховувати аксіологічний підхід, оскільки вибір професії є індивідуальним для кожного студента, соціальна значущість їхньої майбутньої діяльності зберігає свою високу значимість. Так, у моделі технології визначені як окремий компонент, вони необхідні на кожному етапі підготовки, реалізації й аналізу. У зв'язку із цим у моделі виділяємо такі технології: вивчення ціннісно-мотиваційних

характеристик майбутніх соціальних працівників; організацію й регулювання різних видів діяльності студентів; забезпечення інтерактивності соціально-педагогічного середовища; рефлексія й самооцінювання рівня професійного розвитку. Водночас розроблені конкретні технології формування професійного самовизначення майбутніх працівників в умовах ЗВО:

- інтерактивні діалогові технології в межах освітньої діяльності здобувачів освіти;
- тренінг альтруїстичних почуттів і умінь ціннісної рефлексії в соціальних ситуаціях, імпровізаціях в просоціальній діяльності;
- тренінг лідерських навичок студентів;
- розроблення, захист і реалізація соціальних проєктів.

Результатом реалізації запропонованих технологій має стати стійке саморозвивальне професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників. Стійкість за такої умови виражає усвідомлення студентами свого професійного вибору, його неперервного характеру, коли здобувач освіти, розуміючи значущість і перспективи обраного фаху, докладає максимум зусиль щодо свого розвитку в майбутній професії, відпрацьовує фахову майстерність з метою руху до вершин професійного зростання. Оскільки стійкість формування професійного самовизначення в умовах організації соціально-педагогічного середовища пов'язана з успішним включення майбутніх соціальних працівників у різні форми просоціальної діяльності, у моделі виокремлені критерії аналізу, рефлексії й оцінки результату впливу соціального середовища на самовизначення студентів. Відповідно критеріально-оціночний апарат (критерії, показники й рівні сформованості всіх компонентів професійного самовизначення; діагностичний інструментарій) складає структурний елемент результативного блоку моделі.

Отже, модель формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти є сукупністю

взаємопов'язаних блоків: цільового, змістового, технологічного, результативного.

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

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

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

Вивчення сутності, змістових характеристик структури професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, дослідження особливостей його формування, рівнів сформованості дозволили розробити технологію формування цього інтегрального утворення. Відповідно метою технології є формування професійного самовизначення як стійкого й саморозвивального особистісного новоутворення майбутніх соціальних працівників на основі включення їх у різні види діяльності закладу вищої освіти. Зважаючи на розроблену модель, зміст формування професійного самовизначення представлено за такими напрямками:

- діагностика просоціальної активності майбутніх соціальних працівників як базової характеристики професійного самовизначення;
- наповнення навчальних програм знаннями про професійне самовизначення особистості та їхнє засвоєння здобувачами освіти;

- реалізація спеціальних курсів, спрямованих на формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників;
- організація інтерактивного середовища закладу вищої освіти для формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

Цілеспрямована робота щодо накопичення в студентів знань і досвіду просоціальної діяльності як регулятора їхнього професійного самовизначення відбувалася в межах курсу «Від професійного самовизначення до професійної самореалізації». Зокрема, у процесі вивчення здобувачами освіти означеного курсу здійснювався розвиток показників їхнього професійного самовизначення через самопізнання; здобуття знань про професійну діяльність у соціальній сфері, про професійне самовизначення; усвідомлення правильності обраної професії; позитивне ставлення до фахової діяльності в соціальній сфері; свідомо регульовану поведінку на основі професійно значущих норм, правил. Зміст курсу передбачав низку положень, пов'язаних із професійним розвитком майбутніх соціальних працівників шляхом самовизначення в процесі їхнього включення в різні види діяльності. Вивчення курсу сприяло розвитку в студентів альтруїстичних почуттів і ставлень, спрямованості на допомогу й підтримку соціально незахищених осіб і людей із життєвими проблемами. Саме такі аспекти підготовки здобувачів освіти сприятимуть формуванню в них стійкого професійного самовизначення.

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

- орієнтація майбутніх соціальних працівників на постійне самовдосконалення та професійне самовизначення в обраній професії;
- розвиток альтруїстичних почуттів студентів у різних формах просоціальної діяльності;

– розвиток здатності майбутніх соціальних працівників до професійного самовизначення.

Запропонований курс містить міжпредметні зв'язки з такими навчальними дисциплінами, як «Філософія», «Психологія», «Менеджмент у соціальній роботі», «Вступ до спеціальності», а також «Школа соціального лідерства» та ін. Використання міжпредметних зв'язків під час вивчення цього курсу спрямоване на формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, забезпечення розвитку в них професійних знань, умінь і навичок. Результатом засвоєння здобувачами освіти курсу є: знання основних категорій; сутності, змістових складових професійного самовизначення; форм, методів, технологій формування професійного самовизначення; технологій просоціальної діяльності. Відповідно студенти повинні уміти: організувати свою діяльність щодо формування професійного самовизначення; застосовувати основні напрями й технології просоціальної діяльності.

Спецкурс включав такі напрями формування професійного самовизначення через включення майбутніх соціальних працівників у волонтерську діяльність та створення інтерактивного середовища розвитку альтруїстичних почуттів: 1) професійне самовизначення в інтерактивному соціальному середовищі; 2) просоціальна діяльність як розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента; 3) технології розвитку альтруїстичних почуттів здобувачів освіти; 4) перспективи розвитку професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

За кожним із цих напрямів запропоновано адекватні інтерактивні технології і засоби організації діяльності майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти. У дослідженні також представлено методики розроблення соціальних проєктів студентами в процесі розвитку професійного самовизначення. Проєкти включали перспективи просоціальної діяльності в різних сферах соціальної роботи, роль альтруїстичних почуттів під час відбору студентів у добровільні групи. За такої умови здобувачі освіти

паралельно освоювали методику розроблення, створення презентацій і захисту проєктів. Розкриття в проєктах можливостей різноманітної соціальної допомоги людям, які її потребують, дозволяли майбутнім соціальним працівникам усвідомлювати соціальну значущість соціальної роботи, їхнього професійного саморозвитку в професійному становленні. Участь у проєктній діяльності, розроблення проєктів сприяє більш повному знайомству майбутніх соціальних працівників із професійною діяльністю та визначенню своїх можливостей у процесі вирішення соціальних проблем різних категорій населення. Ця діяльність дозволяє закріпити теоретичні знання й набути практичних навичок, сформувати певний об'єм професійних компетенцій.

У процесі вивчення курсу розроблявся комплекс тем з інтегрованою назвою «У пошуках свого покликання», у яких здійснювався самоаналіз професійних переваг студентів, здібностей, темпераменту як найбільш значущих індивідуальних характеристик у процесі професійного самовизначення; стратегії успіху й перепон, які заважають реалізувати професійні задуми людини. У межах курсу на практичних заняттях здобувачі освіти активно вивчали свої індивідуальні особливості та здібності під час опрацювання тем: «Давайте познайомимось», «Образ Я», або «Що я думаю про себе», «Світ професій за компасом», «Палітра наших здібностей», «Тест Р. Амтхауера. Бесіда про здібності та обговорення результатів тестів», «Стратегії професійного вибору», «Твої перспективи: самоаналіз готовності до професійного старту». Під час вивчення курсу застосовувалися елементи тренінгу професійного самовизначення, який включав такі теми: «Таємниці власного «Я»», «Професія «мовою тіла»», «Поговоримо про життєві цінності», «На дорозі до мрії» та ін.

Особливої уваги у формуванні професійного самовизначення заслуговує метод дебатів, який дозволяє максимально розкрити творчі, індивідуальні здібності студентів та сприяє самопізнанню, узгодженості особистісних і професійних цінностей, прагненню до особистісного й

професійного розвитку та самовдосконалення. Водночас він є універсальним за своїм характером, оскільки може бути наповнений будь-яким змістом, використовуватися як під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни, так і в процесі формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

На думку М. Мішеля [137], «... це метод, який використовується для заохочення дискусій, мотивації студентів, що призводить до поглибленого розуміння предмета». Відповідно дебати сприяють кращому осмисленню отриманих знань та набуттю як емоційного, так і комунікативного досвіду. Зокрема, у працях вчених зазначається, що «... інтернет-дискусії можуть бути частиною трансформаційного освітнього процесу, щоб покращити знання студентів з певної теми за допомогою соціального навчання» [138]. Відтак саме дебати сприяють осмисленню майбутніми фахівцями набутих знань та отриманню нових емоційних соціально-комунікативних умінь, досвіду роботи в команді.

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

У науковій літературі, зокрема дослідженні О. Vaganova, акцентується увага на попередньому плануванні дебатів, стверджується, що «... призначення ролей, очікування, що допомагає студентам підготувати більш вдумливі та критичні аргументи. Зазначено також на гнучкості онлайн-дебатів, що дає можливість як студентам, так і викладачу мати час на комунікацію та осмислення матеріалу для обговорення» [140]. Отже, можемо засвідчити, що активна участь майбутніх фахівців в онлайн-дебатах забезпечує вирішення навчальних і професійних завдань, сприяє розвитку вмінь, необхідних для ефективної взаємодії у професійній сфері, готовності до роботи в колективі, здатності до аргументованого викладу власної думки та аналізу, удосконалення й адекватного сприйняття інформації. За такої умови викладачеві необхідно враховувати індивідуальні особливості та

рівень розвитку соціально-комунікативних умінь студентів, оскільки вони не завжди під час дебатів гнучко реагують на непередбачувані ситуації, уміють володіти своїми емоціями й почуттями. Застосування дебатів у процесі вивчення курсу підвищує мотивацію до професійного самовизначення, спонукає до усвідомлених дій у процесі оволодіння майбутніми соціальним працівниками професійними вміннями й навичками.

Слід зауважити, що диджиталізація всіх сфер життя на тлі всесвітньої пандемії, війни в Україні стрімко зростає. На думку вчених S. Mutiaraningum та B. Cahyono, «... у сучасному цифровому суспільстві для досягнення якості освітнього процесу необхідно враховувати вікові й типологічні особливості дітей покоління Z і Альфа, а саме всебічне вивчення їхніх можливостей, прогнозування їхніх потреб у найближчому майбутньому на основі реального знання індивідуальних особливостей кожного здобувача, що є обов'язковою ознакою сучасного підходу до організації освітнього процесу» [141]. За опитуванням, сучасний студент, як представник покоління Digital Natives не уявляє свого життя без інтернету [142], готовий використовувати гаджети і цифрові інструменти у процесі навчання.

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

За опитуваннями студентів, репрезентованим А. Соломахою, більшість зі здобувачів вищої освіти вважають, що «... соціальні мережі необхідно використовувати в освітній діяльності» [143]. Студенти охоче виконували такі завдання, як написання постів за тематикою, що вивчається; записування відеосторіс; створення контенту різного виду (аудіо, відео, фото), написання до нього коментарів одногрупника або ж обговорення на занятті; ведення обговорень-переписок на пропоновану викладачем тему; виконання

самостійної роботи. Так, вони із задоволенням ведуть блог, у якому щодня розповідають, що нового дізналися у сфері професійної діяльності, діляться лайфхаками, успіхами в навчанні, створюють індивідуальні й мережеві проєкти; розробляють портфоліо особистісного зростання.

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

У процесі вивчення курсу «Від професійного самовизначення до професійної самореалізації» ефективним визначаємо комбінування навчання та комунікації зі студентами. Для прикладу наведемо такі види навчальної діяльності: 1) чат-спілкування (студенти й викладач виходять у чат, який створено, та спілкуються в режимі реального часу (студент-викладач, студент-студент)) з використанням месенджерів Skype, Viber; 2) онлайн-навчання (лекції, семінари, конференції із застосуванням Google Meet, Skype meet now; 3) телеконференція (студенти отримуються від викладача розсилку з домашнім завданням у вигляді письмових завдань або тестів) з використанням Google Classroom, платформи на основі LMS, Moodle або месенджер Skype, Viber, електронної пошти.

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

Дж. Кім стверджує: «Гейміфікація полягає у використанні принципів ігрової механіки, естетики і мислення для того, щоб залучити слухачів до

освітнього процесу, підвищити мотивацію, активізувати навчання і вирішити проблеми» [145]. З огляду на це науковець також деталізує, що «... гейміфікація – це використання ігрових технологій з метою перетворення завдань на більш захопливі та цікаві. Під гейміфікацією слід розуміти спосіб застосування ігрових механік у неігрових ситуаціях для досягнення певної мети» [145].

Наведемо приклади ігор як розвитку й усвідомлення майбутніми соціальними працівниками знань про професійне самовизначення. Завдання полягає в тому, щоб здобувач вищої освіти кинув кубик та склав запитання, що стосується професійного самовизначення, після чого обирає, хто зі студентів групи на нього відповідатиме. Для онлайн-версії можемо скористатися сервісом Pili App. У цьому контексті ефективною є гра «M&M`s Activity». Для неї потрібно підготувати мішечки з різнокольоровими цукерками M&M`s або Skittles та картки з назвами видів самовизначення «Гуляка», «Максималіст», «Тиловик», «Одноразова людина», «Запрограмований», «Вічний мрійник», «Вічний борець». Студенти розподіляються на дві команди, кожен гравець із команди по черзі витягує цукерку та залежно від її кольору вибирає картку відповідного кольору, надає розгорнуту розповідь-діалог про варіант самовизначення. Кожна з команд має свого капітана, який може допомогти гравцеві, даючи тільки три підказки за всю гру. Виграє та команда, яка надасть найбільшу кількість повних і розгорнутих відповідей.

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

Для практикування фахових умінь, формування професійного самовизначення доцільно використовувати ребуси, які можна створювати за допомогою онлайн-сервісу генерації ребусів Rebus.I.com. Ребус генерується на основі уведеного користувачем слова. Для прикладу наведемо особливості

гри «Створи код самовизначення». Спочатку пропонується цифровий код, де кожна окрема цифра відповідає певній літері. Створивши запитання за обраною темою, слід скласти на них відповіді з використанням таємного коду. Той, хто перший відгадає закодоване слово, отримає додатковий бал за роботу на занятті.

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

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

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

У процесі дозвіллевої діяльності ефективними визначено різноманітні традиційні види художньої творчості (образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, театралізована імпровізація, самодіяльне музичне виконання, драматична інсценізація тощо), ігрова діяльність, елементи групової арттерапії (музикотерапія, ігротерапія, ізотерапія), а також авторські технології.

В Українському державному університеті ім. М. Драгоманова, зокрема в Інституті соціології та соціальної політики, успішно функціонує студентська організація «Школа Social лідерства – Student». На думку Д. Бирик, «... ця школа здійснює гідний внесок у підготовку майбутніх соціальних працівників через організацію високоякісних освітніх та науково-дослідницьких послуг та генерацію нових знань та лідерських ідей, сприяє розвитку лідерського потенціалу студентської молоді, потреби у саморозвитку й самовдосконаленні, професійному самовизначенні. При цьому необхідним результатом підготовки виступає соціальне лідерство як здібність соціальних працівників бути ініціатором та учасником суспільних змін» [148]. Активна участь студентів у діяльності Школи соціального лідерства є важливою складовою їхнього професійного самовизначення. У цьому контексті О. Карпенко зазначає, що «... студентська спільнота, яка пройшла через акції, заходи соціально-виховного характеру, різноманітні програми й проекти більш впевнено пов'язує свою майбутню професійну діяльність із соціальною сферою» [149].

Так, застосування інноваційних технологій у діяльності Школи соціального лідерства сприяє усвідомленню мотивів, цінностей майбутньої діяльності, розвитку в студентів соціальної відповідальності, навичок роботи з різними категоріями населення. У межах роботи означеної Школи майбутні соціальні працівники зосереджуються як на аудиторній, так і позааудиторній діяльності. Зокрема, аудиторна навчальна діяльність здійснюється через лекції, семінарські, практичні заняття; налагодження систематичної партнерської й командної взаємодії зі стейкхолдерами, організації спільних лідерських заходів, інформування студентської молоді про безкоштовні ресурси

професійного й особистісного зростання. Позааудиторна соціально-виховна діяльність реалізується в процесі формування соціального лідерства з використанням інноваційних та інтерактивних тренінгових програм (тренінги, майстер-класи, інтерактивні квести та ін.); налагодження системної партнерської й командної взаємодії зі стейкхолдерами, організації спільних лідерських заходів; організації та проведення івентів на актуальну соціальну, волонтерську, суспільну тематику.

На етапі виявлення та вивчення динаміки розвитку альтруїстичних почуттів і поведінки застосовувалися різноманітні діагностичні методики: «Професійне самовизначення майбутніх фахівців», методика Голанда; методика виявлення мотивів вибору професії та ін. На цьому етапі застосовували також тренінг та імпровізацію студентів у ситуаціях переборення перепон, тренінг особистісного розвитку, тренінг спілкування, соціально-педагогічні тренінги тощо.

На етапах включення студентів у свідомо регульовану діяльність, волонтерські групи пропонувалися технології групової інтерактивності, семінари щодо відбору студентів у волонтерські групи. Включення майбутніх соціальних працівників у волонтерську діяльність передбачало також розроблення та реалізацію проєкту «Волонтерська діяльність та її роль у професійному самовизначенні молоді». Основною його метою є здійснення студентами волонтерської роботи із соціальної реабілітації дезадаптованих дітей, допомога внутрішньо переміщеним особам, військовослужбовцям на фронті. Результати експерименту засвідчують, що волонтерську діяльність можна ефективно використовувати як рушійну силу створення інтерактивного соціально-педагогічного середовища, яке сприяє формуванню професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

На думку авторського колективу вчених під керівництвом Т. Лях, «...соціальне волонтерство є найпопулярнішим видом, воно включає в себе роботу з пенсіонерами, ветеранами і дітьми та ін. Проєктне, або організаційне волонтерство – це один з найпоширеніших та

найпопулярніших видів волонтерства. Він характерний для сучасного світу тим, що в умовах дуже швидких ритмів життя, цей вид волонтерства дозволяє за обмежений, короткостроковий період виконати свої обов'язки» [150]. Слід звернути увагу на ще один вид волонтерства, що виник на основі технологічного розвитку – це медіаволонтерство. Так, за умови «.. коли вся інформація знаходиться в інтернеті й поширюється завдяки соціальним мережам дуже важливо, щоб були ті, хто висвітлює всю діяльність волонтерів. Тому, для цього виокремлюють медіа-волонтерство (фотографи, журналісти, блогери), які в інтернеті висвітлюють все, що роблять волонтерські організації, і таким чином інформують населення і сприяють залученню нових волонтерів» [150].

Із точки зору вищеназваних учених, «... волонтерський рух, як складова громадянського суспільства виконує важливі соціальні функції, такі як: світоглядна, виховна, комунікаційна, пізнавальна, функція формування соціального капіталу, рекреаційна, профілактична. З точки зору соціуму, волонтеру притаманні наступні функції: аксіологічна, функція зростання громадської активності, функція соціалізації, а також функція сприяння вирішенню соціальних проблем» [150; 151]. У процесі реалізації світоглядної функції волонтер відчуває свою значущість, оскільки добровільна діяльність іде на користь іншим людям та відбувається усвідомлення, що можна змінити світ на краще. Виявлення милосердя, доброти, чесності, самопожертви, благородства, партнерства, толерантності реалізує виховну соціальну функцію, яка є дуже вагомою в роботі соціального працівника. Саме добровільна, благодійна робота виховує та навчає цим якостям майбутнього соціального працівника. Комунікативна функція знаходить своє вираження в діяльності волонтера та пов'язана із взаємодією з людьми, які потрапили в складні життєві ситуації через різні фактори (соціальні, екологічні, економічні). За такої умови волонтер є людиною, яка вміє та може спілкуватися з людьми старшого віку, дітьми-сиротами або важко хворими людьми, цільовою аудиторією, співробітниками державних органів.

У такий спосіб володіння соціально-комунікативними уміннями є важливою функцією соціального працівника, волонтера. Пізнавальна функція у волонтерській діяльності реалізується через набуття волонтером нового досвіду. Залежно від видів соціальних проєктів, у яких задіяний волонтер, уможлиблюється отримання ним різноманітного досвіду, нових навичок та вмінь, необхідних для виконання визначених завдань [151]. Варто зазначити, що «... функція формування соціального капіталу полягає у набутті нових знайомств та контактів. Взаємодія із співробітниками та службовцями державних органів дає змогу розширити сфери діяльності волонтерських організацій. Особисті контакти з людьми, які потребують допомоги, а також дружба з іншими волонтерами допомагають волонтеру накопичити свій особистий соціальний капітал. Слід зазначити також, що кожне нове знайомство несе за собою новий досвід і нові знання, спільну ідентичність, цінності й інтереси, які також накопичуються та утворюють соціальний капітал» [150; 151]. Безперечно, рекреаційна функція волонтерства реалізується в організації роботи в бібліотеці, на спортивних змаганнях, у музеях та на виставках у галереях та допомагає волонтеру поєднувати свою роботу та сферу власних інтересів, або хобі. Висвітлення волонтерської діяльності як взірця свідомої праці, організація вільного часу волонтера на користь суспільству є прикладом для наслідування іншим. Бачиться особливо суттєвою аксіологічна функція. «В процесі волонтерської діяльності у людини формується набір цінностей, які потребує сьогодення. В сучасному світі, коли відбуваються такі процеси як глобалізація, міграція, війни, полікультурне середовище, урбанізація від людей потребують бути солідарними, толерантними, терпимими і взаєморозуміючими» [150; 151]. За такої умови волонтер має бути гнучким та володіти таким набором цінностей, який не завадить йому сприймати світ раціонально, без оцінних суджень та упереджень. Виконання суспільно значущої волонтерської діяльності передбачає усвідомлення волонтером, що він змінює суспільство на краще, тим самим заохочуючи інших приєднуватися до нього та

створювати нові організації добровільної допомоги [150; 151]. Відтак участь здобувачів вищої освіти у волонтерській діяльності сприятиме розвитку альтруїстичних почуттів особистості, змінюватиме та виховуватиме індивіда, формуватиме його ціннісні орієнтації, мотиви просоціальної діяльності, дозволить розширити світосприйняття та отримання нових знань, а також сприятиме творчій активній діяльності, особистому та професійному зростанню.

З огляду на це формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників, розвиток професійних умінь і навичок активно відбувається в процесі волонтерської діяльності. Серед напрямів їхньої діяльності можемо виокремити також роботу із забезпечення обороноздатності держави, зокрема збір і доставку в зону бойових дій різноманітних ресурсів (продуктів харчування, ліків, одягу, амуніції, автотранспорту, військових приладів тощо).

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

У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності суттєвими бачаться проектування, співбесіда, анкетування, консультування, тренінги, майстер-класи з відомими волонтерами, сюжетно-рольові, пізнавальні, ділові, імітаційні ігри, конкурси, розроблення програм для роботи з клієнтами, організація благодійних заходів, посередницька діяльність з благодійними фондами, організаціями й молодіжними об'єднаннями. Безперечно, формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників передбачає підтримку,

стимулювання та супровід їхніх власних сил викладачами. Формування та розвиток професійного самовизначення є спільною діяльністю викладачів і студентів. Відповідно необхідно створити такі умови, дотримання яких забезпечить продуктивні результати:

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

- навчально-професійні, які забезпечать процес супроводу професійного самовизначення комплексом дисциплін, курсів, програм додаткової освіти й неформальних освітніх заходів (майстер-класів, семінарів, тренінгів та ін.), а також навчально-методичними засобами формування професійного самовизначення;

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

- кординаційні, які забезпечують співвіднесення індивідуальних професійно орієнтованих освітніх запитів студентів у просоціальній діяльності з можливостями освітнього простору в аспекті їхнього забезпечення академічними дисциплінами й неформальною освітою (майстер-класами, семінарами, тренінгами особистісного зростання, включенням у соціально орієнтовані проекти), а також аналіз та оцінку результатів включення у волонтерську діяльність на основі ціннісної рефлексії майбутніх соціальних працівників.

Формування професійного самовизначення є ефективним на основі волонтерства та розвитку альтруїстичних почуттів у спільній інтерактивній діяльності викладача і студента. За такої умови виявлення й розвиток альтруїстичних почуттів студентів, їхньої ціннісної рефлексії є рушійною

силою просоціальної діяльності, а викладачі стимулюють, підтримують та супроводжують зусилля студентів у своєму розвитку.

Таким чином, експеримент із формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти був спрямований на розширення інформації студентів про багатогранність професії соціального працівника, професійного самовизначення, розвиток їхніх фахових умінь гідно й успішно реалізувати себе у професійному житті, на оволодіння способами гармонійної взаємодії з іншими людьми (толерантним ставленням до інших, передбаченням і вирішенням конфліктів тощо) із застосуванням альтруїстичних цінностей, вироблених людством.

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

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

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

Вступаючи до закладів вищої освіти, молоді люди здебільшого вже мають початкові уявлення про зміст майбутньої професійної діяльності. У процесі навчання та набуття професійних знань і навичок відбувається рух від статусу «абітурієнта» до статусів «студент» та «випускник», і він значущий. Результати дослідження мотивації вибору ЗВО та професійних стратегій студентства, проведеного методом анкетного опитування, показали, що для здобувачів вищої освіти, що відрізняються професійно-освітньою мотивацією, переваги під час вибору майбутнього місця роботи мають певні відмінності (табл. 2.7.).

Таблиця 2.7

Вимоги студентів до майбутнього місця роботи, %

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

Джерело: розроблено автором

Провідне місце серед відповідей про вимоги до майбутньої професії в студентів, орієнтованих на переваги вищої освіти, займає висока заробітна

плата. Під час пошуку роботи представникам названої групи, крім матеріальної мотивації, важлива і можливість приносити користь людям. Найчастіше майбутні фахівці шукатимуть роботу, де потрібна висока кваліфікація праці, наданий соціальний пакет. Для них є значущими й гарні стосунки в колективі. Найменша кількість студентів цієї групи обрала такі вимоги до майбутнього місця роботи, як її необтяжливість і вільний графік.

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

Вимоги до високої кваліфікації праці, інтелектуальної напруги під час пошуку роботи ці студенти називають рідше за студентів інших груп.

Для здобувачів вищої освіти, орієнтованих на реалізацію власних нахилів, робота за спеціальністю є найбільш значущим фактором майбутньої професійної діяльності. Представники цієї групи високо оцінюють отриману у ЗВО освіту за здобуття реальних знань за спеціальністю, у якій вони можуть реалізувати свої здібності й таланти, унаслідок чого в них з'явиться можливість приносити користь людям. Як і всіх студентів загалом, їхня орієнтація на прагматичні цінності проявляється в бажанні гарного заробітку, проте їх менше за інших цікавлять перспективи службового зростання. У процесі здійсненого вибору майбутньої роботи ці майбутні фахівці найчастіше оцінюють зміст роботи та її відповідність власним здібностям, зокрема й творчим. Вільний графік, наявність незайнятого працюю часу та необтяжливість роботи для молодих людей, орієнтованих на власні здібності, практично не є важливими в майбутній трудовій діяльності.

У процесі пошуку роботи майбутні випускники ЗВО, орієнтовані на непрямий вибір, насамперед звертатимуть увагу на робочий колектив: він має

бути переважно молодіжним, з добрими стосунками між співробітниками. Представники цієї групи рідше за інших розглядають майбутню роботу як цінність, яка покращить якість їхнього життя, підвищить матеріальний достаток і соціальний статус. Третина студентів виявляє бажання знайти роботу за фахом, проте їх рідше за інших цікавить кар'єрне зростання.

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

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

Серед респондентів, націлених на переваги вищої освіти, домінує перспектива працевлаштування на роботу за професією, а невелика їхня кількість уже працює за своїм профілем. Зважаючи на складну ситуацію на ринку праці, частина молоді цієї групи відзначає, що готова працювати не за фахом.

Набагато рідше за інших представники групи орієнтованих на переваги професії на ринку праці говорять про свій намір не працювати за фахом.

Таблиця 2.8

Оцінка студентами бажання працювати за спеціальністю, %

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

Джерело: розроблено автором

У них практично немає невизначеності в професійних планах. Ці молоді люди значно частіше орієнтуються на роботу за профілем, вважають свою працю затребуваною.

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

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

Трохи більше половини студентів, які зробили випадковий вибір, готові працювати за спеціальністю, яку одержують у ЗВО. А втім удвічі найчастіше ці здобувачі вищої освіти розглядатимуть варіанти працевлаштування зі зміною професії.

Аналіз глибинних інтерв'ю студентів показав, що особливістю студентського і взагалі молодіжного сприйняття життя є оптимізм і романтизм. Уявлення про професію, як правило, не відповідають дійсності та найчастіше ідеалізуються. Студенти вважають, що робота має приносити

радість і задоволення та бути оплачуваним хобі. Для багатьох із них уявлення про ідеальну роботу є особливо важливим матеріальним фактором: сенс своєї майбутньої праці вони вбачають у забезпеченні власного матеріального достатку й добробуту рідних і близьких. Але нерідко такий фінансовий прагматизм є своєрідною даниною часу: «ідеальна робота – це праця, що приносить гроші, котра не забирає дуже багато часу й сил». Матеріальна винагорода є сильним стимулом досягнення поставлених завдань. Деякі опитувані вважають, що престижність праці й висока заробітна плата взаємопов'язані: Авторитетна робота є їхньою метою, як і висока заробітна плата.

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

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

1. Група студентів, які йдуть до мети. Це молоді люди, які ще в школі вирішили, чим хочуть займатися в майбутньому, яку спеціальність отримуватимуть у ЗВО. Вони стверджують, що обрали професію самостійно, виходячи з власних інтересів і здібностей: Такі здобувачі освіти розглядають свою професію як засіб самовдосконалення й самореалізації. Переважно вони вказують на бажання в майбутньому працювати за фахом.

2. Група студентів, які незадоволені вибором професії та воліють її змінити. Отриманий фах для них втрачає наявну під час вступу первісну значущість: «Я провчився/лася на цій спеціальності 2,5 року, а далі вирішив/ла завершувати навчання. Я розумів/ла, що професія престижна, цьому я надавав/ла великого значення, але зрозумів/ла, що не хочу займатися цією справою в житті». У багатьох молодих людей небажання працювати за фахом говорить про невідповідність між минулими й реальними уявленнями про професію. Такі студенти не хочуть досягати успіху в професії, їм простіше здобути нову, додаткову спеціальність, вступити до іншого ЗВО, пройти курси фахової перепідготовки. Найбільш значущим фактором уявлення про професійне майбутнє визначено високий матеріальний рівень життя.

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

4. Молоді люди, які визначилися з вибором напряму підготовки безпосередньо перед вступом. На етапі вступу до ЗВО, занурення в навчально-пізнавальну діяльність у багатьох молодих людей були наявні установки на невизначені й нереалістичні професійні траєкторії. Такі абітурієнти довго обирають професію, багато разів змінюють своє рішення, не контролюють та не планують своїх дій, часто спираються на думку батьків та залежать від зовнішніх обставин: «Вибрав/ла цю спеціальність випадково,

не знав/ла, чого сам/а хочу». «Розповіли про неї у приймальній комісії – туди документи я й поклав/ла». Деякі з них кажуть, що взагалі нікуди не хотіли вступати, а обрали ЗВО за наполяганням батьків. Студенти цієї групи в найближчому майбутньому бачать себе професіоналами, але не можуть визначитися, у якій саме сфері.

Важливо розуміти, що під час вибору майбутньої професії на етапі вступу у ЗВО абітурієнт не робить його остаточно й назавжди – цей вибір відображає його інтереси саме на цьому етапі. Становлення особистості та творчий розвиток у фаховій діяльності є основою професійного самовизначення. У ЗВО студенти здобувають знання, набувають практичних навичок та умінь в обраній професійній діяльності. Після закінчення університету вони планують розвивати свої навички на практиці та досягати успіху у сфері своєї діяльності.

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

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

Контрольний етап експерименту передбачав виявлення ролі соціально-орієнтованої діяльності у формуванні професійного самовизначення студентів. Із цією метою був розроблений тест, у який включені питання та твердження про значущість професійного самовизначення й соціально-орієнтованої діяльності для майбутніх соціальних працівників. Відповідно

нами було виділено характеристики їхніх уявлень про професійне зростання, розвиток і роль соціально-орієнтованої діяльності, альтруїстичних почуттів у допомозі людям із життєвими проблемами, результати яких були проаналізовані. Результати тестування студентів на констатувальному етапі представлені в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

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

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

Джерело: розроблено автором

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

Проведена математична оцінка відмінностей у показниках експериментальної групи на початок і кінець експерименту та порівняльних показників інших груп за критерієм порівняння двох залежних нормальних сукупностей значень початку показала, що вони істотно відрізняються. На

основі цієї оцінки можна стверджувати, що соціально-орієнтованої діяльність сприяє інтенсивному розвитку професійного самовизначення.

В експериментальній групі, де за програмою студенти накопичували досвід соціально-орієнтованої діяльності, зокрема щодо надання соціальної допомоги людям із важкими життєвими проблемами, відмінності мають значний характер. Так, за період експерименту загальний показник позитивних взаємин у ЕГ збільшився на 16,6% (з 31,58% до 48,18%), порівняно з контрольною групою студентів, які брали участь в експерименті, де цей показник збільшився на 8,2% (з 31,52 % до 39,72 %).

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

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

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

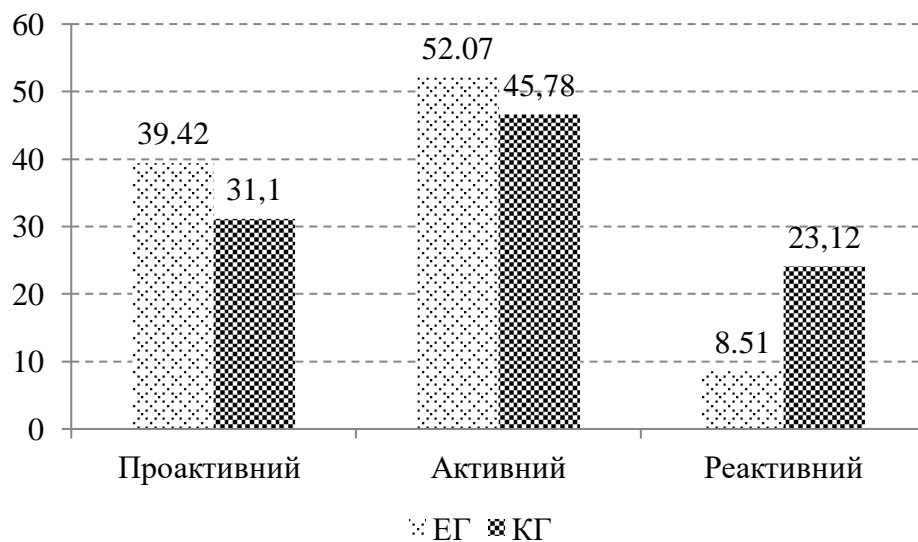
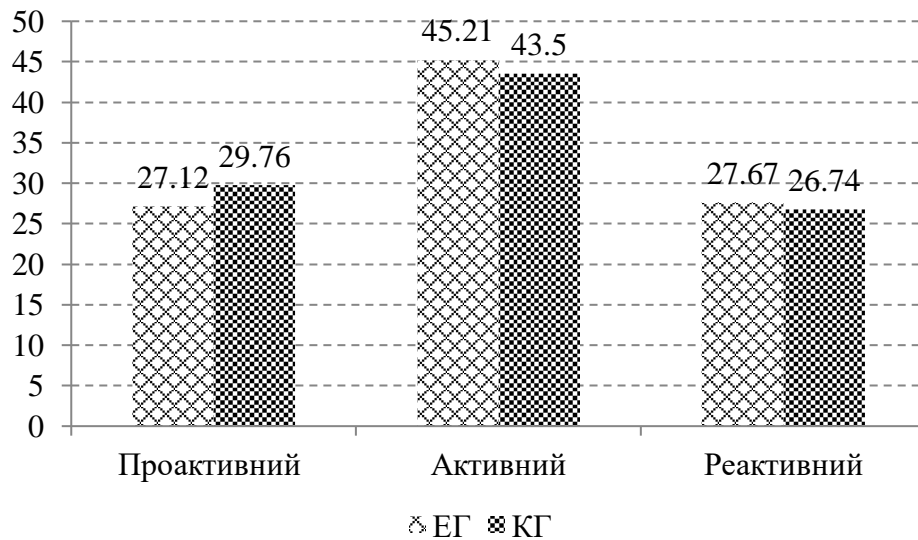


Рис. 2.5. Показники сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників за гностичним критерієм, % (на початку та після завершення експерименту)

Джерело: розроблено автором

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

самовизначення майбутніх соціальних працівників. Схожа динаміка цих процесів тут була менш помітною, оскільки після завершення експерименту кількість студентів з реактивним рівнем гностичного компонента складає 23,12 % з 26,74 %. У 52,07 % студентів ЕГ і 45,78 % КГ констатуємо активний рівень сформованості знань про професійне самовизначення, механізми його виявлення проти 45,21 % респондентів ЕГ і 43,5 % КГ. Як бачимо, в експериментальних групах спостерігається суттєва динаміка, а в контрольних групах змін не відбулося.

З метою перевірки достовірності даних після завершення експерименту нами використано λ -критерій Колмогорова-Смирнова (для відшукування точки, у якій сума накопичених розбіжностей між розподілами в експериментальних та контрольних групах є найбільшою та оцінки достовірності цих розбіжностей) (табл. 2.10) та φ^* -кутове перетворення Фішера (для оцінки достовірності розбіжностей між відсотковими долями вибірок в експериментальних і контрольних групах).

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

Підрахуємо значення λ -критерію за формулою:

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

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

Критичні значення λ , які відповідають прийнятним рівням значимості:

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

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

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

Таблиця 2.10

Розрахунок λ -критерію для зіставлення емпіричних розподілів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників за гностичним критерієм в експериментальних і контрольних групах

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

Джерело: розроблено автором

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

Використаємо верхню межу означеної категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (проактивний та активний рівні) та «ефекту немає» (реактивний рівень). Складемо чотириклітинну таблицю для розрахунку ϕ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Таблиця для розрахунку ϕ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ

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

Джерело: розроблено автором

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

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

Визначаємо емпіричне значення критерію φ^* :

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

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій долі;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій долі;

n_1 – кількість досліджуваних у вибірці ЕГ;

n_2 – кількість досліджуваних у вибірці КГ.

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

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

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

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

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

Зазначимо, що вивчення ціннісних орієнтацій особистості є провідною у її професійному самовизначенні, оскільки система цінностей є дієвою стороною суспільної свідомості, узятій в сукупності всіх її форм. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості та складає основу її ставлення до навколишнього світу, інших людей, до себе самої, основу світогляду та ядро мотивації, фахової активності. Саме в студентські роки відбувається становлення ціннісних орієнтацій особистості,

накопичення знань, досвіду діяльності, усвідомлення своїх можливостей, професійне самовизначення.

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

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

Таблиця 2.12

Рівні емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників (у %)

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

Джерело: розроблено автором

Згідно з отриманими даними (табл. 2.12) збільшилася кількість майбутніх соціальних працівників, які мають проактивний рівень емоційної обізнаності до 39,71 % ЕГ студентів, 19,63% КГ.

Це демонструє, на нашу думку, певне розширення знань студентів про природу й характер емоційних переживань, індивідуальні характеристики вияву емоцій і формування на цій основі власного психологічного досвіду, що є необхідним фундаментом інтуїтивного розуміння себе й інших людей.

Шкала «Здатність до розпізнавання емоцій інших людей» (емоційна впливовість), що дозволяє оцінити здатність диференціювати почуття інших людей на основі більш-менш виражених зовнішніх ознак, та шкала «Самомотивація» (емоційний самоконтроль), що вимірює здатність керувати ставленням, дозволяє майбутнім соціальним працівникам мотивувати самих себе й інших без утрати цілісності, теж проявилися на достатньому рівні, хоча студенти і продемонстрували більш високі кількісні показники, ніж на констатувальному етапі нашого дослідження.

За шкалою «Управління своїми емоціями» (емоційна резистентність), що вимірює здатність впливати на власні й чужі емоції за рахунок глибокої інтеграції їх до структур особистості, як бачимо, майбутні соціальні працівники показали досить низькі результати.

На нашу думку, це пояснюється тим, що формування емоційної компетентності разом з усіма її складовими відбувається поступово, у результаті цілеспрямованої й послідовної діяльності, направленої на власний саморозвиток майбутнього фахівця.

А здатність управляти власними емоціями може формуватися лише за тих умов, коли особистість здатна насамперед визнати та прийняти їх, а лише потім вона може бути спроможна проаналізувати й зрозуміти свої переживання.

Отже, за результатами констатувального і контрольного зрізів проведена експериментальна робота сприяла становленню внутрішньої

мотивації юнаків і дівчат, розвиткові мотиваційно-ціннісного компонента, що забезпечує саморегульованість, стабільність, повноцінну інтеріоризацію професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників і функціонування культури професійної діяльності як системи. Динаміку рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію професійного самовизначення представлено на рис. 2.6.

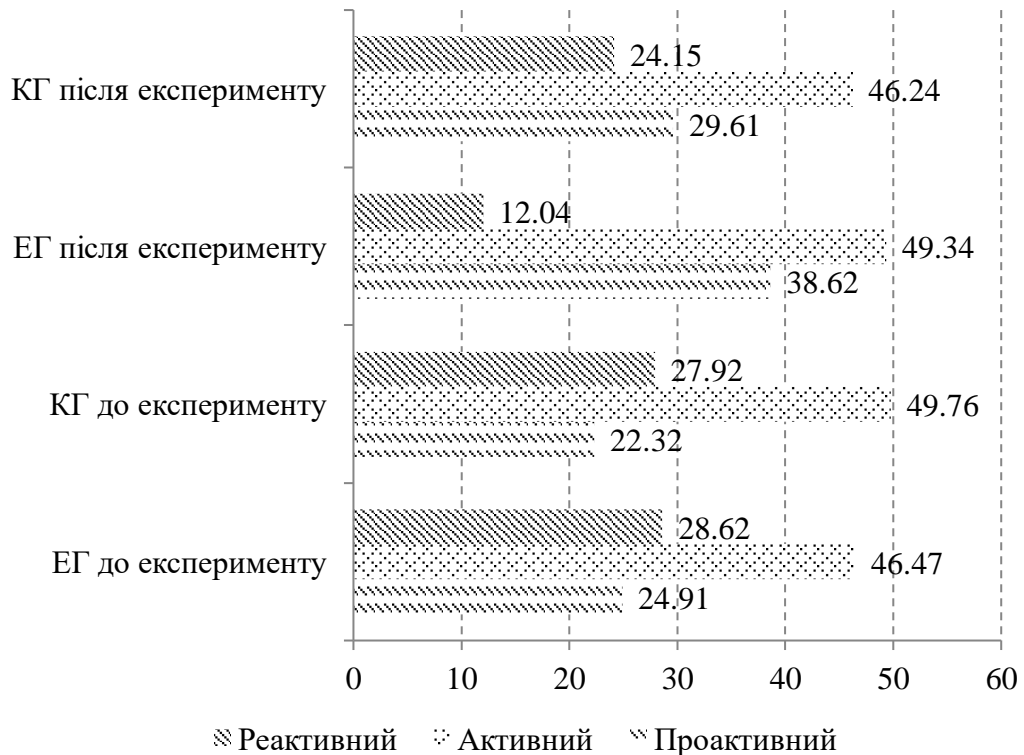


Рис. 2.6. Показники сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників за мотиваційно-ціннісним критерієм (на початку та після завершення експерименту)

Джерело: розроблено автором

З метою перевірки достовірності даних після завершення експерименту використаємо λ -критерій Колмогорова-Смирнова та ϕ^* -кутове перетворення Фішера.

Результати проведеного розрахунку наведено в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Розрахунок λ -критерію для зіставлення емпіричних розподілів
формування мотиваційно-ціннісного компонента професійного
самовизначення майбутніх соціальних працівників
(на початку та після завершення експерименту)**

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

Джерело: розроблено автором

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

Підрахуємо значення λ -критерію за формулою:

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

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

Критичні значення λ , які відповідають прийнятним рівням значимості:

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

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

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

Використаємо верхню межу означеної категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (активний, проактивний) та «ефекту немає» (реактивний) рівні. Складемо чотириклітинну таблицю для розрахунку φ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Таблиця для розрахунку φ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ та КГ

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

Джерело: розроблено автором

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

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

Визначаємо емпіричне значення критерію φ^* :

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

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

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

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

На наступному етапі контрольного зрізу нами проаналізовано рівень сформованості діяльнісного критерію професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Діяльнісний критерій професійного

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

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

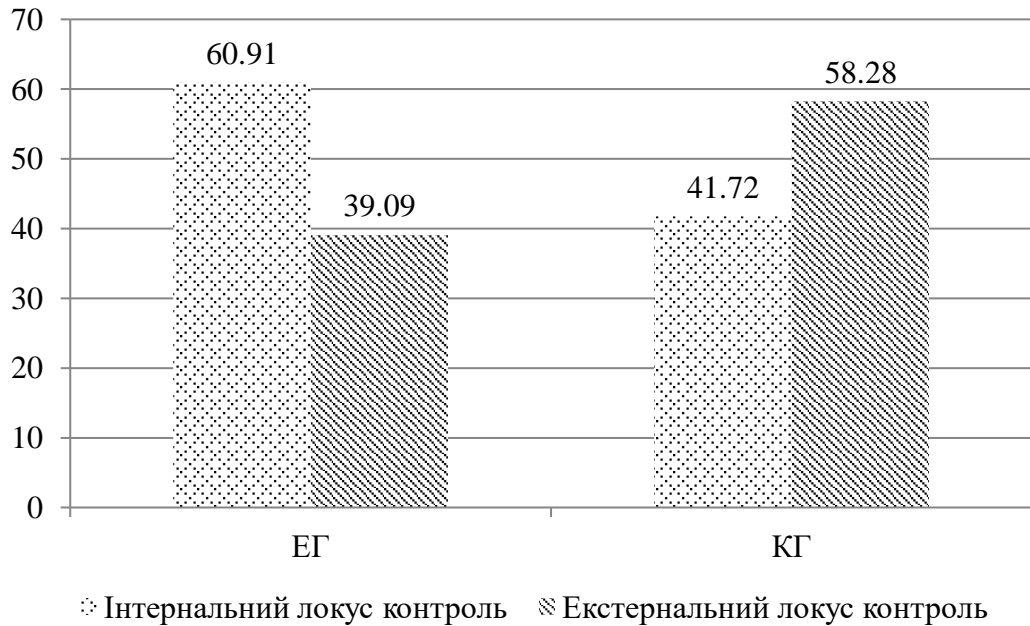


Рис. 2.7. Рівні суб'єктивного контролю майбутніх соціальних працівників (у %)

Джерело: розроблено автором

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

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

Таблиця 2.15

**Динаміка самооцінки рівня значущості вмінь і навичок, необхідних для
формування культури професійного самовизначення в майбутніх
соціальних працівників**

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

Джерело: розроблено автором

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

Отримані дані дозволяють стверджувати, що в результаті проведеної експериментальної роботи спостерігається збільшення кількості майбутніх соціальних працівників ЕГ із проактивним і активним рівнем сформованості

діяльнісного критерію професійного самовизначення (рис. 2.8), що дає підстави зробити висновок про педагогічну доцільність та ефективність запропонованих технологій формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників.

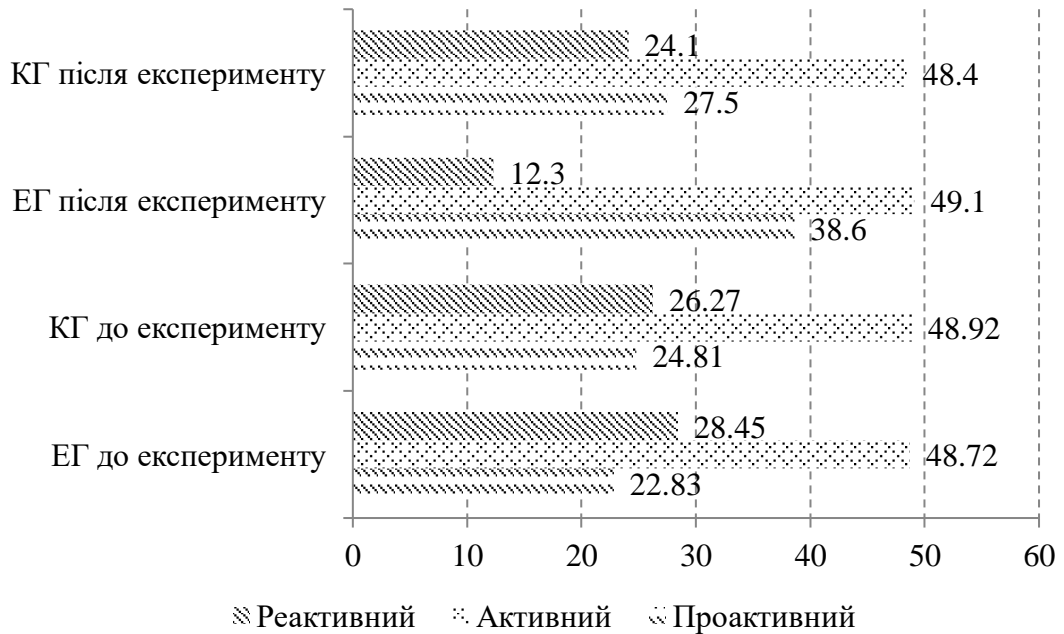


Рис. 2.8. Динаміка рівнів сформованості діяльнісного критерію професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників (на початку та після завершення експерименту)

Джерело: розроблено автором

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

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

Підрахуємо значення λ -критерію за формулою:

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

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

Таблиця 2.16

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

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

Джерело: розроблено автором

Критичні значення λ , які відповідають прийнятим рівням значимості:

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

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

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

Використаємо верхню межу означеної категорії як критерій для розподілу обох вибірок на підгрупи, де «є ефект» (проактивний та активний рівні) та «ефекту немає» (реактивний рівень). Складемо чотириклітинну таблицю для розрахунку ϕ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ і КГ (табл. 2.17)

Таблиця 2.17

Таблиця для розрахунку φ^* -кутового перетворення Фішера з метою виявлення відмінностей між ЕГ і КГ

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

Джерело: розроблено автором

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

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

Визначаємо емпіричне значення критерію φ^* :

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

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

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

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

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

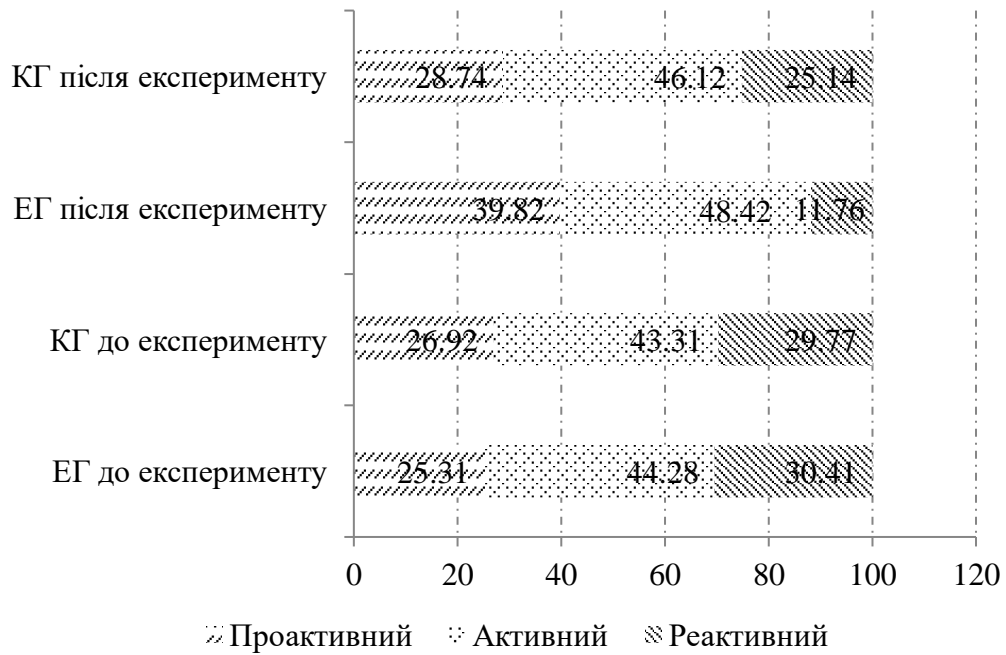


Рис.2.9. Динаміка рівнів сформованості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в контрольних та експериментальних групах на початку й наприкінці експерименту

Джерело: розроблено автором

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

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

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

Висновки до другого розділу

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

Доведено необхідність обґрунтування, розроблення й експериментальної перевірки моделі формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, яка уможлиблює розвиток кожного з компонентів професійного самовизначення студентів.

Методологічною основою формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників виступають системний, аксіологічний, особистісно-розвивальний, діяльнісний, середовищний підходи. Принципами формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників визначено такі: системності, послідовності й неперервності формування професійного самовизначення студентів, об'єктивності оцінки обраної професії; усвідомлення просоціальної активності у процесі вибору та оволодіння професією; урахування індивідуальних особливостей і мотивації у формуванні стійкого професійного самовизначення; партнерства; самоорганізації та рефлексія.

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

Ефективним у формуванні професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників визначаємо курс «Від професійного самовизначення до професійної самореалізації», участь студентів у Школі соціального лідерства, волонтерських групах.

Обґрунтовано соціально-педагогічні умови формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти, а саме: виявлення й оцінка вихідного стану ставлення майбутніх соціальних працівників до професійного самовизначення і просоціальної діяльності; розроблення навчально-методичного забезпечення формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників; формування груп волонтерської допомоги з урахуванням рівня професійного самовизначення студентів; створення інтерактивного соціально-педагогічного середовища формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників; здійснення моніторингу сформованості професійного самовизначення студентів – майбутніх соціальних працівників.

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

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

Матеріали другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора [178; 179; 186].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У результаті проведення констатувального етапу експерименту з'ясовано, що для майбутніх соціальних працівників був характерний такий розподіл за рівнями сформованості професійного самовизначення: проактивний рівень сформованості професійного самовизначення спостерігається у 25,31 % респондентів ЕГ, 26,92 % КГ; активний – 44,28% ЕГ, 43,31 % КГ; реактивний – 30,41 % ЕГ, 29,77 % КГ.

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

Установлено, що ефективними технологіями формування професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти є: тренінг альтруїстичних почуттів і умінь ціннісної рефлексії в соціальних ситуаціях, імпрровізаціях у просоціальній діяльності; інтерактивні діалогові технології; тренінг лідерських навичок студентів; розроблення,

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

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

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Юдін О. «Перша» філософія естетика Михайла Бахтіна: спроба подолання трансцедентального підходу у філософській думці. *Sententiae*. 2012. № 2 (XXVII). С. 18–28.
2. Хміль В. В., Корх О. М. Ідея особистого самовизначення в філософії просвітництва. *Антропологічні виміри філософських досліджень*. 2017. Вип. 11. С. 127–134.
3. Горбань Т. Українське національне самовизначення: зміст поняття в історичному контексті першої чверті ХХ ст. *Наукові записки ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2008. Вип. 37. С. 119–129.
4. Горбань Р. А. Персоналізм Ч. С. Бартніка: різноаспектний філософсько-релігійний дискурс буття особи : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.11. Київ, 2018. 504 с.
5. Оксамитна С. М. Самовизначення громадян у соціальній структурі українського суспільства. *Грані. Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах*. 2015. №1 (117). С. 67–72.
6. Мельничук В. М. Теоретичні передумови вивчення процесу професійного самовизначення особистості в соціології: від античності до кінця ХVІІІ ст. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Соціологія*. 2015. Т. 258. Вип. 246. С. 97–101.
7. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В.Радула. Київ: «ЕксОБ». 304 с.
8. Tosti G. The Sociological Theories of Gabriel Tarde. *Political Science Quarterly*. 1897. Vol. 12. № 3. P. 490–511.
9. Durkheim E. *L'educatin morale*. Paris, 1925. 284 p.
1. 10. Dilthey W., Makkreel R. A., Rodi F. *Wilhelm Dilthey: Selected Works, Volume VI: Ethical and World-View Philosophy*, Princeton: Princeton University Press,

2019. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9780691197371/html>

(Last accessed: 12.08.2021).

11. Spencer M. Foundations of modern sociology. Prentice Hall, 1983. 672 p.
12. Цибра М. Ф. Самоствердження особистості як категорія соціальної філософії. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. 2020. № 3. С. 88–99.
13. Форостовська Т. О., Бохан Ю. В., Плющ В. М. Pedagogichni Umovy Formuvannya Hotovnosti do Profesiynoho Samovyznachennya Maybutnikh Uchyteliv Khimiyi. *International Academy Journal*. 2018. № 7(25). Vol. 3. P. 53–59.
14. Загальна психологія: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / упоряд.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Каравела, 2007. 640 с.
15. Чиханцова О. А. Психологія становлення життєстійкості особистості : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.01. Київ, 2021. 41с.
16. Ляска О. П. Психологічний аспект проблеми професійного самовизначення особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2019. №1. С. 117–125.
17. Дубінка М. Проблема професійного самовизначення студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 120. С. 148–155.
18. Маслюк К. А. Формування культури особистісного самовизначення студентів педагогічних ВНЗ у позааудиторній роботі : дис. ... канд. пед наук. : 13.00.07. Умань, 2016. 231 с.
19. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення молоді людини в період повноліття: монографія. Київ, 2007. 227 с.
20. Кравченко Т.В. Образ майбутнього як фактор особистісного самовизначення старшокласників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2011. Вип.15. Кн.1. С. 36–44.
21. Горбань Т.Ю. Еволюція ідеї національного самовизначення в українській суспільно-політичній думці кінця ХІХ – першої чверті ХХ століть. Київ : ІПіЕНД імені І.Ф. Кураса НАН України, 2010. 381 с.

22. Маслюк К. Структурні компоненти культури особистісного самовизначення. *Філологічний часопис*. 2015. Вип. 1. С. 175–181.
23. Дубінка М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 140. С. 47–51.
24. Bulueva, S. I., Gadaborsheva, Z. I., & Mungieva, N. Z. Psychological Prerequisites For Pupils' Professional Self-Determination In Senior School Age. *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism*. 2022. Vol 128. P. 107–115.
25. Сивохоп Е. М., Маріонда І. І. Самопізнання як динамічний процес, якісний, інтегративний процес Я-концепції особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 173–175.
26. Петриченко Л. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 11(5). С. 52–58.
27. Сергієнко С. М. Педагогічна анімація як предмет наукового дослідження. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2008. Вип. 12. С. 473–478.
28. Чала Ю. М., Шахрайчук А. М. Психодіагностика: навч. посіб. Харків: НТУ «ХП», 2018. 246 с.
29. Ляшенко О. А., Достатня О. А. Чинники професійного самовизначення особистості в юнацькому віці. *Гуманітарний корпус*. 2019. Вип. 23. Т. 1. С. 86–90.
30. Manyakova P. O., Zavodchikov D. P.. The relationship of self-regulation and professional perspective of students. *The Education and Science Journal*. 2018. Vol. 20. № 1. P. 117–135.
31. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: монографія. Київ: ПІТО НАПН України, 2012. 157 с.

32. Туркот Т. І., Коновал О. А. Педагогіка та психологія вищої школи: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Херсон: Олді-плюс, 2013. 466 с.
33. Професійне самовизначення особистості : навч. посіб. / уклад. В. В. Бербец. 2-е видання, доповнене. Умань, 2014. 166 с.
34. Алексєєва С. В. Психолого-педагогічні чинники формування професійної придатності майбутнього фахівця в умовах сучасної освіти. 2012. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/5564/1> (дата звернення: 11.03.2021)
35. Психологія професійної діяльності: підручник /за ред. С.К. Шандурка. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 256 с.
36. Ярошенко В.М., Єльчієва О.Р. Деонтологія соціальної роботи: навч. посіб. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського. 2020. 195 с.
37. Психологія професійного самовизначення особистості: монографія / М.С. Корольчук, Ю.В.Дроздова, В.М.Корольчук, В.І. Осьодло, А.М. Сипливий; за заг. ред. М.С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 280 с.
38. Ковальчук В.А. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: теорія, методика, практика: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Я.Франка, 2016. 442 с.
39. Леонгард К. Акцентированные личности / пер. с нем. В.М. Лещинского. Київ : Феникс, 2000. 544 с.
40. Завадський Й. Менеджмент. 2-е вид. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1998. 378 с.
41. Бех І. Виховання сучасної вузівської молоді. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи. Київ: Знання, 2000. 520 с.
42. Диба Т. Г. Сучасні аспекти формування змісту неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 5–6. С. 16–21.

43. Дахно І. І. Навчальна програма дисципліни «Вступ до спеціальності «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» (для бакалаврів, спеціалістів). Київ : МАУП, 2005. 15 с.

44. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти: посіб. / П. В. Лушин, Н.Ю. Воляннюк, О.В. Брюховецька та ін. Київ : Ун-т менедж. освіти, 2014. 222 с.

45. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київ, 2019. 18 с.

46. Корват Л. В. Особливості розвитку професійно-психологічних компетенцій майбутніх економістів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2012. 255 с.

47. Уйсімбаєва Н. В. Вплив педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога. *Наукові записки кафедри педагогіки. Харків: Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна.* 2012. Вип. XXVIII. Ч. 1. С. 223–229.

48. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.

49. Сила Т. І. Соціальна робота для сталого розвитку: в пошуках спільних векторів. *Проблеми соціальної роботи.* 2013. №2 (3). С. 76.

50. Савельчук І. Б. Теоретичні та методичні засади підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.05. Житомир-Київ, 2020. 565 с.

51. Parsons R. J., Hernandez S. H., Jorgensen J. D. Integrated practice: A framework for problem solving. *Social Work.* 1988. № 33(5). P. 417–421.

52. Doel M., Marsh P. Task-centred social work. Routledge. 2017. 160 p.

53. Payne M. Modern social work theory. Oxford University Press. 2015. 464 p.

54. Brown J. H., Christensen D. N. Family Therapy Theory and Practice. Indo American Books. 2007. 350 p.

55. Woods M. E., Hollis F. Casework, a psychosocial therapy. *Social Sciences & World Languages*. 1990. 667 p.
56. Pattoni L. Strengths-based approaches for working with individuals. *IRISS*, 2012. 236 p.
57. Грива О. А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2004. С. 46–52.
58. Beels C. C. Some historical conditions of narrative work. *Family Process*. 2009. №48(3). P. 363–378.
59. Hollon S. D., Beck A. T. Cognitive and cognitive-behavioral therapies. 1994. 243 p.
60. Global standards for the education and training of the social work profession. 2004. URL: <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/08/Globalstandards-for-the-education-and-training-of-the-social-work-profession.pdf> (Last accessed: 23.12.2021).
61. Turner F. J. Encyclopedia of Canadian social work. Wilfrid Laurier Univ. Press. 2006. 341 p.
62. Недюха М. П. Законодавче забезпечення вищої освіти в Україні: монографія. Київ : Освіта, 2006. 546 с.
63. Horishna N., Slozanska H., Soroka O., Romanovska L. Exploring the leadership skills of pre-service social work students: implications for social work education. *Problems of Education in the 21st Century*. 2019. №77–5. P. 598–615.
64. Wilson S., Lau B. Preparing tomorrow's leaders and administrators: Evaluating a course in social work management. *Administration in Social Work*. 2011. № 35(3). P. 324–342.
65. Holosko M. J. Social work leadership: Identifying core attributes. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 2009. №19(4). P. 448–459.
66. Карманенко В. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей у студентів економічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Полтава–Умань, 2019. 274 с.

67. Копилова С. В. Передумови удосконалення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. *Наукові записки. Серія «Психолого педагогічні науки»*. 2012. №4. С. 132–138.

68. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. №1(83). С. 117–122.

69. Мошковська Г. Використання технології критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів. *Нова педагогічна думка*. 2016. №4. С. 94–97.

70. Vasylyeva-Khalatnykova M., Chuiko O., Bakhov I., Ternopil'ska V., Chernukha N. Social rehabilitation practices of inclusion in the educational process in working with children with disabilities. *Propositos y representaciones*. 2021. Issue: 9. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300131.pdf> (Last accessed: 28.02.2022).

71. Тернопільська В. І., Литвиненко О. Г., Пономарьова О. Ю. Толерантність як детермінанта формування соціальної активності особистості. *Topical issues of social pedagogy: Collective monograph*. CARICOM, Barbados. 2017. С. 135–153.

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

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

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

75. Kulinchenko O. S., Vainola R. Kh Characteristics of The Experimental Study on Assessing the Levels of Proficiency of Student Social Activity in

Conditions of Higher Education Institution. *Science and Innovation*. 2019. № 15 (6). С. 85–93.

76. Pavliuk R.O., Liakh T.L. Approaches to the Development of the ICT Competence Standard in the System of Research-Based Training for the Future Specialist of Social Sphere in Ukraine. / Smyrnova-Trybulska E., Kommers P., Morze N., Malach J. (eds) *Universities in the Networked Society. Critical Studies of Education*, 10. Springer, Cham. 2019. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-05026-9_12, 2019 (Last accessed: 07.05.2020).

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

78. Тернопільська В. І. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Вісник національного університету оборони України*. 2012. №5. С. 141–144.

79. Савельчук І. Сутнісні й змістові характеристики становлення теорії та практики соціальної роботи. *Social Work and Education*. 2020. №7(4). Р. 436–451.

80. Козубовська І. В., Постоліук М. І. Зарубіжний досвід впровадження нетрадиційних форм освіти. 2018. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/20085?mode=full> (дата звернення: 21.12.2020).

81. Павлик Н. В. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.

82. Журавель Т., Рогозна Ю. Неформальна освіта як інструмент підвищення лідерського потенціалу учнів ПТНЗ. *Освітологічний дискурс*. 2018. №1–2. С. 171–187.

83. Овчаренко С. Г. Неформальна освіта – необхідний елемент сучасної освітньої системи. URL : http://dialog.lviv.ua/files/champions_final_conference.pdf (дата звернення: 04.05.2020)

84. Iachini A.L., Cross T.P., Freedman D. A.. Leadership in Social Work Education and the Social Change Model of Leadership. *Journal Social Work Education. The International Journal*. 2015. № 34(6). P. 650–665.

85. Библик Д. Д. Освітнє середовище «Школи Social лідерства – «Student» як чинник формування соціального лідерства у майбутніх соціальних працівників. *Університети і лідерство*. 2020. №2. С. 87–96.

86. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии.: Народ. образование, 1998. 225 с.

87. Юркевич Г. Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.05. Івано-Франківськ, 1999. 19 с.

88. Доброскок А. С. Психологічні чинники формування професіоналізму майбутніх менеджерів : дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2013. 217 с.

89. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В.А.Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.

90. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.

91. Волянюк Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера: монографія. Луцьк : Волин. обл. друкарня, 2006. 444 с.

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

93. Орбан Л. Э., Гриджук Д. Н. Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления. Ивано-Франковск: Знание, 1995. 164 с.

94. Грабченко А. І., Федорович В. О., Гаращенко Я. М. *Методи наукових досліджень: навч. посіб.* Харків: НТУ «ХП», 2009. 142 с.
95. Тернопільська В. І., Бакуліна О. С. *Управління соціальними проектами: формування цілей та доцільність їх реалізації. Інфраструктура ринку.* 2020. Вип. 39. С. 309–312.
96. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник.* Київ : Либідь, 1997. 213 с.
97. Грицай Ю., Журецький Я. *Теорія і практика управління сучасною школою : навч.-метод. посіб.* Миколаїв : МДПУ, 2002. 256 с.
98. Морін О.Л. *Теоретичні основи дослідження проблеми професійного самовизначення учнівської молоді.* 2016. URL: <http://oai.zu.edu.ua/index.php/record/view/595665> (дата звернення: 17.09.2020).
99. Степанова Л. В. *Методика трудового навчання в початкових класах: навчально-методичні матеріали для ступеневої підготовки вчителів початкових класів у вищих педагогічних закладах освіти.* Івано-Франківськ, 2008. 124 с.
100. *Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу : монографія / за ред. Моріна О. Л., Харків : «Друкарня Мадрид», 2020. 220 с.*
101. Загребнюк Ю. В. *Професійне самовизначення особистості як соціально-педагогічна проблема. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Педагогічні науки.* 2013. Ч. 2. С. 146–151.
102. Гудименко К. М. *Професійне самовизначення старшокласників як психолого-педагогічна проблема. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 2 (46). С. 227–232.
103. Ляска О. П. *Теоретичний аналіз проблеми професійного самовизначення молоді. Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Серія психологічні науки.* 2008. Вип. 1. С. 90–93.

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

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

106. Васильєва О. А. Фактори професійного самовизначення особистості в сучасних умовах. *Наука і освіта*. 2011. №1. С. 19–23.

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

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

109. Данюк І. Михайло Грушевський про національне самопізнання та національне відродження. *Етнічна історія народів Європи*. 2001. Вип. 11. С. 57–60.

110. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С.52–69.

111. Ляшенко О.А., Достатня О.А. Чинники професійного самовизначення особистості в юнацькому віці. *Гуманітарний корпус*. 2019. Вип. 23. Т. 1. С. 86–90.

112. Ericson E. Identity, youth and crisis. London: Faber and Faber, 1968. 137 p.

113. Тернопільська В. І. Моніторинг проблеми формування впевненості в собі студентської молоді. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2019. № 31. С. 20–25.
114. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативні уміння як провідний механізм формування партнерських взаємин студентської молоді. *Соціальна робота. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2018. Вип.1(3). С. 42–45.
115. Mont M. The Use Debates in Higher Education Classrooms. *Adult Education Research Conference*, 2014. URL: <https://newprairiepress.org/aerc/2014/roundtalles/23> (Last accessed: 18.08.2021).
116. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
117. Малигіна Г. С. Відповідальність особистості як загальнопсихологічна проблема. *Вісник ОПУ. Сер.: Психологія*. 2013. Т.18. Вип. 4 (30). С.196–201.
118. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. Моделювання діяльності фахівця: навч. посіб. Харків : НФаУ, 2014. 180 с.
119. Brovko K., Chernukha N., Zagorodnya A., Ternopilka V., Vakhov I. Research of motives for formation of corporate culture of students in the context of the paradigm of cognitive psychology. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research*. 2020. Vol. 10. Issue 2. P. 195–202.
120. Соціальна робота: реалії та виклики часу: навч.-метод. посіб. / Тернопільська В. І., Омельченко С.О., Чернуха Н.М., Співак Я.О. та ін.. Слов'янськ : Вид-во «В.І. Маторіна», 2021. 229 с.
121. Супрун М. О. Педагогіка: Підручник для духовних і світських закладів освіти. Київ : КДА, 2018. 400 с.
122. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу : монографія /Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко,

О.М. Пархоменко, Л. І. Гриценко ; І. І. Ткачук , за ред. О. Л. Моріна. Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. 220 с.

123. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

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

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

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

127. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ : ДП Інформ.-аналіт. агенство, 2012. 200 с.

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

129. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В. Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ. 2011. 281 с.

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

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

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

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

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

135. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 22. С. 15–21.

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

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

138. Mont Michele The Use Debates in Higher Education Classrooms. *Adult Education Research Conference*, 2014. URL: <https://newprairiepress.org/aerc/2014/roundtables/23> (Last accessed: 24.10.2021).

139. Rogers M., Simonson M., MacIntosh A. Effective Online Discussions. *Virtual Learning Design and Delivery*. 2015. URL: <https://www.ck12.org/user:bWVzdqr-ibqUzN2vKdUBnbWFpbC5jb20./look/Virtual-Learning-Design-and-Delivery.License.CCBY-NC:Attribution-NonCommercial> (Last accessed: 15.05.2021).

140. Vaganova O.I. Organization of practical classes in a higher education institutions using modern educational technologies. *Amazonia Invertigo*. 2019. №8(23). P.81–86.

141. Mutiaraningum S., Cahyono B. Online debate in argumentative writing course : Potentials and Challenges. *International Journal of Language and Linguistics*. 2015. №2(4). P.43–54.

142. Соломаха А.В. Підготовка майбутніх педагогів до діджиталізації в ранньому навчанні іноземних мов. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*: електронне наукове фахове видання. 2021. №10. С. 203–215.
143. Соломаха А.В. Лобода О.В. Передумови використання соціальних мереж як інструмент навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей. *Інноваційна практика*. Видавничий дім «Телеветика», 2021. 176 с.
144. Terletska L. Modern technologies of teaching English language of students of pedagogical specialties. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*. 2020. №69. P. 129–132.
145. Kim A. Community building on the Web: secret strategies on online communities. Berkeley: Adisoh-Wesley Longman Publishing Co., 2000. URL: https://www.researchgate.net/publication/221581355_Towards_a_design_theory_for_online_communities (Last accessed: 11.11.2020).
146. Соціальна педагогіка і мала енциклопедія/ за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336с.
147. Власова О. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ, 2005. 308 с.
148. Бибик Д. Специфіка підготовки студентів до впровадження тренінгових технологій з розвитку лідерства у дітей вимушених переселенців. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 23(1). С. 31–42.
149. Карпенко Є.В. Детермінанти почуття безпеки студентської молоді: довоєнний ретроспективний екскурс. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, Психологія, Медицина*. 2022. № 9 (14). С. 575–584.
150. Менеджмент волонтерських груп від А до Я: навч.-метод. посіб. / за ред. Т.Л. Лях, авто.кол. З. Бондаренко, Т. Журавель, Т. Лях та ін. Київ : Версо-04, 2012. 288 с.
151. Волонтерська служба недержавної організації соціальної сфери. Київ : БТ «Джерело», 2000. 101 с.

152. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Київ : Радянська школа, 1976. 653 с.
153. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: Шинкарук В. І. та ін. Київ : Абрис. 2002. 742 с.
154. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор. 2007. 640 с.
155. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. №1. С. 143-147.
156. Yuldasheva G.A. On the problem of understanding and interpreting the historical process as a factor of personal self-determination . *Credo New*. 2000. № 5. P. 385–390.
157. Підлісний М.М. Соціологія молоді: навч.-метод. посіб. для курсантів денної форми навчання. Дніпро : Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2019. 91 с.
158. Ющенко І.М. особистісне самовизначення як механізм адаптації до соціальних змін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки*. 2013. Вип. 114. С. 218–221.
159. Ситнікова Н.Є. Психологія самоствердження особистості старшокласника. *Психологія і суспільство*. 2008. №2. С. 75–105.
160. Вітковська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації : дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 07. Київ, 2002. 24 с.
161. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості. *Професійна орієнтація учнів*. Київ : Рад. школа, 1971. С. 17–26.
162. Сорокіна О.А., Шевцов О.М. Рефлексія у структурі професійного самовизначення майбутніх психологів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т.2. № 1. С. 118–122.

163. Радчук Г.К. Особистісне та професійне самовизначення як чинник професійного становлення особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. С.47–54.

164. Гриценюк Л.І. Педагогічні засоби забезпечення професійного самовизначення в процесі допрофільної підготовки та профільного навчання. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи: матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 20 квітня 2016)*. Київ, 2016. С. 188–191.

165. Братко М. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. №1–2 (46-47). С. 11–17.

166. Паламар С.П. Проблема формування духовно-моральних цінностей студентів в умовах освітнього середовища. *Освітологічний дискурс*. 2017. №3–4 (18–19). С. 221–233.

167. Серьожкіна Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. Київ : Центр навч. літ-ри, 2003. 243 с.

168. Рябокiнь Л. М. Формування готовності до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1(2). С. 344-349.

169. Потапчук Т. Цінність особистості: змістова сутність поняття. *Наукові записки : серія педагогічні науки*. 2017. Вип. СХХХУІ (136). С.200-206.

170. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 198-207.

171. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень. Київ : Знання. 2013. 287 с.

172. Національна стратегія розвитку державної молодіжної політики до 2030 року: Указ Президента України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text>. (дата звернення: 27.10.2022).

173. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 09.04.2020).

174. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ: ДП Інформ.-аналіт. агенство, 2012. 200 с.

175. Бодрова І. О. Теоретичний аналіз моделі професійного самовизначення майбутнього соціального працівника. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2020. № 1(6). С. 47–50.

176. Бодрова І. О. Сутність та особливості професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників в сучасних українських умовах. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 78. С. 30–34.

177. Бодрова І. О. Особливості формування самовизначення майбутніх соціальних працівників в умовах університету. *Вісник Запорізького національного університету*. 2020. Том 2 № 3 С. 156–161

178. Бодрова І. О. Самоосвіта як фактор професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Молодий вчений*. 2021 №3 (91). С. 199–202.

179. Bodrova I., Chernukha N., Vasylyeva-Khalatnykova M., Bakulina O., Binytska K., Kostenko D., Tarnavska T. Research of Motivation for the Development of Professional Self-Determination. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2023. № 15(2). P. 229–243.

180. Бодрова І. О. Формування професійного самовизначення майбутнього соціального працівника: теоретико-методичні засади. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 60. С. 83–87.

181. Бодрова І. О., Чернуха Н.М. Професійне самовизначення майбутніх соціальних працівників в сучасних українських умовах як соціально-педагогічна проблема. *Social function of science, teaching and learning: XIII International scientific-practical conference (Bordeaux, December 14 – 17, 2020)*. Bordeaux, 2020. P. 309–312.

182. Бодрова І. О. Необхідність професійного самовизначення для майбутнього соціального працівника. *Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості*: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф.: (Харків, 15–16 січня 2021). Харків, 2021. С. 44–47.

183. Бодрова І. О. Моделювання акту професійного самовизначення майбутнього соціального працівника як засіб вдосконалення освітніх технологій. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 5–6 лютого 2021). Запоріжжя, 2021. С. 103–106.

184. Бодрова І. О. Роль самоосвіти в процесі професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities in a pandemic: IV International scientific conference. Conference proceedings.* (Kaunas, February 19th, 2021). Kaunas, 2021. P. 52–55.

185. Бодрова І. О. Вплив гіпермедіатизації суспільства на професійне самовизначення індивіда. *Дитина у тривожному середовищі: розвивальні та відновлювальні практики*: Збірник тез (Київ, 31 травня–1 червня 2021). Київ, 2021. С. 11–14.

186. Бодрова І. О. Ціннісні орієнтації як фактор професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матер. VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 11–12 березня 2022). Київ, 2022. С. 12–14.

187. Бодрова І. О., Чернуха Н.М. Саморегуляція як фактор підвищення професійної ефективності соціальних працівників у кризових ситуаціях. *Третій рівень освіти в Україні: особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у сучасних умовах війни*: матер. всеукраїнського наук.-педагогічного підвищення кваліфікації (Одеса, 27 червня–7 серпня 2022). Одеса, 2022. С. 36–39.

188. Бодрова І. О. Проблеми розвитку професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Сучасні аспекти розвитку науки та техніки в умовах війни*: збірник наукових матеріалів СХХVІІІ міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Одеса, 17 липня 2023). Одеса, 2023. С. 17–22.

Тест

на виявлення ставлення студентів до ролі
волонтерської діяльності у розвитку професійного самовизначення

1. Соціальна допомога виражається у соціальній підтримці держави.
2. Благодійність громадян є соціальною допомогою іншим людям.
3. Найбільш значущою соціальною допомогою є співчуття та підтримка інших людей.
4. Знання про різні форми безоплатної праці допомагають зрозуміти необхідність допомоги іншим людям.
5. Повсякденна допомога іншим людям є основою соціальної допомоги.
6. Прагнення до участі у волонтерській діяльності розвиває навички професійного самовизначення.
7. Рішучість людини у допомозі іншим людям залежить від наявності професійних знань.
8. Допомога іншим людям виявляється у повсякденній готовності допомагати.
9. Прагнення допомогати іншим людям сприяє розвитку професійного самовизначення.
10. Здатність допомагати виявляється у постійній готовності людини до підтримки інших людей.
11. Глибокі знання у професійній сфері допомагають об'єктивно обрати професію та розвивати себе в ній.
12. Здатність до самореалізації формує професійну готовність особистості.
13. Розуміння соціальної значущості професії сприяє розвитку професійного самовизначення.
14. Усвідомлення професійних знань допомагає розумінню ролі професії у своєму розвитку.
15. Здатність оцінювати ступінь професійного впливу на свій розвиток лежить в основі професійного самовизначення.

16. Здатність до ціннісної рефлексії сприяє професійному самовизначенню.

17. Орієнтація на перспективу розвитку професії залежить від наявності знань про неї.

18. Розвиток професії залежить від готовності діяти.

19. Прагнення до саморозвитку актуалізує розвиток професійної компетентності

Інструкція до застосування

У тест вкладено сім істотних ознак розвитку професійного самовизначення студентів: соціальна допомога, ставлення до безоплатної праці, допомога іншим людям, просоціальна поведінка, мотивація у розвитку професійного самовизначення, ціннісна рефлексія, спрямованість на розвиток професійного самовизначення. Кожна з цих ознак задана в трьох параметрах: знання, готовність до дій та прагнення до розвитку професійного самовизначення. При виборі встановлено градацію: за вибір знань – 1б., готовність до дії – 2б, прагнення розвитку професійного самовизначення – 3 б.

При обробці результатів враховувався як показник позитивного ставлення, шість виборів за кожною ознакою, так і сорок два вибори за всіма ознаками. Мінімальним показником об'єктивності було встановлено чотири вибори на одного студента за кожною ознакою.

У шаблоні до відповідних ознак належать запитання:

соціальна допомога (1,2,3)

ставлення до безоплатної праці (4,5,6)

допомога іншим людям (7,8,9)

просоціальна поведінка (10,11,12)

мотивація у розвитку професійного самовизначення (13,14,15)

ціннісна рефлексія (16, 17, 18)

спрямованість на розвиток професійного самовизначення (19).

«Мотиви вибору ЗВО та факультету»

Шановні респонденти! Просимо Вас взяти участь в опитуванні з метою виявлення мотивів вибору ЗВО. Уважно прочитайте запитання та оберіть найбільш відповідний до нього (варіантів відповіді може бути кілька). Відповіді будуть використані в узагальненому вигляді для аналізу роботи та підвищення якості освіти. Звертаємо Вашу увагу, що анкета є анонімною. факультет _____ група _____

1. Якими були мотиви вибору ЗВО?

- а. державний статус ЗВО
- б. популярність та престиж ЗВО
- в. висока якість викладання, про яку я дізнався від родичів/друзів
- г. бажання оволодіти тією професією, за якою здійснюється підготовка у ЗВО
- д. можливість працевлаштування після закінчення цього ЗВО
- е. цікаве студентське життя
- ж. низький конкурс на напрям підготовки, за яким я навчаюсь
- з. рішення батьків
- в. вибір друзів/однокурсників за принципом «Куди всі – туди і я!»
- до. іншого вибору не було.

2. Оберіть найбільш значущі для Вас освітні цілі:

- а. розвиток аналітичних навичок
- б. розвиток навичок вирішення проблем
- в. підготовка до майбутньої кар'єри
- р. розвиток практичних навичок
- д. розуміння сучасних економічних концепцій
- е. отримання спеціальних знань
- ж. розвиток навичок спілкування та лідерства
- з. здобуття диплома про вищу освіту
- в. саморозвиток та самовдосконалення
- до. свій варіант _____

3. Чи можете Ви сказати, що досить добре розумієте зміст своєї майбутньої професії?

а. так, я впевнений у правильності свого вибору і добре уявляю свою майбутню професійну діяльність

б. у мене дуже невиразне уявлення про обрану професію, але я сподіваюся, що воно проясниться на початку практичної діяльності

в. я сумніваюся у правильності вибору мною спеціальності та майбутньої професії

г. я ще не замислювався про професійну діяльність, головне закінчити університет

д. для мене важливіше здобути взагалі вищу освіту, ніж оцінювати сферу професійної діяльності

е. свій варіант _____

4. Оцініть за 5-ти бальною шкалою форми навчання, що сприяють найбільше якісній освіті у ЗВО

Форми навчання	Бали
Традиційні лекції	
Лекції в режимі діалогу, дискусії, мозковий штурм та ін.	
Семінари	
Контрольні роботи, реферати	
Контрольний зріз знань студентів, колоквиум	
Науково-дослідна робота студентів, курсові та дипломні роботи	
Практика	
Самостійна робота студентів	

5. Оцініть за 5-ти бальною шкалою навчальну діяльність у ЗВО загалом

Форми навчання	Бали
Відповідність інформації, що викладається викладачем, тематиці предмета	
Оснащеність сучасним обладнанням практичних занять	
Актуальність та затребуваність інформації, що викладається на заняттях	
Здатність викладача зацікавити студентів у процесі навчання	
Доступність проходження практики на виробництві	
Об'єктивність оцінки знань студентів, шанобливе ставлення	

6. Наскільки Ви задоволені результатами свого навчання у ЗВО?

а. повністю задоволений

б. частково задоволений

в. не знаю

р. частково незадоволений

д. не задоволений

7. Чи відповідають результати навчання в університеті Вашим очікуванням?

а. повністю відповідають

б. частково відповідають

в. не знаю

г. частково не відповідають

д. не відповідають

8. Чи вважаєте Ви, що існуюча система оцінювання знань є достатньою об'єктивною і справедливою, доступною та зрозумілою для розуміння?

а. система оцінювання знань та навичок студентів зрозуміла та доступна

б. так, в цілому існуюча система оцінювання знань відповідає умовам та потребам організації навчального процесу

в. я вважаю, що більш ефективною було б оцінювання знань у формі комп'ютерного тестування

г. треба оцінювати не так рівень знань на іспиті, скільки ставлення до навчання, індивідуальні здібності, самостійну роботу, активність на семінарах та відповідь на іспиті, тобто сукупність результатів навчальної праці кожного студента

д. вважаю дуже важливим людський фактор оцінювання знань: кваліфікація викладача, його ставлення до студента, вміння побудувати бесіду, врахування особливостей особистості студента

е. мені не зрозумілі критерії оцінки викладання

ж. свій варіант _____

9. Оцініть загалом якість організації освітнього процесу у ЗВО

а. відмінне

б. гарне

в. середне

г. низьке

д. важко відповісти

10. Ви задоволені організацією навчальних/виробничих практик?

а. так (отримали реальні, корисні для майбутньої роботи навички та вміння)

б. не зовсім (ознайомились із роботою, але нічого цікавого)

в. ні (витратили час на непотрібну, нецікаву працю)

11. Оцініть за 5-ти бальною шкалою супровід освітнього процесу

Форми навчання	Бали
Інформаційне забезпечення (інформація про навчальні, наукові, позанавчальні заходи)	
Доступ до комп'ютерних технологій	
Оснащеність та укомплектованість бібліотеки (забезпечення методичної та навчальної літератури)	
Зручні аудиторії	
Зручний розклад з рівномірним розподілом навчального навантаження	
Навчально-методичне забезпечення (підручники, навчальні посібники)	
Доступність навчальних матеріалів на електронних носіях	
Консультативне забезпечення (надання допомоги у вирішенні, навчальних, професійних та особистісних проблем)	

12. Як би Ви загалом оцінили викладацький склад університету?

Показник	Відмінно	Добре	Задовільно	Незадовільно
Знання, кваліфікація				
Педагогічні якості				
Об'єктивність оцінок				
Проведення дискусій на тему				

досліджуваного матеріалу				
Зрозумілий виклад матеріалу лекцій				
Вміння викликати та підтримувати інтерес до предмету				

13. Думка викладачів про Вас чи є для Вас важливою?

- а. так
- б. ні
- в. важко відповісти

14. Наскільки високо Ви оцінюєте рівень Вашої теоретичної підготовки за фахом / напрямом підготовки, на якому навчаєтесь у ЗВО:

- а. високий рівень
- б. середній рівень
- в. низький рівень
- г. важко відповісти

15. Наскільки високо Ви оцінюєте рівень Вашої практичної підготовки за фахом / напрямом підготовки, на якому навчаєтесь у ЗВО:

- а. високий рівень
- б. середній рівень
- в. низький рівень
- г. важко відповісти

16. Завдяки університету Вам вдалося розвинути свої здібності чи відкрити нові таланти, наприклад, у творчій діяльності, науково-дослідній роботі, спорті та ін:

- а. так
- б. ні
- в. важко відповісти

17. Ви вважаєте, що деякі навчальні дисципліни, які вивчаються у ЗВО, Вам не потрібні:

- а. так
- б. ні, вкажіть які _____

18. Ви маєте недолік у вивченні таких галузей знань як

- а. економіка
- б. право
- в. інформатика
- г. психологія
- д. іноземні мови
- е. математика
- ж. профільні дисципліни зі спеціальності/напрямку підготовки

19. Якби у Вас була така можливість, то Ви б:

- а. збільшили кількість лекційних занять
- б. зменшили кількість лекційних занять
- в. збільшили кількість лабораторних та практичних занять
- р. зменшили кількість лабораторних та практичних занять
- д. збільшили тривалість практики
- е. збільшили кількість годин на консультативну допомогу викладачів

20. Чи берете участь у позанавчальній діяльності університету?

Показник	Так	Ні
У студентських наукових конференціях		
У творчих клубах-студіях		
У роботі гуртків, секцій з інтересів		
У політичних заходах		
У спортивних заходах		
У засіданнях студентської ради		

21. Вкажіть, які негативні наслідки навчання у ЗВО Ви можете відзначити:

- а. у мене погіршилося здоров'я
- б. з'явилася хронічна втома, я не висипаюся
- в. не залишається вільного часу
- г. з'явилася огида до навчання
- д. знизилася самооцінка, з'явилося почуття пригніченості
- е. розчарувався у обраній професії

22. Якщо мешкаєте у гуртожитку, то задоволені умовами проживання?

- а. так
- б. ні
- в. важко відповісти

23. ЗВО відповідає Вашому уявленню про ідеал вищого освіти?

- а. так
- б. ні
- в. важко відповісти.

Дякуємо Вам за участь!

Методика “Ціннісні орієнтації (автор - М.Рокич)

Адаптований варіант методики використовують для дослідження системи цінностей особистості, які класифіковано на термінальні (цінності – цілі) та інструментальні (цінності – засоби).

Інструкція

Проставте ранг цінностей за ступенем їх значущості (від 1 до 18).

Термінальні цінності:

1. Активне, діяльне життя.
2. Здоров'я.
3. Краса природи та мистецтва.
4. Матеріально забезпечене життя.
5. Спокій у країні, мир.
6. Пізнання, інтелектуальний розвиток.
7. Незалежність суджень, оцінок.
8. Щасливе сімейне життя.
9. Впевненість у собі.
10. Життєва мудрість.
11. Цікава робота.
12. Любов.
13. Наявність хороших та добрих друзів.
14. Суспільне визнання.
15. Рівність (у можливостях).
16. Свобода вчинків та дій.
17. Творча діяльність.
18. Отримання задоволень.

Інструментальні цінності:

1. Акуратність.
2. Життєрадісність.
3. Непримиренність до своїх та чужих недоліків.
4. Відповідальність.
5. Самоконтроль.
6. Сміливість, у відстоюванні своєї думки.
7. Терпимість до думок інших.
8. Чесність.
9. Вихованість.
10. Виконавська дисципліна.
11. Раціоналізм (уміння приймати обдумані рішення).
12. Працелюбність.

13. Високі запити.
14. Незалежність.
15. Освіченість.
16. Тверда воля.
17. Широта поглядів.
18. Чуйність.

Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція:

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал:

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.

13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.

14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.

15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.

17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, в чому проблема.

18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Ключ:

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація результатів:

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: 14 і більше - високий; 8-13 - середній; 7 і менш - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше - високий; 40-69 - середній; 39 і менше - низький.

Шкала локусу контролю Дж. Роттера (вихідні положення).

Люди відрізняються тим де і як вони локалізують контроль значущих для них подій. Є два полярні типи локалізації - екстернальний та інтернальний. З інтернальним локусом контролю, людина оцінює події як такі, що залежать від її особистісних якостей (компетентності, цілеспрямованості тощо), з екстернальним локусом контролю успіхи й невдачі розглядаються як результат зовнішніх сил (везіння, випадок, вплив оточення тощо) і від себе наче не залежать. Кожній особі властива певна позиція в континуумі, який знаходиться в межах від інтернального до екстернального типу.

Локус контролю є універсальним стосовно будь-яких подій та життєвих ситуацій. Один тип контролю характеризує поведінку людини в ситуаціях, невдач, сфері досягнень і по-різному впливає на сфери соціального життя.

Експериментально встановлений зв'язок різних форм поведінки і параметрів особистості з екстернальністю-інтернальністю. Екстерналам більше властива конформна, поступлива поведінка. Інтернали менше схильні підкорюватися тиску оточення, протидіють, якщо ними маніпулюють, сильніше реагують, якщо оточення зазіхає на свободу. Люди з інтернальним локусом контролю, на відміну від екстернатів, краще працюють на самоті. Вони, як правило, відповідальніші, соціально активніші, послідовніші у вчинках їхня перспектива насичена великою кількістю подій. Когнітивно активні. «Борються» за здоров'я. Послідовні і продуктивні в прийнятті рішень та в ризикованих ситуаціях. Можуть відмовитися від легкого задоволення для досягнення іншого цінного блага. Упевнені, що наполегливість сприяє високій продуктивності й отриманню нагороди. Більше задоволені працею в цілому. Успішніші в навчанні. У стилі керівництва надають перевагу заохоченню,

Особистісні кореляти, локусу контролю інтерналів характеризуються позитивними зв'язками із соціальною відповідальністю, усвідомленням сенсу життя. Як правило, вони домінують в міжособистісній взаємодії, толерантні у всіх сферах суспільного життя, соціабельні, розумово підготовлені до існування та доцільної адаптації в соціумі, відповідальні. Позитивно приймають своє «Я», водночас розуміючи його недосконалість, чому прагнуть до самовдосконалення.

Згідно з опитувальником Кеттелла (16-PF) інтернали досить швидко адаптуються, упевнені в собі, захищені, емоційно стабільні, комунікабельні,

вольові, морально нормативні та довірливі. Ці якості є основою взаємодії інтерналів з оточенням.

Екстернали підозрілі, тривожні, депресивні, агресивні, догматики, авторитарні, непринципові, цинічні, схильні обманювати. Екстернальність корелює з тривожністю, депресією, психічними хворобами.

Мета: швидко та ефективно оцінити сформований локус контролю над різними життєвими ситуаціями.

Методика РСК складається з 44 пунктів, які дозволяють вивчати екстернальність-інтернальність у міжособистісних і сімейних стосунках. Також у ній є пункти, які вимірюють ставлення до здоров'я і хвороб.

Методика призначена для дослідницьких цілей, вимагає відповіді за шестибальною шкалою (-3, -2,-1,-1-1, 4-2, +3), де відповідь «+3» означає «повністю згоден», «-3» – «повністю не згоден».

Інструкція: Уважно прочитайте наведені твердження. Якщо їх зміст Вам абсолютно не підходить, то поставте хрестик у клітинці « -3 »; просто не підходить « -2 »; швидше не підходить, ніж підходить «-1»; швидше підходить, ніж не підходить «+1», підходить «+2», дуже підходить «+3».

Звертаємо вашу увагу, що правильні і неправильні відповіді відсутні.

Сподіваємося на співпрацю та вашу відвертість у відповідях.

№	Твердження	-3	-2	-1	+1	+2	+3
1.	Кар'єра залежить, насамперед, від вдалого збігу обставин, а не від здібностей та зусиль самої людини						
2.	Більшість розлучень відбувається тому, що люди не захотіли пристосуватися один до одного						
3.	Хвороба - випадок, якщо маєш захворіти, то нічого не зробиш						
4.	Люди залишаються самотніми, бо не виявляють інтересу і дружелюбності до оточення						
5.	Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння						
6.	Марно докладати зусилля, щоб завоювати симпатію інших						
7.	Зовнішні обставини (батьки, добробут) впливають на сімейне щастя не менше, ніж подружні стосунки						
8.	Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною						
9.	Як правило, керівництво буде більш ефективним, якщо повністю контролюватиме підлеглих, а не сподіватиметься на їх самостійність						
10.	Мої оцінки в школі часто залежали від випадкових обставин (настрій вчителя), а не моїх зусиль						
11.	Коли я будую плани, то, як правило, упевнений, що						

	зможу їх реалізувати						
12.	Те, що для багатьох здається везінням або вдачею, насправді є результатом тривалих цілеспрямованих дій						
13.	Гадаю, що здоровий спосіб життя більше допомагає здоров'ю ніж лікарі та ліки.						
14.	Якщо люди не підходять один одному, то всі їх зусилля налагодити сімейне життя будуть марними.						
15.	Як правило, оточення цінує зроблене мною.						
16.	Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.						
17.	Гадаю, що випадок або доля в моєму житті не мають важливого значення.						
18.	Я намагаюся не планувати на далеку перспективу, бо не знаю як складуться обставини.						
19.	Мої оцінки в школі більше залежали від моїх зусиль та якості підготовки						
20.	У сімейних конфліктах я вважаю винним себе, а не партнера						
21.	Життя більшості людей залежить від обставин.						
22.	Я надаю перевагу такому керівництву, яке сприяє підлеглим у самостійному розв'язанні проблем.						
23.	Гадаю, що мій спосіб життя ніяк не став причиною моїх хвороб						
24.	Як правило, несприятливий збіг обставин заважає людям досягти успіху.						
25.	За погану роботу організації мають відповідати ті люди, які в ній працюють						
26.	Я відчуваю, що нездатний щось змінити в сімейних стосунках						
27.	Якщо я, дуже схочу, то зможу отримати будь-чию прихильність.						
28.	На підростаюче покоління впливає так багато факторів, що часто батьки безсилі щось змінити.						
29.	Те, що відбувається зі мною, є наслідком моїх дій та вчинків.						
30.	Іноді важко зрозуміти, чому керівник вчиняє саме так.						
31.	Людина, яка не досягла успіхів у роботі, швидше, не доклала до цього достатніх зусиль.						
32.	Як правило, я можу змусити членів своєї родини діяти за моїми бажаннями.						
33.	Причиною неприємностей та невдач у моєму житті частіше були інші люди, а не я.						
34.	Дитину можна вберегти від хвороби, якщо її доглядати і правильно, одягати.						
35.	У складних ситуаціях я вичікую, поки проблема						

	розв'яжеться сама собою.						
36.	Успіх є результатом копіткої роботи і мало залежить від везіння або випадку.						
37.	Я відчуваю, що від мене більше, ніж від когось, залежить щастя моєї родини.						
38.	Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.						
39.	Я приймаю рішення і дію, а не очікую допомоги від інших або везіння.						
40.	На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на її зусилля.						
41.	У сімейному житті є такі обставини, які неможливо розв'язати, навіть дуже до цього прагнучи.						
42.	Здібні люди, які не змогли реалізуватися, повинні звинувачувати лише себе.						
43.	Багато моїх успіхів стали можливими лише завдяки іншим людям.						
44.	Більшість невдач у моєму житті були через невміння, незнання або лінощі і мало залежали від везіння						

Обробка результатів. Використовуються ключі. Відповіді на пункти у стовпчиках «+» додаються із своїм знаком а відповіді на пункти: у стовпчиках «-» з протилежним знаком.

Показники опитувальника РСК, побудовані згідно з принципом ієрархічної структури системи регуляції діяльності, мають узагальнений показник індивідуального РСК, інваріантний до окремих ситуацій діяльності, два показники середнього рівня схожості і низку ситуаційних показників.

Шкала загальної інтернальності (I₃).

1. Високі показники вказують на високий рівень контролю у будь-яких значущих ситуаціях: вважають, що більшість подій є наслідком власних дій, можуть самі керувати ситуацією; відчувають відповідальність за те, як у цілому складається власне життя. Низькі показники - низький рівень суб'єктивного контролю: не помічають зв'язку між власними діями та значущими в житті подіями; не вважають, що здатні їх контролювати; думають, що більшість подій є результатом випадку або дій інших людей.

2. Шкала інтернальності у сфері досягнень (I_д). Високі показники вказують на високий рівень емоційного контролю за емоційно-позитивними подіями і ситуаціями: вважають, що самі досягли того, що є і було в житті, і здатні досягати успіхів у майбутньому. Низькі показники - людина пов'язує свої успіхи і досягнення з ситуаціями (пощастило, щаслива доля, допомога друзів тощо).

3. Шкала інтернальності у сфері невдач. (I_n). Високі показники вказують на розвинене почуття внутрішнього контролю стосовно негативних подій та ситуацій, що виявляється в тенденціях звинувачувати себе в неприємностях і стражданнях. Низькі показники - схильність приписувати відповідальність іншим людям за події або вважати їх наслідком невезіння.

4. Шкала інтернальності у сімейних стосунках (I_c). Високі показники вказують на схильність людини відповідати за події, які відбуваються в сім'ї. Низькі показники - людина вважає свого партнера причиною сімейних, проблем.

5. Шкала інтернальності у сфері виробничих відносин (I_v). Високі показники вказують, що людина вважає свої дії важливим фактором організації виробничої діяльності, стосунків, які склалися в робочій групі, кар'єрному рості тощо. Низькі показники - людина схильна основну відповідальність перекладати на зовнішні обставини (керівництво, партнерів в роботі, везіння тощо).

6. Шкала інтернальності стосовно здоров'я та хвороби (I_{zn}). Високі показники вказують на відповідальність самої людини за власне здоров'я: якщо хворіє, то звинувачує себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від її дій. Людина з низькими показниками вважає хворобу наслідком випадку і сподівається, що одужає завдяки діям інших, насамперед лікарів.

Валідність шкал РСК перевірялася з допомогою порівняння отриманих даних з результатами шкал за методикою Дж. Кеттела. Людина з низьким суб'єктивним контролем - емоційно нестабільна (фактор - C), схильна до неформальної поведінки (фактор -G), некомунікабельна (фактор -Q1), у неї поганий самоконтроль (фактор - Q3), висока напруженість (фактор -Q4). Людина з високим суб'єктивним контролем - емоційно стабільна (фактор +C), наполеглива і рішуча (фактор +G), комунікабельна (фактор -Q2), у неї високий самоконтроль (фактор + Q5), стриманість (фактор-Q4).

Суб'єктивний контроль над позитивними подіями (досягненнями, успіхами) найбільше корелює з силою (фактор +C) самоконтролем (фактор - Q3), соціальною-екстраверсією фактори +A; -Q2

Програма курсу «Від професійного самовизначення до професійної самореалізації»

Зміст курсу охоплює коло питань, пов'язаних з професійним розвитком, професійним самовизначенням студентів. У процесі вивчення курсу у студентів розвиватимуться альтруїстичні почуття та ставлення, спрямованість на просоціальну діяльність, підтримку соціально незахищених верств населення та людей з життєвими проблемами. Такі аспекти підготовки студентів до соціальної роботи сприятимуть розвитку професійного самовизначення.

Викладання курсу передбачає проведення наступних видів навчальних занять: лекції, практичні заняття, тренінги, роботу у волонтерських спільнотах та самостійну роботу щодо професійного саморозвитку.

Мета вивчення курсу:

- орієнтація студентів на професійне вдосконалення та розвиток професійного самовизначення;
- розвиток альтруїстичних почуттів студентів у різних формах волонтерської діяльності.

Вивчення курсу дозволить оволодіти професійними компетенціями:

- здатністю виявляти альтруїстичні почуття та взаємини у соціальній сфері;
- здатністю до професійного самовизначення;
- здатністю до волонтерської діяльності.

Результати засвоєння курсу:

1. Знати:

- основні категорії, сутність, зміст професійного самовизначення;
- форми, методи та технології розвитку професійного самовизначення;
- технології соціальної роботи.

2. Вміти:

- організувати свою пошукову роботу з формування професійного самовизначення;

- розвивати професійні уміння і навички.
- застосовувати технології соціальної роботи у формуванні професійного самовизначення.

3. Володіти:

- основними базовими категоріями професійного самовизначення;
- професійними уміннями та навичками.

Зміст курсу

1. Професійне самовизначення в інтегративному соціальному середовищі.

Поняття, сутність та зміст професійного самовизначення. Ціннісно-сміслові детермінанти професійного самовизначення. Природні структури та альтруїстичні почуття особистості. Суб'єктивний сенс добровільного вибору та прийняття рішення.

2. Ідентичність професійного самовизначення у соціальній роботі.

Непередбачуваність людського характеру та дій. Внутрішня культура людини. Спрямованість студентів на саморозвиток та самореалізацію. Орієнтація на соціальні цінності. Роль просоціальної діяльності у професійному самовизначенні.

3. Технології професійного самовизначення.

Технології вивчення альтруїзму та розвитку особистості. Технології рефлексії та самооцінки. Технології створення інтерактивного соціального середовища. Інтерактивні технології групової роботи. Технології вирішення соціальних ситуацій. Проектні технології. Технології рефлексії та оцінки результатів.

4. Альтруїзм та професійне самовизначення як якісні критерії ефективності соціальної роботи.

Здатність людини до самовираження. Спрямованість на соціальну допомогу. Просоціальна поведінка. Об'єктивні та суб'єктивні цінності волонтерської діяльності. Ціннісно-смістова позиція особистості. Професійна самореалізація. Творчий підхід до вирішення життєвих проблем.