

# РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ/ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

*Вікторія Багрій*

*У розділі досліджено: підготовка висококваліфікованих фахівців із соціальної сфери, здатних на високому рівні оволодіти теоретичними і практичними основами, може мати позитивне довготривале значення лише за умови організації відповідного виховного середовища ще у стінах вищого навчального закладу, подальшого забезпечення власного професійного зростання протягом життя. Авторкою зазначено, що актуальність цього завдання зумовлена певними обставинами: наявний рівень підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників не повною мірою відповідає сучасним вимогам; на відміну від навчальної роботи, яка організовано здійснюється в навчальних установах, позашкільне життя учнів, за окремими винятками, супроводжується негативними факторами соціального середовища, неорганізованого дозвілля, недостатньою увагою з боку батьків, що провокує масові правопорушення неповнолітніх, раннє прилучення до алкоголю, наркотиків тощо. Останнє становить серйозну соціально-педагогічну проблему.*

## **1.1. Сутність, структура та зміст професійних умінь соціального педагога/соціального працівника**

Науковий аналіз сутності та структури професійних умінь соціальних педагогів/соціальних працівників дасть можливість віднайти ефективні шляхи формування цих умінь у процесі педагогічної практики.

Уміння як складне утворення вивчали різні дослідники, зокрема, психологи та педагоги. Дослідженням природи умінь, їхнього взаємозв'язку з навичками і здібностями займалися такі відомі вчені психологи, як С. Рубінштейн, К. Платонов, О. Леонтьєв, О. Ковальов, Л. Уманський.

Психологи, розглядаючи діяльну сторону умінь, великої уваги надають фактору свідомості. Свідомі дії, – підкреслює С. Рубінштейн, – це «... більш-менш свідоме розв'язання завдання» [28, с. 152].

Виходячи із діяльної теорії О. Леонтьєва, вміння – це спрямованість на досягнення якоїсь мети в окремій діяльності, зміст якої є узгодженою системою розумових та практичних дій, що сприяють досягненню певної проміжної мети [17, с. 131].

К. Платонов розглядає сутність умінь, ґрунтуючись на теорії діяльності. Він акцентує увагу на діяльній стороні вміння, яке визначає як «... спосіб виконувати певну діяльність або дію в нових умовах, на основі набутих знань і навичок» [26, с. 278]. Отже, за К. Платоновим, вміння передбачає не тільки оперування певним обсягом знань про об'єкт, який цікавить особистість, але й набуття певних навичок діяльності на основі вивчення внутрішніх зв'язків одного об'єкта з іншими. Цієї думки дотримуються й інші дослідники, зокрема, Л. Ітельсон, який відзначає, що «... вміння – це здатність людини використовувати набуті знання або поняття, оперувати ними з метою виявлення суттєвих властивостей речей і успішного розв'язання певних теоретичних або практичних завдань» [9, с. 344]. Отже, вміння неможливі без глибокого теоретичного і практичного засвоєння предметів і явищ.

Психологи О. Ковальов, Л. Уманський визначають вміння як передумову або складову частину здібностей. В. Крутецький розглядає здібності як засвоєний людиною спосіб діяльності.

Цікавою є думка дослідника Є. Мілеряна, який розглядає це поняття як синтетичну властивість особистості, що поєднує в собі продуктивність, якість, швидкість оволодіння певним видом діяльності. Така властивість не тільки виявляється, а й формується у діяльності. Є. Мілерян визначає професійно-педагогічні вміння як складне психічне утворення, що об'єднує професійно значущі особистісні властивості, знання і навички з розумовими та практичними діями, які забезпечують успіх у навчально-виховній діяльності, при цьому наголошуючи, що «...рівень сформованості та розвитку вмінь залежить від якостей особистості, від характеру і змісту професійних знань, навичок, досвіду, які включаються у розумові та практичні дії у вирішенні повсякденних педагогічних завдань» [21, с. 58]. Досягнення цілей на кожному етапі циклу управління забезпечується використанням

сукупності професійних умінь.

Вагомою для нашого дослідження є позиція Л. Спіріна щодо сутності умінь. Виходячи із концепції О. Леонтьєва про вміння як «окрему діяльність» [17, с. 124], автор подає систему педагогічної діяльності як сукупність окремих етапів діяльності, що складаються із розумових та практичних дій. На його думку, кожна конкретна дія є частинкою більш складної дії і тому може втрачати свою усвідомлену цілеспрямованість, поступово стаючи автоматичною, тобто трансформуючись у навички. Спираючись на психологічну вмотивованість діяльнісного характеру, Л. Спірін робить висновок про те, що вміння – це явище соціально-психологічного характеру. Воно виражає собою рівень засвоєння суб'єктом такої «часткової діяльності», у якій розв'язуються конкретні продуктивні завдання. «Уміння – це реальне виявлення «часткової (окремої) діяльності» (дії), що складається із різних видів діяльності суб'єкта, у якій вони і формуються. Ми підтримуємо думку автора про те, що «... уміння – це засвоєння такої дії, яку необхідно здійснювати не автоматично, а з творчим використанням пізнавальних сил, знань та навичок» [35 с. 74].

Аналіз поняття професійно-педагогічних умінь як діалектичного процесу поєднання теорії та практики дає можливість Л. Спіріну розглядати вміння як сукупність правильно виконаних суб'єктом дій як операційно, так і за змістом евристичних, розумових та практичних актів під час розв'язання професійних завдань, що забезпечують досягнення бажаних результатів. У такому разі вміння інтерпретуються автором як показник кваліфікації та винахідництва у процесі виконання спланованих видів професійної діяльності.

Описуючи природу і специфіку умінь, дослідники відзначають, що вміння за своєю структурою бувають простими (елементарними) і складними. Прості вміння формуються одразу після одержаних знань або у результаті наслідування. Вони сприймаються відносно легко і не потребують значного напруження інтелектуальних чи фізичних сил. І навпаки, складні вміння вимагають від особистості певних зусиль з метою трансформації набутих навичок у результаті багаторазового їх повторення і шліфування з метою досягнення майстерності. Складні вміння передбачають творче використання і реалізацію простих умінь. К. Платонов, розкриваючи процес формування умінь, виділяє такі його етапи: початкові вміння (діяльність здійснюється методом спроб і помилок); недостатньо вміла діяльність (отримання знань про способи виконання); окремі загальні вміння (окремі високорозвинені вміння, необхідні у різних видах діяльності, наприклад, організаторські вміння); високорозвинені вміння (творче використання знань); майстерність (творче використання різноманітних умінь, що базуються на свідомій творчій доцільній умілій діяльності) [35].

У наш час більшість педагогів дотримується думки, що вміння базуються не тільки на знаннях, але й на безпосередньому досвіді практичної діяльності. У зв'язку з цим акцентується увага на окремих її видах, які можна виділити із загальної системи.

Л. Ітельсон визначає вміння як процес використання знань і навичок для досягнення певної мети. Їхня особливість полягає в тому, що вони відзначаються гнучкістю, широтою, динамічністю. Вміння – це не просто відтворення певного досвіду, а перенесення дій у нові умови. Науковець відзначає такі характерні особливості вміння як процесу:

- 1) цілеспрямована, усвідомлена дія;
- 2) єдність інтелектуальних, перцептивних і практичних дій;
- 3) перенесення досвіду на змінені умови [9, с. 124].

Є. Мілерян трактує вміння не лише як дію, що є складовою цілісної (професійної) діяльності людини, а й як систему практичних та розумових дій, необхідних для виявлення та усвідомлення знань, зіставлення та співвіднесення інформації з діями. Отже, вміння – це володіння системою знань та навичок, які перебувають у нерозривній єдності. Як сформоване цілісне утворення, як єдність системи знань та навичок, уміння охоплює такі етапи: огляд знань, які пов'язані з виконанням завдань, визначення орієнтирів відповідних властивостей, предметів, явищ; дослідження на цій основі предметів, виділення його суттєвих властивостей з метою розв'язання завдань; визначення системоутворень, які сприяють розв'язанню завдань; здійснення перетворень; контроль результатів; корекція на цій основі усього процесу. На цьому рівні розвитку вміння є способом діяльності людини. Володіння системою способів (умінь) сприяє розвитку майстерності [21, с. 7].

Відповідно до діяльнісного підходу О. Леонтьєва, вміння – це процес, окрема діяльність, що є складовою спеціальної (професійної) діяльності людини; це складне стійке утворення,

едність системи знань і навичок; це психічна властивість особистості, її внутрішня можливість успішної діяльності, це здібність людини [16, с. 105]. Ці визначення одного і того ж явища характеризують три різні рівні розвитку умінь. Як самостійну групу умінь ми виділяємо базові, які випливають із природи навчальної дисципліни і необхідні для більш поглибленого вивчення наук, що стосуються будь-якої спеціальності.

Окрім цього, студенти оволодівають системою знань, які стають основою професійно-педагогічних умінь, необхідних кожному, тому можна виділити іншу групу умінь – загальні професійно-педагогічні вміння.

І, нарешті, у процесі оволодіння базовими та загальними професійними вміннями у студентів проходить формування психічних властивостей майбутнього педагога, розвиток його педагогічних здібностей як умінь вищого рівня, які стають внутрішнім надбанням особистості, що формується. Тому можна виділити третю групу умінь і класифікувати їх як психічну властивість особистості, внутрішню можливість найбільш успішного виконання діяльності, тобто як здібність особистості. До них ми відносимо особистісні властивості майбутнього педагога: моральні, волевові, інтелектуальні, емоційні. Інший вид особистісних умінь – професійні здібності: дидактичні, комунікативні, організаторські, експресивні.

Питання формування педагогічних умінь майбутніх учителів широко досліджується такими педагогами науковцями як Л. Василевська-Скупа [3], Г. Засобіна [7], О. Ілліна [10], Г. Ковальчук [12], І. Ковальчук [13], О. Копіца [14], Д. Міценко [22], Д. Мишковська [23], Ж. Сироткіна [29], В. Яровий [41], А. Первушина [25]. Це пояснюється тим, що рівень сформованості професійних умінь є важливим показником ефективності підготовки майбутніх фахівців. Л. Спірін підкреслює, що система педагогічних умінь і навичок повинна бути розвинена у студента до початку його самостійної професійної діяльності.

Визначаючи сутність умінь, ми спиралась на концепцію структури діяльності О. Леонтьєва [16]. Автор виділяє із загальної системи людської діяльності так звані окремі діяльності. Змістом окремої діяльності є практичні і розумові дії – відносно самостійні процеси, підпорядковані свідомій меті.

В. Яровий, розглядаючи умови формування педагогічних умінь у студентів інженерно-педагогічного фаху, розділяє кожен із видів на етапи: проектування, здійснення і аналіз професійної діяльності і визначає двохкомпонентну структуру умінь і двох етапний процес їх формування: підготовчий – спрямований на формування мисленнєвих моделей дій і основний – спрямований на безпосереднє оволодіння способами виконання дій. Автор виділяє шляхи підвищення ефективності формування педагогічних умінь: а) через оптимізацію методів формування мисленнєвих моделей дій; б) використання оптимальних способів виконання дій і ефективних методів оволодіння віднайденими способами [41]. Ця технологія використовується у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Проте не враховуються особливості формування професійних умінь у процесі педагогічної практики, що відіграє визначальну роль у формуванні професійних умінь.

У тлумачному словнику з психологічних термінів уміння визначено як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, які забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формуються шляхом вправ і створюють можливість виконання дій не тільки у звичних, але й у змінених умовах [38, с. 204]. Аналізуючи структуру умінь, О. Леонтьєв відзначає, що кожна дія включає в себе операції в яких реалізується певний спосіб виконання дій. Вони є технічним складом дії, відповідають її умовам, а не безпосередній меті. Операції входять у зміст дії в якості способів її виконання, виникаючи на основі трансформації і автоматизації дії. Дія, що відокремилась від тих умов в яких вона виникла – це операція. Операція – це спосіб реалізації дії, який в результаті багаторазового використання в постійних умовах діяльності трансформується, втрачає свідому цілеспрямованість, автоматизується і перетворюється в навик і відноситься до вміння як частина до цілого. У психолого-педагогічній літературі відзначається, що вміння відрізняються від навичок гнучкістю, широтою та динамічністю.

Хоча науковці мають різні погляди на природу та специфіку вмінь, проте однакові в тому, що вони реалізуються у діяльності, що має свідомий, цілеспрямований, доцільний характер.

Теоретичною базою для з'ясування сутності, структури та змісту професійних умінь соціальних педагогів/соціальних працівників стали дослідження таких науковців у галузі

педагогічної діяльності, як О. Абдуліна, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, Л. Спірін, О. Щербаков, А. Маркова.

Рівень виконання педагогічної діяльності пов'язаний із наявністю педагогічних умінь. Розглянемо, як дослідники визначають «професійно-педагогічні вміння». О. Абдуліна описує їх як володіння способами та прийомами навчання і виховання, яке ґрунтується на свідомому використанні психолого-педагогічних та методичних знань [1, с. 87]. Л. Спірін відзначає, що педагогічне вміння вчителя-вихователя – це складне психічне утворення, яке об'єднує професійно значущі особистісні риси і навички із мислительними та практичними діями, які забезпечують успіх у навчально-виховній роботі [35, с. 48]. Отже, більшість науковців розглядають вміння як діяльність або систему взаємопов'язаних дій спрямованих на досягнення певного результату.

Окремі автори, аналізуючи зміст професійних умінь, розглядають структуру, напрями та етапи професійної діяльності вчителя. О. Абдуліна класифікує їх залежно від основних напрямів у роботі вчителя. Вона виділяє п'ять видів, зокрема: організація навчального процесу та керівництво пізнавальною діяльністю школярів; виховна робота з учнями і керівництво їхнім самовихованням; освітня робота серед населення; вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, аналізу та узагальнення особистого досвіду; вміння і навички самоосвітньої роботи [1, с. 73]. Л. Спірін називає чотири види умінь: аналіз психічного стану об'єкта виховання та визначення педагогічної мети, розв'язання педагогічного завдання на рівні плану та втілення його в життя, вміння аналізувати розв'язок вирішення педагогічного завдання [35, с. 45].

О. Щербаков зміст педагогічних умінь визначив таким чином: вміння переносити відомі для вчителя знання, варіанти розв'язку, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації; вміння знаходити для кожної педагогічної ситуації новий розв'язок за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок; вміння створювати нові елементи педагогічних знань, конструювати нові прийоми для розв'язання педагогічних ситуацій [8, с. 273-274].

В. Кузьміна, розкриваючи сутність педагогічної діяльності в межах системного підходу, пропонує визначати, крім структурних, ще й *функціональні компоненти педагогічної системи*. Дослідниця виокремлює п'ять функціональних компонентів у цій системі:

1. *Гностичний компонент* пов'язаний із сферою знань педагога. Йдеться про знання предмета, який він викладає, знання засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів і особливостей власної особистості та діяльності.

2. *Проектувальний компонент* містить близькі та перспективні цілі навчання і виховання, а також стратегії та засоби їх досягнення.

3. *Конструктивний компонент* відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням найближчих (урок, цикл занять) цілей навчання й виховання.

4. *Комунікативний компонент* характеризує специфіку взаємодії вчителя з учнем у процесі досягнення дидактичної мети.

5. *Організаційний компонент* передбачає планування навчально-виховного процесу, вибір оптимальних засобів педагогічного впливу і взаємодії, організації самовиховання і самоврядування учня [15, с. 54-62].

Відповідно до цих компонентів дослідницею визначено систему професійних умінь для педагога, а саме: гностичні вміння – пізнавальні вміння у галузі набуття загальнопрофесійних, виробничих, психолого-педагогічних знань; одержання нової інформації, узагальнення і систематизація власного педагогічного досвіду; проектувальні – вміння проектувати розвиток особистості і колективу, будувати альтернативні моделі педагогічної діяльності, вміння передбачати результати власної діяльності, здійснювати за ними контроль; конструктивні – вміння розробляти технології навчально-виховного процесу; комунікативні – вміння педагогічного спілкування, здійснення виховного впливу, сприйняття та розуміння внутрішнього світу дитини, вміння налагоджувати контакти з нею тощо; організаторські – вміння організувати діяльність учнів і власну діяльність, чітко планувати навчально-виховний процес, дотримуватись послідовності у діях тощо.

Із зазначеного вище дослідники розглядають професійні вміння у професійній діяльності через структурний, функціональний та системний підходи.

Проаналізовані дослідження можуть бути лише підґрунтям для дослідження проблеми і не можуть сліпо переноситися на професійну підготовку соціального педагога/соціального працівника. Адже у цій класифікації віддзеркалено поетапність педагогічної діяльності, проте вона не відображає специфіки змісту окремих діяльностей, а відповідно, і змісту професійних умінь у певній галузі.

Зазначимо наступне: соціально-педагогічна діяльність є поліфункціональною і потребує у конкретній ситуації виконання окремих функцій одночасно. Окрім цього, ці функції органічно взаємопов'язані і в єдності відображають специфіку професійної діяльності соціального педагога/соціального працівника.

Характеризуючи професійну діяльність соціального працівника та його функції, В. Сидоров, І. Лавриненко визначають два підходи: спектральний і процесуальний. Вони характеризують їх за принципом «...від загального до конкретного», а саме: спектральний підхід передбачає дії соціального працівника через сукупність конкретних дій (спектр функцій), процесуальний реалізується як частинка сукупності дій, наприклад, взаємодія з клієнтом – визначення проблеми, планування дій з метою її розв'язання, реалізація та оцінка результату [34].

Науковці О. Безпалько, З. Зайцева, Л. Міщик розглядали соціально-педагогічну діяльність як «... систему соціально-педагогічної роботи з надання допомоги людині, сім'ї, групі осіб, котрі потрапляють у складну ситуацію, шляхом матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки» [34, с. 15]; Н. Гайдук, Л. Клос, С. Ставкова, С. Беляєва визначають її, як «... забезпечення освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості, передавання індивідові (і засвоєння ним) соціального досвіду людства, знаходження чи відновлення соціальної орієнтації, соціального функціонування [33, с. 35]; М. Галагузова характеризує це поняття, як «... створення соціальних умов для повноцінної життєдіяльності та розвитку різних категорій населення (захист конституційних прав, свобод, інтересів, задоволення культурних та духовних потреб)» [33, с. 6].

Усі ці визначення висвітлюють основне призначення такого виду діяльності, як допомога, підтримка, захист людини, що цього потребує, а також її соціалізація. Вищезазначені характеристики дають можливість визначити особливості соціальної педагогічної діяльності. Соціально-педагогічна діяльність спрямована на реалізацію ідей соціальної політики держави. Саме цей вид діяльності показує реальні можливості суспільства і держави у сфері захисту, підтримки і допомоги людині. Соціально-педагогічна діяльність дозволяє своєчасно діагностувати, виявляти і виважено впливати на відносини в соціумі, чим і забезпечує педагогічно доцільну організацію взаємодії індивіда із середовищем. Особливість соціально-педагогічної діяльності в тому, що вона спрямована на виявлення на подолання причин дезадаптації людини у соціальному середовищі, а це потребує вивчення її як особистості, оточення, в якому вона перебуває, визначення тих факторів, які спричиняють цю дезадаптацію, правильне спрямування дій на подолання проблем, які стали джерелом дискомфорту у соціумі. Окрім цього соціально-педагогічна діяльність спрямована на координацію зусиль різних соціальних інститутів у подоланні проблем, які виникли у людини (правових, медичних, соціально-психологічних, соціально-економічних, адміністративних).

Соціально-педагогічна діяльність за своєю сутністю споріднена із педагогічною, із якої виокремилась і має свої особливості. Щоб виявити педагогічний і соціальний аспекти, їхні відмінні риси, співставимо ці види діяльності. Покликаючись на праці Ю. Бабанського та В. Сластьоніна [31] проаналізуємо поняття «педагогічна діяльність».

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [30, с. 24].

Педагогічна діяльність здійснюється планомірно-систематично, оскільки всі діти повинні пройти певні освітні рівні, тобто вона спрямована на всіх дітей. Порівняльний аналіз педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, проведений М. Галагузовою [33] демонструє особливості соціально-педагогічної діяльності та відмінності з педагогічною.

Структурно-функціональний підхід у соціально-педагогічній діяльності дав можливість виокремити часткові дії, а кожна часткова дія виконує конкретну функцію і відповідає певній меті. Змістовий аналіз діяльності дозволив визначити її особливості і перевести окремі

соціально-педагогічні вміння, описані змістовно, на узагальнену функціональну структуру професійної діяльності. Беручи до уваги вищевикладені міркування, ми визначаємо, що професійні вміння соціального педагога/соціального працівника – це сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямовані на реалізацію описаних функцій професійної діяльності.

Таблиця 1.1

**Порівняльний аналіз педагогічної та соціально-педагогічної діяльності**

<b>Вид професійної діяльності</b>	<b>Мета діяльності</b>	<b>Характер діяльності</b>	<b>Об'єкт діяльності</b>	<b>Установи де здійснюється діяльність</b>
Педагогічна діяльність	Передача соціокультурного досвіду	Программно-нормативний, безперервний	Всі діти	Освітні установи
Соціально-педагогічна діяльність	Допомога в соціалізації дитини	Адресний, локальний	Дитина з проблемами і соціалізації	Освітні установи, соціально-педагогічні установи, соціальні служби

*Джерело: складено автором*

Дослідники у галузі соціально-педагогічної діяльності Р. Овчарова, М. Галагузова, О. Безпалько, І. Зверева, Є. Холостова диференціюють професійні вміння за функціями.

Р. Овчарова класифікує їх таким чином: загальнопедагогічні (комунікативні, організаторські, аналітичні, педагогічні, саморегуляції); прикладні (дослідницькі, соціально-педагогічні, соціально-творчі, соціально-медичні, соціально-правові, соціально-психологічні, соціально-економічні) [37, с. 41].

Т. Цюман поділяє вміння:

- за циклом загальнопрофесійних дисциплін, володіючи такими вміннями, соціальний працівник повинен забезпечити посередництво з одного боку між особистістю і сім'єю, а з іншого – між різними громадськими і державними структурами; забезпечити зв'язок між особистістю і мікросередовищем, дітьми та дорослими, сім'єю та суспільством; впливати на стосунки між людьми та ситуацією в малій групі, стимулювати клієнта до виконання соціально значущої діяльності; працювати в умовах неформального спілкування, сприяючи ініціативі та активній життєвій позиції клієнта; надавати психологічну характеристику особистості, інтерпретувати власний психічний стан; володіти прийомами психодіагностики і психічної саморегуляції; вести організаційно-управлінську, дослідницьку, аналітичну, науково-педагогічну і практичну роботу на різних об'єктах професійної діяльності; надавати першу медичну допомогу;

- за циклом спеціальних дисциплін, соціальному працівникові потрібно володіти методикою і технологією соціального прогнозування та проектування, використовувати одержані знання в реальних проектах; володіти процедурою і методами соціальних інновацій, творчо використовувати інновації в практиці соціальної роботи, застосовувати набуті знання для розв'язування сучасних проблем зайнятості населення, вести соціальну роботу серед безробітних, надавати їм моральну та матеріальну підтримку, допомагати у працевлаштуванні; використовувати поглиблені знання спеціальних розділів психології та педагогіки соціальної роботи, вести соціальну роботу з урахуванням сучасної етнографічної та демографічної ситуації; володіти методикою дослідницької роботи у процесі аналізу конкретних явищ чи дій у соціальній сфері, використовувати і впроваджувати одержані результати досліджень [34, с. 211].

Така класифікація допоможе нам значно розширити зміст професійних умінь, адже їх

можна віднести до групи когнітивних умінь соціального педагога/соціального працівника.

Глосарій професійних умінь майбутнього фахівця визначає І. Холковська в рамках готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності і розглядає їх на технологічному рівні. Дослідниця класифікує їх таким чином: гностичні, проєктивні, комунікативні, організаційні [39, с. 243].

О. Безпалько та А. Капська також окреслили суть та зміст умінь, використовуючи структурно-функціональний підхід. Вони визначають їх таким чином: організаторські, прогностичні, охоронно-захисні, діагностичні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні вміння.

Саме цю класифікацію умінь ми взяли за основу, доповнивши їх переліком таких умінь, як когнітивні, рефлексивні й уміння саморегуляції і диференціювали як загальнопедагогічні та спеціальні. Ми погоджуємося із думкою Д. Мазохи, що виокремлення рефлексивних умінь зумовлено тим, що аналіз результатів педагогічної діяльності без ретельного аналізу умов їх одержання не може вважатися нормою. Когнітивні вміння пов'язані із теоретичною готовністю вчителя, і визначаються не лише певною сумою соціально-педагогічних та соціально-психологічних знань, але й виявляються в узагальненому вмінні педагогічно мислити: розділяти соціально-педагогічні явища на складові; осмислювати кожну частину у зв'язку з цілим; знаходити у соціально-педагогічній теорії ідеї, висновки, що відповідають логіці явища; знаходити основну педагогічну проблему і способи її розв'язання [19]. У діяльності соціального педагога/соціального працівника особлива роль належить умінню регулювати власні дії, почуття, емоції. Відповідно, ми виділяємо ще один блок умінь – саморегуляцію: вміння володіти своїм організмом, керувати емоціями, настроєм, діями, збудженням творчого самопочуття, технікою мовлення.

До загальнопедагогічних ми віднесли когнітивні, комунікативні, організаторські, прогностичні, діагностичні, рефлексивні та вміння саморегуляції. До спеціальних – охоронно-захисні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні. Перелік та зміст цих умінь включає в себе:

Різноманітність та багатоплановість роботи соціального педагога/соціального працівника забезпечують різні види діяльності, які спрямовані на виявлення специфічних властивостей та рис особистості. Зміст умінь залежить від цілей підготовки майбутніх фахівців. Їх можна реалізувати через виконання таких завдань: оволодіння системою спеціальних та психолого-педагогічних знань; оволодіння системою професійних умінь або сукупністю окремих діяльностей, які входять у професійну; формування психічних властивостей особистості майбутнього фахівця.

Цінним надбанням з розробки теорії умінь є дослідження Г. Атанова, який розглядає вміння як систему, структура якої аналізується як в горизонтальному, так і у вертикальному напрямках. Структуроутворювальним чинником по вертикалі є послідовність формування умінь. Для кожного вміння можна побудувати піраміду більш деталізованих умінь, які зумовлюють формування цього вміння. Основою для побудови системи умінь є їхній ієрархічний характер, який полягає в тому, що в процесі навчання будь-яке вміння може бути сформоване, якщо той, хто навчається, вже оволодів певним набором умінь [2]. У формуванні професійних умінь можна застосувати цей підхід, якщо за вертикаллю зазначено перелік умінь, якими необхідно володіти соціальному педагогу, тоді у горизонтальному напрямі можна побудувати ланцюжок умінь від вищого порядку до найвищого. Причому, щоб сформувати вміння вищого ряду, необхідно оволодіти попередніми на рівні навичок.

Зауважимо, що формування професійних умінь соціального педагога/соціального працівника уявляється як поступове набуття способу виконання складних комплексних дій. Вони є складовими професійної діяльності та компетентності соціального педагога/соціального працівника.

Формування професійних умінь майбутнього фахівця як процес передбачає систему організаційних, соціально-педагогічних, методичних заходів, що послідовно і безперервно здійснюються у навчальний і позанавчальний час [36, с. 44].

Поняття «... система» (від гр. *systema* – ціле, що складене з частин) означає цілісність, що являє собою єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин [27, с. 118]. Як зазначає М. Галагузова, система професійної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників є освітньою багатоступеневою системою, що складається із взаємопов'язаних та

взаємозумовлених компонентів (структурного, змістового, функціонального, технологічного, особистісного), організаційно-процесуальна і структурно-змістова сторони якої спрямовані на неперервне особистісне і професійне становлення, розвиток, самореалізацію соціального педагога/соціального працівника [33]. Їх автор виділяє п'ять: структурний (структура неперервної професійної освіти); функціональний (діяльність соціальних педагогів/соціальних працівників); технологічний (модель навчання соціальної педагогіки) та особистісний (професійна готовність майбутнього соціального педагога/соціального працівника). У кожному із компонентів системи професійної підготовки професійні вміння визначають як часткові цілі, завдання і розглядають як результат. Загалом це утворює цілісну систему формування професійних умінь.

Процес формування професійних умінь ми розглядаємо, використовуючи дослідження Н. Тализіної [36], П. Гальперіна [5] про поетапне засвоєння дій, де визначається мотиваційна, орієнтувальна, виконавча і контрольна-коригувальна їх частини. Якщо вміння, це засвоєний людиною спосіб дії, тоді вищезазначені етапи можна розглядати як процес формування умінь.

Рушійною силою будь якої дії є мотив усієї діяльності, складовою якої є часткова дія. Проте, як зазначає Г. Атанов, завжди потрібно прагнути до створення «локальної» мотивації самої дії, і кращим засобом для цього є особистий план того, хто навчається [2].

Психологи Л. Виготський, І. Зимня, Б. Ломов виділяють два типи мотивації: зовнішню і внутрішню. Для успішного формування професійних умінь необхідно розвивати, в першу чергу, внутрішню мотивацію, що пов'язана з потребами у самовизначенні, компетентності, при умові, що чинники, які регулюють процес діяльності, виходять із особистісного «Я». Розвитку внутрішньої мотивації сприяє надання студенту права вільно вибирати завдання і спосіб діяльності, забезпечувати новизну, нестандартність у процесі викладу навчального матеріалу та в період практики [4; 8; 18].

Цільовий компонент передбачає усвідомлення відповідальності за прогнозування діяльності та виражається у плануванні дій і створенні її мисленнєвого образу. За Ю. Машбіцем, орієнтувальна частина складається із двох компонентів орієнтації, що складає змістову та виконавську частину. Орієнтування забезпечує виділення властивостей і якостей об'єктів професійної діяльності, суттєвих для їх перетворення. Орієнтація на виконавську частину спрямована на вироблення плану діяльності, на визначення алгоритму дій. Таким чином, орієнтувальна частина покликана забезпечити не лише виконання діяльності, а й вибір одного із можливих варіантів її виконання [24].

Н. Тализіна виділяє три типи орієнтувальної основи дії. Перший тип характеризується неповним уявленням про майбутню дію, виділенням орієнтирів методом проб і помилок. У цьому випадку дії формуються повільно, з великою кількістю помилок. Другий тип орієнтувальної основи дії характеризується наявністю всіх необхідних умов, проте ці умови подані у готовому вигляді. Формування дій проходить швидко і без помилок. Проте сфера використання обмежується лише за визначеними або подібними умовами. Орієнтувальна основа третього типу складається учасником дії самостійно. При цьому дії властива швидкість і безпомилковість, стійкість і можливість виконання за нових умов [36].

Щоб засвоїти спосіб дії, необхідно, щоб він ґрунтувався на певній сукупності знань. Знання створюють той фундамент, на якому базуються професійні вміння майбутнього фахівця. Способи дій у процесі оволодіння новим матеріалом складають структуру: сприйняття – розуміння – засвоєння.

В операційному компоненті передбачено організацію практичної діяльності, що забезпечує перетворення об'єктів дії. Характер такого перетворення визначається змістом дії.

Регульовально-контрольний компонент діяльності включає перевірку правильності результатів на змістово-операційному етапі. Контроль означає спрямування на усвідомлення власної діяльності і на випадок помилки – її корекції. Реалізуючи завдання цього етапу, студент аналізує виконання діяльності, установлює факт розв'язання конкретних завдань, відмічає успіхи та невдачі, з'ясовує їхні причини, проводить корекцію. Регульовально-контрольний компонент характеризується такими прийомами та способами, які спрямовані на саморегуляцію діяльності. Невід'ємною частиною цього процесу є самоконтроль – вміння аналізувати успіхи та недоліки власної діяльності і здійснювати відповідну корекцію. А це, у свою чергу, потребує від студента складних умінь для відбору виду діяльності, відповідно до мети, самоорганізації.

Загалом резюмуємо: здійснений аналіз класифікацій умінь засвідчив наявність різних міркувань і підходів до системи професійних умінь. В основу класифікації умінь, зважаючи на розмаїття підходів, покладено логіку діяльності соціального педагога/соціального працівника під час здійснення навчально-виховної діяльності. Формування професійних умінь ми розглядаємо як поетапний процес, який включає у себе мотиваційний, орієнтувальний, виконавчий і контроль-коригувальний складові.

## **1.2. Теоретико-методична база формування професійних умінь соціального педагога/соціального працівника у процесі педагогічної практики**

Із метою якісної організації процесу формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників на педагогічній практиці необхідно виявити педагогічні умови, які забезпечують його ефективність, а також сформулювати або відібрати ті теоретичні засади, які визначають успіх усієї системи навчання.

Педагогічні умови – це ті необхідні обставини які забезпечують досягнення поставлених цілей.

Ми визначили низку умов, які забезпечують ефективність формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників, а саме:

- послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога/соціального працівника;
- поетапна реалізація моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем;
- актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки;
- оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога/соціального працівника.

Для обґрунтування педагогічних умов ми використали теоретичні засади організації та проведення педагогічної практики, викладені О. Абдуліною, концепціями особистісного, діяльнісного підходів І. Беха, Л. Виготського, П. Гальперіна, С. Подмазіна, Н. Талізінної та ін.

Формування професійних умінь соціального педагога/соціального працівника – це поступове набуття способу виконання складних комплексних дій. Вони є складовими професійної діяльності та компетентності соціального педагога/соціального працівника.

Виконуючи певну діяльність, людина приймає рішення про те, як вона буде виконувати ту чи іншу операцію. Як зазначає П. Гальперін, процес виконання певної дії проходить через поетапне засвоєння вмінь – орієнтувальне і виконавче. На орієнтувальному етапі створюється мисленнєвий образ дії, а на виконавчому – спосіб її здійснення. При цьому враховується рівень інформації під час виконання дії, правильність вибраного способу, розробка алгоритму дій, адекватність її поставленим завданням, передбачуваність дій.

Ефективність вироблення умінь залежить від їхнього поелементного освоєння (В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахов). Коли студент опановує вміння, то виконує всі елементарні дії як одне ціле. Проте під час його формування кожен етап слід опановувати окремо. Тільки оволодівши стійкими навичками кожної з них, вони можуть поступово набути вміння одночасно виконувати їх як одну складну дію [40]. Поетапність виконання дій майбутнього соціального педагога/соціального працівника ми простежуємо у зарубіжному досвіді, який висвітлено українськими науковцями Н. Гайдуком, Л. Клос, Н. Микитенко, С. Ставковою, С. Беляєвою, зокрема, досвід практичної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників в університетах Канади (автори досвіду – канадські дослідники та практики в галузі соціальної роботи М. Бого та Е. Вайда). Вони розробили модель «замкнутого кола» інтеграції теорії з практикою. У ній є певні етапи: збирання інформації, відображення, поєднання та професійне реагування [32; 20]. Такі етапи слугують орієнтиром для студента в акумуляції теоретичних знань, відповідно до конкретної практичної ситуації. Вони відображають процес формування професійних умінь.

На кожному з етапів «замкнутого кола» студент тісно співпрацює із педагогом-наставником з агенції та викладачем-консультантом вищого навчального закладу. Вони, керуючись принципами наступності, послідовності, систематичності, допомагають студенту відповідно до конкретної ситуації перейти від інформації до дії. Використовуючи цю модель, ми дослідили, як її застосування впливає на процес формування професійних умінь майбутніх.

Початковим етапом є визначення реальної ситуації, яку студент аналізує за допомогою

педагога-наставника, з'ясовується, якою інформацією про цю ситуацію він володіє. При цьому використовують певні методи: усні, письмові повідомлення, відеозаписи, спостереження, контент-аналіз. Керівник практики допомагає студентові визначити конкретну ситуацію, скласти алгоритм дії на цьому етапі, що вплине на визначення вихідних даних ситуації.

Наведемо приклад ситуації та проаналізуємо, як працював студент на етапі збирання інформації.

Ситуація: «Розумієте, вони мене ділили, як річ. Жодний з них ніколи, жодного разу не запитав мене про мої бажання. З ким я хочу жити? Що я про них думаю? Чи думаю взагалі? А чотири роки тому, коли вони тільки розлучилися, у мене не було вибору: він був моїм батьком, вона – моєю матір'ю. Я, звичайно, хотів, щоб ми жили разом, але навіть якщо не разом, ви ж розумієте, що тоді почалося. Врешті-решт я зненавидів матір за те, що вона не дозволила батькові приходити до мене. Мене увесь час зустрічала бабуся і швидко вела зі школи. Іноді мати просила про це сусідку. Гуляв я теж тільки з бабцею, а коли вона була зайнята – сидів вдома один, замкнений. У мене ніколи не було власного ключа від дому. Тоді хотів піти до батька, думав, що я йому потрібний, але потім зрозумів, що він використовує мене як знаряддя у боротьбі проти матері. По-моєму, вони просто нічого не бачать і не розуміють через злість. Найстрашніше у всьому цьому, що мені ніхто не може допомогти. Адже усі визнають за ними права на мене. Як право на річ! Вони, між іншим, також поділили дачу і машину, і, може бути, так само і мене.

Запитання, які були визначені студентом та керівником практики для збирання інформації:

1. Як взаємодіє клієнт із сім'єю?
2. Що необхідно знати, щоб охарактеризувати дитину, сім'ю?
3. Що система підтримки є у хлопчика?
4. Побудуйте модель спілкування соціального педагога/соціального працівника з хлопчиком;
5. Що допомога потрібна хлопчикові насамперед?
6. З ким із фахівців соціальний педагог/соціальний працівник повинен підтримувати постійний контакт?
7. Які знання необхідно використати, щоб оцінити ситуацію?
8. Які вміння ви використовуєте для налагодження стосунків із хлопчиком?
9. Які проблеми можуть виникнути під час спілкування з дитиною, батьком, матір'ю?
10. Які методи і форми роботи соціальний педагог/соціальний працівник має насамперед обрати під час спілкування з матір'ю і батьком дитини?

Осмилюючи ситуацію та визначаючи роль фахівця в ній, можна виявити, як почуття, переконання, цінності, погляди майбутнього фахівця можуть вплинути на клієнта [39]. На цьому етапі студент вчиться зіставляти теоретичні знання з конкретною ситуацією, відбирати, аналізувати, узагальнювати інформацію за ступенем важливості, прогнозувати подальші власні дії та дії клієнта, визначати, як скоординувати роботу інших структур, які могли б допомогти розв'язати проблему. Організація роботи студента у такий спосіб, безперечно, впливатиме на формування когнітивних, прогностичних, діагностичних умінь.

Наступний етап моделі «замкнутого кола» – відображення. Тут педагог-наставник допомагає студенту зіставити ситуацію, що виникла, із власними суб'єктивними реакціями, тобто проходить процес осмислення ситуації, що складається.

На основі культурних, соціальних цінностей студента з'ясовуємо його ставлення до ситуації. Внаслідок цього перебудовується структура минулого досвіду особистості.

Використовуючи інформацію про ситуацію, ставлення до неї, студент сприймає її та прогнозує подальші дії. Тобто на етапі відображення почуття, переконання та припущення піддаються критичному осмисленню стосовно їхнього впливу на систему клієнта й ефективного професійного втручання [39]. На цьому етапі студент оцінює ситуацію, осмислює і перебудовує структуру минулого досвіду особистості, орієнтує її на ситуацію майбутнього професійного використання знань. У цій точці аналіз та оцінка ситуації здійснюється під впливом нового досвіду і нових знань.

Питання, які аналізує студент-практикант на етапі відображення.

1. Чи впливає ситуація на те, щоб ви переглянули власні погляди?

2. Наскільки ця ситуація схожа на попередній досвід чи відрізняється від нього?
3. Що ви відчуваєте під час зустрічі з клієнтом?
4. Як вплинув ваш досвід на розв'язання цієї ситуації?
5. Як допомагає ваш професійний рівень вплинути на ситуацію?
6. Як змінюватиметься ваша роль у цій ситуації в процесі її розв'язання?

Наступний етап кола – поєднання. На цьому етапі педагог-наставник, працівник соціальної служби допомагає студентові окреслити коло знань, які проясняють ситуацію, усвідомити суб'єктивну реакцію на ситуацію, використати знання для прогнозування професійних дій. Тут важливо допомогти студенту зрозуміти ситуацію та раціоналізувати мислення [39].

Для керівника практики важливо знати, чи може студент виявити сутність проблеми, наскільки вміє мислити критично, як на основі життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій, власних досліджень уміє поєднати теорію з практикою.

Запитання для студентів на етапі поєднання.

1. Що ще інформація потрібна, щоб краще зрозуміти ситуацію?
2. Яке соціально-педагогічне втручання могло б найкраще допомогти у цій ситуації?
3. Які теоретичні моделі можна використати у роботі з клієнтом?
4. Які методи впливу ви використовуєте, розв'язуючи цю проблему?
5. Як теоретичні знання можуть допомогти у розв'язанні цієї ситуації?

Наступний етап «замкнутого кола» – професійне реагування. Професійне реагування – це реалізація плану професійного втручання з метою розв'язання конкретної ситуації. Під час цього етапу потрібно відповісти на такі запитання:

1. Що інформація потрібна для того, щоб охарактеризувати кожного із учасників ситуації?
2. Що може покращити ситуацію?
3. Чи можливо вплинути на ситуацію в межах робочого місця?
4. Визначити наявні можливості розв'язання проблеми.
5. Подайте план розв'язання проблеми. Обґрунтуйте його доцільність.
6. Які очікування від реалізації цього плану?
7. Як учасники ситуації сприймають студента?
8. Чи є проблеми в їхніх стосунках? Що можна зробити для покращення стосунків?

Як підкреслюють Н. Гайдук, Н. Микитенко, для кожного із чотирьох етапів «Замкнутого кола» інформацію, яку шукають, можна розділити на категорії за чотирма факторами: психосоціальні, інтерактивні, контекстуальні та організаційні. Студент і клієнт зосередяться на найважливіших чинниках, що можуть змінюватися з часом. Після одержання нової інформації, соціальний педагог/соціальний працівник повторює рух по колу доти, поки ситуація не зміниться.

Ефективним шляхом формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників є спільна робота студента й консультанта за таким алгоритмом:

1. Опора на академічну роботу студента, яку він виконував у процесі навчання вищого начального закладу, ознайомлення та аналіз практикумів з питань майбутньої соціально-педагогічної діяльності, які виконував студент самостійно;
2. Проведення бесід зі студентом з питань розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, у результаті яких формується власне бачення ним цього процесу;
3. Демонстрація розв'язання соціально-педагогічних ситуацій на конкретних прикладах;
4. Проведення консультативних зустрічей з питань роботи студента-практиканта з клієнтом;
5. Рефлексивний аналіз важкого випадку із практики;
6. Розігрування рольових ігор;
7. Використання аудіо- та відеозаписів із подальшим обговоренням.

Поетапність виконання дій, а відтак і ефективне формування професійних умінь забезпечує знаково-контекстне навчання, (А. Вербицький). Сутність його полягає в тому, що набуття умінь здійснюють поступово від отримання інформації, осмислення її, використання у змодельованих ситуаціях і лише тоді у реальних умовах. Причому перехід інформації у практичну дію здійснюється опосередковано, через її осмислення. Особливість контекстного

навчання полягає у тому, що постійно відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності. Логічна структура процесу навчання проходить три фази: навчальна діяльність – засвоєння усвідомлення інформації про професійну діяльність; квазіпрофесійна діяльність передбачає моделювання змісту майбутньої праці і у процесі педагогічної практики реалізуються форми професійної діяльності. Усе вищезазначене свідчить, що впровадження моделей розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, які відображають поетапність засвоєння професійних умінь ефективно впливають на їх формування.

Однією з педагогічних умов, що позитивно вплине на процес формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників є актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки.

Оскільки рефлексію трактують як аналіз особистістю власної свідомості, діяльності, поведінки, спілкування та, відповідно, аналіз інших у минулому, теперішньому і майбутньому, тоді ми можемо стверджувати, що, актуалізуючи цей процес у студентів, можна виявляти власні успіхи, прогалини, недоліки, бачити проблеми інших. А за умови сформованої позитивної мотивації студента до діяльності, це спонукатиме до корекції його дій та дій інших, що і вплине на формування професійних умінь.

Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників здійснюється поетапно завдяки певним циклам. Усередині кожного з них проходить зміна певних етапів росту професійних умінь, відносна тривалість яких залежить від сукупності обставин зовнішнього середовища. Це можна пояснити так. Студент спочатку оцінює свої вміння як достатньо сформовані при стабільності зовнішнього середовища. Наприклад, в умовах аудиторного заняття у штучно створених ситуаціях студент аналізує, визначає проблему, мету, розв'язує, зіставляє з прогнозом, рефлексує і при цьому діє за певним шаблоном, переносячи цей шаблонний алгоритм дій в умови іншого середовища. У цей час створюються суперечності між тим, що студент виконує і тим, що в реальних умовах цей алгоритм дій спричиняє невдачу. Тоді знання, вміння, які використовувались в одних умовах, переосмислюються і у процесі нової практичної діяльності перетворюються в якісно нові, більш удосконалені.

Наступний крок забезпечує рефлексію майбутнього фахівця на власний досвід. Аналіз досвіду передбачає мисленнєве перетворення його результату під іншим кутом зору – з позицій фахівця із уже сформованим рівнем професійних умінь.

Ми розглядаємо рефлексивну здатність як механізм, який дозволяє суб'єкту зафіксувати наявний рівень професійних умінь, оцінити рівень їхньої сформованості, визначити перспективи подальшого їхнього удосконалення.

На початковому, задовільному рівнях сформованості професійних умінь актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки здійснюється завдяки організації та проведенні тренінгів. Під час цих занять проходить інтенсивне осмислення і переосмислення учасниками стереотипів свого досвіду аж до їхнього подолання, а також формування інтелектуальних, особистісних новоутворень. Прийоми психологічних контрастів, культурних аналогів, створення рефлексивного світу дозволяє створити рефлексивне середовище і забезпечити процес конструктивного перетворення глибинних особистісних соціальних і професійних стереотипів учасників тренінгу.

Процес побудови рефлексивного тренінгу має таку послідовність: 1) актуалізація потреб учасників у професійному розвитку; 2) актуалізація стереотипів, які перешкоджають реалізації власного потенціалу, методика їх подолання; 3) «проживання» різних моделей можливого професійного розвитку; 4) оволодіння прийомами конструктивного професійного розвитку; 5) визначення сфер застосування цих прийомів у практичній діяльності.

На достатньому, оптимальному рівнях сформованості професійних умінь з метою актуалізації рефлексивної здатності студентів як суб'єктів майбутньої фахової підготовки використовували такі **методи**: психолого-педагогічний аналіз професійної діяльності соціальних педагогів/соціальних працівників, спостереження, анкетування, інтерв'ю, моделювання соціально-педагогічних ситуацій, експериментальне навчання, відеотренінг, розвивальні методи ігрорефлексії і рефлепрактики (розв'язання самодіагностичних, мислительських завдань, метод рефлексивних інверсій, контент-аналіз відеопродукції, рефлексивні вправи).

Робота була побудована за певною схемою: 1) діагностика самооцінки власних

професійних умінь, лекційно-практичні заняття, спрямовані на осмислення себе як особистості, індивідуальності, як суб'єкта професійної діяльності; 2) відеотренінг професійних умінь; 3) рефлепрактичні заняття (з використанням відеоапаратури), які виконують діагностичну і розвивальну ролі стосовно професійно важливих умінь майбутнього соціального педагога/соціального працівника. Рефлексивні групові практикуми, ігри-модельювання, тренінги професійного зростання. Наведемо приклад методики, що демонструє проведення рефлексивного аналізу важкого випадку із практики студента.

Методика проведення Балінтовської групи [24].

Мета: груповий рефлексивний аналіз важкого випадку із професійної практики.

План проведення групи.

I. Створення психологічного комфорту.

1. Вхідження у контакт: з'ясування завдань групи.

2. Обговорення правил групи.

II Аналіз важкого випадку.

1. Розповідь про конкретний важкий випадок, проблему з практики, результатами яких фахівець незадоволений.

2. З'ясування деталей: по колу кожен член групи ставить одне запитання тому, хто запропонував ситуацію).

3. Обмін думками (у чому, на мій погляд, полягає проблема того, хто заявив про випадок?).

4. Обмін метафорами, почуттями, які виникають стосовно цієї ситуації (на що схожий цей випадок?).

5. Обмін важливими варіантами розв'язання (що я зробив би на місці фахівця?).

III Зворотний зв'язок з боку фахівця, який запропонував свій випадок. (Що корисного я одержав під час аналізу?).

Вихід із контакту: ведучий дає остаточну інтерпретацію з аналізом ситуації та підсумком роботи групи.

Цю методику ми використовували, коли студенти були на практиці у трудовій колонії для неповнолітніх.

Позиція суб'єкта відносно діяльності сприяє розвитку професійних умінь. Будучи суб'єктом, майбутній фахівець виконує дії тільки тоді, коли у його свідомості з'являється образ бажаного результату. Передбачуваний у цілях результат подається як проблема, розв'язання якої спричиняє розвиток особистості, здатної осягати власну міру об'єкта відповідальності і діяти відповідно до цієї міри, що забезпечує актуалізацію творчого потенціалу студентів, стимулює їх до професійного росту, самореалізації у професійній діяльності і тому результативно впливає на формування професійних умінь.

Отже, рефлексія дає можливість майбутньому соціальному педагогу займати надситуативну позицію, зафіксувати проміжний результат сформованості професійних умінь, співвіднести тимчасові плани їх розвитку з минулими, сьгоднішніми і майбутніми, визначити перспективи удосконалення їх.

Професійні вміння формуються як у процесі стихійно-повсякденної практичної діяльності на рівні буденної свідомості, так і в процесі усвідомленої професійної роботи і навчання на рівні науково-теоретичної свідомості. Як зазначає Л. Спірін, вміння завжди узагальнені, що дозволяє переносити їх, використовувати в різних ситуаціях діяльності, під час вирішення певної групи завдань [35]. Обґрунтовуючи педагогічну умову, оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей гуманістичних майбутнього соціального педагога/соціального працівника, ми спиралась на дослідження Е. Гришина [6], Л. Спіріна [35]. Науковці доводять, що специфіка функціональних педагогічних умінь полягає в тому, що вони завжди виражають відношення суб'єкта виховання до об'єкта виховання (педагога до вихованця), а отже, містять у собі професійно-етичну сторону. Педагогічні вміння як суб'єктивний людський фактор функціонують на базі моральної вихованості суб'єкта виховання, його світогляду і рис характеру, а тому вони виявляють ідейні, ділові і моральні особистісні якості в змісті його дій [35]. Звідси випливає думка про те, що лише високо моральна особистість може виконувати роботу якісно, професійно, як фахівець, а отже, буде прагнути до удосконалення професійних умінь.

Підготовка студентів до виходу на практику ґрунтується на прищепленні таких

моральних якостей як: сумління, обов'язок, честь, відповідальність, безкорисливість, альтруїзм, справедливість, доброта.

Із цією метою необхідно створити таке середовище (спочатку в групі, на факультеті, в університеті), де б студент міг виявити ці риси. Цього можна досягти за допомогою включення їх безпосередньо у моральну діяльність. І лише на основі отриманого морального досвіду у студента з'явиться бажання набувати професійних умінь та навичок. Зміст роботи з формування моральної свідомості та практики студентів як важливої передумови формування професійних умінь ми визначили у таких аспектах: у процесі вивчення навчальних дисциплін, у період соціально-педагогічної практики, у суспільно-моральній діяльності.

У змісті програми навчальних дисциплін ми зафіксували теми, розгляд яких найбільше сприятиме моральному росту майбутнього фахівця, а тому поряд із вивченням основних категорій, понять, студенти засвоюють норми моралі і на цій основі формують ціннісні орієнтації, збагачують особистісне зростання морально-гуманістичним змістом.

Контент-аналіз навчальних дисциплін дав можливість визначити виховний потенціал соціально-педагогічних, соціально-психологічних дисциплін. Студенти, поряд із засвоєнням методів, прийомів взаємодії, спілкування, впливу, формують моральний досвід через постановку студента в позицію морального вибору, моральної оцінки вчинків, відчуття різних життєвих ситуацій. Саме через такий підхід пробуджуються паростки альтруїстичних рис та емпатійних станів особистості. Тут створюються умови, де формується гуманне ставлення до іншого через стан власної душі, через такі властивості, як взаємодопомога, великодушність, взаєморозуміння, взаємоповага. Продемонструємо як через методи переконування, вправи, виховні ситуації на заняттях з циклу педагогічних дисциплін, викладач формує мотиви морального спрямування як частинку професії. Тема: «Розв'язування та аналіз педагогічних ситуацій».

Педагогічні ситуації ми розглядали у такий спосіб: Я пам'ятаю випадок: приходять до школи мати однієї учениці: в неї проблема: Аня грубить матері, ігнорує її, поводить непристойно, зухвало. З проханням про допомогу мати звертається до вчителя. Не зразу вчитель підійшов до розв'язання цієї проблеми. І от вивчення теми А. Чехова «Вишневий сад». Діти розігрували спектакль. Тихо грає музика. «Діти, – сказав учитель, – включіть кожен свою музику. Попереду серйозна розмова. Сцена. У кріслі сидить мати і плаче. З жалю плаче. Мати прогуляла своє життя, маєток розтринькала. Від таких матерів ми відвертаємось. Я знаю тисячі прикладів, коли від таких матерів відвертаються діти... Прибігає Аня. Підбігає до матері і стає на коліна:

«Мамо. Мамо, ти плачеш... Мила, добра, дорога, моя мамо, моя найкраща, мамо. Я люблю тебе. Я благословляю тебе. Вишневий сад вже проданий. Його вже немає. Це – правда. Правда. Але не плач, мамо. У тебе залишилось життя попереду. Залишилась твоя гарна, чиста душа... Підемо зі мною, підемо, мила, звідси. Ми посадимо новий сад, розкішніший, ніж цей, і ти побачиш його, зрозумієш... І радість тиха, глибока радість обійме твою душу, як сонце, вечірній сад, і ти посміхнешся, мамо. Підем мила, підем ...»

Слова вчителя: «Хто із вас у грізкі хвилини, як Аня, звертався до матері: мила, добра, гарна моя мамо, моя найкраща? Хто благословляв свою маму, як Аня, ставши на коліна? І у хвилині важливих почуттів відчував у собі поета: «...радість тиха, глибока радість обійме твою душу, як сонце у вечірній сад?» Хто ставав лікарем, який зцілює сум проникливою інтонацією: «...не плач, мамо, не плач, у тебе залишилось життя попереду, твоя гарна, чиста душа», і просто людиною, чие серце любить від того, що любити не може. Хто, йдучи за безпутною мамою і бачачи її крах, покликав її за собою, як Аня, не встаючи з колін?

Матері теж іноді бувають безпорадні, легковажні, як діти. Але нехай вона і легковажна, і жалюгідна. Нехай смішна. Нехай. Але вона чудова. Тому що... – мама. «Наталю, – я звертаюсь до Наталі. – Ось ти коли-небудь обов'язково скажеш комусь, ну, наприклад: «Мишко, Я тебе люблю». І ти скажеш, Ірино, і ти, Андрію. А ось хтось з вас коли-небудь сказав своїй матері: «Мамо, я тебе люблю?!» Чого ви ніяковієте? Я теж не встиг сказати. Не встиг. Усе думав: ось завтра... ось завтра... ось ще трохи і не встиг. А завдання цього разу буде просте. Прийдіть сьогодні додому, виберіть хвилинку, підійдіть і скажіть: «Мамо, я тебе люблю!» – от і все. Це буде початком роботи духовної, внутрішньої. Ми роздумуємо про чистоту і святість дороги, якщо в серці твоєму мама [24, с. 74].

Формуванню професійних умінь сприятиме використання такого методу, як презентація

фаху із морально-гуманістичним змістом.

Прийшовши до студентів, я одразу ж відчув негативне ставлення до соціальної педагогіки. Інтуїція мене не підвела. Прозвучали недобррозичливі репліки про Макаренка. Один хлопець – Олег – лідер групи, взагалі відмовився відповідати на запитання семінару: «Мені це не потрібно. Це декларативні мертві знання. Що з них користь?» Інший його підтримав. Тут панувала цілковита свобода думок. Мої співрозмовники відкрито зізнались, що педагогіку вони сприймають як відповідь на запитання: що таке вчитель, що таке виховання. Як змінити їхнє ставлення до педагогіки? Спочатку, керуючись відомою закономірністю, що сприйняття виховних впливів залежить від ставлення до людини, що їх здійснює, мені необхідно було змінити ставлення до себе, вплинути на їхнього лідера, паралельно переконати їх у тому, що педагогіка, яку вони вважали декларативною, мертвою наукою, насправді жива, цікава і необхідна.

Досі я слухав вас уважно, не перебиваючи. Дозвольте і мені тепер висловити власну думку. Мені сподобалась ваша відкритість, прямота. Я ціную це в людях. Хтось з великих говорив: «Спіратись можна тільки на те, що чинить опір». Однак ніколи не кваптесь з узагальненнями. Давайте спробуємо подивитись на педагогіку з іншого боку. Не така вона вже й декларативна і мертва, як вам здається. Щоб переконати у цьому, я хотів би поставити вас в умови, коли миттєво потрібно прийняти рішення. Хотів би чути від вас не що можна робити, а як потрібно діяти. Отож спробуйте знайти вихід. Ви, Олеже, уявіть себе батьком дорослого сина, який мало не вкоротив собі віку. Ви, Андрію, поставте себе на місце слідчого, який має схилити людей до свідчення. Ви, Світлано, студентка-практиканта, проводите урок історії, і раптом учень зауважує, що на столі лежить шпаргалка. Даю 5 хвилин на роздуми, а потім ви маєте запропонувати оптимальний спосіб впливу. Згадайте, що педагогіка і є наукою про способи впливу на людину. Я відчув, як щось змінилося, щойно почав призначати кожному із студентів індивідуальні завдання, дійсно цікаві та життєві. Коли дійшла черга до Олега, я настільки був здивованим варіантами розв'язання ситуації, що вмить забув його злі репліки щодо Макаренка та педагогіки взагалі. Кращі варіанти запропонував Олег. Через багато років Олег згадував цю ситуацію, що залишила світлий слід не тільки в його пам'яті, але і в його душі [24, с. 70].

Такі методи організації навчання сприяють виробленню у майбутніх фахівців гуманістичних поглядів на життя, прагнення усвідомити цінність людського життя і потребу в тому, щоб навчитись правильних способів допомогти усвідомити це тим, хто зустрічається із такими проблемами у реальному житті, а також слугують формуванню у студентів таких моральних рис, як доброта, великодушність, толерантність, справедливість, милосердя. Це, безумовно, є міцним підґрунтям для спонукання студента до формування професійних умінь.

Оволодіння морально-гуманістичними цінностями створює сприятливе середовище для входження у професію, для усвідомлення себе в ній духовно і практично вільною індивідуальністю.

Одним із аспектів виховної роботи з формування властивостей особистості є включення студентів у моральну діяльність. Студенти постійно стають учасниками благодійних акцій: «Почуй мене», «Не будь байдужим», «Повір у себе», а також організаторами заходів на рівні групи, інституту, міста. Фестиваль «Ми різні – ми рівні», «Не продавайся, молодь», «День боротьби з насиллям», «Молодь проти Сніду», «Скажи наркотикам: Ні!». Тут вони мають можливість розумом і серцем доторкнутись до дитячих трагедій, виразити власне ставлення до скаліченої людської долі, проявити співчуття, прийти на допомогу. Організатори акції мали на меті формування комунікативних умінь, які характеризуються високим рівнем комунікабельності, вміння співвіднести свої можливості із особливостями справ, рівнем їхньої складності, умовами їхнього проведення. Так формується самостійність, організованість, наполегливість, відповідальність. Організатори таких заходів навчаються взаємодіяти із різними громадськими організаціями, об'єднаннями, установами, і, як результат, студенти набувають умінь, що дозволяють успішно організовувати освітню та операційно-орієнтовану діяльність. Тут є всі умови для забезпечення трансляції соціальних знань у процес соціально-педагогічної діяльності.

Важливим напрямом роботи соціальних педагогів/ соціальних працівників є волонтерський рух, до участі в якому залучають студентів – майбутніх соціальних педагогів/ соціальних працівників з першого року навчання у вищому навчальному закладі.

Волонтерський рух – важлива умова формування морально-гуманістичних цінностей особистості майбутнього фахівця. Добровільно, за покликом серця студенти безоплатно надають допомогу та послуги інвалідам, хворим людям, які опинились у складній життєвій ситуації.

Волонтерів залучають до тієї роботи, що ніколи не буде оплачуватись, проте є дуже важливою. Наприклад, відвідування хворих у лікарні, доставка продуктів людям похилого віку, які вже не можуть вийти з дому. Виконання завдань, пов'язаних із організацією масових заходів (участь в олімпіадах, святах перед Різдом тощо). Робота з безнадійно хворими людьми, індивідуальна терапія з дитиною-інвалідом, робота з дітьми в патологічних умовах.

Формуванню рис благородної, гуманної, доброзичливої, добропорядної емпатійної особистості сприяє метод прикладу. Ми визначили кращих соціальних педагогів/соціальних працівників як наставників у період практики, знайомили студентів із досвідом роботи. Вони демонстрували свій досвід, розглядаючи конкретні приклади із практики роботи, власним прикладом показували самовідданість справі, альтруїзм, великодушність, прагнення допомогти нужденному. Соціальні педагоги робили акцент на тому, що поштовхом до удосконалення професійних умінь є, насамперед, сформовані гуманні мотиви. У цьому – особливість соціально-педагогічної роботи. Ще один важливий метод, який використовували у роботі для формування морально-гуманістичних рис, – це переконання. Тут необхідно навести аргументи, факти і приклади, які б переконували в тому, що морально-гуманістичний компонент – це частинка майбутньої професії соціального педагога/соціального працівника. Адже з перших днів роботи в установі він зіткнеться із чисельною нелегкою життєвою ситуацією, яку з черствим серцем, байдужістю не відчуєш, не проживеш.

Результати розвитку моральних рис особистості ми можемо побачити на захисті педагогічної практики, де студенти демонструють творчі роботи, захищають проекти, у яких відчувається щире співчуття до людських проблем, прагнення змінити їхнє життя на краще. А щоб це можна було зробити, необхідно бути гарним фахівцем, а отже, удосконалювати професійні вміння.

Покликаючись на положення висвітлені вище ми можемо зробити такі **узагальнення**:

У структурі педагогічної практики простежуємо структуру поетапного засвоєння діяльності.

Мета педагогічної практики має визначатись за її видами і передбачати формування загальнопедагогічних та спеціальних умінь.

Зміст педагогічної практики повинен відображати і забезпечувати засвоєння майбутніми фахівцями компонентів діяльності соціального педагога/соціального працівника.

Організаційно-методичне забезпечення має бути спрямоване на створення оптимального суб'єкт-суб'єктного середовища (вільний вибір установи для проходження студентом практики; поєднання теоретичних знань та практичних умінь, здобутих в аудиторії з реаліями практики; співробітництво всіх учасників практичної підготовки – координатора практики, викладача ЗВО – керівника, студента, працівника соціальної установи – наставника; використання різних форм навчання студентів – індивідуальної, групової).

### **Висновки**

Підготовка висококваліфікованих фахівців із соціальної педагогіки та соціальної роботи, здатних на високому рівні оволодіти теоретичними і практичними основами, може мати позитивне довготривале значення лише за умови організації відповідного виховного середовища ще у стінах ЗВО, подальшого забезпечення власного професійного зростання протягом життя. Актуальність цього завдання зумовлена певними обставинами: наявний рівень підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників не повною мірою відповідає сучасним вимогам; на відміну від навчальної роботи, яка організовано здійснюється в навчальних установах, за окремими винятками, супроводжується негативними факторами соціального середовища, неорганізованого дозвілля, недостатньою увагою з боку батьків, що провокує масові правопорушення неповнолітніх, раннє прилучення до алкоголю, наркотиків тощо. Це становить серйозну соціально-педагогічну проблему.

На часі існує велика кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень із питань підготовки соціальних фахівців, але відсутні спеціальні роботи, які були б присвячені формуванню професійних умінь соціального педагога/ соціального працівника під час проходження

педагогічної практики – періоду формування організаторських, комунікативних, діагностичних, прогностичних, рефлексивних, попереджувально-профілактичних умінь і навичок соціального педагога/соціального працівника.

З'ясовано сутність та зміст умінь з позицій компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього соціального педагога/ соціального працівника, що забезпечує переорієнтацію професійної школи на засвоєння цілісного соціально-культурного досвіду, де пріоритетним є вміння поновлювати оперативну частину, не обмежуючись суто знанневим компонентом.

Професійні вміння визначаємо як сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямованих на реалізацію функцій діяльності соціального педагога/соціального працівника. Їх потрібно розглядати як динамічне утворення, що перебуває у постійному розвитку і не зводиться лише до онтогенетичного, а й до повсякденного функціонування в роботі з людьми, що мають життєві проблеми. При цьому структура професійних умінь залишається стабільною і включає єдність двох груп – загальнопедагогічних (когнітивних, комунікативних, організаторських, прогностичних, діагностичних, рефлексивних, саморегуляції) та спеціальних (охоронно-захисних, попереджувально-профілактичних, корекційно-реабілітаційних, соціально-терапевтичних). Функціональні компоненти соціально-педагогічної діяльності відображають їхню змістову сторону.

Аналіз стану проблеми формування професійних умінь дозволив виявити тенденцію переходу на творчий рівень навчання із збереженням орієнтації на державні стандарти одержання професійної освіти уможливив обґрунтування поділу на початковий, задовільний, достатній та оптимальний рівні сформованості професійних умінь майбутніх фахівців. В основу цього поділу було покладено такі критерії: оперування студентом соціально-педагогічними, психологічними термінами і знаннями з методики навчання і виховання, здатність застосувати їх у практичній сфері; сформованість мотивів у процесі оволодіння професійними вміннями, оцінка та самооцінка професійної діяльності студента.

Проаналізовано теоретичні підходи до визначення ролі, місця і змісту педагогічної практики у процесі формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників.

Виявлено, що педагогічна практика як форма навчання є провідною у процесі систематизації, закріплення та використання соціально-педагогічних, психологічних знань у практичній діяльності, а також під час формування професійних умінь. Успіх навчання студентів протягом педагогічної практики залежить від чітко опрацьованого цільового, змістового та організаційно-методичного забезпечення.

Визначено адекватні педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики: послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога; поетапна реалізація моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем; актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки; оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога.

#### Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: [для пед. спец. высш. учеб. заведений]*. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Атанов Г. А. *Деятельностный подход в обучении*. Донецьк: «ЕАИ-Пресс», 2001. 160 с.
3. Василевська-Скупа Л. П. *Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниця, 2007. 244 с.*
4. Выготский Л. С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
5. Гальперин П. Я. *Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий*. Москва: 1971. 272 с.
6. Гришин Э. А. *Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Москва, 1981. 342 с.*

7. Засобина Г. А. Особенности формирования у студентов профессиональных учений в конструировании учебной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів, 1971. 194 с.
8. Зимняя А. И. Педагогическая психология: Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
9. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии: Москва: АСТ, 2000. 896 с.
10. Ілліна О. В. Формування професійних умінь майбутніх учителів у процесі моделювання організаційної педагогічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний педагогічний університет ім. І. Франка. Житомир, 2004. 217 с.
11. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. для майбут. вчителів 6-е вид. / Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2008. 80 с.
12. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1999. 220 с.
13. Ковальчук І. І. Формування у майбутнього учителя умінь проектувати виховну діяльність: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир, 1998. 185 с.
14. Копіца О. І. Формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград, 2008. 20 с.
15. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Львів, 1967. С. 54–62.
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
17. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. Москва: Смысл; КДУ, 2005. 425 с.
18. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.
19. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності). Навч. посібник. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 168 с.
20. Микитенко Н. Особливості практичної підготовки соціальних працівників в університетах Канади. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 2. С. 182–194.
21. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений. Москва: Педагогіка, 1975. 300 с.
22. Миценко Д. В. Формування педагогічних умінь майбутніх офіцерів-радіоінженерів у процесі підготовки до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький, 2007. 20 с.
23. Мишковська Д. Д. Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чернівці, 1999. 322 с.
24. Педагогические технологии / Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Кукушин В. С. и др.; под ред. В. С. Кукушина. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: 2004. 336 с. (Серия «Педагогическое образование»).
25. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.
26. Платонов К. П. К проблеме человеческой деятельности. Москва: Наука, 1989. 354 с.
27. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія. Київ: ПППО АПН України, 1998. 160 с.
28. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
29. Сироткіна Ж. Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії різних видів мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ, 2006. 22 с.
30. Слостенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, под ред. В. А. Слостенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
31. Слостенин В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности. *Научные труды*. Москва: МПГУ, 1995. С. 2–12. (Серия Психолого-педагогические науки).
32. Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні « бакалавр»: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Львів: Вид-во Нац. університету «Львівська політехніка», 2007. 164 с.
33. Социальная педагогика: курс лекцій. Москва: Владос, 2000. 416 с.
34. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. Зверєва І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. Я.

та ін.; за ред. І. Д. Звервої, Г. М. Лактіонової. Київ: ДЦСССМ, 2004. 256 с.

35. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. Ярославль, 1976. 132 с.

36. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблем развития мышления. *Советская педагогика*. 1967. С. 28–32.

37. Теорії і методи соціальної роботи: підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / Семигіна Т. В., Мигович І. І., Грига І. М. та ін.; за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Мигович. Київ: Академвидав, 2005. 328 с. (Серія «Альма-матер»).

38. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: словник / уклад. В. Й. Бродовська та ін. 2-ге вид. Київ: ВД «Професіонал», 2005. 224 с.

39. Холковська І. Л. Технологія діяльності соціального педагога: практикум. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 272 с.

40. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 43 с. укр.

41. Яровой В. И. Формирование педагогических умений у будущих инженеров-педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киев, 1988. 23 с.