

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені академіка СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

АБРАМОВИЧ ТЕТЯНА ВІКТОРІВНА

УДК [374.7: 37.013.42:005.336.2:371.15]

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ Абрамович Т. В.

Науковий керівник:

Марчук Оксана Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Рівне – 2018

АНОТАЦІЯ

Абрамович Т. В. Розвиток професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, Рівне, 2018. – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2018.

Зміст анотації

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.

Актуальність дослідження зумовлена як радикальними змінами в галузі освіти, що є першочерговою в життєдіяльності й життєтворчості людини, так і стратегічними змінами, що торкнулися галузі післядипломної освіти, основною метою якої є професійна підготовка фахівця шляхом поглиблення, розширення та оновлення професійних знань.

Необхідність наукового пошуку в означеному напрямі підтверджено наявними суперечностями, виокремленими на основі аналізу літературних джерел та узагальнення практики розвитку професійної компетентності соціальних педагогів між: вимогами суспільства, які висуваються до професійної компетентності соціальних педагогів на етапі європейської соціокультурної інтеграції України, та якістю професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти та системі післядипломної освіти; усвідомленням у педагогічній науці значущості розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти та недостатньою кількістю наукових досліджень у цій сфері; особистісними потребами соціальних педагогів щодо зростання рівня своєї професійної

компетентності після завершення навчання у закладі вищої освіти та недостатніми теоретичними і методичними ресурсами системи післядипломної освіти для їхнього професійного зростання.

У роботі вперше теоретично розроблено, науково обґрунтовано, експериментально перевірено та впроваджено модель розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти, яка включає концептуально-цільовий, діагностично-результативний блоки та блок професійного зростання на засадах компетентнісного, системного, синергетичного, акмеологічного та андрагогічного підходів; визначено організаційно-педагогічні умови, критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, соціально-комунікативний, прогностично-рефлексивний), показники (адекватні вказаним критеріям мотиви, спрямованість, знання, уміння та навички), рівні розвитку (базовий, середній, високий) професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти; вдосконалено навчально-методичне забезпечення процесу розвитку професійної компетентності фахівців у системі післядипломної освіти; уточнено зміст базового поняття «професійна компетентність соціального педагога». Подальшого розвитку набули зміст, форми і методи організації підвищення фахового рівня соціальних педагогів у курсовий та міжкурсний періоди в системі післядипломної освіти; проблемно-методичний та розвивальний характер викладання навчальних дисциплін, використання в індивідуальній та груповій роботі зі слухачами інноваційних форм і методів навчання. Основні результати дисертаційної роботи впроваджено в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробленні і впровадженні навчального курсу «Розвиток професійної компетентності соціального педагога», Програми педагогічного супроводу соціального педагога та матеріалів засідань Школи професійного зростання соціального

педагога як ресурсного забезпечення підвищення рівня професійної компетентності соціального педагога в курсовий та міжкурсний періоди; укладанням авторських опитувальників для самоаналізу рівня розвитку професійної компетентності та формуванням комплексу діагностичного інструментарію із виявлення рівня професійної компетентності в умовах післядипломної освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для підготовки навчальних курсів із соціальної педагогіки, теорії та історії соціального виховання, методики соціально-педагогічної діяльності тощо; в ході розробки методичних рекомендацій в системі післядипломної освіти з теорії і практики соціально-педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Експериментальне дослідження включає чотири етапи, в ході реалізації яких виконано низку завдань.

Розкрито теоретичні основи розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти; окреслено професійну компетентність соціального педагога як педагогічну проблему; здійснено ретроспективний аналіз процесу становлення спеціальності «соціальний педагог» в Україні та країнах зарубіжжя; обґрунтовано компоненти професійної компетентності соціального педагога. Встановлено, що компетентнісний підхід є методологічною основою для визначення змісту та специфіки поняття професійної компетентності фахівців різних напрямів, зокрема й соціальних педагогів. З'ясовано тлумачення цього терміна у словниково-довідниковій, науково-педагогічній, філософській літературі, а також у вітчизняних та європейських документах про освіту.

На основі аналізу наукових досліджень професійну компетентність окреслено як якісну характеристику особистості, що включає спеціальні знання, вміння та навички, необхідні для конкретної професії, професійно важливі якості особистості, результат професійного досвіду, накопиченого

впродовж професійного життя та діяльності, мотивацію та здатність до професійного розвитку, що дають змогу фахівцеві правильно оцінювати професійну ситуацію. З'ясовано ієрархію та взаємопідпорядкованість методологічних підходів із проблеми дослідження – компетентнісного, системного, синергетичного, андрагогічного, акмеологічного.

Обґрунтовано основні категоріальні ознаки поняття професійної компетентності/компетенції – когнітивно-аксіологічну, мотиваційно-діяльнісну, рефлексивно-діяльнісну, творчо-діяльнісну, готовнісну, інтегровану. Сформульовано визначення професійної компетентності соціального педагога як комплексне індивідуально-особистісне новоутворення, що охоплює досконалі теоретичні та практичні знання, уміння й навички, а також особистісні професійні якості соціальних педагогів, сформовані у процесі постійної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

У роботі обґрунтовано структуру професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти, розкрито методологічні підстави системного підходу до аналізу структури професійної компетентності. З огляду на явище системності та можливості подальшого розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти сформульовано тезу, що професійна компетентність соціального педагога є системним, структурованим науковим феноменом, який передбачає аналітичну (розподіл професійної компетентності соціального педагога на окремі складники) та синтетичну (характеристика взаємозв'язків і взаємозалежностей компонентів професійної компетентності соціального педагога) процедури.

На основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених визначено структуру професійної компетентності соціального педагога як поєднання базових, обов'язкових і бажаних компетенцій; практично-моральних і технічних компетенцій та ін. Установлено, що в кожному із

запропонованих підходів до структурування професійної компетентності соціального педагога певною мірою наявні: знання (когнітивний аспект); цінності (аксіологічний аспект); мотивація (готовність бути компетентним); діяльність (сформованість способів компетентної діяльності); рефлексія (здатність до само оцінювання сформованості професійної компетентності).

Окреслено основні завдання та умови забезпечення безперервності післядипломної освіти; виявлено основні протиріччя між можливостями системи професійної підготовки і потребами соціально-педагогічної практики. Доведено, що система післядипломної освіти повинна базуватися на проектуванні такого освітнього середовища, в якому слухачів спонукають до отримання принципово нового досвіду, перегляду своїх професійних цінностей, формування нової професійної поведінки.

Охарактеризовано необхідні зміни в напрямі оптимізації системи післядипломної освіти: розвиток методики в особистісно-діяльнісному напрямі; проблемно-методичний та розвивальний характер викладання; використання в індивідуальній та груповій роботі зі слухачами інноваційних форм і методів навчання; сприйняття слухачами інноваційних форм роботи як моделі майбутньої фахової діяльності; системність та наступність у підборі змісту занять; використання різних форм і методів навчання. Обґрунтовано необхідність упровадження в освітній процес технологій, зорієнтованих на особистісні потреби слухачів, прогнозування їх професійного розвитку, самостійне здобуття знань і самоактуалізацію. Охарактеризовано три змістових модулі системи післядипломної освіти соціальних педагогів: соціально-гуманітарний, професійний, діагностико-аналітичний.

У дисертації представлено модель розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти як упровадження у процес підвищення кваліфікації авторських педагогічних інновацій задля оцінювання рівня їхньої ефективності. Установлено, що

характерологічною особливістю спроектованої моделі є системний взаємозв'язок її структурних блоків (концептуально-цільового, діагностично-результативного та блоку професійного зростання). Концептуально-цільовий блок моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти інтегрує соціальне замовлення щодо системи післядипломної педагогічної освіти, методологічні засади розвитку професійної компетентності соціального педагога, мету та організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.

Схарактеризовано методологічні підходи (компетентнісний, системний, синергетичний, андрагогічний, акмеологічний), що є визначальними для створення сприятливого соціального середовища.

Мета як категорія теорії ціле покладання, забезпечує зв'язок концептуально-цільового та діагностично-результативного блоків моделі. Виходячи з мети дослідження, в результативному блоці сформульовано очікуваний результат дослідно-експериментальної роботи – підвищений рівень професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти. Діагностично-результативний блок моделі охоплює критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, соціально-комунікативний, прогностично-рефлексивний) та рівні (базовий, середній, високий) професійної компетентності соціальних педагогів.

Блок професійного зростання соціальних педагогів визначає організаційно-методичні засади та методи розвитку професійної компетентності, що ґрунтуються на реалізації компенсаторної, інноваційної та розвивальної функцій системи післядипломної освіти.

Здійснено статистичну перевірку результатів дослідження за допомогою критерію знаків G та статистичного критерію ϕ^* Фішера.

Ключові слова: професійна компетентність, соціальний педагог, післядипломна освіта, розвиток професійної компетентності, структура

професійної компетентності соціального педагога, авторські діагностичні опитувальники.

Abramovich T. Development of professional competence of social pedagogue in the system of postgraduate education. – Manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – International University of Economics and Humanities Academician Stepan Demianchuk, Rivne, 2018. – Rivne State University of Humanities, Rivne, 2018.

Abstract content

The thesis is a theoretical and experimental study of developing the professional competence of a social care teacher in the system of postgraduate education issue.

The thematic justification of the study is due to radical changes in the field of education, which is of prime importance to human life and livelihoods, as well as due to strategic changes affecting the field of postgraduate education, the primary purpose of which is a specialist's vocational training by deepening, expanding and re-freshening professional knowledge.

The need for a scientific research in this field is confirmed by the existing contradictions singled out using the literary sources analyses and the generalization of the professional competence development practice of social care teachers under: social care teachers' professional competence requirements at the stage of Ukraine's European social and cultural integration, and the quality of social care teachers' professional training in higher educational establishments and in postgraduate education system; realization of the significance of the professional competence development of social care teachers in the system of postgraduate education and the lack of scientific research in this field; the personal needs of social care teachers to increase their professional competence after completing their studies in a higher educational establishment and insufficient for professional

growth theoretical and methodological resources of the postgraduate education system.

The professional competence development model of social care teachers in the system of postgraduate education, which includes conceptual, target oriented, diagnostic and productive blocks and a block of professional growth on the basis of competency building, system, synergetic, acmeological and andrographic approaches, is theoretically developed, scientifically substantiated, experimentally verified and implemented. The content, development, and social care teacher's professional competence component structure (value-oriented, motivational, cognitive-informational, socio-communicative, prognostic and reflexive components) in the system of postgraduate education are specified. The educational and methodical provision of the professional competence development process of specialists in the system of postgraduate education is improved. The basic concept of «social care teacher's professional competence» is specified. The content, forms, and methods of enhancing the professional development of social care teachers in the system of post-graduate education in the term and inter-term periods, problematic, methodical and developmental character of teaching, the use of innovative forms and methods of teaching in individual and group work with students were further developed.

The main results of the thesis are introduced into the educational process of institutions of postgraduate pedagogical education.

The practical significance of the research results is the creation and implementation of author's scientific and methodological manuals, in particular of the training course «Social care teacher's professional competence development», of the social care teacher's pedagogical support program and scientific and methodological materials of the meetings; of the social care teacher's professional growth school as a resource support for raising the level of social care teacher's professional competence in the term and interterm periods; of author's questionnaires to use in the process of self-examination of the professional

competence development level; of set of diagnostic tools to identify the level of professional competence in postgraduate education.

The results of the presented research can be used in the system of vocational training of social care teachers and in the system of postgraduate education of specialists, in higher educational establishments aiming at preparing the courses on social pedagogy, theory and history of social education, methods of social and pedagogical activities, etc., in the creation of methodological recommendations for system of postgraduate education on the theory and practice of social-pedagogical activity in institutions of general secondary education.

The experimental study includes four stages, in the course of which a number of tasks have been completed.

The theoretical basis of the social care teacher's professional competence development in the system of postgraduate education is disclosed. The social care teacher's professional competence as a pedagogical problem is outlined. A retrospective analysis of the «social care teacher» specialty establishment process in Ukraine and other countries is made. The components of the social care teacher's professional competence are substantiated. It has been established that the competence approach is a methodological basis for determining the content and specificity of the professional competence concept of specialists in different directions, including social care teachers. The interpretation of this term in vocabulary, scientific-pedagogical, philosophical literature, as well as in the national and European documents on education has been clarified.

Based on the analysis of scientific research, professional competence is defined as a qualitative personality trait, which includes special knowledge, skills and abilities necessary for a particular profession, professionally important personal qualities - the result of professional experience gained during professional life and activity, motivation and ability to professional development, which lets a specialist to correctly assess the professional situation and make a correct and balanced decision. The hierarchy and interdependence of methodological

approaches on the research issue - systemic, synergetic, andragogical, competence oriented, acmeological.

The basic categorical signs of the concept of professional competence – cognitive-axiological, motivational-practical, reflexive-practical, creative-practical, readiness oriented, integrated – are substantiated. The definition of the social care teacher's professional competence as an individual-personal formation is formulated, as it includes perfect proficiency in theoretical and practical knowledge, possession of skills and abilities as well as of personal professional qualities formed through constant self-development and self-education.

The work substantiates the social care teacher's professional competence structure in the system of postgraduate education; the methodological grounds of the systematic approach to the analysis of the professional competence structure are determined. Taking into account the phenomenon of the social care teacher's professional competence systemacity and the possibility of its further development in the system of postgraduate pedagogical education, the conclusion is drawn that the social care teacher's professional competence is a systematic, structured scientific phenomenon that involves an analytical (the distribution of the social care teacher's professional competence into separate components), and synthetic (description of interconnections between components of professional competence of a social care teacher) procedures.

The structure of the professional competence of a social care teacher is presented, taking into account various scientific positions and researches (both domestic and foreign): a combination of basic, compulsory and desirable competencies; practical-moral and technical competencies, etc. The conclusion is drawn that in each of the offered approaches to structuring the professional competence of a social care teacher there are: motivation (as a readiness to be competent); activity (formation of methods of competent activity); reflection (as the ability to self-assess the formation of professional competence); knowledge

(cognitive aspect of the competence model); values (axiological context of the competence).

The main tasks and conditions of continuity of postgraduate education are outlined. The main contradictions between the possibilities of the system of professional training and the needs of social pedagogical practice are found. It is proved that the system of postgraduate education should be based on the designing of such an educational environment in which students are encouraged to receive a fundamentally new experience, reconsider their professional values, and form a new professional behavior.

The necessary changes in the optimization of postgraduate education system are characterized: development of methodology in the personal and activity aspects; problematic, methodical and developmental character of teaching; use of innovative forms and teaching methods in individual and group work with students; perception of innovative forms of work as a model of future professional activity; systematicity and continuity in the content of classes; the use of different forms and methods of training. The necessity to introduce into the educational process the technologies, oriented on personal needs of students, forecasting of their professional development, as well as on independent acquisition of knowledge and self-actualization is grounded. Three content modules of the social care teacher's postgraduate education system are described: social and humanitarian, professional, diagnostic and analytical.

The thesis presents the social care teacher's professional competence development model in the system of postgraduate education as a method of introduction of author's pedagogical innovations into the process of professional development in order to assess the level of their effectiveness; structural and functional system of postgraduate education of social care teachers, which clearly demonstrates and allows to receive additional information on the subject of research. The systematic interconnection between its structural units (conceptual and target oriented, diagnostic and productive blocks and a block of professional

growth) has been established. The conceptual and target oriented block defines the purpose and main tasks of the process of developing the professional competence of the social care teacher during the course preparation and describes the methodological approaches (competence, systemic, andragogical, synergetic, acmeological) that are realized in the system of postgraduate education and are crucial for the creation of an effective social environment.

The designed system of tasks corresponds to the structure of professional competence of social care teachers in the process of postgraduate education and reflects the criteria and indicators of its level diagnostics. According to the purpose of the research, in the effective block the key result of experimental work - an elevated level of professional competence of social care teachers in the system of postgraduate education – is formulated. Diagnostic and productive block of the model reflects the expected results of its introduction with the help of the systemic changes of all professional competence structural components (value and motivational, cognitive and informational, social and communicative, prognostic and reflexive). In the diagnostic block of the model, which is coordinated with the designed tasks of the target component, the criteria and levels of social care teacher's professional competence are described; in the block of professional growth of social care teachers the forms and methods of the system of postgraduate education, aimed at achieving goals and objectives are described.

A statistical check of the results of the study was carried out using the criterion of the G signs and Fisher's statistical criterion φ^*

Key words: professional competence, social care teacher, postgraduate education, development of professional competence, social care teacher's professional competence structure, author's diagnostic questionnaires.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Абрамович Т. В. Імідж як презентаційна складова професійного

становлення соціального педагога. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4 (80). С. 34–37.

2. Абрамович Т. В. Особливості професійної компетентності соціального педагога. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: зб. наук. пр. Рівне: РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2014. Вип. 2 (12). С. 6–13.

3. Абрамович Т. В. Профессиональный статус и профессиональная деятельность социального педагога. *Проблемы современного педагогического образования*: сб. статей. Ялта: РИО КГУ, 2014. Вып. 45. Ч. 5. С. 3–8. (Серия «Педагогика и психология»).

4. Абрамович Т. В. Базові компоненти професійної компетентності соціального педагога. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 1 (85). С. 35–37.

5. Абрамович Т. В. Критерії та показники сформованості професійної компетентності соціального педагога. *Іноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 6. С. 218–225.

6. Абрамович Т. В. Професійний розвиток соціальних педагогів в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 2 (90). С. 29–31.

7. Абрамович Т. В. Ретроспективний аналіз становлення спеціальності «соціальний педагог» у системі освіти України та країн зарубіжжя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка, 2017. Вип. 23. Ч. 1. С. 8–14.

8. Абрамович Т. В. Технология развития профессиональной компетентности социального педагога в учреждении последипломного образования. *GESJ: Education Sciences and Psychology*. 2018. № 1 (47). P. 64–72. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=3065.pdf>.

Опубліковані праці апробаційного характеру

9. Абрамович Т. В. Прогностична функція соціального педагога в умовах інноваційних освітніх змін. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 03 грудня 2014 р.). Суми: ВВП Мрія, 2014. С. 159–162.

10. Абрамович Т. В. Науково-методичний супровід процесу підвищення кваліфікації соціальних педагогів у міжкурсовий період. *Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції (м. Харків, 04 грудня 2014 р.). Харків: ХАНО, 2014. С. 8–11.

11. Абрамович Т. В. Професійна компетентність соціального педагога закладу освіти. *Формування компетентностей обдарованої особистості в системі освіти*: матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. конф. із міжнар. участю (м. Київ, 26 листопада 2015 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. С. 50–53.

12. Абрамович Т. В. Актуальний стан та перспективи розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти. *Сучасні тенденції розвитку науки*: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції (м. Київ, 17–18 березня 2018 р.). Київ: МЦНД, 2018. С. 6–8.

13. Абрамович Т. В. Значення спецкурсу в розвитку професійної підготовки соціального педагога в системі післядипломної освіти. *Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного і практичного вирішення проблем*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції (м. Одеса, 17–18 березня 2018 р.). Одеса: Інститут інноваційної освіти, 2018. С. 7–9.

14. Абрамович Т. В. Післядипломна освіта як рушійна сила професійного розвитку соціального педагога. *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти*: матеріали VIII Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-

конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 19–20 квітня 2018 р.). Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 84–86.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

15. Абрамович Т. В. Організаційно-методичний супровід формування професійної компетентності соціального педагога. *Управління освітою*. 2011. № 24 (276). С. 6–10.

16. Абрамович Т. В. Формування професійної компетентності новопризначеного соціального педагога. Рівне: РОІППО, 2011. 74 с.

17. Абрамович Т. В. Дитяча агресивність в роботі соціального педагога: причини, виявлення, профілактика: метод. посіб. Рівне: РОІППО, 2012. 90 с.

18. Абрамович Т. В. Технологія організації соціально-педагогічного патронажу в навчальному закладі: метод. посіб. Рівне: РОІППО, 2014. 70 с.

ЗМІСТ

ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	
1.1. Професійна компетентність як педагогічна проблема	27
1.2. Компоненти професійної компетентності соціального педагога	45
1.3. Ретроспективний аналіз процесу становлення спеціальності «соціальний педагог» в Україні та країнах зарубіжжя	73
Висновки до першого розділу	89
РОЗДІЛ 2. СТАН РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	
2.1. Зміст і особливості розвитку професійної компетентності соціального педагога у закладі післядипломної освіти	92
2.2. Програма педагогічного експерименту	108
2.3. Модель розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.....	125
Висновки до другого розділу	140
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	
3.1. Стан сформованості професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти (констатувальний етап)	143
3.2. Напрями та умови реалізації моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.	163
3.3. Результати формувального етапу експерименту з упровадження моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в	184

системі післядипломної освіти	
Висновки до третього розділу	205
ВИСНОВКИ	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	213
ДОДАТКИ	245

ВСТУП

На початку ХХІ століття радикальні зміни в суспільстві детермінували умови інноваційних змін у галузі освіти, зокрема й у сфері післядипломної освіти.

Пріоритетні напрями реформування післядипломної освіти як компоненти освіти загалом на державному рівні визначають: закони України «Про освіту» (2017) [212], «Про вищу освіту» (2014, зі змінами 2018) [208], «Про професійний розвиток працівників» (2012, зі змінами 2013), «Про загальну середню освіту» (1999, зі змінами 2018); укази Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» (2004), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010); Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті (2002) [160], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [161]; Концепція «Нова українська школа» (2016).

Теоретико-практичну основу проблеми розвитку професійної компетентності соціальних педагогів становлять положення: психологічних теорій розвитку особистості (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) [227]; філософських і соціологічних концепцій неперервної освіти (М. Винокурова, О. Волкова, Л. Гейхман, А. Годлевська, Т. Гороховська й ін.) [62]; системного (В. Беспалько, І. Блауберг, З. Слєпкань, В. Спіцнадель, Е. Юдін та ін.) [37, 242, 282], компетентнісного (Н. Бібик, С. Вітвицька, І. Зимняя, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Хоружа й ін.) [38, 87, 88, 173, 205, 206] та андрагогічного (В. Буренко, Т. Василькова, В. Вітюк, Л. Даниленко, С. Змеєв, Л. Ніколенко, С. Овчаренко й ін.) [48, 52, 89] підходів; теорії функціонування системи післядипломної освіти (Б. Ісаєва, Ю. Кіщенко, В. Олійник, Л. Пуховська, Т. Сорочан, Т. Шанскова й ін.) [102, 175, 175, 177]; теоретичних засад соціально-педагогічної діяльності (О. Беспалько, М. Галагузова, І. Зверева,

О. Кузьменко, Ж. Петрочко, Г. Філонов й ін.) [30, 31, 64, 193], основних теоретичних розробок із теорії і практики професійної підготовки соціальних педагогів (Р. Вайнола, Л. Завацька, А. Капська, Р. Овчарова, О. Пожидаєва, В. Поліщук, С. Харченко й ін.) [49, 84, 95, 96, 172, 202, 203].

Окремі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів були предметом наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема: О. Безпалько, І. Зверєвої, Ю. Змагальського, О. Камінського, А. Капської, З. Кияниці, І. Ковчиної, В. Кузьмінського, Г. Лактіолонової, О. Овчарук, Д. Павленок, В. Поліщук, М. Баркер, К.-Х. Вільгельдорф, Г. Вільфінг, Дж. Раймонд [37, 95, 96, 108, 173, 202, 203] та ін.

У той же час для української педагогічної науки проблема професійної підготовки соціальних педагогів у системі післядипломної освіти є новою.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел та узагальнення практики розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти виявлено низку *суперечностей* між:

- вимогами суспільства до професійної компетентності соціальних педагогів на етапі європейської соціокультурної інтеграції України, та якістю професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти й системі післядипломної освіти;

- усвідомленням у педагогічній науці значущості розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти та недостатньою кількістю наукових досліджень у цій сфері;

- особистісними потребами соціальних педагогів щодо зростання рівня професійної компетентності після завершення навчання в закладі вищої освіти та недостатніми теоретичними і методичними ресурсами системи післядипломної освіти для їхнього професійного зростання.

Виявлені суперечності й об'єктивна потреба суспільства у висококваліфікованих соціальних педагогах, здатних гнучко та мобільно реагувати на зміни в суспільстві та вносити корективи в супровід освітнього

процесу, зумовили вибір теми дисертації – **«Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти».**

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами.

Дисертаційну роботу виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С. Дем'янчука за напрямом «Виховання учнівської і студентської молоді на ідеях миру в навчально-виховному процесі школи і закладі вищої освіти» (державний реєстраційний номер 0114U006025).

Тему дослідження затверджено вченою радою Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка С. Дем'янчука (протокол № 4 від 02.12.2014 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 28.04.2015 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.

Досягнення поставленої мети передбачало виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати феномен професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти та базові поняття дослідження.
2. З'ясувати сучасний стан і особливості розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти.
3. Обґрунтувати структурні компоненти, критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.
4. Експериментально перевірити ефективність моделі формування професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.

5. Розробити програму педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності соціального педагога в освітньому процесі закладів післядипломної педагогічної освіти.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка соціального педагога в системі післядипломної освіти.

Предмет дослідження – професійна компетентність соціального педагога в системі післядипломної освіти.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань використано комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичних*: аналіз, синтез і узагальнення філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної, навчально-методичної літератури з теми дослідження, що уможливили розгляд широкого спектру теоретичних підходів до проблеми розвитку професійної компетентності соціальних педагогів в системі післядипломної освіти; вивчення та порівняння педагогічного досвіду закладів післядипломної освіти – для визначення теми, завдань, об'єкта, предмета дослідження, уточнення ключових понять, обґрунтування структури та змісту професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти; моделювання – для створення моделі, виокремлення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти;

– *емпіричних*: анкетування, тестування, експертне оцінювання, самооцінювання, спостереження, аналіз власного педагогічного досвіду – для виявлення ефективності запропонованих авторських методів розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти;

– *математичної статистики*: статистичні методи якісної та кількісної обробки даних (критерій знаків G і статистичний критерій Фішера).

Експериментальна база дослідження охоплює заклади післядипломної освіти: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Участь в експерименті взяли 243 соціальні педагоги закладів освіти та 17 науково-педагогічних працівників, які забезпечували реалізацію авторських інновацій у процесі курсової підготовки слухачів експериментальних груп.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

уперше проаналізовано процес розвитку професійної компетентності соціального педагога як системний, структурований науковий феномен, що передбачає аналітичну (розподіл професійної компетентності соціального педагога на окремі складники) та синтетичну (опис взаємозв'язків і взаємозалежностей компонентів професійної компетентності соціального педагога) процедури; обґрунтовано та розроблено модель розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти як цілісне поєднання концептуально-цільового, діагностично-результативного блоків і блоку професійного зростання на засадах компетентнісного, системного, синергетичного, акмеологічного й андрагогічного підходів; визначено організаційно-педагогічні умови, критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, соціально-комунікативний, прогностично-рефлексивний), показники (адекватні вказаним критеріям мотиви, спрямованість, знання, уміння та навички), рівні розвитку (базовий, середній і високий) професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти;

уточнено зміст базового поняття «професійна компетентність соціального педагога» як комплексного індивідуально-особистісного новоутворення, що охоплює досконалі теоретичні та практичні знання,

уміння й навички, а також особистісні професійні якості соціальних педагогів, сформовані у процесі постійної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення; компонентну структуру професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти;

удосконалено методи діагностування та навчально-методичне забезпечення процесу розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти;

подальшого розвитку набули зміст, форми і методи організації підвищення фахового рівня соціальних педагогів у курсовий і міжкурсний періоди в системі післядипломної освіти; проблемно-методичний та розвивальний характер викладання навчальних дисциплін, використання викладачами під час індивідуальної та групової роботи зі слухачами інноваційних форм і методів навчання.

Практичне значення дослідження визначається розробленням і впровадженням навчального курсу «Розвиток професійної компетентності соціального педагога», Програми педагогічного супроводу соціального педагога, науково-методичних матеріалів засідань Школи професійного зростання соціального педагога як ресурсного забезпечення підвищення рівня професійної компетентності соціального педагога в курсовий і міжкурсний періоди, укладанням авторських опитувальників для самоаналізу рівня розвитку професійної компетентності та формуванням комплексу діагностичного інструментарію із виявлення рівня професійної компетентності в умовах післядипломної освіти. Результати виконаного дослідження можуть бути використані в системі професійної підготовки соціальних педагогів і системі післядипломної освіти; у ході розроблення методичних рекомендацій для системи післядипломної освіти з теорії і практики соціально-педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти. Матеріали дослідження стануть у нагоді викладачам закладів вищої освіти для підготовки навчальних курсів із соціальної педагогіки, теорії та

історії соціального виховання, методики соціально-педагогічної діяльності тощо.

Результати дослідження **упроваджено** в освітній процес Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка від 05.03.2018 р. №185/02-13); КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради (довідка від 07.03.2018 р. №01-151); Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (02.03.2018 р. №01-16/225); Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка від 07.03.2018 р. №292).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати наукового пошуку висвітлено на науково-практичних конференціях, семінарах, Інтернет-конференціях та Інтернет-форумах різних рівнів:

міжнародних – «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2014 р.), «Сучасні тенденції розвитку науки» (Київ, 2018 р.), «Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного та практичного вирішення проблем» (Одеса, 2018 р.);

всеукраїнських – «Інноваційні підходи до формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти» (Рівне, 2011 р.), «Актуальні проблеми сучасної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів» (Рівне, 2014 р.), «Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами» (Рівне, 2014 р.), «Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти» (Харків, 2014 р.), «Нове педагогічне мислення в контексті сучасного європейського освітньо-інформаційного простору» (Рівне, 2014 р.), «Формування компетентності обдарованої особистості в системі освіти» (Київ, 2015 р.), «Шляхи трансформації післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізаційних змін у суспільстві» (Рівне, 2015 р.), «Сучасний науково-

методичний супровід регіональних та зональних шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників із питань дошкільної, загальної середньої і післядипломної освіти в контексті Закону України «Про освіту» (Рівне, 2016 р.), «Науково-методичні основи професійного розвитку керівних і педагогічних кадрів в умовах випереджувальної післядипломної освіти» (Київ – Рівне, 2017 р.), «Психолого-педагогічні засади розвитку професіоналізму освітян в умовах реалізації Концепції Нової української школи» (Рівне, 2018 р.), «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2018 р.);

регіональних – «Актуальні питання розвитку практичної психології на Рівненщині» (Рівне, 2015 р.).

Результати дослідження представлено у публікаціях автора, викладено в доповідях на науково-практичних семінарах та обговорено на звітних наукових засіданнях професорсько-викладацького складу кафедри педагогіки Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (Рівне, 2014–2018 рр.).

Публікації. Теоретичні положення та висновки дисертаційної роботи відображено у 18 одноосібних публікаціях здобувача, серед яких: 8 містять основні положення дисертації у наукових фахових виданнях (1 – в електронному фаховому виданні, 1 – у виданні, що внесено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus), 6 мають апробаційний характер, 4 додатково розкривають її результати.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів і висновків до них, висновків, списку використаних джерел (305 позицій, із них 20 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 310 сторінок, із них 194 сторінки основного тексту. У роботі вміщено 35 таблиць та 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

1.1. Професійна компетентність як педагогічна проблема

Упродовж останнього десятиліття дослідження компетентнісного підходу в розвитку освітньої галузі України перебуває на чільному місці, адже саме фундаментальне оволодіння людиною базовими компетенціями і компетентностями дасть змогу майбутньому фахівцеві досягнути вершин професійної майстерності та реалізувати себе як особистість. Заклади вищої та післядипломної освіти мають створити нероздільний тандем із вимогами ринку праці для підготовки конкурентоспроможного працівника.

Зміни в системі освіти, новітні вимоги ринку праці та розвиток суспільства загалом впливають на зміну уявлень про те, яким має бути сучасний фахівець. Сьогодення вимагає від людини не лише знань за фахом й володіння критичним мисленням, здатності адекватно реагувати у ситуації невизначеності, вміння працювати в групі та вибудовувати плани для самоактуалізації. У зв'язку з цим виникають нові погляди на питання розвитку компетентності людини в ході реалізації професійних завдань та досягнення вершин в особистісному розвитку. У «Національному освітньому глосарії: вища освіта» (2011 р.) термін «компетентнісний підхід» (Competence-based approach) тлумачиться як «підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей» [162]. Компетентності (Competence, competency/competences, competencies) водночас вважаються «динамічною комбінацією знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно

здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність та є результатом навчання на певному рівні вищої освіти». Компетентність (компетентності) як набутої здатності особи до ефективної діяльності не слід ототожнювати з компетенцією (компетенціями) як наданим особі повноваженням» [162].

Терміни «компетентність» та «компетентний» мають латинське походження (*competentia*) та в перекладі на українську мову трактуються як «досягаю», «маю відповідні знання, досвід». У «Словнику української мови» [244] «компетентний» – це «той, який має достатні знання у визначеній галузі» та «який має повноваження; повноправний, повновладний». У «Словнику російської мови» С. Ожегова [174] під компетенцією розуміють – 1. Коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний. 2. Коло чийх-небудь повноважень, прав, а «компетентний» – 1. Той, хто знає, обізнаний, авторитетний у визначеній галузі. 2. Той, хто володіє компетенцією (спеціаліст)». Компетенція (за С. Щенніковим [279]) – єдність знань, умінь і відносин у процесі професійної діяльності, що визначаються вимогами посади, конкретної ситуації та бізнес-цілями організації.

Для того, щоб розкрити ті характеристики людини, від яких залежить висока продуктивність праці та мотивація, Р. Уайт у статті «Переглянута мотивація: концепція компетентності» [305] визначив поняття компетентності як ефективну взаємодію індивіда з навколишнім середовищем та обґрунтував «існування компетентнісної мотивації». При цьому Д. МакКлеланд [272] вважає точкою відліку компетентнісного підходу спочатку в бізнесі, а потім і в освіті концепцію компетентності людських ресурсів, у якій він пропонує розглядати поведінкові прояви людини як критеріальний індикатор продуктивності її діяльності.

Як зазначає Ю. Шапран, нині у педагогічній науці немає єдиної думки стосовно розмежування понять «компетентності» та «компетенції» [276]. Дослідниця вбачає кілька основних питань, що виникають у зв'язку з

необхідністю такого розмежування: питання класифікації ключових компетентностей; специфіка латинських термінів та їх перекладу; визначення компетентності як підсумовуючого показника професійної підготовки. «Словник іншомовних слів» (2000 р.) визначає компетентність як обізнаність, авторитетність, а компетенцію – як коло повноважень [245]. Водночас «Тлумачний словник англійської мови» (1993 р.) фактично не розмежує ці два поняття і визначає компетентність/компетенцію як відповідність, здатність до виконання певних завдань, уміння виконувати свою роботу тощо [301]. У «Словнику польської мови» компетентність окреслюється як «справність, змістова підготовленість, знання в певній галузі, вміння розв'язувати проблеми, пов'язані з конкретною професією» [297]. Натомість компетенцію польські наукові джерела представляють як «поєднання трьох атрибутів – знань, умінь і поведінки. Вони характеризують кожную особу як справну, успішну, відповідну до якісних очікувань, до реалізації поставлених завдань» [296]. При цьому в польській педагогіці, як і педагогічній науці інших європейських країн, не часто наголошується на розбіжностях між двома поняттями: «зрідка вживається слово компетентність, оскільки те саме значення має компетенція» [288]. М. Матуш зазначає, що «компетенція фахівця виявляється у поєднанні певної кількості вмінь, опанованих настільки повно і свідомо, щоб досягнути можливість вільного, мудрого, рефлексивного й відповідального виконання певних завдань» [300]. Щоб розрізнити поняття компетентності та компетенції, польські вчені зазвичай поняття компетенції вживається у двох значеннях – як тотожне кваліфікації та як обсяг відповідальності в діяльності [303]. Щодо компетентності педагогічних працівників, то варто зауважити, що в науковій літературі найчастіше її зміст представляють у вигляді поєднання змістової, дидактично-методичної, виховної компетенцій [303]. Натомість, якщо йдеться про майбутніх учителів та інших педагогічних працівників, необхідно взяти до уваги матеріали дослідження В. Стрийковського, який

пропонує вважати компетентним такого фахівця, який оволодів певним обсягом знань, здатністю передавати ці знання, вмінням керувати класом здобувачів освіти, оцінювати навчальні досягнення учнів та постійно саморозвиватися у своїй професії [303]. При цьому науковець значну увагу приділяє психолого-педагогічній компетентності педагогічного працівника, що є суттєвим для аналізу професійної компетентності.

Перш ніж назвати педагога компетентним, нам необхідно визначити, яким професійним вимогам він має відповідати та які критерії для цього використовувати. О. Бондарчук [41], спираючись на дослідження О. Шрот, визначає компетентність як здатність особи виконувати певну діяльність відповідно до професійних стандартів, що представлені у межах певної сфери діяльності. Отже, в цьому випадку, відбувається зближення понять «компетентність» і «кваліфікація», тому виникає новий підхід до визначення компетентності – функціонально-кваліфікаційний.

У сучасних наукових працях, в основу яких покладено роботу над поняттям «компетентності», ця характеристика особистості розглядається з різних позицій. Як *системну діяльність*, що поєднує в собі окремі елементи особистісних, інструментальних та предметних здібностей, розглядав компетентність А. Бермус [36]. Зі свого боку Дж. Равен [219] вважав компетентність однією з необхідних спеціальних *здібностей*, яка забезпечує ефективне здійснення точної дії у визначеній сфері вузькопредметних знань та володіє визначеними предметними навичками та способами мислення, а також усвідомлює результативність своїх дій. При цьому О. Спірін [251] вважає компетентність *узагальненою характеристикою людини*, яка володіє певним обсягом знань та навичок, має належний рівень досвіду, що забезпечує ефективне виконання зазначеної діяльності, розв'язання окреслених завдань та отримання певного рівня досягнень в обраній професії. Розвиваючи це положення, М. Чошанов [271] стверджує, що фахівець, який володіє знаннями, ще не є компетентним. Компетентність, на

його думку, розвивається в тому випадку, коли «людина прагне до поповнення знань та використання їх у нових фахових стандартах, її знання є мобільними та необхідними у розв'язанні професійних ситуацій; вона розвиває в собі критичне ставлення до інформації, яка надходить зовні, гнучкість мислення, що дає змогу приймати оптимальні рішення у ході виконання спеціальних завдань». У своїх дослідженнях В. Байденко [28] розглядає компетенцію як здатність людини швидко орієнтуватися у широкому форматі контекстів та мати високий рівень розвитку саморефлексії й саморегуляції, швидко адаптуватися та гнучко реагувати на зміну обставин середовища.

Опрацювання вищезазначених наукових джерел є підставою стверджувати, що єдиного трактування поняття компетентності немає. Тому, проаналізувавши особливості терміна «компетентність» різними авторами, ми трактуватимемо *компетентність як узагальнююче поняття, що відображає процес розвитку та реалізації набутих компетенцій у ході практичної діяльності фахівця*. Компетенції при цьому – це вміння та навички використовувати здобуті теоретичним шляхом знання у практичній діяльності, вміння планувати роботу на перспективу та прогнозувати соціально очікуваний результат у відповідній галузі знань.

Актуальною в контексті нашого дослідження є обґрунтована теорія О. Безпалько [29], що містить положення про цикл розвитку компетентності. На думку автора, компетентність необхідно розглядати у взаємозалежності з поняттям усвідомлення цієї ж компетентності. Теорія базується на твердженні, що будь-який процес набуття нових знань та вмінь розпочинається з неусвідомленої некомпетентності. Наприклад, спеціаліст вважає, що негативні наслідки, які виникли в результаті його діяльності, залежать від категорії людей, з якими йому доводиться працювати. За цих умов має відбутися певна подія (позитивний досвід іншого фахівця), яка допоможе спеціалісту зрозуміти наявну ситуацію. Завдячуючи ситуації,

фахівець розуміє, що його знань недостатньо або у них є прогалини і він має докласти всіх зусиль, щоб зрозуміти, в чому полягала його помилка, тобто він усвідомлює свою некомпетентність. Проте, використовуючи методи самоосвіти, пройшовши курси перепідготовки чи підвищення фахової майстерності, спеціаліст набуває усвідомленої компетентності. У результаті сформованості знань, умінь та навичок для певної діяльності, спеціаліст виконує її автоматично і його компетентність переходить у стан неусвідомленої. Багато освітніх програм неусвідомлену компетентність вважають остаточною точкою в розвитку набутих навичок. Проте О. Безпалько зазначає, що компетентність розвивається виткоподібно, оскільки через певний проміжок часу поряд зі спеціалістом з'являються нові фахівці, які мають вищий рівень компетентності. У зв'язку з цим фахівець знову потрапляє в зону неусвідомленої некомпетентності. Проте зміни можуть відбутися поступово і він непомітно із зони неусвідомленої компетентності перейде у зону неусвідомленої некомпетентності. Таким чином, відбувається трансформація, перетворення спеціаліста. І для того, щоб освітній процес дав результат, знання, здобуті у процесі навчання, мають бути засвоєні, усвідомлені та узгоджені з установками та поглядами педагога.

Науковець С. Калашнікова [93] визначає та ідентифікує такі три основні види компетенцій: знаннєві (у формі наявних знань), уміннєві (у формі наявних умінь, навичок), поведінкові (у формі наявних мотивів, психофізіологічних якостей, установок).

Зі свого боку Л. Спенсер та С. Спенсер [250] зауважують, що знаннєві й уміннєві компетенції є «поверхневими характеристиками людини», видимими, тоді як поведінкові (мотиви, психофізіологічні якості та «Я»-концепція) є прихованими та «більш глибокими», оскільки перебувають «у самому осередку особистості» [250].

Виокремлення та визначення поняття ключових компетенцій пов'язано зі зміною погляду на кінцеві результати освітнього процесу чи набутого досвіду. На думку експертів Ради Європи, компетенції включають комплекс знань, умінь, ставлень і передбачають здатність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби. Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) запропонувала розглядати класифікацію ключових компетентностей як стратегічну умову для упровадження освіти впродовж життя.

Ідентифікація та опис ключових/базових компетентностей – одне з важливих завдань сьогодення. Основними ознаками ключових компетентностей вважають надпредметність, поліфункціональність, міждисциплінарність, багатовимірність.

До базових компетенцій належать такі, що допомагають досягнути успіхів у житті, сприяють підвищенню якості суспільних інститутів. Якщо педагогом будуть створені умови для набуття необхідних компетенцій впродовж життя, то внаслідок цього, підвищиться продуктивність праці та конкурентоспроможність людини на ринку праці; буде створено середовище, сприятливе для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції.

Здійснюючи аналіз наукових досліджень, зазначимо, що впродовж останнього десятиліття виникла значна кількість дефініцій, які окреслюють професійний рівень педагогічного працівника, як-от: «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». Актуальним для нашого дослідження є погляд на впровадження компетентнісного підходу Н. Голуб [71], яка вважає компетенцією «знання й уміння у певній сфері людської діяльності», а компетентність розглядає як «якісне застосування компетенцій» або «компетенції у поєднанні з досвідом їх ефективного використання, що і є результатом набуття компетентності».

Узагальнені відомості про визначення понять компетентності та компетенції наведено нами в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Визначення поняття «компетентність» та «компетенція»
у науково-педагогічних дослідженнях**

Автори дослідження	Окреслення поняття «компетентність/компетенція»	Категоріальна характеристика поняття
С. Шишов, В. Кальней [278]	загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах	когнітивно-аксіологічна
Дж. Равен [220]	мотивована здатність	мотиваційно-діяльнісна
І. Галяміна [66]	здатність і готовність застосовувати знання і вміння для вирішення професійних завдань	готовнісна
В. Байденко [28]	здатність ефективно діяти з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки	рефлексивно-діяльнісна
Ю. Фролов, Д. Махотін [264]	відкрита система процедурних, ціннісно-сміслових і декларативних знань	когнітивно-аксіологічна
С. Бондар [40]	здатність розв'язувати проблеми з інтенсивною участю розуму, досвіду і творчих здібностей	творчо-діяльнісна
А. Хуторський [267]	сукупність взаємопов'язаних якостей, тобто знань, умінь, досвіду, діяльності, що є наперед заданою суспільною нормою	інтегрована
Ю. Татур [254]	виявлені в практиці професійної діяльності прагнення і готовність реалізувати знання, вміння, досвід і особистісні якості для продуктивної діяльності	мотиваційно-діяльнісна
М. Холодна [265]	особливий спосіб організації знань, що дозволяють вирішувати професійні завдання	когнітивно-аксіологічна

Продовження табл. 1.1

I. Родигіна [225]	конкретні життєві вміння та навички, необхідні представникам усіх професій	інтегрована
P. Арендс [286]	володіння знаннями, способами педагогічної дії, рефлексивно-комунікативні вміння, розуміння динаміки освітнього процесу	когнітивно-діяльнісна
В. Малінкіна [138]	сукупність взаємопов'язаних якостей особистості фахівця, зокрема досконале володіння предметом професійної діяльності, комплекс вмінь та навичок, професійне зростання шляхом самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку	інтегрована
О. Позднякова [201]	сукупність особистісних якостей, загальних професійних компетенцій, спеціальних професійних компетенцій, професійних ролей, об'єктів та суб'єктів соціально-педагогічної діяльності	інтегрована
О. Овчарук [173]	спроможність кваліфіковано здійснювати свою діяльність	діяльнісна
Л. Анциферова [20]	сукупність професійних здібностей	когнітивно-діяльнісна
Ю. Варданян [51]	складна система внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, що виявляється в його готовності до професійної діяльності	інтегрована
Е. Зеєр[86]	сукупність професійних знань, умінь та способів реалізації професійної діяльності	інтегрована
С. Іванова [91]	відповідність суспільним вимогам та демонстрація належних особистісних якостей	рефлексивно-діяльнісна

Для представників другої групи (М. Головань [70], В. Калінін [94], А. Хуторської [267] та ін.) поняття «компетентність» є значно ширшим, адже передбачає наявність низки професійних компетенцій (компетентностей). При цьому переважна більшість проаналізованих нами джерел містять відомості про складнощі перекладу іншомовних понять і термінів, внаслідок чого і з'явилося питання про розмежування понять «компетентності» і «компетенції». М. Головань зазначає, що під компетенцією можна розуміти певну норму, що свідчить про можливість вирішувати професійні завдання, а під компетентністю – рівень сформованості компетенції або можливість оцінки досягнення норми [69].

На підставі аналізу наукових досліджень ми приймаємо точку зору представників другої групи та підсумовуємо, що до складу професійної компетентності входять компетенції, які і є її складовими.

У «Енциклопедії освіти» [81] термін «професійна компетентність» визначається як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності, а також моральну позицію фахівця».

Дослідження проблеми розвитку професійної компетентності та її ключових складників здійснили вітчизняні та зарубіжні науковці: В. Болтов [39], Т. Браже [46], Л. Ващенко [53], А. Волосенко [63], Б. Гершунський [67], Г. Данилова [76], І. Зимня [88], Н. Клокар [105], О. Овчарук [173], О. Пометун [206], Дж. Равен [219], О. Теплова [256] та ін.

У 2004 році відбувся форум, деякі положення резолюції якого були внесені до Проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»». Саме в цьому документі вперше в Україні було дано визначення компетентності як характеристики особистості, яка є результатом взаємодії знань, умінь, досвіду та поведінкових реакцій спеціаліста [181].

У статті Л. Черній «Класифікація професійних компетенцій учителя-початківця зарубіжними науковцями» [269] представлено аналіз терміна «професійна компетентність» у контексті поглядів австралійської дослідниці Х. Хантлі. На думку зарубіжного науковця, це поняття необхідно розглядати як гармонійне поєднання професійних знань, умінь і навичок, які розподіляються на три групи: професійні знання (знання змісту, індивідуальних особливостей учнів, вміння вчити і вчитися); професійна діяльність (вміння планувати власну діяльність, створення сприятливих умов навчання, оцінювання процесу навчання); професійні зобов'язання (активна участь в освітньому процесі, лідерство і креативність, виховання морально-етичних цінностей). Безумовно, означені підходи не вичерпують усю різноманітність варіантів визначення структурних компонентів професійної компетентності фахівця. На підставі аналізу наукових досліджень *професійну компетентність* розуміємо як якісну характеристику особистості, що представлена сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для конкретної професії, професійно важливих якостей особистості, результату професійного досвіду, накопиченого впродовж професійного життя та діяльності, мотивації та здатності до професійного розвитку, які дають змогу фахівцю оцінювати професійну ситуацію.

При цьому ми виходили з того, що основними *категоріальними характеристиками* поняття професійної компетентності (зважаючи на проаналізовані нами джерела) можна вважати:

1) *когнітивно-аксіологічну* характеристику, що відображає знаннєве та ціннісно-смісловне наповнення професійної компетентності;

2) *мотиваційно-діяльнісну* характеристика понять, відповідно до якої компетентність тлумачиться як усвідомлена мотивація до вирішення професійних завдань;

3) *рефлексивно-діяльнісну* характеристику, що відображає самопроцеси у формуванні професійної компетентності – самооцінку, саморозвиток, самовдосконалення тощо;

4) *творчо-діяльнісну* характеристику, що віддзеркалює творчий характер професійної компетентності, креативні здібності фахівців тощо;

5) *готовнісну* характеристику, яка пов'язує розвиток компетентності в професійній діяльності з готовністю до її здійснення;

б) *інтегровану* характеристику, в межах якої поєднуються всі названі вище характеристики.

Зважаючи на те, що соціальні педагоги – це *представники педагогічної професії*, проблема розвитку їх професійної компетентності розглядається найчастіше в *педагогічній* науці та окреслюється як проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності. На сьогодні здійснено низку досліджень, які підтверджують, що процес розвитку професійної компетентності педагогів передбачає кілька етапів, кожен з яких пов'язаний із потребами, проблемами та можливостями дорослих на різних етапах фахової діяльності. Так, В. Сидоренко [235, С. 88] виокремлює період «виживання», впродовж якого педагоги стикаються із невідповідністю між теоретичними знаннями, здобутими під час навчання, і реальними потребами закладу освіти, у них виникає почуття неготовності, з'являється потреба у підтримці, заохоченні, отриманні поради від досвідчених наставників. Упродовж періоду консолідації педагог узагальнює помилки та диференціює ті завдання та навички, які потребують подальшого розвитку. Спілкування з більш досвідченими колегами допоможе в реалізації завдань із розвитку, а обмін враженнями та думками з колегами, які перебувають на тому ж етапі розвитку, сприятиме зменшенню прояву почуття невідповідності. У період відновлення педагог відчуває професійне виснаження від застосування одноманітних методів та форм роботи, потребує нової інформації. Особливої цінності набуває спілкування з колегами під час різноманітних формальних і

неформальних заходів. Педагоги цікавляться участю у професійних семінарах, тренінгах, розширюють спектр огляду фахової педагогічної літератури. У них формується бажання вивчати практичний досвід колег. Періоду зрілості кожен педагог досягає впродовж різного проміжку часу. Відбувається повна ідентифікація себе як педагога. Фахівці ставлять перед собою більш глибокі та абстрактні питання, що стосуються професійної діяльності, спілкуються з іншими освітянами, які працюють схожими проблемами. Їм подобається брати участь у конференціях, семінарах і дискусійних клубах, де можна аргументовано висловити власні думки та презентувати напрацювання.

Дослідження Ліліан Катц [294] у сфері професійного розвитку підтверджують, що будь-який педагог упродовж своєї професійної діяльності проходить через одні й ті ж етапи становлення власної майстерності. І хоча на сьогодні виникають суперечки стосовно абсолютної достовірності цієї концепції розвитку та кількості етапів, проте людина не може відразу розпочати свою діяльність як досвідчений працівник, а набуває знання і досвід у певній послідовності; лише через деякий проміжок часу вона пристосовується до виконання визначених завдань.

Підсумовуючи зазначене вище та зважаючи на результати дослідження Ліліан Катц, зауважимо, що для формування професіоналізму педагогам необхідно враховувати власний рівень розвитку на даному етапі, навчальні потреби на кожному з етапів, форму отримання знань та термін навчання.

Педагогам необхідно пам'ятати, з якою метою вони навчаються, яка їх мотивація, чи є насправді необхідність у розвитку професійної компетентності. Нерозуміючи цього, вони швидше за все капітулюють перед тими професійними завданнями, у вирішенні яких виникають труднощі. Педагогам потрібно знати, чим компетентний фахівець відрізняється від людини, яка не прагне вдосконалюватися і розвиватися. Педагоги повинні

вірити у свою здатність працювати по-новому, більш успішно та компетентно [195].

Узагальнюючи вищезазначене, можемо стверджувати, що термін «компетентність» є узагальненим, він не завжди відображає теоретично-практичні навички, які мають бути сформовані в результаті навчання. Це пов'язано з тим, що в кожній галузі знань і практичній професійній діяльності поняття «компетентність» буде включати властивий саме цій галузі поняттєвий апарат, зокрема це – знання, навички, теоретичний аналіз та критичне мислення, здатність орієнтуватись у спеціальних професійних завданнях.

Ураховуючи основні ідеї компетентнісного підходу, що окреслені у працях Л. Філатової [263], зазначимо, що професійну компетентність можна розкрити та вдосконалити лише у процесі діяльності; компетентністю є поєднання інтелектуальних, психологічних, фізіологічних особливостей спеціаліста у поєднанні з рівнем соціалізації. Для кожної галузі знань є визначене поєднання необхідних знань, умінь та навичок. Помилковим є твердження, що компетентність формується лише в період навчання у закладі вищої освіти. Компетентність здобувається упродовж усього життя людини. І навіть за наявності необхідної сукупності знань, умінь та навичок при достатніх психосоціальних та особистісних характеристиках компетентність буде визначатися вмінням фахівця надавати кваліфіковану допомогу в конкретній ситуації, а оскільки соціум перебуває у постійному розвитку, то на ринку праці постійно висуватимуться нові вимоги до спеціалістів різних галузей.

Ми поділяємо думку А. Маркової [139] стосовно того, що поняття «компетентність» не є тотожним із рівнем освіченості людини. Таким чином, це – сукупність психічних та особистісних рис, які дозволяють спеціалісту самостійно розробляти план дій та нести відповідальність за отримані результати, які, власне, і є підтвердженням рівня компетентності. А оскільки

вимоги найрізноманітніші, то вчені довелось виокремити їх у певні підгрупи: педагогічні, професійні, психологічні, управлінські, комунікативні.

Таким чином, розглядаючи праці зарубіжних та вітчизняних науковців, стає очевидним, що поняття «компетентності» знаходить відображення у двох контекстах: з одного боку, враховуються особистісні характеристики людини, що впливають на її компетентність, а з іншого – основна увага зосереджена на практичних навичках виконання роботи.

У «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті» [160] передбачено впродовж найближчих років зосередити увагу на необхідності «підготовки людей високої освіченості та моралі, кваліфікованих спеціалістів, здатних до професійного розвитку, освоєння й упровадження наукомістких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці; наступності й неперервності освіти; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення кваліфікації (модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів)». Тому від сучасного педагога в нових умовах організації освітнього процесу вимагається здійснення експериментів, творчого пошуку ефективних, нестандартних підходів до вирішення педагогічних ситуацій, уміння впроваджувати новітні технології навчання, оригінальні педагогічні ідеї, інноваційні методи, прийоми і форми організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Тобто, йдеться про професіоналізм педагога як цілісного суб'єкта, активного, творчого, такого, що вміло поєднує колективну діяльність та індивідуальну творчість. Саме від соціального педагога значною мірою залежить інноваційний розвиток у соціальному житті, культурі, саме він формує нову інтелігентну українську еліту, для якої характерні свобода мислення, критичність поглядів, сильна мотивація діяльності, виявляє гідну поведінку, впевнено йде до досягнення мети, саморозвивається, змінюється відповідно до тих змін, що відбуваються в житті суспільства.

Саме ці зміни є значимими в розвитку соціальної адаптації здобувачів освіти. У зв'язку з цим соціальному педагогові як спеціалісту мають бути притаманні низка універсальних якостей, але, разом із тим, він має окреслити чіткі межі своєї діяльності, які визначаються кваліфікаційною характеристикою, а напрями роботи пов'язані з вихованням дітей шкільного віку, виявленням їхніх вікових і особистісних проблем та шляхів їх розв'язання. Змістове наповнення роботи соціального педагога частково перебуває в площині наукових галузей: психології, соціології, юриспруденції, педагогіки та ін. Проте, як засвідчують моніторингові дослідження, що двічі на рік проводяться в нашій галузі та, незважаючи на затребуваність у суспільстві фахівців із соціальної педагогіки, діяльність у закладах освіти зазвичай здійснюють працівники, які не володіють належним рівнем професійної компетентності.

Зважаючи на основи компетентнісного підходу, проаналізовані нами в процесі дослідження наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, можемо сформулювати базове визначення терміна **«професійна компетентність соціального педагога»** – *це комплексне індивідуально-особистісне новоутворення, що охоплює досконалі теоретичні та практичні знання, уміння й навички, а також особистісні професійні якості соціальних педагогів, сформовані у процесі самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.*

Упродовж останніх років з'явилося чимало праць, присвячених професійній компетентності соціального педагога та окремим аспектам його діяльності. Так, це простежується в дисертаційних дослідженнях А. Рижанової «Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті» [221]; О. Москалюк «Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів» [157]; В. Поліщук «Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти» [203]; В. Сморгчової «Формування комунікативної культури соціального

педагога в системі професійної підготовки у вузі» [246]; О. Карпенко «Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти» [98]; О. Пришляк «Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини» [207]; Р. Чубука «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю» [273]; Р. Вайноли «Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки» [49]; Г. Лещук «Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції» [126]; Т. Спіріної «Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу» [252]; Г. Сафарової «Формування інноваційної культури педагогів у системі підвищення кваліфікації» [231].

Проблема формування нового типу фахівця, який уміє втілювати провідні ідеї сьогодення та співставляти їх із навчальними програмами, що постійно зазнають трансформаційних перемін, знайшла відображення у роботах В. Бочарової, М. Гур'янової, Р. Овчарової. Проте необхідно зауважити, що поняття «компетентності та компетенції соціального педагога» окреслено лише в загальному розрізі, зокрема не виокремлено його чіткі сутнісні та структурні характеристики. Окрім того, більшість авторів розглядають питання розвитку професійної компетентності соціальних педагогів упродовж навчання в закладі вищої освіти, тоді як проблема розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти залишається маловивченою.

Аналіз наукової літератури дає можливість дійти висновку, що існують декілька підходів щодо вивчення проблеми компетентності соціального педагога. Одні з них акцентують увагу на особистісних характеристиках людини, які визначають її компетентність (особистісно-діяльнісний, конструктивістський, акмеологічний), інші – на набутих людиною навичках, досвіді, характеристикам діяльності та особливостям її виконання, що

вимагають наявності певної компетентності (кваліфікаційно-функціональний підхід). Разом із тим, компетенції вважаються необхідними складовими компетентності, а знання, навички, здібності, цінності та переконання роблять людину компетентною. Лише тоді вона здатна на високому рівні, ефективно та якісно виконувати певну діяльність. На думку Ю. Пелеха, «будь-яке знання стає насправді дієвим, якщо набуває для людини ціннісного статусу» [190].

Таким чином, нами з'ясовано можливості *компетентнісного підходу* до аналізу поняття професійної компетентності соціального педагога як фахівця інтегрованого змісту та основних характеристик діяльності. На підставі аналізу змісту значної кількості філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних і соціально-педагогічних джерел встановлено, що компетентнісний підхід є методологічною основою для визначення змісту та специфіки поняття професійної компетентності фахівців різних напрямів, зокрема й соціальних педагогів. Розглянуто тлумачення цього поняття не лише у словниково-довідниковій, науково-педагогічній, філософській літературі, а й вітчизняних та європейських документах про освіту.

На підставі аналізу наукових досліджень *професійну компетентність* окреслено як якісну характеристику особистості, що представлена сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для конкретної професії, професійно важливих якостей особистості, результату професійного досвіду, накопиченого впродовж професійного життя та діяльності, мотивації та здатності до професійного розвитку, які дають змогу фахівцю оцінювати професійну ситуацію.

Обґрунтовано основні категоріальні ознаки поняття професійної компетентності/компетенції – когнітивно-аксіологічну, мотиваційно-діяльнісну, рефлексивно-діяльнісну, творчо-діяльнісну, готовнісну, інтегровану. Сформульовано визначення *професійної компетентності соціального педагога* як комплексного індивідуально-особистісного

новоутворення, що охоплює досконалі теоретичні та практичні знання, уміння й навички, а також особистісні професійні якості соціальних педагогів, сформовані у процесі постійної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

1.2. Компоненти професійної компетентності соціального педагога

Професійна компетентність соціального педагога включає систему професійних компетенцій, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності. Як обґрунтовує у своєму дослідженні О. Овчарук (2004 р.), «уявлення про компетенції змінює поняття «оцінки» та «кваліфікації», оскільки важливим стає не те, що в індивіда є внутрішня організація чогось (наприклад, знань), а можливість застосування того, що є» [173].

На наш погляд, розвиток професійної компетентності соціального педагога, організаційно-педагогічні умови його діяльності характеризуються низкою протиріч, обумовлених інтенсивною динамікою розвитку освіти та суспільства в цілому. З одного боку, це високі професійні вимоги до діяльності соціального педагога, зазначені в нормативно-правових документах, а з іншого – невизначеність функціональних обов'язків соціального педагога в закладі середньої освіти та навантаження його функціями, які виходять за межі його професійної компетентності.

Як зазначено в наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» від 01.06.2013 № 665 [209], головними складовими компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників є чотири види компетентностей.

Професійна компетентність, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних і типових професійних завдань, які виникають у

реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності та залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі й етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні, групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного вдосконалення та впровадження в практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання і викладання, використання наукової літератури та інших джерел інформації з метою створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії.

Інформаційна компетентність забезпечує ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного та науково-педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання в освітньому процесі комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів, ведення документації закладу освіти на електронних носіях.

Комунікативна компетентність передбачає ефективний прямий та зворотний зв'язок зі здобувачем освіти, батьками або особами, які їх замінюють, колегами, здатність до розробки стратегії, тактики і техніки взаємодії із людьми, організацію спільної діяльності з метою досягнення певних суспільно значимих цілей; здатність переконувати, відстоювати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом, а

також навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації.

Правова компетентність забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади з метою вирішення відповідних професійних завдань.

Щоб бути гідним фахівцем у своїй галузі та належно виконувати свої професійні обов'язки, соціальний педагог повинен, окрім усього, знати норми чинного законодавства, які стосуються його діяльності, не лише слідкувати за змінами, що відбуваються, а й розуміти їх. М. Горбушина [73] у зв'язку з цим зауважує, що правова компетенція спеціаліста соціальної роботи являє собою сукупність якостей, які відображають ступінь кваліфікацій, рівень правових знань, умінь, навичок, готовності та здібностей, пов'язаних із здійсненням комплексу заходів із правової підтримки та захисту населення, є однією з основних складових процесу професійної підготовки спеціаліста, в структурі якої найбільш важливими є мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний компоненти, а також професійно-особистісні якості. І. Безукладнікова визначає правову компетенцію як сукупність здібностей та особистісно-вольових настанов, що окреслюють здатність та прагнення людини урівняти свою соціальну поведінку із правом та іншими наявними в суспільстві нормами [33]. С. Литвиненко зазначає, що саме охоронно-захисна функція з-поміж інших набуває особливого значення в діяльності соціального педагога [127], адже спрямована на відстоювання прав, інтересів дітей і молоді на основі державних і міжнародних документів, дотримання гарантованих неповнолітнім прав та умов життєдіяльності, що гарантуються низкою прийнятих або ратифікованих Україною нормативно-правових документів. Соціальному педагогові необхідна обізнаність у діючих законах та нормативних актах, аби захистити здобувачів освіти у разі порушення їхніх

прав (подання заяв і позовів, збір необхідних документів, участь у судових засіданнях тощо), допомогти в оформленні документів для визначення соціального статусу неповнолітніх, у разі захисту фізичного, психічного та соціального здоров'я, надати правові консультації за запитами батьків або опікунів.

Підсумовуючи вищезазначене, вважатимемо правову компетентність якісною характеристикою особистості, що передбачає знання норм моралі та права, вміння та навички застосування цих норм у повсякденному житті, здатність та готовність до підвищення рівня правової компетентності впродовж усього життя.

Правова компетентність складається із ключових, базових та спеціальних компетенцій, яким притаманні різні рівні розвитку та прояву. Перший рівень – формування ключових правових компетенцій (з моменту народження особи до її професійно спрямованого навчання). Другий рівень – розвиток базових правових компетенцій (із моменту визначення особи щодо майбутньої професійної діяльності й до закінчення закладу вищої освіти). Третій рівень – розвиток спеціальних правових компетенцій (відбувається у процесі самонавчання та підвищення кваліфікації). Щодо правової компетентності, то, на нашу думку, вона формується й проявляється в кожній особистості по-різному. На формування правової компетентності особи за наявності правових компетенцій впливає її характер, психологічні та психічні особливості, здатність до засвоєння викладеного матеріалу, рівень інтересу до отриманого матеріалу тощо.

В основу вимог до компетентності педагога покладено перелік основних трудових функцій, які може виконувати працівник; основних вимог, що висуваються до працівника щодо професійних знань, знань законодавчих та інших нормативних правових актів, методів і засобів, які працівник повинен застосовувати при виконанні посадових обов'язків, а також визначено необхідний для виконання посадових обов'язків рівень професійної

підготовки працівника, що засвідчується документами про освіту, та вимоги до стажу роботи [209]. При цьому під компетентністю розуміємо якість дій працівника, що забезпечують адекватне та ефективне вирішення професійно важливих предметних завдань, що мають проблемний характер, готовність нести відповідальність за свої дії.

Професійна компетентність соціального педагога визначається відповідно до державних освітніх стандартів, що містять узагальнені вимоги до особистості та професійної компетентності спеціаліста.

Кваліфікаційною характеристикою посад передбачено конкретний перелік посадових обов'язків соціального педагога з урахуванням його прав, відповідальності та компетентності. Кваліфікаційна характеристика кожної посади містить три розділи: «Завдання та обов'язки», «Повинен знати» і «Кваліфікаційні вимоги». Код посади «соціальний педагог» відповідно до КП – 2340 (додаток А). Відповідно у пунктах 7–8 Розділу III «Положення про психологічну службу в системі освіти України» [210] (затверджене наказом Міністерства освіти України від 22.05.2018 № 509) зазначено обов'язки та права соціального педагога, а в Розділі II (пункти 16–18) – функції (додаток Б). Для виконання вищеперерахованих функцій, соціальному педагогу необхідні розвинені комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток особистості дитини як найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність; навички проведення співбесід, інтерв'ювання, вирішення конфліктних ситуацій, проведення групових занять із дітьми та дорослими.

Розкриваючи компоненти професійної компетентності соціального педагога, заслуговує на увагу соціально-педагогічна концепція педагога С. Вершловського (1934 – 2015), фахівця із питань андрагогіки та безперервної освіти [57]. У своїх роботах він окреслив критерії, які, на його думку, є вирішальними у формуванні професійного становлення соціального

педагога, зацентрував увагу на соціальній активності, гуманістичній спрямованості, наявності критичного мислення як ознаки використання аналітичного підходу в процесі пізнання та оцінки суспільних явищ, умінні формулювати мету, в основу якої покладено спрямованість на розвиток особистості учня та формування в нього потреби у поступальному русі вперед, залучення педагога до процесу взаємодії, де є можливість проявити професійну активність.

Базові вимоги до професійної компетентності соціального педагога описували у своїх працях О. Арнаутов [23], В. Бочарова [45], Ю. Василькова [52], М. Галагузова [64], Р. Овчарова [172] та ін. Так, В. Бочарова наголошує на професійній компетентності соціального педагога як психічному стані, який дозволяє фахівцеві приймати самостійні й обґрунтовано-виважені рішення, володіти вмінням виконувати певні трудові функції.

Дослідники розглядають професійну компетентність соціального педагога як модель спеціаліста, що поєднує в собі загальні вимоги до професії та індивідуальні особливості фахівця як суб'єкта професійної діяльності; сукупність професійних знань, умінь та способів вирішення професійних завдань; наявність бази знань у професійній сфері, де спеціаліст здійснює свою діяльність [35]. Зважаючи на це, професійна компетентність містить два аспекти: базові знання основ науки, яку покладено в основу даної професії; вміння і навички використовувати набуті знання у повсякденній діяльності.

Досліджуючи базові компоненти педагогічної майстерності соціального педагога та описуючи їхню сутність, ми братимемо за основу погляди Р. Овчарової [172], яка запропонувала виокремити три компоненти професійної діяльності соціального педагога: професійні знання, професійні вміння та професійно важливі якості. Разом із тим, кожен компонент вона розглядає із позиції спрямованості: на себе, на дітей, на дорослих та на

процес. Спрямованість діяльності соціального педагога на себе передбачає систему знань спеціаліста про сильні сторони власної особистості, недоліки та способи їх вирішення, самодіагностику, самоконтроль, соціабельність, самокритичність, самодостатність та самоповагу. Спрямованість діяльності на дітей об'єднує знання про їх розвиток на кожному віковому етапі, норму та відхилення у розвитку, особливості функціонування дитячих і молодіжних колективів, молодіжні течії та субкультури, вміння здійснювати соціально-педагогічну діагностику, профілактику, надавати соціально-педагогічну підтримку. Для реалізації цього напряму необхідно мати розвинену емпатію, толерантність, наполегливість, педагогічну інтуїцію та оптимізм. Працюючи із дорослими, соціальному педагогу необхідно володіти знаннями психології особистості, соціальної та гендерної психології, знаннями з конфліктології, соціальної терапії, володіти інформацією щодо проблем, які виникають на міжособистісному та соціальному рівнях. Працюючи з учителями та батьками, соціальному педагогу необхідні вміння здійснювати ефективну комунікацію, консультування, навчання, соціальний супровід та соціальний нагляд. Для цього необхідно володіти дипломатичними якостями, моральною стійкістю, ерудованістю, ініціативністю та щирістю у наданні допомоги. Окрім того, діяльність соціального педагога може спрямовуватися не лише на здобувачів освіти як суб'єктів виховання, а й на освітній процес закладу освіти загалом. Для цього йому необхідні знання із психології девіантної поведінки, соціальної та корекційної педагогіки, знання соціально-педагогічних технологій та основ реабілітаційної педагогіки і валеології, а також вміння здійснювати соціально-педагогічний аналіз та прогнозування, рефлексію, володіти мистецтвом цілепокладання, здатністю документально фіксувати проаналізовані явища. Для здійснення соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу соціальному педагогу необхідні критичність і незалежність мислення, адекватність у прийнятті рішень, нестандартність

підходу у вирішенні складних ситуацій, стійкість до монотонної діяльності, здатність до співпраці, активність та відповідальність.

Однією з вимог до спеціаліста в межах компетентнісного підходу є оволодіння базовими (ключовими) і фаховими компетентностями, які є основою для розвитку професійної компетентності. Компетентнісний підхід першочергове значення надає вмінням практично реалізовувати отримані знання та набуті навички, акцентує увагу на кінцевому практичному результаті. Науковці В. Беліков, А. Валєєв, В. Гришин, С. Махновський [35] виділили такі основні складові професійної компетентності фахівця, як педагогічна компетентність, соціальна компетентність, методична, рефлексивна компетентність.

Педагогічну компетентність розглядаємо як оволодіння спеціалістом педагогічними знання й уміннями, їх усвідомлене та цілеспрямоване використання у професійній діяльності. Продуктивною педагогічною діяльністю буде у тому випадку, коли на високому рівні розвинені прогностичні й конструктивні здібності, поєднані з організаторськими вміннями. Складовими педагогічної компетентності є професійна спрямованість соціального педагога і педагогічні здібності. На думку М. Марусинець, формування професійної спрямованості «відбувається за принципом віддзеркалення педагогічної професії у свідомості людини» [142]. Професійна спрямованість соціального педагога передбачає поєднання психолого-педагогічних властивостей та якостей особистості, які є вирішальними для визначення її схильності до педагогіки. Сюди варто віднести інтерес до людини в цілому та до дитини зокрема як до об'єкта пізнання і педагогічної діяльності, вміння налагоджувати контакти, потребу в передачі інформації і знань, потребу в наданні педагогічної допомоги, а також прагнення до самовдосконалення. Педагогічні здібності можна розглядати як індивідуально-психологічні особливості особистості, що є однією з умов успішного виконання педагогічної діяльності. Їх можна

розподілити на дві підгрупи: загальні та спеціальні. До загальних належить адекватність сприйняття ситуації, глибина інтелекту, обсяг пам'яті, розподіл уваги, сила емоцій і співпереживання, воля і терпіння. Спеціальними можна назвати прогностичні, організаторські, комунікативні, гностичні та дослідницькі здібності.

Спеціальними компетенціями спеціаліста вважаємо соціальну спрямованість, яка передбачає обізнаність у сфері розвитку комунікативних процесів у міжособистісному, груповому та соціальному спілкуванні, особливості взаємодії між керівником та членами колективу, володіння знаннями про періоди розвитку колективу та ситуації, що сприятимуть досягненню результатів чи поверненню до стадії регресу. Окрім того, соціальна спрямованість соціального педагога є сукупністю стійких соціальних мотивів, які визначають його діяльність: альтруїзм, духовність, соціальна ініціатива й активність, розширений світогляд, ерудованість, соціальна відповідальність та соціальний оптимізм [249]. Ключовими компонентами соціальної компетентності є:

- компетентність соціальної взаємодії із суспільством, спільнотою, колективом, друзями на основі співпраці, прийняття іншого з усіма його особливостями, запобігання виникненню конфліктів, створення ситуації довіри, встановлення взаєморозуміння і взаємопідтримки;

- компетентність спілкування на основі діалогічної взаємодії як можливість адекватно підбирати засоби вербальної і невербальної комунікації для формування висловлювань;

- компетентність у культурно-дозвіллевій сфері, як свідомий вибір засобів для проведення вільного часу, внаслідок чого особистість зростатиме культурно і духовно.

Однією зі значущих компетентностей для соціального педагога є технологічна, сутність якої полягає у наявності глибинної свідомості спеціаліста про умови і технології вирішення завдань та ситуацій, які

виникають, уміння професійно втілити наявні теоретичні знання у практичну реальність, чітка аналітична і прогностична робота щодо використання методів діяльності, глибоке розуміння функцій об'єктів соціально-педагогічної роботи регіону, їх типологію та особливості надання допомоги.

Рефлексивна компетентність включає обізнаність спеціаліста зі способами професійного самоаналізу та самовдосконалення, а також особливості перебігу власних психічних пізнавальних процесів. Володіючи рефлексивними здібностями, спеціаліст може самостійно критично оцінити власну діяльність, проаналізувати її слабкі сторони та розробити шляхи їх покращення. Таким чином, важливими є такі особистісні властивості спеціаліста, як самооцінка рівня власних здібностей та праці, соціальний інтелект та самоусвідомлення, рівень тривожності та екстраверсії / інтроверсії; вміння приймати поради і допомогу більш компетентних фахівців; переорієнтація або припинення виконання соціально-педагогічного супроводу, якщо він є недостатнім або може нашкодити клієнтові.

Неабияку роль для соціального педагога відіграє комунікативна компетенція, мета якої – встановлення контактів між людьми, самоствердження особистості, розвиток в соціумі, її соціалізація та становлення як повноправного члена суспільства, формування та розвиток усіх видів суспільних відносин: ділових, ігрових, економічних, соціально-психологічних [114].

Особистість соціального педагога характеризує його ставлення до інших людей, уміння сприймати будь-які психічні стани, якості та чинники осіб, з якими фахівцеві доводиться взаємодіяти у сфері своєї діяльності. Означену характеристику особистості називають комунікативною толерантністю [223]. Вона поєднує кілька якостей особистості, зокрема моральні, характерологічні, інтелектуальні. Відсутність комунікативної толерантності може свідчити про наявність внутрішньої дисгармонії, відсутність здатності до самоконтролю та самокорекції, які так необхідні в діяльності соціального

педагога. За умови розвитку комунікативної толерантності на високому рівні створюються психологічно комфортні умови для вирішення спільних завдань, виконання діяльності, досягнення синергетичного ефекту (тобто отримання позитивного результату від співпраці на рівні взаємодії).

Необхідно зазначити, що особистість соціального педагога, порівняно з іншими фахівцями, вирізняється гуманістичною цінністю та дотриманням етичного кодексу, моральних принципів, якими він керується, виконуючи повсякденні практичні завдання. Принципи усвідомлення самоцінності людської особистості, прийняття її неповторної індивідуальності та творчої сутності, потреби самореалізації в соціумі, необхідності постійного самовдосконалення – головні орієнтири його професійної діяльності. Керуючись етичними принципами у роботі з людьми, соціальний педагог виявляє професійну чесність і об'єктивність, конфіденційність щодо інформації, отриманої від дитини та членів її сім'ї, а також відповідальність за свою діяльність та її наслідки. Чільне місце у роботі соціального педагога займає пріоритетність інтересів людини й уникання дій, які б їй могли нашкодити.

Разом із тим, професійна компетентність є інтегративною професійно-особистісною характеристикою спеціаліста, яка поєднує в собі теоретичну і практичну готовність спеціаліста до виконання професійних завдань, а також суб'єктивні характеристики його особистості, що розкриваються у ході виконання діяльності, забезпечуючи таким чином її ефективність. До суб'єктивних характеристик спеціаліста належать: активність, відповідальність, емоційна та поведінкова лабільність, позитивна настанова на діяльність, усвідомлене прагнення допомагати.

У своїй роботі соціальний педагог надає соціально-інформаційну підтримку, зокрема забезпечує здобувачів освіти необхідною інформацією з питань соціальної допомоги і підтримки, а також інформацією про діяльність служб соціальної сфери, перелік послуг, які вони надають. Соціально-

правова підтримка спрямована на захист прав дітей, виявлення правових гарантій соціально-незахищених категорій дітей, правове виховання учнів, консультативну підтримку батьків та педагогів. Соціально-перетворювальна допомога спрямована на надання реабілітаційних послуг із метою відновлення психічного, морального, емоційного та фізичного здоров'я дітей, які цього потребують. Надаючи соціально-економічну підтримку, соціальний педагог сприяє отриманню допомоги, компенсації, одноразових виплат, адресної допомоги дітям, матеріальної підтримки дітям-сиротам. Медико-соціальна допомога спрямована на збереження фізичного та психічного здоров'я дітей, профілактику алкоголізму, наркоманії, ранніх статевих стосунків, ВІЛ/СНІД-захворювань тощо. Соціально-психологічна підтримка спрямована на створення сприятливого мікроклімату в сім'ї, колективі однолітків, класних мікроколективах, допомога у налагодженні стосунків дитини з оточуючими, особистісне і професійне самовизначення. Соціально-педагогічна підтримка соціального педагога передбачає проведення просвітницької роботи з батьками щодо вибору стилю сімейного виховання, аналіз допущених батьками помилок та виявлення конфліктних ситуацій, соціальний супровід дітей «групи ризику». Розуміння цілісності у формуванні особистості дитини вимагає від соціального педагога відходу від стереотипізації у сприйнятті здобувача освіти, актуалізації особистісно-середовищного підходу і соціальної орієнтації.

Соціальному педагогу необхідно володіти професійними знаннями, знати і розуміти закони, постанови, розпорядження, перелік та специфіку діяльності системи соціальних установ, що надають підтримку та допомогу дитині.

Варто зауважити, що на розвиток професійної компетентності соціального педагога впливає і мотиваційно-особистісна сфера спеціаліста, його професійна спрямованість, яку визначають мотиви, цілі та

самосвідомість, що передбачає прагнення оволодіння професією, досягнення фахової майстерності та отримання певного соціального статусу.

Як зазначалося вище, в соціального педагога в ході підвищення фахового рівня формується не лише професійна спрямованість та компетентність, а й розвивається професійна самосвідомість як система уявлень про себе як професіонала, усвідомлення соціальним педагогом моделі своєї професії, самооцінка окремих сторін своєї діяльності; визначаються власні перспективи, розвивається позитивна «Я»-концепція.

Таким чином, професійне самовизначення та подальше професійне навчання в системі післядипломної освіти стають першоосною для розвитку професійної компетентності соціального педагога.

Важливими чинниками розвитку професійної компетентності є прагнення до самореалізації, самовдосконалення через професійну діяльність, високі особистісні та професійні стандарти, високий рівень професійного сприйняття і мислення, професійної компетентності та особистісної спрямованості [217].

Необхідно зазначити, що особистісна спрямованість фахівця є важливим суб'єктивним фактором у розвитку компетентності соціального педагога. Сюди належать його переконання у необхідності надання соціальних послуг, бажання займатися педагогічною діяльністю, інтерес у дотриманні та захисту прав дітей, усвідомлення необхідності розвитку власних здібностей.

Професію соціального педагога можна вважати якісно новою у порівнянні з іншими педагогічними професіями, адже його діяльність передбачає виконання не лише педагогічної та навчально-виховної роботи, а й організаційної та науково-методичної. Сфера діяльності соціального педагога виходить за межі закладу освіти та охоплює людей різних вікових категорій і соціального статусу. Покликання соціального педагога полягає у підтримці сприятливого соціального клімату у міжособистісному, міжгруповому та внутрішньосоціальному середовищі, надання допомоги як

сім'ї, так і неформальному молодіжному угрупованню. Діяльність соціального педагога спрямована на формування позитивних ціннісних орієнтацій молоді, розкриття особистісного потенціалу здобувача освіти як особи суспільної, здатної до пізнання та соціальної активності. Призначення соціального педагога – цілеспрямовано впливати не лише на фізичний розвиток учня, а також і на його духовну та інтелектуальну сферу, виховуючи у молоді соціальну лабільність та вміння успішно адаптуватися до змінних умов суспільства.

Соціальному педагогу необхідні вміння для роботи із різними категоріями здобувачів освіти. Він сприяє розкриттю здібностей, талантів, обдарувань вихованців завдяки їх участі у науковій, технічній, художній творчості; залучає громадські організації, творчі спілки, окремих громадян до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої роботи; займається профілактикою правопорушень неповнолітніх; дотримуючись педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насилля, запобігає вживанню учнями алкоголю, наркотиків, формуванню інших шкідливих звичок, пропагує здоровий спосіб життя. Працюючи з кожною дитиною, соціальний педагог вирішує низку спеціальних завдань, які вимагають від нього високого професійного підходу. Це зумовлює необхідність у постійному підвищенні свого професійного рівня, педагогічної майстерності та загальної культури.

Зважаючи на методологічні позиції компетентнісного та системного підходів, можемо констатувати, що професійна компетентність соціального педагога є системним, структурованим науковим феноменом, що передбачає *аналітичну* (поділ професійної компетентності соціального педагога на окремі складові) та *синтетичну* (опис взаємозв'язків та взаємозумовленостей між компонентами професійної компетентності соціального педагога) процедури. У педагогічній науці склалися різноманітні підходи до

структурування професійної компетентності фахівців різного профілю. При цьому вчені, пояснюючи структуру професійної компетентності, на нашу думку, зважають на такі методологічні позиції:

- конкретна професійна галузь, де реалізовуватиметься відповідний рівень професійної компетентності (наприклад, професійна компетентність технолога, вчителя, соціального працівника, військового фахівця та ін.);

- специфіка об'єктів професійної діяльності, до яких спрямовуватиметься професійна компетентність фахівця (люди, пристрої, комунікації, відносини та ін.);

- базова компетентність/компетенція, яка досліджується тим чи іншим науковцем (наприклад, комунікативна, інформатична, соціокультурна та інші види компетентності).

У процесі дослідження нами було проаналізовано різноманітні підходи науковців – як вітчизняних, так і зарубіжних – до структурування професійної компетентності, передусім, у педагогічній та соціально-педагогічній діяльності. Так, Дж. Равен у структурі професійної компетентності виокремлює п'ять основних компонентів – когнітивний, вольовий, афективний, навички і досвід [220]. Експерти програми DeSeCo визначають внутрішню структуру компетентності у складі кількох елементів – знання, практичні й пізнавальні навички, ставлення, емоції, цінності та мотивація [173]. М. Головань у структурі професійної компетентності визначає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний та емоційно-вольовий компоненти [69]. Ю. Татур пропонує у структурі професійної компетентності фахівця виокремити мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий, результативний компоненти, а також емоційно-вольову регуляцію цього процесу [254]. І. Зимняя до складу компетентності вводить готовність до володіння професією, знання, досвід прояву компетентності, ставлення до змісту своєї діяльності та емоційно-вольову регуляцію як процес, так і результат прояву компетентності [87].

У структурі професійної компетентності педагога В. Стрийковський виокремлює базові, обов'язкові та бажані компетенції [303]. При цьому дослідник вважає, що базові компетенції визначають здатність педагогічного працівника порозумітися з дітьми та колегами. Обов'язкові компетенції в тлумаченні науковця передбачають ті вміння й навички, без яких педагогічну діяльність неможливо уявити – інтерпретаційні (здатність діяти адекватно до ситуації, що виникла в педагогічній діяльності), аутокреативні (педагог виступає як творець власного педагогічного знання) та реалізаційні (дають можливість здійснити освітні завдання педагога на трьох рівнях: об'єкта, на який скеровані дії вчителя; рівня організації освітнього процесу; загальної моделі/технології педагогічної діяльності) компетенції.

Бажаними, зважаючи на висновки В. Стрийковського, є ті компетенції, що не є обов'язковими для виконання професійно-педагогічних функцій, проте можуть бути окреслені як допоміжні (зацікавлення й уміння педагога, пов'язані із заняттям спортом, мистецтвом, громадським життям тощо) [303]. Такої ж точки зору дотримується С. Дилак, котрий також виокремлює базові, обов'язкові та необов'язкові компетенції педагогічних працівників [287]. Детально структуру професійно-педагогічної компетентності згідно із дослідженнями зарубіжних науковців представлено в додатку В.

Методологія компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців, насамперед в освітній сфері, наявна у науковому доробку польського вченого Р. Квашніці. Науковець стверджує, що найважливішими складовими професійної компетентності фахівця освітньої сфери є:

- 1) практично-моральні компетенції (інтерпретаційні, моральні, комунікаційні);
- 2) технічні компетенції (постуляційні/нормативні, методичні, реалізаційні) [298].

Розглянемо кожну із вищезначених компетенцій. Інтерпретаційні компетенції є складовою компетентності, яка уможливорює бачення світу як субстанції, що вимагають постійної інтерпретації; це компетенції постановки питань і завдань. Моральні компетенції передбачають не лише наявність обізнаності у площині моральних норм і правил, а й забезпечують здатність здійснювати моральну рефлексію та вирішувати питання правомірності моральних учинків та дій. Комунікаційні компетенції визначають здатність здійснювати діалог педагога як з іншими, так і з самим собою, розуміти себе та те, що об'єднує його з іншими. Постуляційні або нормативні компетенції передбачають наявність вміння діяти відповідно до поставлених цілей, здійснювати вибір цілей, які відповідають професійній ролі, та постановку індивідуальних цілей розвитку. Наявність методичних компетенцій забезпечує педагогу вміння професійно діяти відповідно до норм та алгоритму здійснення педагогічної діяльності. Реалізаційні компетенції передбачають вміння добирати оптимальні способи досягнення цілей і реалізації завдань професійної діяльності, а також організовувати власний час, простір та взаємодію учасників освітнього процесу.

У дослідженні «Компетенції у праці» [250] Л. Спенсер та С. Спенсер визначили п'ять основних професійних компетенцій: мотиви, психофізіологічні особливості, «Я»-концепцію, знання, навички.

Учені В. Безрукава, Н. Кузьміна, А. Маркова, Є. Шиянов дають визначення професійній компетентності як здатності фахівця виконувати педагогічну діяльність та готовність застосовувати теоретичні знання й практичні навички в кожній педагогічній ситуації. О. Гура [75] виділяє комунікативну, соціально-психологічну та професійно-педагогічну компетентності, складовими кожної з яких є: знання, вміння, навички, професійна позиція фахівця, його індивідуально-психологічні особливості та акмеологічні фактори, що обумовлюють необхідність саморозвитку.

У науковій праці Т. Шамової [275] професійна компетентність фахівця поділяється на власне професійну (пов'язану із безпосередньою професійною діяльністю), соціальну (як відображення здатності до співпраці, організації спільної діяльності) та особистісну (як здатність до саморозвитку й самореалізації у професійній діяльності). О. Сергійчук [233] пропонує виділяти у структурі професійної компетентності фахівців сфери освіти мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, комунікативний, рефлексивно-діяльнісний та морально-етичний компоненти. У дослідженні В. Чернобая [270] складовими професійної компетентності названо пізнавальну, інтелектуальну, інтелектуально-корпоративну, технологічну, психологічну, загальну і спеціальну соціально-психологічну компетентності.

Виокремлення обґрунтованих вище методологічних підходів дає можливість з'ясувати специфіку структурування професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти. Таким чином, проаналізувавши роботи низки науковців, було з'ясовано, що структура професійної компетентності (І. Зимняя [87], Ю. Татур [254], А. Хуторський [267], Ю. Фролов, Д. Махотін [264] та ін.) передбачає кілька компонентів, які тією чи іншою мірою наявні в кожній із проаналізованих вище структур означеної компетентності:

- мотивації (як готовність бути компетентним);
- діяльності (сформованість способів компетентної діяльності);
- знань (когнітивний аспект компетентнісної моделі);
- рефлексії (як здатності до самооцінки сформованості професійної компетентності);
- цінностей (аксіологічний контекст компетентності).

Крім компонентної структури компетентності, у наукових джерелах вирізняють також певні *рівні або різновиди* професійної/загальної компетентності особистості. Так, А. Хуторської пропонує трирівневу ієрархію компетентностей: ключові, загальнопредметні та предметні [267].

Натомість в одному із європейських документів, що стосуються компетентності/компетенції, – OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) – визначено дев'ять основних умінь що визначають компетентність особистості:

- уміння працювати в групі;
- уміння використовувати сучасні інформаційні технології та комунікувати;
- уміння вирішувати проблеми;
- уміння вислухати іншого і взяти до уваги його точку зору;
- уміння користуватися змінними джерелами інформації;
- уміння порозумітися кількома мовами;
- поєднання й орієнтація в різних обсягах інформації;
- уміння розрадити себе у складні моменти невпевненості;
- уміння організувати й оцінити власну діяльність [269].

У структурі професійної компетентності фахівця освітньої сфери В. Стрийковський [303] виокремлює такі компетенції: мериторичні (змістові), психолого-педагогічні, діагностичні, проектувальні, дидактично-методичні, комунікаційні, медіальні, контрольні-оцінні, компетенції оцінювання шкільних програм і підручників, самоосвітні.

Як бачимо, кожна із визначених у польській педагогічній науці ключових компетенцій має соціально-педагогічну складову у вигляді здатності до самооцінки, вміння вирішувати конфлікти, ефективно співпрацювати з іншими людьми, орієнтуватися й комунікувати в сучасному реальному й віртуальному соціальному середовищах тощо.

Відомий чеський науковець Е. Петляк [302] поділив професійні компетенції педагогічних працівників на кілька основних груп: інформаційні, навчальні, когнітивні, інтерперсональні, комунікаційні та персональні. К. Димек-Бальцерек [290] пропонує дещо інший підхід до класифікації

професійних компетентностей учителів – праксеологічні, комунікаційні, креативні, інформативні, моральні та компетенції взаємодії.

Загалом аналіз публікацій європейських колег свідчить, що зарубіжними дослідниками прийнято п'ять основних (ключових) компетенцій особистості [293]:

- 1) планування, організація й оцінка власного навчання;
- 2) успішне порозуміння в різних ситуаціях;
- 3) ефективна співпраця в групі;
- 4) творчий підхід до вирішення проблем;
- 5) ефективне використання комп'ютера.

Проте зазначимо, що ці компетенції найперше стосуються педагогічних працівників – учителів закладів загальної середньої чи початкової освіти. Ураховуючи, що об'єктом нашого дослідження є професійна компетентність соціальних педагогів, маємо визнати, що структура їхньої професійної компетентності має дещо відрізнятись, оскільки місія соціальних педагогів функціонально відрізняється від місії вчителів-предметників. Традиційно вітчизняні вчені (О. Безпалько [31], Л. Завацька [84], О. Карпенко [98], З. Махмутова [144], Р. Овчарова [172], Ж. Петрочко [193] та ін.) виходять із того, що означена професійна компетентність повинна вміщувати професійні знання, вміння, навички та професійні якості особистості. При цьому до професійних *знань* належать:

- соціогуманітарні знання широкого формату;
- психолого-педагогічні та соціально-педагогічні знання;
- знання форм і методів соціально-педагогічної діяльності;
- обізнаність у методології соціальної педагогіки, методах провадження діагностики;
- знання соціально-інституційної структури соціально-педагогічної діяльності;

- знання нормативно-правового поля здійснення соціально-педагогічної діяльності у школі;

- знання державної та іноземних мов тощо.

Професійні *вміння та навички* (спеціальні, комунікативні, прикладні, дослідницькі, соціально-креативні, організаторські, аналітико-педагогічні, психологічні та ін.) соціального педагога передбачають уміння:

- застосовувати професійні знання в практиці соціально-педагогічної діяльності;

- здійснювати соціально-педагогічну корекцію відхилень у діях та поведінці учнів;

- проводити профілактичну роботу різного рівня та ступеня складності;

- здійснювати соціально-реабілітаційну діяльність в межах своїх повноважень;

- розробляти проекти соціально-педагогічної діяльності з групами ризику в дитячому та молодіжному середовищі;

- співпрацювати із науково-дослідними організаціями, різними конфесійними та етнокультурними організаціями, батьківськими комітетами тощо.

Серед основних *професійних якостей соціального педагога* виокремлюють: емпатію, відкритість, комунікабельність, автентичність, доброзичливість, конкретність та ін. Крім того, соціальний педагог має володіти певним професійним іміджем (особистісною привабливістю, інтелігентністю, позитивними емоціями, відповідним соціальним статусом та фоном тощо).

Окрім такого досить загального підходу до структури професійної компетентності соціальних педагогів, науковці вирізняють такі *складові їх професійної компетентності*:

- когнітивний, емоційно-ціннісний, соціально-особистісний, поведінковий, операційно-технологічний, оцінно-вольовий компоненти

професійної компетентності соціальних педагогів/працівників (Ж. Петрочко [193]);

– управлінсько-організаторська, комунікативна, особистісно-розвивальна, соціально-психологічна, прогностична, здоров'язберігальна компетентності (Т. Веретенко [56]);

– когнітивна, операційно-технологічна, мотиваційна, етична, поведінкова, соціально-ціннісна складові професійної компетентності соціальних педагогів (В. Чорнобай [270]);

– когнітивний (теоретико-методологічні, методичні, прикладі знання), діяльнісний (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні та інші вміння соціального педагога), особистісно-рефлексивний компоненти (М. Макрицький [134]);

– когнітивний, операційно-технологічний, особистісний компоненти професійної компетентності (А. Капська [95]);

– загальна культура фахівця, вміння професійно мислити й діяти, ступінь розвиненості професійно-особистісних рис, психічний стан суб'єкта професійної діяльності, готовність до професійної діяльності (Є. Машбиць [146]);

– спеціальна, соціальна, особистісна та індивідуальна професійна компетентності як складові загальної професійної компетентності (А. Маркова [140]);

– особистісні якості, загальні й спеціальні професійні компетенції, професійні ролі, об'єкти та суб'єкти соціально-педагогічної діяльності (О. Позднякова [201]);

– змістовий (знання) і процесуальний (уміння) компоненти (Н. Бочаріна [44]).

Близьким до проблеми нашого дослідження вважаємо тлумачення структури професійної компетентності соціальних педагогів, уміщених у дослідженні Р. Чубук [274], а саме:

- рівень базової вищої професійної освіти, постійне підвищення кваліфікації, самоосвіта;
- теоретична обізнаність із соціально-педагогічною діяльністю та закономірностями її розвитку і здійснення;
- здатність кваліфіковано реалізувати свої професійні функції в межах професійної діяльності;
- уміння накопичувати власний життєвий і професійний досвід та транслювати його в межах своєї професії;
- здатність використовувати сучасні інформаційні технології в соціально-педагогічній діяльності;
- фактичний стаж професійної діяльності.

Беручи до уваги проаналізовані нами наукові джерела, соціальний педагог закладу загальної середньої освіти є фахівцем, який має поєднувати власне педагогічні та соціально-педагогічні знання, уміння й навички. Цілком зрозуміло, що науковці, аналізуючи структуру професійної компетентності вчителів і соціальних педагогів, знаходять у ній певні відмінності. Так, соціальні педагоги закладів середньої освіти мають менше наповнення методичної компетенції, натомість більше значення мають діагностичні та соціально-комунікативні компетенції.

Зважаючи на проаналізовані вище вітчизняні та зарубіжні наукові джерела, можемо констатувати, що в структурі професійної компетентності соціальних педагогів як працівників, що поєднують суто педагогічну та соціально-педагогічну складові своєї діяльності, варто виділити такі компоненти, що в сукупності відображають двоєдність їх професійної місії:

1. *Мотиваційно-ціннісна складова*, сутність і зміст якої полягають у наявності стійкої мотивації соціальних педагогів до продовження своєї освіти і самоосвіти, постійного зростання рівня своєї кваліфікації, зокрема й у закладах післядипломної освіти; в розвитку системи професійних

гуманістичних цінностей, що складають основу гуманістичного мислення й діяльності соціального педагога закладу загальної середньої освіти.

Головними мотиваційними чинниками, що спонукають фахівця до подальшого розвитку своєї професійної компетентності, вважаємо:

- потребу у професійній самореалізації в галузі соціально-педагогічної діяльності;
- інтерес до соціально-педагогічної діяльності з різними групами дітей та молоді;
- прагнення до творчої самореалізації у професійній соціально-педагогічній діяльності;
- наявність гуманістичних цінностей як основи особистості соціального педагога.

Механізм розвитку й реалізації гуманістичних цінностей у діяльності соціального педагога подано нами на рисунку 1.4.

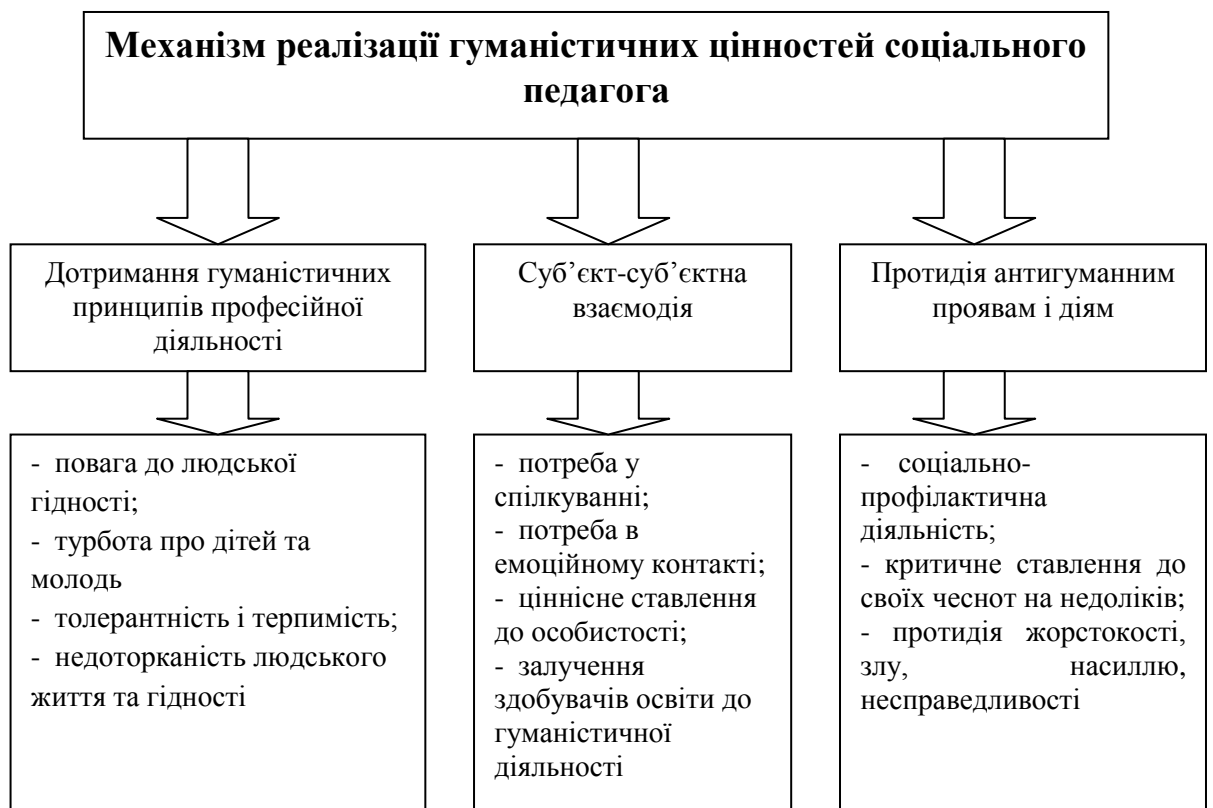


Рис. 1.4. Механізм реалізації гуманістичних цінностей соціального педагога

На думку Н. Пов'якель [200], саме гуманістичні цінності передбачають свідоме сприйняття себе як професіонала в соціальній сфері, демонстрація гуманістичних особистісних рис (чуйності, людяності, толерантності, терпимості, відповідальної турботи за долю кожної дитини та ін.). «Система цінностей педагога є основою при визначенні цілей його професійної діяльності, оскільки цінностями є відношення до світу, до людей і до себе. Очевидно, що сучасна педагогічна освіта повинна бути орієнтована на створення умов для становлення професійної компетентності» [131].

2. *Когнітивна складова* професійної компетентності соціального педагога забезпечує розвиток професійних знань та їх постійне поповнення у системі післядипломної педагогічної освіти.

Професійні знання соціального педагога відображають:

- рівень його загальної обізнаності в широкому колі загальноосвітніх, загальногуманітарних, психолого-педагогічних та власне соціально-педагогічних питань;
- знання вікової, педагогічної, соціальної психології;
- розуміння основ етики, педагогічної деонтології, основ права, соціальної екології;
- знання методологічних принципів, закономірностей, змісту та методів соціально-педагогічної діяльності;
- обізнаність із методами, методиками, технологіями соціально-педагогічної діяльності з різними віковими групами;
- знання основ профілактичної, корекційної, реабілітаційної діяльності з здобувачами освіти, їх сім'ями та соціальним середовищем особистості;
- знання сучасного стану та тенденцій розвитку дитячого громадського руху, недержавних організацій соціального спрямування;
- обізнаність у питаннях розвитку різних аспектів соціокультурного середовища соціалізації дитини;
- знання нормативно-правових засад соціально-педагогічної діяльності;

- знання державної та іноземних мов.

3. *Соціально-діяльнісна складова* професійної компетентності соціального педагога забезпечує постійний розвиток і реалізацію його професійних умінь і навичок у соціально-педагогічній діяльності в закладах загальної середньої освіти, а також розвиток відповідних особистісних якостей. Основа означених умінь і навичок закладається майбутнім фахівцям у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

На підставі аналізу наукових джерел та досвіду практичної соціально-педагогічної діяльності соціальних педагогів закладів загальної середньої освіти, які підвищують свою кваліфікацію в системі післядипломної педагогічної освіти, можемо констатувати, що до *професійних умінь та навичок соціального педагога* відносять:

- уміння застосовувати професійні знання в практиці соціально-педагогічної діяльності;
- уміння здійснювати корекцію відхилень у поведінці дітей та молоді залежно від чинників, що формують означені відхилення, вікової та індивідуально-психологічної специфіки дитини;
- навички розробки програм та проєктів соціально-педагогічної діяльності з різними групами дітей та молоді;
- уміння організувати соціально-педагогічну взаємодію різних суб'єктів соціально-педагогічної діяльності;
- навички здійснення соціально-педагогічного патронажу, профілактичної роботи, соціальної реабілітації дітей та молоді.

До основних *особистісних якостей соціального педагога*, що повинні формуватися у процесі розвитку його професійної компетентності, відносяться, належать:

- емпатія та автентичність – здатність бути природним у стосунках із клієнтами, уміння бачити світ очима іншої людини, безоцінно сприймати її вчинки;

– відкритість і комунікабельність – готовність відверто обговорювати свої почуття й почуття інших, проявляти інтерес до проблем інших людей; схильність до діалогу та легкість у спілкуванні;

– безпосередність і доброзичливість – здатність до чіткого уявлення про людину та її внутрішній світ, демонстрація своєї приязні, готовності підтримати й допомогти.

4. *Оцінно-рефлексивна складова* дозволяє соціальним педагогам адекватно оцінювати рівень своєї професійної компетентності та планувати своє професійне зростання в процесі підвищення педагогічної кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти. Як зазначає С. Лісова, «для здійснення процесу професійного становлення педагога необхідно формувати уявлення про образ майбутнього, інноваційну діяльність найближчого періоду, а також організовувати спільне проектування майбутньої діяльності й оволодіння кожним педагогом знань, умінь, способів, необхідних для їх реалізації» [130].

Професійна рефлексія соціального педагога забезпечує усвідомлення ним того, як його професійна діяльність сприймається іншими фахівцями сфери освіти, а також як він сам себе оцінює шляхом роздумів над рівнем своєї професійної компетентності та можливостей її розвитку із залученням відповідних соціально-освітніх інституцій (як наприклад, закладів післядипломної освіти), неформальної освіти (самоосвіти). На думку М. Марусинець, «формування професійної рефлексії можливо в результаті перебудови процесу професійної підготовки на засадах інноваційно-рефлексивного підходу, що ґрунтується ... на спільній діяльності в процесі розв'язання професійних завдань інноваційно-рефлексивного характеру, сприяючи самоідентифікації фахівців через усвідомлення смислу професійної діяльності» [141].

Погоджуємося із Н. Пов'якель [200] у тому, що професійна рефлексія соціального педагога повинна бути спрямована на самоусвідомлення своєї

особистісної та професійної місії в суспільному розподілі праці; на усвідомлення суті та наслідків своєї професійної діяльності; на розуміння й оцінку глибинного змісту запиту клієнта.

Таким чином, нами обґрунтовано провідні компоненти професійної компетентності соціального педагога, а також з'ясовано методологічні підстави системного підходу до аналізу структури професійної компетентності.

Зважаючи на явище системності професійної компетентності соціальних педагогів та можливість її подальшого розвитку в системі післядипломної освіти, сформульовано тезу про те, що професійна компетентність соціального педагога є системним, структурованим науковим феноменом, який передбачає аналітичну (поділ професійної компетентності соціального педагога на окремі складові) та синтетичну (опис взаємозв'язків і взаємозумовленостей між компонентами професійної компетентності соціального педагога) процедури.

На основі результатів аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених визначено *структуру* професійної компетентності соціального педагога як поєднання базових, обов'язкових і бажаних компетенцій; практично-моральних і технічних компетенцій тощо. Установлено, що в кожному із запропонованих підходів до структурування професійної компетентності соціального педагога певною мірою наявні: знання (когнітивний аспект); цінності (аксіологічний аспект), мотивація (готовність бути компетентним); діяльність (сформованість способів компетентної діяльності); рефлексія (здатність до самооцінювання сформованості професійної компетентності).

Таким чином, на основі аналізу джерельної бази дослідження можемо констатувати, що в структурі професійної компетентності соціальних педагогів як працівників, які поєднують суто педагогічну та соціально-педагогічну складові своєї діяльності, варто виокремити компоненти, що в

сукупності відображають двоєдність їх професійної місії: мотиваційно-ціннісний, аксіологічний, когнітивний, соціально-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

1.3. Ретроспективний аналіз процесу становлення спеціальності «соціальний педагог» в Україні та країнах зарубіжжя

Серед значної кількості галузей, наявних у сучасному суспільстві, неабияка роль відведена педагогічній теорії і практиці. Маючи на меті виховання дітей, підготовку їх до дорослого життя на початковому етапі свого розвитку, педагогіка сформувалася в інтегрально-об'єднуючу галузь знань, об'єктом дослідження якої є як суспільство в цілому, так і окрема людина у період онтогенезу. До педагогіки все частіше звертаються як до засобу проектування розвитку соціуму, формування нового типу мислення особистості, її поведінки та взаємодії у соціумі.

Процес підвищення кваліфікації педагогів різної спеціалізації висвітлено в працях Г. Борозної, О. Дубасенюк, В. Майбороди, Л. Міщик, М. Полякова, М. Приходько, С. Ткачова та ін. Серед зарубіжних авторів, які досліджували питання змісту підготовки фахівців соціальної сфери, варто назвати А. Станєєва, В. Фаче, Т. Шаніна та ін.

Проблема становлення спеціальності «соціальний педагог» потребує цілісного аналізу в історичній ретроспективі як країн зарубіжжя, так і України. Оскільки будь-яку проблему неможливо об'єктивно проаналізувати без знання історії, критичне осмислення соціально-педагогічної практики допоможе уникнути помилок на сучасному етапі розвитку компетентності фахівця. Вивчення соціально-педагогічного досвіду становлення соціального педагога як фахівця в інших державах надасть можливість розробити та спрогнозувати розвиток соціально-педагогічної теорії, а також удосконалити практику. Це стосується і «соціального педагога, для якого діяльність – це не

догма, а творча праця, що передбачає вибір конкретного змісту, форм, методів та прийомів відповідно до потреб об'єктів впливу, залежно від їх індивідуальних проблем і будується на принципах поваги, партнерства і взаємної довіри» [280].

На сьогодні в освітніх системах різних держав існують суттєві відмінності в розвитку професійної компетентності соціальних педагогів. Особливості, зокрема, полягають у застосуванні різних форм та методів у процесі розвитку практичних навичок спеціаліста.

Проаналізувавши результати наукових розвідок за тематикою нашого дисертаційного дослідження [22; 28; 61; 94; 100; 110; 116; 145; 152; 173; 174; 177; 182; 215], зосередимо увагу на двох провідних, на нашу думку, напрямках розвитку спеціальності «соціальний педагог» – загальноєвропейському та національному. Розглядаючи загальноєвропейський напрям, візьмемо до уваги окремі аспекти досліджень розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти у Великій Британії, Франції, Німеччині, Польщі. Національний напрям охопить період зародження спеціальності «соціальний педагог» на теренах Радянського Союзу, зокрема в Українській радянській соціалістичній республіці й до теперішнього часу функціонування в Україні.

Актуальність вивчення досвіду підготовки фахівців у Німеччині підтверджено тим, що ця держава займає лідерські позиції в розробці та впровадженні міжнародних стандартів професійної освіти [207]. У Німеччині, як і в Україні, наявна диференціація соціальної й соціально-педагогічної діяльності та збереження відповідних напрямів професійної підготовки. Результати дослідження О. Пришляк [207] засвідчують, що післядипломна освіти в Німеччині передбачає поліваріантний підхід, диференціацію змісту і форм післядипломної освіти на основі запитів і потреб споживачів освітніх послуг і клієнтів, упровадження програм із міждисциплінарних спеціалізацій.

Заслуговує на увагу розгляд освітньої системи Великої Британії, оскільки саме дипломи закладів вищої освіти цієї країни визнаються практично усіма державами світу [199]. В історичному контексті освіта цієї країни зазнавала бурхливих реформаційних змін і щоразу виходила на новий діяльнісний рівень, що дозволило їй лишатися однією з провідних європейських країн із розвиненими соціальною та економічною галузями. Зауважимо, що найперші трансформаційні перетворення відбулися у системі безперервної педагогічної освіти, зокрема зазнав змін порядок забезпечення якості освіти [229].

Основним документом, який пропагує неперервну педагогічну освіту Великої Британії, прийнято вважати концепцію «Учителі й працівники сфери освіти» (Britishin form Department of Education). Базові положення концепції окреслюють необхідність підвищення кваліфікації педагогів, які працюють, під час довгострокових та короткострокових курсів, що можуть бути організовані як у закладах вищої освіти, так і в спеціальних закладах підвищення кваліфікації, а також учительських центрах та школах. Окрім того, педагогам необхідно займатися самоосвітою, працювати в бібліотеках, консультиватися із більш досвідченими фахівцями, обмінюватися досвідом роботи та обговорювати ідеї і досягнення в роботі на семінарах, конференціях з обміну досвідом, нарадах тощо [229].

Актуальними для нашої роботи є окремі положення дисертаційного дослідження О. Пічкар із теми «Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії» [198]. Автор зазначає, що Велика Британія, поклавши в основу життєву практику філософів Греції, Єгипту та Китаю, напрацювала значний досвід у підготовці фахівців соціальної галузі, оскільки цей процес тут започатковано ще у 90-х роках XIX століття.

Саме вченими Великої Британії (М. Баркер, С. Бенкс, Б. Мундей та ін.) були виокремлені та обґрунтовані глибинні запити соціальної роботи, які

знайшли своє відображення у діагностичному, функціональному, психосоціальному, системно-теоретичному напрямах.

У Великій Британії виділяють кілька підходів до підготовки майбутніх соціальних педагогів: модель особистісного зростання і розвитку, учнівська модель, управлінська модель, модель структурованого навчання, що є найбільш поширеною та базується на теорії навчання дорослих, яка найбільше сприяє ефективності процесу підготовки фахівців [226].

Важливість вивчення досвіду становлення соціальної роботи та соціальної педагогіки у Франції підтверджується тим, що розробка та надання соціальних послуг здійснюється тут як із урахуванням національних тенденцій, так і з упровадженням провідних світових інновацій [163].

Звернемо увагу на досвід підвищення кваліфікації соціальних працівників у Франції [202]. Тут домінуючим виступає принцип безперервної освіти. Освітня система побудована таким чином, що дає можливість уникати як складних ситуацій, так і тривалої підготовки, що стає неможливою в умовах різких суспільних змін. Підвищення кваліфікації фахівців передбачає почерговість зміни теоретичного засвоєння знань із проходженням цільової практики або стажування, яке забезпечують соціальні служби. Саме почерговість теоретичної та практичної складових навчального плану (з акцентом на практичній діяльності) дає можливість для оптимального розвитку професійної компетентності та набуття навичок практичної діяльності фахівцями соціальної сфери [163].

Особливість французької системи підготовки фахівців соціальної галузі полягає в тому, що не існує чіткого розмежування між соціальними працівниками і соціальними педагогами. Вони об'єднані єдиною метою й завданнями діяльності та належать до спільноти «професії соціальної сфери». Фахівцям цієї професії властива як реалізація завдань виховання, так і соціальної допомоги, їхні дії спрямовані на конкретну особистість. Представники соціальної сфери покликані налагоджувати взаємозв'язок між

сім'єю та особистістю й соціальним оточенням, державними і громадськими організаціями. Враховуючи кваліфікаційні вимоги до означених професій, оволодіти ними можуть люди, яким властиві певні особистісні якості. Крім професійної компетентності, вони мають володіти комунікативними й організаторськими здібностями, вмінням аналізувати суспільні події та визначати їх вплив на життя людей, мати високий рівень загальної культури, розвинені чіткі моральні позиції та володіти духовними якостями. До спільноти працівників соціальної галузі відносять: асистентів соціальної служби, вихователів дітей молодшого шкільного віку, фахівців із соціального правоохоронного виховання молоді, аніматорів соціально-культурної діяльності [202]. Теоретичний курс передбачає ґрунтовне вивчення психології особистості на різних вікових етапах та вплив на її розвиток факторів навколишнього середовища, практичні компетенції формуються під час занять у різних соціальних закладах.

Дослідниками В. Поліщук та Г. Борозною [202] встановлено, що до складу системи підготовки фахівців соціальної сфери Франції, крім допрофесійної, початкової, середньої та вищої освіти, належить і післядипломна професійна освіта.

Система післядипломної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції вирізняється мобільністю програм професійної підготовки, поєднанням теоретичної та практичної складових, організацією освітнього процесу за модульною системою, перевагою індивідуального підходу до слухача, впровадженням практично зорієнтованих технологій, партнерською взаємодією закладів освіти із соціальними інститутами.

Система післядипломної підготовки фахівців соціальної сфери використовує значний спектр методів і форм в організації навчання, що забезпечують належну ефективність освітнього процесу. Зокрема, домінуючими формами є практичні заняття, «робота з наставником», фахові дискусії та підготовка проектів. Процес навчання передбачає активне

використання навчальних фільмів, відеолекторіїв, відеозвітів, роботу в мережі Інтернет, створення фоторепортажів [202].

Свої особливості має і новітня система вдосконалення кваліфікації педагогів у Польщі, на яку суттєво вплинули зміни соціально-політичної системи країни. Для професійного вдосконалення педагогів було введено лідера внутрішньошкільного вдосконалення кваліфікації педагогів, до обов'язків якого віднесено координацію вдосконалення професійної майстерності, дослідження потреб, пов'язаних із професійним розвитком, організацію деяких форм удосконалення відповідно до пріоритетів закладу освіти. У структурі розвитку компетентності педагогів важливе місце відведено вивченню запитів педагогів та потреб у професійному розвитку, спрямованості саме на педагогів ініціатив у сфері розвитку освіти, а також відповідними реакціями на виявлені потреби [106]. Особливо актуальними є розвиток професійної компетентності у напрямі поширення культури, ерудованості, індивідуальності педагога, його підготовки до участі в реалізації викликів суспільства.

Підсумовуючи окремі аспекти підготовки соціальних педагогів у європейських державах, зазначимо, що для практичної підготовки відводиться до 50% навчального часу [163], а розвиток практичних навичок перебуває на одному рівні із теоретичним здобуттям знань. Особливий акцент зроблено на формування вмій та навичок, етичних принципів діяльності, професійного та особистісного рівнів зростання [226]. Відмінності у розвитку компетентності спеціалістів сфери соціальної роботи у європейських країнах обумовлені наявністю релігійного аспекту, сталої системи фахової підготовки, історичним розвитком держави та її суспільно-політичним устроєм [170].

Аналізуючи національний напрям розвитку спеціальності «соціальний педагог», зазначимо, що основи соціальної педагогіки були закладені ще у 20-30-х роках ХХ століття в процесі формування принципів вітчизняної

педагогіки. Соціальна педагогіка як складова педагогіки розглядала людину разом з оточуючим її середовищем як динамічну систему, що постійно видозмінюється, а формування передбачає поєднання розвитку та соціалізації виховання. Саме цю систему й покладено в основу надання соціальної підтримки населенню [113].

На початку 30-х років ХХ століття в Україні було стабілізовано установи соціального виховання, а також здійснено перехід від «адміністративно-організаційної та навчально-організаційної роботи до ... навчально-методологічної» [228]. У цей період були впроваджені конкретні заходи, спрямовані на підвищення якості підготовки соціально-педагогічних кадрів, як-от: удосконалено перелік дисциплін, що вивчалися в закладах вищої освіти; введено інтерактивні методи навчання та наукової організації праці; підвищено роль методичних органів у плануванні, науковій організації праці та контролі в закладах освіти; перевагу отримали такі методи навчання, як дедуктивний, евристичний, дослідницький та їх похідні.

До актуальних освітніх завдань 40-50-х років ХХ ст. належить і перепідготовка соціальних педагогів для роботи з молоддю, що відповідала змісту та вимогам часу. На той час одним із провідних принципів здійснення соціально-педагогічної діяльності був принцип виховання в колективі та через колектив, який передбачав створення колективів на основі спільності інтересів, традицій і звичаїв, духу творчості та ініціативи. Завдання соціального педагога полягало в постійному контролі за функціонуванням такого колективу [153]. Крім того, соціальний педагог здійснював як трудове, так і моральне виховання особистості, усував соціальну напругу та формувал свідому дисципліну, використовуючи бригадні форми роботи. До фахової підготовки соціального педагога висувалися такі вимоги: знання особливостей протікання освітнього процесу та стану здоров'я дитини; особливості, що характеризують: поведінку (якість засвоєння знань, ставлення до навчання, навички самосійної роботи), розвиток морально-

вольових якостей здобувача освіти; ефективність використання педагогічних прийомів у роботі з окремим здобувачем освіти. Необхідна вимога – наявність у соціального педагога вміння планувати роботу в групі, виявлення інтересів дітей, знаходження індивідуального підходу до кожної дитини, знання вікових особливостей дітей.

Аналіз перших спроб підготовки дипломованих фахівців у галузі соціальної педагогіки засвідчує, що реалізація поставлених завдань здійснювалася завдяки таким напрямам: допрофесійне навчання, професійне навчання, перепідготовка, підвищення кваліфікації кадрів.

Зважаючи на тенденції розвитку соціальної роботи та соціальної педагогіки, є можливість виокремити три етапи. Перший етап передбачав акумуляцію досвіду. У часовому проміжку він охоплює 60-ті роки. У цей період у державі з'являються фахівці, які виявляють бажання працювати над організацією соціально-педагогічної роботи в суспільстві. Саме в галузі соціального виховання працюють перші спеціалісти. Назви їх посад були досить різноманітні: вихователь кімнати школяра, керівник підліткового клубу та ін. Усі ці посади були базовими, оскільки реалізували певні соціально-педагогічні напрями. Рівень розвитку соціальної педагогіки на цьому етапі можна вважати організаційно-емпіричним [152].

Другий період розвитку соціальної педагогіки, упродовж якого напрацювання в галузі соціально-педагогічної роботи виводять її на новий щабель розвитку, відбувається у 70-80-х роках. Це були перші спроби систематизувати наявний соціально-педагогічний досвід та комплексно організувати проведення соціальної роботи в мікрорайонах, на підприємствах, в організаціях.

Проте проведенню якісної соціальної роботи перешкоджали нестача кадрів та відсутність фінансової підтримки. На той час існував сталий підхід щодо надання соціальної допомоги, коли виконання обов'язків було розділене між службами, які вже фактично існували (партійні організації,

установи охорони здоров'я, спорту, дозвілля). Значним недоліком був дефіцит кадрового забезпечення, тому обов'язки соціальних педагогів виконували працівники органів внутрішніх справ, учителі, медичні працівники, що призводило до перевантаження їх виконанням невластивих функцій, а як наслідок – робило неможливим конструктивний та системний розвиток соціальної роботи як окремої галузі фахової діяльності. Провідною ідеєю цього періоду є те, що заклад освіти має бути дозвілльєвим осередком мікрорайону, до повноважень якого входить формування взаємодії дітей і дорослих з оточуючим середовищем, організація проведення значної частини позашкільних заходів із метою згуртування громади мікрорайону.

Із підлітками «групи ризику» та сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах, організовували роботу та нагляд окремі структури органів внутрішніх справ, адже соціальні педагоги були відсутні.

Здійснюючи аналіз наукових праць, присвячених проблемі розвитку професійної компетентності соціального педагога, зазначимо, що дослідники виокремлюють два етапи.

Перший етап (кінець 80-х – 90-ті рр. ХХ ст.) характеризується появою інтересу науковців до соціально-педагогічної діяльності, визначення її сутності, напрямів, змісту (А. Капська [96], Л. Коваль, І. Зверева С. Хлебик [107], І. Козубовська [100] та ін.), професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти (В. Кратінова, Н. Ларіонова, О. Песоцька [115], І. Курляк [120], Л. Міщик [151], Л. Романовська [226] та ін.).

На другому етапі, що хронологічно збігається із початком ХХІ ст., розширюється проблематика вивчення соціально-педагогічної діяльності, напрямів, технологій (О. Безпалько, Г. Лактіонова, С. Пальчевський та ін.), професійної підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти (С. Архіпова, П. Гусак, О. Дубасенюк та ін.), від особливостей підготовки до виконання певних професійних функцій (Г. Локарева, Д. Пашенко,

А. Первушина) та роботи з різними категоріями клієнтів (Ю. Мацкевич, Л. Пундик, С. Харченко). Проблема розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти залишається новою. Вважаємо за необхідне прослідкувати хронологію подій становлення спеціальності «соціальний педагог» у закладах загальної середньої освіти.

За соціально-політичних умов, які склалися, у березні – квітні 1991 року в нашій державі, яка на той час ще перебувала в складі Радянського Союзу, розпочав своє функціонування інститут із підготовки соціальних педагогів та соціальних робітників. Державним комітетом із питань освіти СРСР було введено спеціальність 03.11.00 «соціальна педагогіка» [152]. Проте, успішному становленню перешкоджала низка чинників, серед яких варто виокремити такі:

- недостатня кількість нормативно-правових актів, які б забезпечували системність розвитку соціальної роботи;
- відсутність стратегії розвитку соціальної роботи в Україні та плану її реалізації на найближчу перспективу;
- недостатня кількість кваліфікованих кадрів.

У зв'язку з цим провідні науковці в галузі соціальної педагогіки прагнули створити на державному рівні кваліфікаційні та етичні вимоги нових професій, положення, статuti соціальних служб, прийняти низку документів, які б урегулювали діяльність соціальних працівників на усіх ділянках соціальної роботи. Проблему нестачі фахівців із відповідною освітою можна було розв'язати у двох напрямках: сертифікувати діяльність тих, хто працює за спеціальністю «соціальний педагог», не маючи при цьому відповідної освіти; розробити порядок підготовки професійних соціальних педагогів.

Посада соціального педагога в закладах середньої освіти була введена в 1990 році спеціальним рішенням колегії Держосвіти СРСР «Про введення інституту соціальних педагогів», проте кваліфікаційні характеристики

соціального педагога були затверджені Кабінетом Міністрів України лише в 1994 р. На сьогодні статус соціального педагога як педагогічного працівника гарантує стаття 76 Закону України «Про освіту» (2017 р.).

Значний внесок у розвиток соціальної педагогіки в Україні зробили провідні наукові школи із соціальної педагогіки, які сформувалися впродовж останніх десятиріч. Засновником однієї з них була І. Зверева, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України. Результатом діяльності її наукової школи стало видання у 2012 році «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» [80].

Окремо необхідно відзначити професора А. Капську, розробника теорії соціально-педагогічної діяльності, завідувача кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, яка є одним із провідних фундаторів соціальної педагогіки в нашій державі. Вона упродовж багатьох років працює над розвитком наукової школи «Система професійної підготовки соціального педагога». Серед досягнень цієї школи – розроблені стандарти спеціальностей «соціальна педагогіка» та «соціальна робота», які стали найважливішими науково-теоретичними орієнтирами й змістовим критерієм організації та здійснення підготовки соціального педагога вищої освіти України. У напрацюваннях її школи наведено переконливі докази важливості ролі та місця соціальної педагогіки як науки, що розкриває взаємовідносини освітнього процесу із соціокультурними умовами, які є посередником між соціальним середовищем і окремими галузями педагогічних знань. За висновками роботи школи, основною метою соціальної педагогіки як науки є інтеграція знань про соціальну природу особистості та важливу мету соціальної педагогіки як практичної дисципліни, що полягає у побудові технологій, які забезпечують подолання відчуження особистості від своєї справжньої соціальної природи.

На сході України розвивається наукова школа С. Харченка, доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету ім. Т. Шевченка.

Проте, аналізуючи праці вчених щодо висхідного розвитку соціальної педагогіки, залишається низка питань, які, на думку відомої української вченої в галузі соціальної педагогіки, професора О. Безпалько [30], фрагментарно перебувають у полі зору дослідників: історія розвитку соціальної педагогіки в Україні та за кордоном; шляхи взаємодії та інтеграції соціальних інститутів у формуванні особистості підростаючого покоління; вплив соціального середовища на розвиток особистості педагога; особливості розвитку соціальної педагогіки в закладах післядипломної педагогічної освіти й інше.

Система післядипломної освіти педагогічних працівників еволюціонувала поступово, реагуючи на потреби та виклики суспільства. Історію розвитку системи післядипломної освіти було ґрунтовно розкрито вченими у фундаментальних наукових працях. У дисертаційному дослідженні О. Капченко зазначено, що в 60-х роках ХХ ст. було схвалено положення про обласний інститут удосконалення учителів, де зазначено, що однією з провідних функцій, окрім організації курсів підвищення кваліфікації, передбачено вивчення та аналіз стану методичної роботи, здійснено акцент на підвищенні самоосвітньої роботи педагогів [97]. Зі свого боку П. Худоминський зауважив, що лише досконала організація «може забезпечити неперервність та цілісність процесу підвищення кваліфікації ... протягом усього п'ятирічного циклу, а тим більше кількох послідовних циклів» [266]. І. Тонконогий відзначав, «що однією з необхідних умов подальшого вдосконалення курсів підвищення кваліфікації педагогів є облік рівня їхньої підготовки та індивідуальних інтересів, диференційованість на цій основі змісту, форм та методів підвищення кваліфікації. Без цього неможливо здійснити неперервність, систематичність та наступність

підвищення кваліфікації» [259]. С. Крисюк у дисертаційному дослідженні «Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.)» [118] комплексно проаналізував процес розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні як складової неперервної освіти, виявив та охарактеризував провідні тенденції, національні особливості та хронологічні межі. Дослідник описує процес зародження післядипломної освіти як цілісної субстанції, що розвивається, формулює концептуалі положення та можливі шляхи її реформування. Розглядаючи післядипломну освіту як процес, він прирівнює її до соціальної діяльності, яка орієнтована на професійний та особистісний розвиток педагога. Крім того, С. Крисюк зазначає, що «осмислення процесу розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка розглядається як основна умова безперервного зростання професійної майстерності педагогів, створює передумови для вдосконалення механізму його управління» [118].

Поряд із цим встановлено, що в системі підвищення кваліфікації створювалися нові інститути, центри, факультети, проте зміст освітньої діяльності залишався на репродуктивному рівні, для організації навчання слухачів використовувалися одноманітні форми та методи, не було впорядковано належним чином нормативно-правову основу розвитку компетентності. У цей період виникає два підходи щодо оцінки ефективності підвищення кваліфікації педагогів (Г. Зєвіна). Відповідно до ефективність функціонування системи визначають на основі виконання планів курсової підготовки, охоплення слухачів різними формами підвищення кваліфікації та відвідування занять. Щодо другого, то він базувався на аналізі тих змін, які відбулися у рівні кваліфікації слухачів за певний період часу [53; 85]. Саме другим підходом ми керуватимемося при виявленні змін, які відбулися у професійній компетентності соціальних педагогів після впровадження авторських методик моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.

Науковці наголошують на тому, що важливим є стійкий взаємозв'язок між методистами інститутів та педагогами, а інститути загалом називають «сполучною ланкою між педагогічною наукою та шкільною практикою» [там же].

Упродовж останніх 20-ти років зросла кількість закладів вищої освіти, які готують фахівців за спеціальністю «соціальний педагог». Для порівняння, якщо у 90-х роках минулого століття підготовкою фахівців із даного напрямку займалися лише чотири заклади вищої освіти нашої країни, то, за даними 2017 року, за спеціальністю «соціальна педагогіка» готують випускників 38 державних та 7 приватних закладів освіти. Щороку, починаючи із 90-х рр. ХХ століття, зростала мережа установ із надання фахової освіти «соціальний педагог» у закладах вищої освіти Києва, Донецька, Харкова, Запоріжжя, Сум, Одеси, Рівного. У той же час проводилася й перекваліфікація фахівців із вищою освітою за спеціальністю «соціальна педагогіка» на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти Києва, Харкова, Луганська, Запоріжжя, а із вересня 2014 року – Черкас.

Навчання соціальних педагогів у системі післядипломної освіти – важливий фактор забезпечення освіти впродовж життя, підвищення кваліфікації фахівців, розв'язання проблеми надання професійних соціальних послуг з урахуванням потреб і специфіки діяльності закладів освіти різних типів, що функціонують на території регіону.

Професійні завдання здатний виконувати конкурентоспроможний на ринку освітніх послуг соціальний педагог, який має високий рівень професійної компетентності, виробив власний творчий формат професійної діяльності, постійно самовдосконалюється на основі принципів неперервності, гуманізації, випереджувальності, варіативності, мобільності, інтеграції традиційних та інноваційних технологій соціального виховання [236]. Саме від результативності системи післядипломної освіти, безперервного розвитку професійної компетентності соціальних педагогів

значною мірою залежить ефективність формування молоді як рушійної сили сучасних суспільних змін.

Аналізуючи функціонування системи післядипломної освіти, окремі зауваження висловили у свої працях вітчизняні вчені: В. Кремень [116], В. Луговий [132], Н. Ничкало [167], В. Олійник [176], Н. Протасова [214] та ін. Водночас дослідники доводять, що впродовж останніх років система післядипломної освіти активно розвивається шляхом удосконалення її окремих елементів, зокрема значно підвищується науковий потенціал системи, покращилася організація та зміст освітнього процесу, форми, методи навчання, забезпечення інформаційно-комп'ютерними технологіями. Поряд із цим, аналіз результатів окремих напрямів освітньої діяльності показує, що, незважаючи на часткове поліпшення, суттєвих змін не відбулося, а освітній процес значно поступається зарубіжним аналогам та зберігає ознаки старої системи вдосконалення педагогів. Зокрема, немає нормативно-правового забезпечення системи, що вказує на відсутність державного цілеспрямованого управління системою післядипломної освіти, нерозуміння актуальності проблеми з боку владних структур. Відповідно до старого зразка система орієнтована на масовість, колективність, усередненого слухача; не є поширеною практикою виявлення та підтримки креативних фахівців, сприяння розвитку їх професійної компетентності та зростання соціального статусу; відсутні валідні методики оцінювання діяльності слухача та критерії оцінки системи в цілому, що унеможлиблює конкретний аналіз системи та прогнозування її розвитку. Серед випускних робіт слухачів спостерігається значний відсоток плагіату, що свідчить про низький рівень індивідуальної мотивації до самовдосконалення.

На думку В. Федяєвої, «післядипломна освіта вимагає істотного вдосконалення шляхом створення, наукового обґрунтування й упровадження в практику державних стандартів, урахування вітчизняних загальноєвропейських, регіональних запитів, формування гнучкого,

конкурентного освітнього середовища з домінуванням інноваційних технологій, варіативних практико-зорієнтованих програм підвищення кваліфікації, що сприятиме сучасному розвитку, саморозвиткові й самореалізації педагога» [261].

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що освітній галузі нашої країни необхідна нова система післядипломної освіти, яка б відповідала реаліям розвитку суспільства, мала середній рівень адаптивності до соціальних змін і науково-технічних новацій, була здатна до саморозвитку, а також привабливою як для суб'єктів, так і об'єктів освітньої політики, зокрема й соціальних педагогів.

Отже, актуальність потреби вдосконалення системи післядипломної освіти соціальних педагогів не викликає сумніву. На сьогодні в системі підвищення кваліфікації здійснюється пошук шляхів удосконалення організації курсів підвищення кваліфікації для фахівців даної категорії: розробляються авторські спецкурси, які спрямовані на вирішення професійно значимих ситуацій, реалізацію соціального замовлення, розробляються нові технології і сучасні моделі супроводу освітнього процесу. Значну роль відіграє і рівень професійної освіти, який отримала людина при здобутті фаху «соціальний педагог» чи «соціальна педагогіка».

Зарубіжний досвід та сучасна практика щодо підвищення кваліфікації працівників освіти свідчать про значні методологічні, науково-теоретичні та практичні досягнення в цій галузі, якими доцільно було б скористатися для вдосконалення системи підвищення кваліфікації соціальних педагогів, адже система післядипломної освіти була і залишається впливовим фактором переосмислення перспектив і пріоритетів сфери освіти, формування інтелектуального та культурного потенціалу учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим О. Петренко зауважує, що «в контексті інноваційного розвитку та пошуку нового, необхідно обов'язково враховувати попередній історико-педагогічний досвід, аби в ході трансформацій, реформування ...

забезпечувати поступальний розвиток, а не гальмування чи біг по колу» [192]. Таким чином, удосконалення системи професійної підготовки соціальних педагогів в Україні, її розвиток адекватно до європейських стандартів можливий за умови активної реалізації прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у практику роботи закладів вищої освіти.

Критичний розбір досягнень і прорахунків інших держав дасть змогу оптимізувати процес підготовки соціальних педагогів в Україні, яка розвиває власну систему соціальної освіти.

Висновки до першого розділу

У розділі розглянуто теоретичні основи розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти. Окреслено професійну компетентність соціального педагога як педагогічну проблему, здійснено ретроспективний аналіз процесу становлення спеціальності «соціальний педагог» в Україні та країнах зарубіжжя, обґрунтовано компоненти професійної компетентності соціального педагога.

На підставі аналізу численних наукових джерел з'ясовано можливості компетентнісного підходу до аналізу поняття професійної компетентності соціального педагога. Встановлено, що компетентнісний підхід є методологічною основою для визначення змісту та специфіки поняття професійної компетентності фахівців різних напрямів, зокрема й соціальних педагогів. З'ясовано тлумачення цього поняття у словниково-довідниковій, науково-педагогічній, філософській літературі, у вітчизняних та європейських документах про освіту.

Професійну компетентність у дослідженні обґрунтовано як якісну характеристику особистості, що передбачає спеціальні знання, вміння та навички, необхідні для конкретної спеціальності, професійно важливі якості

особистості, результат професійного досвіду, накопиченого впродовж усього професійного життя та діяльності, мотивацію та здатність до професійного розвитку, які дають можливість фахівцеві правильно оцінювати професійну ситуацію.

Обґрунтовано основні категоріальні ознаки поняття професійної компетентності/компетенції – когнітивно-аксіологічну, мотиваційно-діяльнісну, рефлексивно-діяльнісну, творчо-діяльнісну, готовнісну, інтегровану. Сформульовано визначення професійної компетентності соціального педагога як комплексне індивідуально-особистісне новоутворення, що охоплює досконалі теоретичні та практичні знання, уміння й навички, а також особистісні професійні якості соціальних педагогів, сформовані у процесі самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Охарактеризовано провідні компоненти професійної компетентності соціального педагога, розкрито методологічні підстави системного підходу до аналізу структури професійної компетентності. З урахуванням явища системності та можливості подальшого розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти сформульовано тезу, що професійна компетентність соціального педагога є системним, структурованим науковим феноменом, який передбачає аналітичну (розподіл професійної компетентності соціального педагога на окремі складники) та синтетичну (характеристика взаємозв'язків та взаємозалежностей компонентів професійної компетентності соціального педагога) процедури.

На основі результатів аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених визначено *структуру* професійної компетентності соціального педагога як поєднання базових, обов'язкових і бажаних компетенцій; практично-моральних і технічних компетенцій тощо. Установлено, що в кожному із запропонованих підходів до структурування професійної компетентності соціального педагога певною мірою наявні: знання

(когнітивний аспект); цінності (аксіологічний аспект), мотивація (готовність бути компетентним); діяльність (сформованість способів компетентної діяльності); рефлексія (здатність до самооцінювання сформованості професійної компетентності).

Констатовано, що в структурі професійної компетентності соціальних педагогів поєднуються педагогічний і соціально-педагогічний складники діяльності, виокремлено компоненти, які загалом відображають двоєдність їхньої професійної діяльності, як-от: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, соціально-діяльнісний і оцінно-рефлексивний.

На підставі ретроспективного аналізу становлення професії «соціальний педагог» зроблено висновок, що соціальна педагогіка в Україні утвердилася як галузь педагогіки, навчальна дисципліна і спеціальність. Подальший її розвиток має бути спрямований у цих трьох напрямках у теоретичній площині розвитку нових концептуальних основ, парадигм загальної педагогіки в цілому, а також замовленням суспільства на підготовку фахівців із напрямку забезпечення соціального виховання і соціально-педагогічної підтримки особистості.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях автора [1; 4; 9; 13].

РОЗДІЛ 2

СТАН РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

2.1. Зміст і особливості розвитку професійної компетентності соціального педагога у закладі післядипломної освіти

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки зазначено, «що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для кожної особистості» [161].

Одним із базових положень вищезначеної стратегії є розвиток неперервної освіти, що створює неабиякі можливості для вдосконалення педагогічних технологій у галузі післядипломної освіти, ефективне використання науково-технічного й інтелектуального потенціалу, концентрація внутрішніх ресурсів закладів освіти для досягнення визначених цілей.

На засіданні Європейської ради ЄС (2002 р.) зацентровано увагу на тому, що кожен громадянин має володіти навичками, необхідними для життя та діяльності в інформаційному суспільстві. Зважаючи на це, в глобальних масштабах відбуваються реформи та нововведення й у національній освітній системі з метою створення стандарту відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти, а також налагодження співпраці з міжнародними організаціями, залучення нових стратегічних партнерів до співпраці в умовах розбудови єдиного освітнього простору та конкурентоспроможності працівника на ринку праці [154]. Отже, міжнародна освітянська спільнота зорієнтована на реалізацію стратегії навчання впродовж усього життя, що

передбачає залучення різних категорій громадян до певних форм організованого освітнього процесу обраних ними галузей професійної діяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільства процеси прискореної інтеграції охопили й післядипломну освіту, яка забезпечує розвиток професійної компетентності педагогів шляхом поглибленого вивчення, розширення та оновлення професійних знань, умінь і навичок, набуття педагогічного досвіду, здійснення професійної самоосвіти та саморозвитку. Вчені та практики розглядають сферу післядипломної освіти як рушійну силу професійного розвитку педагогів, оптимальне поєднання різноманітних форм та видів фахової підготовки та професійного вдосконалення, що враховує професійні й індивідуальні запити слухачів.

Післядипломна педагогічна освіта – це галузь освіти дорослих, що забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок педагогічних, науково-педагогічних, керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій і досягнень науки [81]. У зв'язку з таким розглядом сутності післядипломної (зокрема й педагогічної) освіти виникає необхідність її аналізу на засадах андрагогічного підходу – як третього з обраних нами методологічних підходів, поряд із системним та компетентнісним.

Теорія андрагогічного підходу бере свій початок у працях вітчизняних та зарубіжних науковців – В. Буренка [48], Д. Дуччо [291], В. Наумової [159], Н. Ничкало [167], В. Олійника, Л. Даниленко [197], О. Орлової [178], Л. Турос [304] та ін.

Академік Н. Ничкало окреслює андрагогіку як субдисципліну педагогіки, що має на меті навчання, самонавчання, виховання й самовиховання як молоді, так і дорослих людей; ці процеси повинні ґрунтуватися на соціально-гуманістичній основі сучасних наук, а також на

власних дослідженнях дорослих, що перебувають в освітньому просторі [167]. Андрагогіка спрямована на всебічне навчання/перенавчання дорослої людини, викликане необхідністю її докваліфікації чи перекваліфікації. Андрагогічні засади післядипломної освіти знайшли своє відображення в дослідженні О. Овадюк [171], яка виокремила три основних форми неперервної освіти дорослих – формальну, неформальну, інформальну. *Система післядипломної освіти, на нашу думку, потрапляє до групи формальних освітніх інституцій неперервної освіти, проте може містити елементи неформального та інформального навчання.*

Андрагогічні засади навчання соціальних педагогів у системі післядипломної освіти передбачають реалізацію таких основних андрагогічних принципів:

- пріоритетності самостійного здобування знань учасниками освітнього процесу;
- взаємодії всіх учасників освітнього процесу на засадах партнерства та елективності;
- індивідуалізації процесу навчання дорослих;
- системності та контекстності навчання в системі післядипломної освіти;
- усвідомленості навчання дорослою людиною та розвитку її освітніх потреб задля досягнення поставленої мети [89].

Андрагогіка, на думку Н. Протасової [214], – це міждисциплінарна галузь знань, що виходить у своїх методологічних засадах із трьох основних позицій:

- 1) проблемності змісту навчання у системі післядипломної освіти;
- 2) ситуативності змісту освіти дорослих;
- 3) діалогічності процесу навчання дорослих, зокрема й у системі післядипломної освіти.

Досліджуючи проблеми післядипломної педагогічної освіти та її андрагогічні засади, О. Орлова аргументовано доводить, що «в контексті андрагогічної ідеї диференціацію та індивідуалізацію слід розглядати в системі післядипломної педагогічної освіти, спираючись на професійний досвід фахівців, рейтингову систему оцінювання, модульний підхід до навчання, побудову освітнього процесу не за предметним принципом, а на основі життєвої (професійної, виробничої) проблеми або ситуації» [179]. Фактично, викладач у системі післядипломної освіти виступає експертом, організатором, співавтором, партнером, тьютором (за Г. Вершловським) [58]. До такої точки зору схиляються й зарубіжні вчені – П. Ярвіс [292], М. Ноулз, Е. Холтон, Р. Свансон [295] та ін.

Основні завдання, які постають у післядипломній освіті, полягають у створенні гнучкої системи безперервної професійної освіти особистості, яка б забезпечила її швидку адаптацію в нестійких політично-економічних умовах розвитку суспільства; уведення в освітній процес, тривалість і періодичність якого обумовлена нормативно-правовими документами, різноманітних форм навчання, що сприятимуть належному навчально-методичному, організаційному та інформаційному забезпеченню слухачів; проведення постійнодіючого моніторингу з вивчення перспектив і напрямів розвитку даної сфери освіти; дослідження потреб слухачів у системі післядипломної освіти; упровадження різноманітних форм навчання для учасників освітнього процесу в рамках «освіти дорослих упродовж життя».

Управлінські аспекти підвищення кваліфікації працівників системи освіти досліджують В. Бондар, Л. Ващенко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Луговий, С. Ніколаєнко, О. Олійник, М. Поташник, Т. Шамова. Концептуальні положення щодо організації роботи з педагогічними кадрами розкривають Ю. Бабанський, Л. Ващенко, І. Жерносеєв, Н. Клокар, І. Лікарчук, Т. Сорочан, Н. Чепурна, Є. Чернишова.

Система післядипломної освіти – це організаційна й функціональна єдність взаємоузгоджених освітніх складових (підвищення кваліфікації, перепідготовка, спеціалізація, стажування) та процесів, спрямованих на забезпечення безперервності навчання (освіти впродовж життя), що передбачає зростання й удосконалення освітнього рівня та фахової підготовки відповідно до потреб особи та суспільства на основі новітніх технологій і досягнень науки. Багатоаспектність функцій та завдань післядипломної освіти реалізується закладами вищої освіти, які входять до системи післядипломної освіти різних типів власності.

На розвиток післядипломної освіти впливають як зовнішні об'єктивні чинники (політика, економіка, юриспруденція, технологізація суспільства), так і внутрішні суб'єктивні (мотивація професійної діяльності, рівень кваліфікації, самооцінка) [147].

Основними завданнями післядипломної освіти є:

- поглиблення, розширення, оновлення знань, умінь, навичок та компетентностей фахівців відповідно до досягнень науково-технічного прогресу і вимог ринку праці;
- удосконалення професійної майстерності та розширення фахової компетенції;
- сприяння інноваційному розвитку особистості, її здатності адаптуватися до умов стрімкозмінного суспільства;
- стимулювання потреби у загальній та професійній самоосвіті;
- формування потреби особистості в інтелектуальному, культурному і духовному розвитку, орієнтації особи на збереження та примноження гуманістичних суспільних цінностей;
- сприяння формуванню громадянської позиції особи, здатності до життя в умовах сучасної цивілізації, демократичного розвитку суспільства.

Післядипломна освіта створює умови для безперервності освіти і включає:

- спеціалізацію – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності;

- підвищення кваліфікації – підвищення рівня готовності особи до виконання професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання й обов'язки шляхом набуття нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань;

- стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної професійної діяльності або галузі знань;

- здобуття іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду.

Підвищення кваліфікації – це форма навчання у післядипломний період на базі вищої освіти, що дає змогу розширити, поглибити та оновити знання, вміння, навички, сформувати/розвинути ціннісні установки для успішного виконання професійних/посадово-функціональних обов'язків [81].

Заклади післядипломної освіти сьогодні беруть активну участь у модернізації системи освіти, формуванні кадрового педагогічного ресурсу, що здатний забезпечити функціонування освітнього процесу закладів освіти відповідно до сучасних перспективних освітніх технологій. Метою діяльності закладів післядипломної освіти є забезпечення умов, необхідних для особистого та професійного зростання особистості, поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь, інших компетентностей на основі здобутої раніше освіти за певним освітнім рівнем.

Ураховуючи, що дослідження проведено на базі закладів післядипломної освіти, необхідно розглянути особливості організації освітнього процесу та навчання педагогів у закладах даного рівня професійної освіти.

Діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти включає наукове й методичне забезпечення підвищення кваліфікації фахівців, стажування та перепідготовку керівних кадрів і педагогічних працівників, здійснення на

базі закладів освіти теоретичних і прикладних досліджень у галузі освіти, їх упровадження у практику освітньої системи.

Означені установи є складовою системи післядипломної освіти України відповідно до Положення про інститути післядипломної педагогічної освіти [211]. Організація навчання здійснюється згідно із положеннями нормативно-правових документів освіти [160; 161; 208; 209; 212], на підставі яких формується нова якість діяльності закладу післядипломної освіти, оновлюється його науковий, навчально-методичний, інформаційний та кадровий потенціал; удосконалюється структура, зміст, форми і методи навчальної діяльності; вносяться зміни до навчально-тематичних планів і програми підвищення кваліфікації, впроваджуються сучасні педагогічні технології модульного і дистанційного навчання [284].

Проте одночасно із позитивними змінами в освітньому процесі закладу післядипломної освіти виникають і певні протиріччя, зокрема між вимогами із боку суспільства до процесу навчання і станом цього процесу, який потребує постійного вдосконалення; між отриманими слухачем у процесі навчання знаннями, вміннями та використанням їх у практичній діяльності; між вільним вибором викладачів щодо відбору інформації та власним вибором слухачів щодо сприйняття цієї інформації; між лекційним викладом матеріалу та індивідуальними особливостями слухачів щодо його засвоєння тощо [105].

Інноваційний характер освітнього процесу створює певні вимоги до розвитку професіонала, слід навчити слухачів практично застосовувати знання, а не лише сприймати їх; мати почуття національної єдності, відчувати зміни у професії та адаптовувати їх до вимог суспільства; розвивати професійну відповідальність та конкурентоспроможність фахівця, що в подальшому забезпечить його мобільність.

Особливість процесу навчання дорослої людини полягає в тому, що мета навчання добре усвідомлюється та перебуває у тісній взаємзалежності із

соціально-психологічними, професійними та особистими проблемами, із чітким уявленням щодо подальшого впровадження отриманих знань у практичну діяльність. Умови навчання дорослих детерміновані часовими, просторовими, соціальними, побутовими, професійними факторами, які можуть як сприяти розвитку освітнього процесу, так і пригальмовувати його. Окрім того, навчання дорослих (з умовою відриву від основного місця роботи) відбувається у короткий проміжок часу та носить інтенсивний характер – «дорослі учні, на відміну від дітей, мають відносно ефективні фізіологічні та психологічні функції (мислення, емоції, волю), значний обсяг життєвого досвіду, рівень самосвідомості, що є достатнім для їх самореалізації та відповідальної самокерованої поведінки» [253].

Виявлені основні протиріччя між можливостями системи професійної підготовки і потребами соціально-педагогічної практики пов'язані з особливостями становлення інституту соціального педагога та полягають у тому, що в період впровадження нової спеціальності «соціальний педагог» у галузь освіти, розвиток соціальної педагогіки як науки не був настільки прогресивним у зв'язку з економічними, організаційними та іншими причинами, а тому професійний статус нового спеціаліста і коло його професійних обов'язків першочергово не було окреслено. Як результат – відбувався паралельний розвиток цих двох сфер, не було віднайдено їх точок перетину та взаємодії. Тому фактично, на думку Ю. Галагузової [64], проблема професійної підготовки соціального педагога полягає в тому, що хоча і створена сукупність її компонентів (ступені, блоки стандартних дисциплін, тривалість навчання), однак фактично між ними не існує жодного взаємозв'язку, який би забезпечував цілісність і наступність у підготовці. Таким чином, у підготовці соціально-педагогічного кадрового потенціалу немає системності, що загострює протиріччя між сферою професійної діяльності соціальних педагогів закладів освіти та системою професійної підготовки працівників для соціальних служб, між потребою в

кваліфікованих фахівцях у роботі з дітьми «групи ризику» і реальними можливостями системи професійної підготовки кадрів. У зв'язку з цим додаткові вимоги висуваються до системи післядипломної освіти, оскільки передбачається, що вона є гнучкою до змін, мобільною, орієнтованою на запит та індивідуальний підхід до навчання з урахуванням потреб слухачів, а також дає можливість застосовувати інноваційні досягнення науки, використання ефективних методів, технологій, засобів навчання.

Розвиток професійної компетентності соціальних педагогів ґрунтується на кількох базових положеннях. По-перше, – це процес навчання, який триває впродовж усього життя. По-друге, – це розвиток уміння спостерігати, аналізувати наслідки та вплив різних методів, засобів; уміння не лише пристосовувати власні знання під індивідуальні потреби бенефіціарів, а й співвідносити власний досвід із досвідом колег. По-третє, в контексті дослідження проблеми розвитку професійної компетентності соціальних педагогів можна поділити на такі категорії: соціальні педагоги, які не бажають і не можуть критично оцінювати свою практику, а отже, не сприймають ролі інших у цьому завданні; фахівці, які можуть і бажають аналізувати свою практику, а також вносити зміни, базуючись на отриманих висновках [195].

Одним із найслабших місць у традиційних методах навчання є те, що в активному стані перебуває лише викладач, слухачі ж пасивно сприймають інформацію, тобто навчання носить пасивно-інтелектуальний характер [42]. Традиційні методи та форми навчання передбачають передачу знань, проте не завжди розвивають професійні вміння та навички [112].

Різноманітність форм і методів організації освітнього процесу, застосування інноваційних освітніх технологій під час курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів не змогли похитнути лекційно-семінарської форми організації занять, яка і досі у більшості закладів вищої освіти залишається провідною. При цьому базовим компонентом системи, як і

раніше, є лекція, яку можна розглядати і як специфічний спосіб взаємодії викладача і слухачів, у межах якого реалізується певний зміст і методи навчання, і як монологічний виклад навчального матеріалу в систематичній і послідовній формі.

Прихильники традиційної дидактики вбачають переваги лекції у здатності сконцентрувати інформацію у досить стислій формі та швидше за друковані видання відреагувати на зміни в нормативно-правовій базі; прокоментувати тенденції за наявності значної кількості різних, іноді й протилежних точок зору щодо певної проблеми; зосередитися на найбільш складних питаннях, в яких важко розібратися самотійно; формувати в слухачів уміння використовувати такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо; здійснювати емоційний вплив на слухача; чітко та конкретно формулювати напрями подальшої самотійної роботи.

Противники цієї теорії висловлюють протилежні думки, сутність яких полягає в тому, що слухачі очікують на фахівців, які наділені не лише знаннями, а й певними вміннями та навичками.

Означена ситуація актуалізує потребу наукового пошуку у більш ефективних формах і методах системи підвищення кваліфікації, здатних забезпечувати розвиток професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти.

Курси підвищення кваліфікації дають можливість фахівцеві підвищувати професійний рівень у будь-який період, упродовж усієї професійної діяльності не рідше одного разу на п'ять років, у доступній формі та зручному режимі. Крім того, курсова підготовка соціальних педагогів є важливим фактором як гармонізації особистості, так і суспільних інтересів. Систематично підвищуючи фаховий рівень, соціальний педагог не лише забезпечує власне професійне зростання, а й постійне підвищення кваліфікації соціально-педагогічного кадрового потенціалу, підтримує

розвиток соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу, сприяє активному входженню дитини в соціум.

Експериментальною базою дослідження було обрано заклади, які безпосередньо пов'язані із підвищенням кваліфікації та методичним супроводом соціальних педагогів.

У зв'язку з цим нами було проаналізовано навчально-тематичні плани курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів закладів післядипломної освіти – Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради (додатки Г.1 – Г.3 дисертації).

Термін навчання фахівця в закладі післядипломної освіти визначено навчальним планом з урахуванням форми навчання (у нашому випадку – очної). Коротко охарактеризуємо складові освітнього процесу.

Навчально-тематичний план підвищення кваліфікації соціальних педагогів у Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти складається із *трьох змістових модулів*: соціально-гуманітарного, професійного та діагностико-аналітичного.

Соціально-гуманітарна підготовка передбачає набуття слухачами додаткових знань з актуальних проблем філософії освіти, інтеграційних перспектив України в галузі освіти, науки, зовнішньої політики, нормування трудових відносин, безпеки праці, українського ділового мовлення. *Професійний модуль* складається з двох частин: інваріантної та варіативної. Інваріантна частина включає обов'язкові теми, а зміст варіативної частини визначається відповідно до регіональних умов, запитів і пропозицій слухачів, відображає структуру професійної компетентності соціальних педагогів.

Під час проходження практики слухачі ознайомлюються з можливим варіантом організації виконання соціально-перетворювальної функції

соціального педагога базового закладу освіти щодо питань соціальної педагогіки.

Діагностико-аналітичний модуль є інваріантним. Передбачені в ньому форми роботи надають можливість слухачам курсів підвищення кваліфікації реалізувати набуті знання під час складання та захисту індивідуальних і колективних проектів та конференцій з обміну досвідом.

В основу програми покладено кваліфікаційний підхід до розвитку професійної компетентності соціального педагога. Освітньо-кваліфікаційна характеристика визначає цілі освітньої та професійної підготовки педагогічного працівника, його компетентності та інші соціально важливі якості, систему типових завдань професійної діяльності, умінь для їх реалізації та сферу застосування професійної діяльності в системі освіти України.

Визначення результативності процесу розвитку професійної компетентності соціальних педагогів на курсах підвищення кваліфікації здійснюється шляхом вхідного та вихідного комплексного діагностування.

За схожим алгоритмом побудовано навчально-тематичний план курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти. Зокрема план передбачає чотири модулі: *соціально-гуманітарний, професійний, фаховий та діагностико-аналітичний*. Професійний модуль відображає окремі технології соціально-педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти (наприклад, «Формування правової культури сучасного вчителя»; «Методика формування толерантності учнів у закладі освіти»; «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання» та інші). Фаховий модуль розкриває загальні актуальні проблеми організації діяльності психологічної служби закладу освіти (наприклад, «Організаційно-управлінські аспекти соціально-педагогічного супроводу сім'ї»; «Організаційні основи та нормативно-правове забезпечення діяльності психологічної служби» тощо). Зауважимо,

що у Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти навчально-тематичним планом передбачено спільне проходження курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів та практичних психологів, що унеможлиблює детальний аналіз напрямів та функцій діяльності соціальних педагогів у закладі повної середньої освіти.

У Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти навчально-тематичний план охоплює чотири модулі: *соціально-гуманітарний, професійний (інваріативна та варіативна складові), методичний, діагностичний*. Соціально-гуманітарний модуль реалізується лише в лекційному курсі інституту, а його завданням є інформування соціальних педагогів про сучасні освітні тенденції (1 кредит). Найбільшим за обсягом (3 кредити) є професійний модуль, який також складається лише з лекційних занять і самостійної роботи курсантів, він розкриває дидактико-психологічні й методичні засади інноваційної діяльності у закладі загальної середньої освіти. Найбільший відсоток практичних занять відведено на методичний модуль післядипломної освіти (2,4 кредити), який визначає сучасні методи соціально-педагогічної діяльності.

У Черкаському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти курси підвищення кваліфікації соціальних педагогів передбачають наявність трьох змістових модулів: соціально-гуманітарного, професійного та діагностико-аналітичного, які містять інваріантну і варіативну складові. Професійний блок включає факультативні заняття та спецкурси (на вибір). У модулях переважає лекційна кількість годин на противагу семінарам та практичним заняттям. Практичні заняття передбачено при вивченні теми «Інформаційно-комунікативні технології в освіті». У ході соціально-педагогічної практики, факультативних занять, спецкурсів тематика орієнтована на підвищення рівня загальної обізнаності соціальних педагогів («Сучасність і методика правової освіти учасників освітнього процесу», «Акмеологічний підхід в освіті», «Основи профілактики професійної

деформації та емоційного вигорання педагога», «Психологічна роль довіри у створенні новітнього освітнього простору» та ін.). Щодо факультативів, то вони передбачають вивчення особливостей застосування технологій соціально-педагогічного супроводу в закладах освіти різного типу та виконання практичних завдань.

Курси підвищення кваліфікації соціальних педагогів Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти складаються із соціогуманітарного, професійного та діагностичного модулів. Перевага надається лекційним формам викладу матеріалу. У професійний модуль включено два спецкурси, які передбачають наявність практичних та семінарських занять, наприклад: «Превентивне виховання в системі роботи соціального педагога закладу освіти», «Діагностика та профілактика професійного вигорання педагогів».

У Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти соціальні педагоги проходять курси підвищення кваліфікації спільно із практичними психологами за одним навчальним планом, що унеможлиблює виокремлення основних аспектів діяльності соціального педагога та опрацювання фахових тем. Навчальний план орієнтований на функції та напрями, які реалізує у своїй діяльності практичний психолог: «Психологічний супровід як напрям діяльності практичного психолога», «Психодіагностика як наукова технологія», «Психодіагностика як наукова теорія», «Психоконсультування в закладах освіти», «Освітні реформи та інновації: зарубіжний досвід і практика», «Техніки та стратегії сучасних психологічних шкіл», «Модель діяльності соціального педагога», «Психолого-педагогічний ракурс навчання і виховання».

Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» здійснює підвищення кваліфікації соціальних педагогів за програмою, яка містить соціогуманітарний, професійний, діагностичний та

інноваційний модулі. Планом передбачено проведення лекційних занять із тем: «Психологічне здоров'я особистості», «Методологічні засади сучасної соціальної педагогіки», «Андрагогічні засади післядипломної педагогічної освіти», «Теоретико-методологічні засади сучасної адиктології», «Психологія стресу та методи психічної саморегуляції людини», «Теорія і практика арттерапії як напряму психологічної допомоги особистості» (практика). Планом також передбачено проведення спецкурсів на вибір із тем «Тренінг професійного зростання соціального педагога», «Технологічне забезпечення організації діяльності соціального педагога системи освіти». Заняття покликані сприяти розвитку загальної ерудованості та обізнаності соціальних педагогів із питань освіти, методології. Вдосконалення практичних навичок діяльності передбачено у ході проходження спецкурсів за вибором. Ураховуючи те, що професійні навички та компетентність розвиваються у діяльності та спілкуванні, ефективність курсової підготовки залежить від доцільності підібраних лекцій і практичних занять, їх змістового наповнення.

Таким чином, важливо окреслити ряд проблем у післядипломній підготовці соціальних педагогів, відтермінування вирішення яких може спричинити кризу в системі підвищення кваліфікації, сприяти деструктивним змінам у процесі надання допомоги соціальним педагогом та здійснення ним соціально-педагогічного супроводу навчального процесу. По-перше, це орієнтація змісту навчання на курсах підвищення кваліфікації на накопичення теоретичних знань, а не на розвиток професійних компетентностей, зокрема вмінь та навичок, ціннісних установок. По-друге, низький рівень науково-методичного супроводу освітнього процесу. По-третє, недостатній рівень досліджень практичного характеру, проведених з метою формування нового змісту навчання соціальних педагогів. По-четверте, низький рівень використання тих методів навчання, які насамперед використовуються для освіти дорослих, а також недостатне

впровадження сучасних інформаційних технологій. По-п'яте, наявність усталених стереотипних уявлень щодо розвитку вмінь слухачів у закладі післядипломної освіти.

Як відомо, сьогодні післядипломна освіта перебуває на етапі кардинальних змін, зумовлених об'єктивними чинниками суспільно-політичних та соціально-економічних змін у державі та суспільстві. Крім того, ця галузь освіти зазнає впливу як зовнішніх, об'єктивних, чинників (політика, економіка, соціум), так і внутрішніх, суб'єктивних (мотивація щодо виконання професійних обов'язків, рівень кваліфікації, самооцінювання). Тому за таких умов потребує оновлення зміст післядипломного навчання соціальних педагогів, упровадження нових організаційно-методичних форм підвищення фахового рівня, активне впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій та здійснення моніторингових досліджень якості надання освітніх послуг.

Таким чином, нами обґрунтовано необхідність аналізу діяльності системи післядипломної освіти соціальних педагогів на засадах андрагогічного підходу – одночасно із системним та компетентнісним. З'ясовано, що система післядипломної освіти, хоча і входить до групи формальних форм неперервної освіти, проте може містити елементи неформальної та інформальної освіти. Відзначено, що післядипломна освіта соціальних педагогів ґрунтується на трьох основних засадах – ситуативності, проблемності та діалогічності.

Визначено провідні завдання післядипломної освіти, роль і значення сучасних інститутів післядипломної освіти у формуванні професійної компетентності соціальних педагогів. З'ясовано основні проблеми та ризики, що виникають у системі післядипломної освіти у зв'язку з уведенням до сфери вищої освіти спеціальності «соціальний педагог». Сформульовано висновок про те, що поступовий перехід від традиційної моделі підвищення кваліфікації до особистісно-компетентісної, а також дієве організаційне та

науково-методичне забезпечення навчальної діяльності соціального педагога на етапі підвищення кваліфікації в закладі післядипломної педагогічної освіти дають можливість стверджувати про динамічність розвитку сучасної системи післядипломної освіти соціальних педагогів.

2.2. Програма педагогічного експерименту

Спроектвана авторська модель розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти вимагає експериментальної перевірки її ефективності з метою поширення набутого досвіду в практику діяльності щодо підвищення кваліфікації.

Педагогічний експеримент є методом наукового пізнання, спрямованим на вивчення залежності між упровадженням педагогічних інновацій (авторської моделі) та результатів педагогічної діяльності (рівень професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти). У ході визначення змісту та побудови програми експериментальної роботи нами використовувалися праці з методології та методики організації наукових досліджень Ю. Борисової [43], О. Жосана [189], А. Конверського [182], О. Крушельницької [119], О. Новікова [169], Н. Павлик [185], В. Пуцова [218], В. Сергієнка [243] та ін.

Аналіз означених робіт дозволяє виокремити основні *компоненти програми* педагогічного експерименту з перевірки ефективності моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти: 1) визначення мети і завдань експерименту; 2) проектування системи критеріїв, показників і рівнів професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; 3) розробка методів діагностики професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; 4) опис процесу організації експериментальної роботи – вибіркової сукупності, експериментальної бази,

умов упровадження моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти.

Охарактеризуємо зазначені компоненти програми експериментальної роботи з перевірки ефективності моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти.

1. Визначення гіпотези, цілей і завдань експерименту

Гіпотеза – це науково обґрунтоване припущення про сутність або розвиток структури, факторів впливу, механізму функціонування предмета пізнання для розкриття його суттєвих і об'єктивних характеристик. Основною функцією гіпотези є «матеріалізація» наукової ідеї через аналіз експериментальних даних [182]. В основу експериментального дослідження нами покладено припущення, що ефективність процесу розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти зросте внаслідок упровадження у процес підвищення кваліфікації соціальних педагогів авторської моделі.

Мета педагогічного експерименту визначається означеною гіпотезою: експериментально дослідити ефективність впливу теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої у системі післядипломної освіти моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів.

Означена мета конкретизується у завданнях та відповідних етапах педагогічного експерименту:

– спроектувати критерії, показники, рівні, методи діагностики професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти (організаційний етап);

– проаналізувати сучасний стан сформованості професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти (констатувальний етап);

– упровадити в систему післядипломної освіти соціальних педагогів модель розвитку професійної компетентності (формувальний етап);

– здійснити повторну діагностику та компаративний аналіз рівня професійної компетентності соціальних педагогів контрольних і експериментальних груп (оцінюючий етап).

Реалізація експерименту передбачає послідовне виконання таких етапів:

– організаційного (2014 – 2016 рр.) – етапу проектування програми дослідження: на основі результатів теоретичного аналізу проблеми дослідження та сформованої структури професійної компетентності соціальних педагогів обґрунтування системи критеріїв, показників, рівнів професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; підбір методів діагностики та вимірювання рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; формування контрольних і експериментальних груп дослідження;

– констатувального (2016 р.) – етапу аналізу актуального стану: виконання першого діагностичного зрізу наявних рівнів професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; кількісний та якісний аналіз сучасного стану сформованості професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти; виокремлення основних переваг і недоліків процесу підвищення кваліфікації соціальних педагогів у системі післядипломної освіти;

– формувального (2016 – 2017 рр.) – етапу апробації педагогічних інновацій: упровадження у процес підвищення кваліфікації соціальних педагогів експериментальних груп моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти; забезпечення методичного та практичного супроводу учасників експериментальних груп у процесі розвитку їх професійної компетентності;

– оцінюючого (2017 – 2018 рр.) – етапу оцінки результатів експерименту: повторна діагностика рівнів професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; порівняння й аналіз одержаних результатів контрольних і експериментальних груп соціальних педагогів;

статистична перевірка одержаних даних, їх узагальнення та формулювання висновків.

2. Проектування системи критеріїв, показників і рівнів професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти

Відповідно до обґрунтованої у пункті 1.2 дисертації структури професійної компетентності соціальних педагогів нами було розроблено систему критеріїв, що відповідають компонентам досліджуваного явища та інтегрують у собі його основні прояви й властивості.

Критерій у педагогічному експерименті розглядається як засіб оцінки й/або вимірювання явищ і процесів, які неможливо виміряти напряму, внаслідок їх складного системного характеру. Основними методологічними вимогами до вибору критеріїв є: об'єктивність, однозначність, валідність, нейтральність, повнота [169], тобто, критерій відображає такі властивості предмета пізнання, що дають підставу формулювати судження про його наявний стан, розвиток та рівні функціонування [125].

Отже, під поняттям «критерій» ми розуміємо характерологічну властивість, необхідну і достатню ознаку, на основі якої здійснюється оцінка рівня професійної компетентності соціальних педагогів. У ході проектування критеріїв нами дотримувалися вимоги, що мають відображати основні закономірності процесу розвитку професійної компетентності соціального педагога, бути системоутворюючим елементом між усіма компонентами професійної компетентності як інтегрального явища, володіти потенціалом до переведення кількісних даних в якісні показники [101]. У ролі критеріїв професійної компетентності соціального педагога ми розглядаємо суттєві ознаки, які свідчать про досягнення певного рівня сформованості професійної компетентності соціального педагога.

У структурі професійної компетентності нами було виокремлено мотиваційно-ціннісну, когнітивну, соціально-діяльнісну та оцінно-рефлексивну складові. Відповідно до обґрунтованої структури для

вимірювання рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти доцільно обрати критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, соціально-комунікативний та прогностично-рефлексивний. Охарактеризуємо змістове наповнення спроектованої нами системи критеріїв професійної компетентності соціальних педагогів.

Ціннісно-мотиваційний критерій професійної компетентності об'єднує професійні цінності та особистісні мотиви, що спонукають соціального педагога до відповідального виконання професійної діяльності [227], визначають стратегію фахової поведінки професіонала [283], забезпечують і регулюють здійснення професійної діяльності. Професійну діяльність соціальний педагог провадить, забезпечивши позитивну взаємодію здобувача освіти із соціальним середовищем, тобто його допомога є адресною, спрямованою на конкретних суб'єктів навчально-виховного процесу. Система мотивів виявляє усвідомлене прагнення до діяльності, відображає сукупність усіх психічних спонукань, які визначають поведінку людини в цілому. Ми погоджуємося із думками М. Ярошевського [285] стосовно аналізу зовнішньої та внутрішньої мотивації фахівців, а також П. Лушина [133], який зауважує: «Якщо у професійній діяльності домінує зовнішня мотивація, то менше залишається простору для внутрішньої мотивації». Таким чином, у соціального педагога внутрішньої мотивації повинно бути більше, оскільки він залучений до самостійного пошуку, прийняття рішень та контролю. Соціальний педагог є компетентним фахівцем у наданні педагогічної, психологічної, соціально-перетворюваної допомоги учасникам освітнього процесу. Як наслідок – ціннісно-мотиваційний критерій професійної компетентності включатиме як суспільну відповідальність за професійну діяльність, так і вибір засобів для досягнення професійних завдань та поставленої мети.

Наступним критерієм, який розглядається нами як необхідний у професійній компетентності соціального педагога, є *когнітивно-інформаційний*. Відповідно до теорії когнітивності Дж. Келлі [100] кожна особистість створює власну систему «персональних конструктів», через призму яких оцінює зовнішній світ, інших людей і саму себе. Поведінка людини детермінована її знаннями, тобто її поінформованістю. Інформація, сприйнята людиною, трансформована у свідомості, збережена у пам'яті та відтворена у потрібний момент для вирішення завдань теоретичного чи практичного спрямування і є знаннями. Опираючись на наявні знання, людина оцінює зовнішні події в суспільстві, знаходить індивідуальний підхід до інших людей, а також розуміє власні потреби, вміє гнучко реагувати на ситуації зовнішнього середовища, бути лабільною у використанні засобів для досягнення мети та сприйняття зовнішньої інформації. Таким чином, когнітивно-інформаційний критерій об'єднує професійні знання соціального педагога, поведінку, прагнення до отримання нової інформації, її форматування у контексті суспільно-політичних подій.

Сформовані ціннісно-мотиваційні та когнітивно-інформаційні характеристики оцінки діяльності соціального педагога створюють змістове поле його професійної компетентності, що відображається на його діяльності. *Соціально-комунікативний* критерій професійної компетентності забезпечує взаємодію соціального педагога з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, громадськими організаціями. Соціальна компетентність – це вмінням людини досягати результатів у ході групової взаємодії завдяки застосуванню комунікативних стратегій і тактик. Соціальна компетентність базується на ціннісно-диспозиційній основі, в основу якої покладено відповідальність не лише перед суспільством, навколишнім соціальним оточенням, а й перед собою за власну самореалізацію (О. Асмолов [26], О. Пометун [206], Ю. Рєзнік, Е. Смірнов [224], Л. Сохань [247] та інші). Соціально-комунікативний критерій об'єднує

соціальні зв'язки, місце людини в їх системі, а також розвиненість соціального мислення, емоційно-чуттєве ставлення до соціального буття, належне соціальне самопочуття, здатність зреалізувати визначені сценарії соціальної взаємодії, інтеріоризовані цінності, комунікативні здібності в реальному житті; вміння встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, без чого неможливо уявити реалізацію соціальних ролей і соціальних цінностей. Для ефективної комунікації характерним є досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації і предмета спілкування, гнучке мислення, внаслідок чого спілкування розуміється як вид соціальної творчості; культура самоналаштування до спілкування і психоемоційної регуляції власного стану та культура сприйняття комунікативних дій клієнта, вираження емоційно-оцінних суджень у спілкуванні. Складовою соціально-комунікативного критерію є соціальний інтелект, під яким розуміють адекватність і точність у сприйнятті та пізнанні інших осіб, здатність не лише до моделювання психологічних особливостей людей на основі зовнішніх ознак, прогнозування їх поведінки, а й до прийняття ролі іншого, спрямування взаємодії у потрібному напрямі, впливу на поведінку інших людей [277]. В основу соціально-комунікативного критерію професійної компетентності покладено широкий спектр загальнолюдських цінностей, таких як гуманізм, доброта, емпатія тощо. Отже, соціально-комунікативний критерій відображає складні інтегративні особистісно-професійні якості соціальних педагогів, що опосередковують професійно-педагогічну діяльність, спрямовану на налагодження, підтримку і розвиток ефективного спілкування із суб'єктами освітнього процесу.

Зміст *прогностично-рефлексивного* критерію відображає вміння соціальних педагогів аналізувати, адекватно оцінювати і прогнозувати результати власної діяльності, координувати та регулювати діяльність учасників освітнього процесу, організовувати власну самоосвіту, самовдосконалення і саморозвиток. Базовими характеристиками

прогностично-рефлексивного критерію професійної компетентності соціальних педагогів вважаємо проектування соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу із урахуванням об'єктивних умов, індивідуальних особливостей та мотивів учнів, педагогів, батьків на основі аналізу навколишнього середовища; прогнозування результатів власної фахової діяльності, а також, на основі спостережень, посилення позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на соціальну адаптацію учнів. Прогностично-рефлексивний критерій передбачає усвідомлення соціальним педагогом рівня професійної готовності до реалізації фахових завдань, усвідомлення потреби й активності у професійній самоосвіті, самовдосконаленні, здатність до рефлексії власної професійної діяльності.

Вищеокреслені критерії взаємопов'язані між собою, обумовлюючи тим самим ефективність розвитку досліджуваної нами якості. При виборі критеріїв ми керувалися принципом об'єктивності, сутність якого полягає в тому, що отримана інформація буде достовірною в тому випадку, якщо вона відповідатиме об'єкту дослідження [196]. Означені критерії в нашому дослідженні відповідають основним компонентам у структурі професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти. Однак варто зауважити, що означені критерії відображають теоретичний характер компетентності соціального педагога, а результати, які ми плануємо отримати в ході експерименту, мають бути представлені в кількісному вигляді та готові для прикладного застосування. Для цього ми використовуємо емпіричні індикатори, які є показниками вимірюваного критерію. У нашому розумінні показник – це якісна чи кількісна характеристика обраного критерію. Значення кількісних показників передаються через числові показники, а якісних – через описово-словесну характеристику [155].

Система обраних нами критеріїв і показників вимірювання рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти представлена у таблиці 2.1.

Для визначення кожного критерію нами підібрано стандартизовані діагностичні методики, аби отримати валідні кількісні дані. Їх обґрунтування представлено нижче.

Керуючись розробленими критеріями, нами визначено рівні професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.

Таблиця 2.1

**Критерії та показники рівня професійної компетентності
соціального педагога**

Критерії	Показники	Методи діагностики
Ціннісно-мотиваційний	мотиви, які спонукають соціального педагога до фахової діяльності, ціннісні установки, професійна стійкість, особистісні характеристики, здатність до саморозвитку	- Методика «Мотиви вибору педагогічної діяльності» (Є. Ільїн); - Методика вивчення зміни ціннісних орієнтацій (Л. Столяренко)
Когнітивно-інформаційний	спрямованість, за якої інші люди могли б бути в центрі системи цінностей; високий рівень розвитку пізнавальних інтересів; культура емоційної сфери; вміння обирати оптимальний спосіб поведінки; конструктивне спілкування з іншим людьми; знання власних особливостей; уміння свідомо керувати своєю поведінкою; уміння здійснювати пошук інформації та її аналіз	- Анкета самооцінки фахових компетенцій соціальних педагогів; - Опитувальник професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти
Соціально-комунікативний	уміння продуктивно взаємодіяти; здатність розв'язувати конфлікти; активна участь у житті суспільства та колективу; уміння застосовувати ефективні моделі та технології спілкування	- Опитувальний листок Форверга на контактність; - Методика діагностики комунікативної установки В. Бойка (визначення загальної комунікативної толерантності)

Продовження табл. 2.1

Прогностично-рефлексивний	визначення цілей своєї діяльності, прогнозування результатів; приведення діяльності у відповідність до вимог замовників освітніх послуг, особливостей навчального закладу та можливостей педагогічного колективу; критичний аналіз, прогнозування розвитку ситуації; знання сутності та логіки соціально-педагогічного процесу, закономірностей вікового та соціального розвитку дитини; прогнозувати розв'язання проблеми дитини безпосереднім включенням її у спеціально організовану соціально-педагогічну діяльність	- Карта самооцінки рівня професійної компетентності соціального педагога; - Методика «Бар'єри у педагогічній діяльності»
---------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Рівень професійної компетентності характеризується мірою оволодіння соціальним педагогом професійними знаннями, професійним мисленням, професійними вміннями, саморегуляцією особистості, культурою професійної поведінки, тобто включає всі чотири виокремлені нами компоненти професійної компетентності.

Базовий рівень професійної компетентності притаманний фахівцям, які здійснюють професійну діяльність не цілеспрямовано, а стихійно, використовуючи педагогічний потенціал від випадку до випадку; методи для вирішення професійних завдань підбирають шляхом проб та помилок; не відчують потреби у професійному зростанні; не ведуть творчої пошукової роботи; у професійній діяльності мають результати нижче середнього.

Середнім рівнем професійної компетентності володіють соціальні педагоги, які самостійно планують та контролюють власну професійну діяльність, планують заходи для реалізації поставлених цілей, корегують

процес цілепокладання, планування та організації; у спілкуванні таких фахівців переважає діалогічність; фахова діяльність носить швидше зовнішній, необґрунтований внутрішніми переконаннями та цінностями характер, у ній немає місця для соціально-педагогічної творчості.

Високий рівень професійної компетентності притаманний соціальним педагогам, які володіють необхідними особистісними якостями для здійснення соціально-педагогічної діяльності, характеризуються творчим підходом до вирішення фахових завдань, самостійно вибудовують доцільні методи взаємодії, мають стійкі інтереси до творчого зростання та професійного розвитку, досягають значних результатів у професійній діяльності, у роботі використовують рефлексивний аналіз, мають сформований персональний стиль професійної діяльності.

Отримані у ході діагностування показники за визначеними критеріями потребують переведення їх у кількісні еквіваленти з метою застосування методів математичної статистики для аналізу отриманої інформації. Таким чином, критеріям по кожному рівневі ми присвоїли кількісні показники: 2 бали – високий рівень сформованості критерію; 1 бал – середній рівень сформованості критерію; 0 балів – базовий рівень сформованості критерію або критерій не сформований взагалі. Внаслідок цього загальні результати було розподілено таким чином, як представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Варіативні числові значенні рівнів
професійної компетентності соціального педагога**

Рівень	Базовий	Середній	Високий
Бали	0 – 4	5 – 11	12 – 16

У ході групування даних розподілу соціальних педагогів за рівнем професійної компетентності використано метод інтервалів (за методикою А. Киверялга) [101], згідно з якою середній рівень визначається відхиленням оцінки від середньої по діапазону набраних балів на 25%. Таким чином,

оцінка з інтервалу від R_{\min} до $0,25R_{\max}$ констатує базовий рівень професійної компетентності соціального педагога. На високий рівень професійної компетентності вказуватимуть бали, що перевищуватимуть 75% від кількості максимально можливих.

Означені елементи експериментальної роботи – критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти відповідають результатам теоретичного аналізу літератури, відображають загальну структуру професійної компетентності та дозволяють діагностувати проблему ефективності системи післядипломної освіти комплексно, з урахуванням усіх значущих факторів впливу.

3. Розробка методів діагностики професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти

Поняття діагностики розглядається нами як процес виявлення причин і факторів функціонування педагогічних об'єктів, визначення умов та особливостей перебігу різноманітних педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та прогнозування наслідків із метою своєчасного коригування дій у разі потреби. І. Підласий вважає, що діагностику можна тлумачити як організований процес одержання інформації про стан, розвиток та відхилення від норми предмета дослідження [196].

Діагностика застосовується з метою встановлення педагогічного діагнозу та розробки плану корекції, а в системі педагогічних знань виконує роль допоміжної, сервісної галузі [150]. Разом із тим, діагностика інтегрує у собі спеціальні знання, методи та інструментарій суміжних наук (соціології, психології, психофізіології), а також спрямована на вимірювання (оцінювання) тих властивостей людини, які мають певний вплив та значення для результатів освітньої та соціальної діяльності.

Завдання педагогічної діагностики в контексті проблеми нашого дослідження полягають у:

- вивченні професійно значущих цінностей, мотивів, особистісних якостей соціальних педагогів;
- обґрунтуванні рівня володіння соціальними педагогами фаховими компетенціями, зокрема узгодженістю цілей, знань, дій та самооцінки власної соціально-педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти;
- дослідженні особливостей рефлексивної сфери соціальних педагогів, характеру їх спрямованості на підвищення власної кваліфікації та професійну самореалізацію.

Головна мета кожного етапу діагностики – отримати оперативну інформацію про реальний стан і тенденції стосовно рівнів професійної компетентності соціальних педагогів із метою педагогічного коригування форм організації післядипломної освіти. Основними методами діагностики при цьому є анкетування, тестування, опитування, спостереження. Відповідно до означених методів діагностики основними інструментами діагностичних досліджень є тести, анкети, опитувальники.

Діагностика професійної компетентності соціальних педагогів проводилася нами з урахуванням теорії Дж. Равена щодо природи компетентності, стосовно якої компетентність розвивається і проявляється лише в процесі виконання людиною діяльності, яка є для неї цікавою, та щодо охарактеризованих критеріїв і показників професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти.

Зокрема, для вивчення *ціннісно-мотиваційного критерію* ми використовували методику «Мотиви вибору педагогічної діяльності» (додаток Д), призначену для якісного аналізу соціальним педагогом мотиваційної структури власної педагогічної діяльності, виявлення його внутрішніх та зовнішніх мотивів у професії. Доповнює діагностику *ціннісно-мотиваційного критерію* Методика вивчення зміни ціннісних орієнтацій (додаток Е), що базується на положеннях теорії М. Рокича та орієнтована на

виявлення тенденцій розвитку змін у ціннісно-мотиваційній сфері особистості впродовж усієї професійної діяльності.

Когнітивно-інформаційний критерій рівня професійної компетентності досліджується завдяки авторським опитувальникам – Анкеті самооцінки фахових компетенцій соціальних педагогів (додаток Ж) й Опитувальнику професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти (додаток З). Анкета самооцінки фахових компетенцій соціальних педагогів дозволяє визначити та охарактеризувати рівень оволодіння соціальними педагогами системою фахових компетенцій, до яких віднесено проектну, діагностичну, творчу, технологічну, організаційну, соціально-освітню. Крім того, опитувальник дозволяє виявити узгодженість цілей, мотивів, знань, дій, поведінки та рефлексії соціальних педагогів у процесі післядипломної освіти.

Соціально-комунікативний критерій професійної компетентності визначається нами через здатність соціальних педагогів до ефективної комунікативної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього простору, тому його діагностика ґрунтується на застосуванні двох методів – Опитувального листка Форверга на контактність (додаток Й) і Методики В. Бойка щодо діагностики комунікативної установки та визначення загальної комунікативної толерантності (додаток К). Опитувальний листок Форверга на контактність дозволяє оцінити рівень емпатійності, поваги, щирості, конкретності, ініціативності, безпосередності соціальних педагогів у процесі фахового спілкування. Методика діагностики комунікативної установки дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності, а також рівні толерантності за окремими показниками – неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, нетерпимість до особистісного дискомфорту партнера зі спілкування тощо.

Прогностично-рефлексивний критерій професійної компетентності відображає характер самооцінки соціальними педагогами як рівня власної

компетентності, так і спрямованості на його підвищення. Діагностика критерію здійснювалася завдяки методам «Карта самооцінки рівня професійної компетентності соціального педагога» (додаток Л) та «Бар'єри у педагогічній діяльності» (додаток М), метою якої є виявлення здатності соціальних педагогів до саморозвитку у процесі професійної діяльності. Карта самооцінки рівня професійної компетентності соціального педагога комплексно визначає основні здатності соціальних педагогів, необхідні їм для виконання професійних функцій.

Розрахунок загального рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти як інтегральної величини всіх означених критеріїв реалізовувався на основі відповідних балів (див. таблицю 2.3).

Як бачимо із таблиці 2.3, під час експериментальної роботи соціальні педагоги відповідно до шкали можуть набрати від 0 до 16 балів, де: 0 – 4 бали – базовий рівень професійної компетентності; 5 – 11 балів – середній рівень; 12 – 16 балів – високий рівень.

Обрані методи діагностики професійної компетентності дозволяють системно характеризувати рівень професійної компетентності соціальних педагогів у процесі післядипломної освіти з урахуванням змісту та структури предмета дослідження.

4. Опис процесу організації експериментальної роботи

Процес організації експериментальної роботи передбачає визначення вибіркової сукупності дослідження та його експериментальної бази.

Репрезентативність вибірки – це здатність вибіркової сукупності відтворювати основні характеристики генеральної сукупності [136].

Вибірка не може абсолютно точно відтворювати генеральну сукупність, тому вона завжди матиме певні відмінності від неї. Відхилення вибіркової сукупності від генеральної за певними показниками називають помилкою репрезентативності.

Таблиця 2.3

**Шкала розрахунку рівня професійної компетентності
соціальних педагогів у системі післядипломної освіти**

№ з/п	Методи діагностики	Можливі результати	Бали
Ціннісно-мотиваційний критерій			
1.1	Методика «Мотиви вибору педагогічної діяльності»	глибока внутрішня умотивованість до соціально-педагогічної діяльності, наявність педагогічного поклику	2
		наявність як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації до реалізації у професії	1
		переважання зовнішніх і статусних мотивів у професійній діяльності	0
1.2	Методика вивчення зміни ціннісних орієнтацій	виражена тенденція до переважання гуманістичних, альтруїстичних цінностей	2
		збереження значущості загальнолюдських цінностей	1
		тенденція до переважання егоїстичних, матеріальних, індивідуальних цінностей	0
Когнітивно-інформаційний критерій			
2.1	Анкета самооцінки фахових компетенцій соціальних педагогів	високий рівень самооцінки всіх фахових компетенцій	2
		переважання сформованості та прояву одних фахових компетенцій стосовно інших	1
		низький рівень оцінки фахових компетенцій	0
2.2	Опитувальник професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти	узгодженість та високий рівень усвідомлення взаємозв'язку цілей, знань, дій та рефлексії у соціально-педагогічній діяльності	2
		неузгодженість між цілями, знаннями, діями та оцінкою результатів соціально-педагогічної діяльності	1
		обезцінювання значущості цілей, знань, дій та рефлексій у соціально-педагогічній діяльності та системі післядипломної освіти	0

Продовження табл. 2.3

Соціально-комунікативний критерій			
3.1	Опитувальний листок Форверга на контактність	високий рівень прояву емпатії, поваги, відвертості, ініціативності, безпосередності у соціально-педагогічному спілкуванні	2
		середні показники оцінювання рівня емпатії, поваги, відвертості, ініціативності, безпосередності у соціально-педагогічному спілкуванні	1
		низькі показники оцінювання рівня емпатії, поваги, відвертості, ініціативності, безпосередності у соціально-педагогічному спілкуванні	0
3.2	Методика діагностики комунікативної установки	високий рівень загальної комунікативної толерантності соціальних педагогів	2
		наявність тенденції до оцінювання людей і подій на основі лише власного досвіду	1
		переважання категоричності та консервативності стосовно інших	0
Прогностично-рефлексивний критерій			
4.1	Карта самооцінки рівня професійної компетентності соціального педагога	оцінювання рівня власної професійної компетентності на високому рівні	2
		оцінювання рівня власної професійної компетентності на середньому рівні	1
		оцінювання рівня власної професійної компетентності на низькому рівні	0
4.2	Методика «Бар'єри у педагогічній діяльності»	етап активного розвитку професійної компетентності	2
		відсутність сталої системи саморозвитку, орієнтованість на зовнішні обставини	1
		етап зупинки професійного розвитку	0

Якщо рівень величини відхилень значний, то і помилка репрезентативності буде високою, що свідчить про низьку якість отриманих даних. Тому нашим завданням було обрати таку вибірку сукупність, яка б

не лише була репрезентативною і представляла генеральну сукупність, а й давала можливість обґрунтовано переносити наукові висновки щодо аналізу вибіркової сукупності на генеральну.

Спосіб формування вибіркової сукупності – суцільний гніздовий, тобто участь у дослідно-експериментальній роботі взяли участь усі соціальні педагоги, які навчалися на курсах підвищення кваліфікації у 2015 – 2017 роках.

Розроблена програма педагогічного експерименту відповідає представленим у науковій літературі вимогам до організації науково-дослідної роботи, відображає системний підхід до вивчення рівня професійної компетентності соціальних педагогів та побудована з урахуванням результатів теоретичного аналізу проблеми дослідження.

2.3. Модель розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти

Аналіз наукових джерел, документів, що регламентують освітню діяльність у закладах післядипломної освіти, бесіди з науковцями-викладачами, виявили невідповідність між потребами соціальних педагогів та підходами до розвитку їх професійної компетентності. Разом із тим, інтерпретуючи результати здійсненого нами дослідження, вважаємо за доречне запропонувати власну модель розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.

Модель у науковій літературі розглядається як зразок або взірцевий примірник [17]. Загалом моделювання використовується у процесі наукового пізнання як спосіб дослідження об'єктів через вивчення їх моделей, тобто аналогів реальності [243]. У нашому дослідженні модель розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти представлено як упровадження у процес підвищення кваліфікації

авторських науково-методичних розробок задля оцінювання рівня їхньої ефективності, яка продемонстрована наочно та дає змогу отримати додаткову інформацію про предмет дослідження.

Важливість використання у педагогічних дослідженнях методу моделювання визначається нами на підставі висновку В. Беспалько щодо потреби «якомога швидше вивести педагогіку зі сфери надання традиційних словесних рекомендацій на шлях проведення експерименту, моделювання та практичного використання результатів» [37]. Основна перевага методу моделювання, на думку Б. Глинського, полягає в додаткових можливостях пізнання в умовах, коли відсутня можливість безпосередньо вивчати досліджуваний об'єкт чи явище та зростання ролі теорії у певних галузях науки, які неможливо здійснити без використання абстрактних понять та термінів [68]. Використовуючи моделювання, з'являється можливість досліджувати явища та системи, які в об'єктивній реальності є надто складними, описувати ідеальні системи, які будуть створені. Моделювання в педагогіці стало предметом вивчення С. Архангельського [24], В. Беспалько [37], Т. Дмитренко [79], В. Штофф [281] та інших учених.

До основних функцій моделювання відносять: описову (допомагає виокремити в об'єкті, який вивчається, найбільш суттєві складові); конструктивну (дозволяє використовувати отримані результати в нових умовах), евристичну (сприяє прогнозуванню результатів дослідження).

У педагогічних дослідженнях моделі виконують ряд функцій: ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну [213]. Тому, створюючи модель розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти, необхідно наочно уявити кінцевий результат, коли модель дійсно відповідатиме оригіналу, буде досить змістовною та достовірною за об'ємом.

У літературних джерелах наявні кілька типів класифікацій моделей. За змістовим наповненням побудована нами модель є структурно-

функціональною. Крім того, вона повторює внутрішнє структурне утворення оригіналу та розкриває функціональні зв'язки і способи функціонування між елементами системи. Складові моделі розкривають суть та порядок розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти, як-от: мету, завдання, форми, методи. Призначення функціональних складових – поєднання структурних компонентів, тобто умов організації діяльності, функціонування моделі, зумовлюючи у такий спосіб розвиток і вдосконалення досліджуваного процесу. Розглядаючи модель як сукупність елементів, між якими наявний закономірний системний зв'язок, найважливішими ознаками такої системи вважаємо: внутрішню функціональну цілісність інваріантних елементів (групи слухачів та викладачів, мети, педагогічних принципів, змісту професійного навчання й виховання, методів та форм спільної діяльності у процесі післядипломної освіти). Між суб'єктами педагогічного процесу, що відбувається в межах створеної педагогічної системи, існують прямий та зворотний зв'язки, завдяки яким здійснюється управління освітньою діяльністю соціальних педагогів та її коригування з метою досягнення бажаного результату – підвищення рівня професійної компетентності [166].

При створенні моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти ми враховували вимоги, яким повинна відповідати модель, аби забезпечити її функціональність, а саме: простоту і чіткість, що значно наблизить її до реальних умов функціонування та зробить зручною для використання; достатній рівень узгодженості із середовищем, в якому вона функціонуватиме як складовий елемент; адекватність, що передбачає досягнення мети відповідно до сформованих критеріїв; повнота; точність [165].

Прогнозування професійно-педагогічної діяльності соціального педагога на основі розробки моделі особистості спеціаліста дає змогу визначити ті її складові, які є першочерговими в сучасному соціокультурному середовищі,

що характеризується активними соціокультурними процесами. Це дає можливість цілеспрямовано розвивати їх у системі післядипломної освіти.

При створенні моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів вважаємо за доцільне покласти в основу сучасні методологічні підходи та передбачити ті якості особистості, якими значною мірою повинен володіти кожен фахівець соціальної сфери. На нашу думку, основою проєктованої моделі є фахівець, який володіє певним досвідом роботи та знаннями у сфері соціальної педагогіки, вміє вирішувати професійні завдання та може здійснювати соціально-перетворювальний вплив на іншу людину, особистість, індивідуальність. Основна мета – зростання рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти (див. рисунок 2.1.).

Моделювання процесу розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної педагогічної освіти передбачає розробку змістовних блоків, що відображають мету, педагогічні умови, організаційно-методичні засади, функції, зміст, методи та результативність.

Розроблена нами модель поєднує три взаємопов'язані функціональні блоки: концептуально-цільовий, блок професійного зростання, діагностично-результативний (див. рисунок 2.1.). Особливістю моделі є системний взаємозв'язок її структурних блоків.

Концептуально-цільовий блок моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти інтегрує в собі соціальне замовлення щодо системи післядипломної педагогічної освіти, методологічні засади розвитку професійної компетентності соціальних педагогів, мету та педагогічні умови розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.

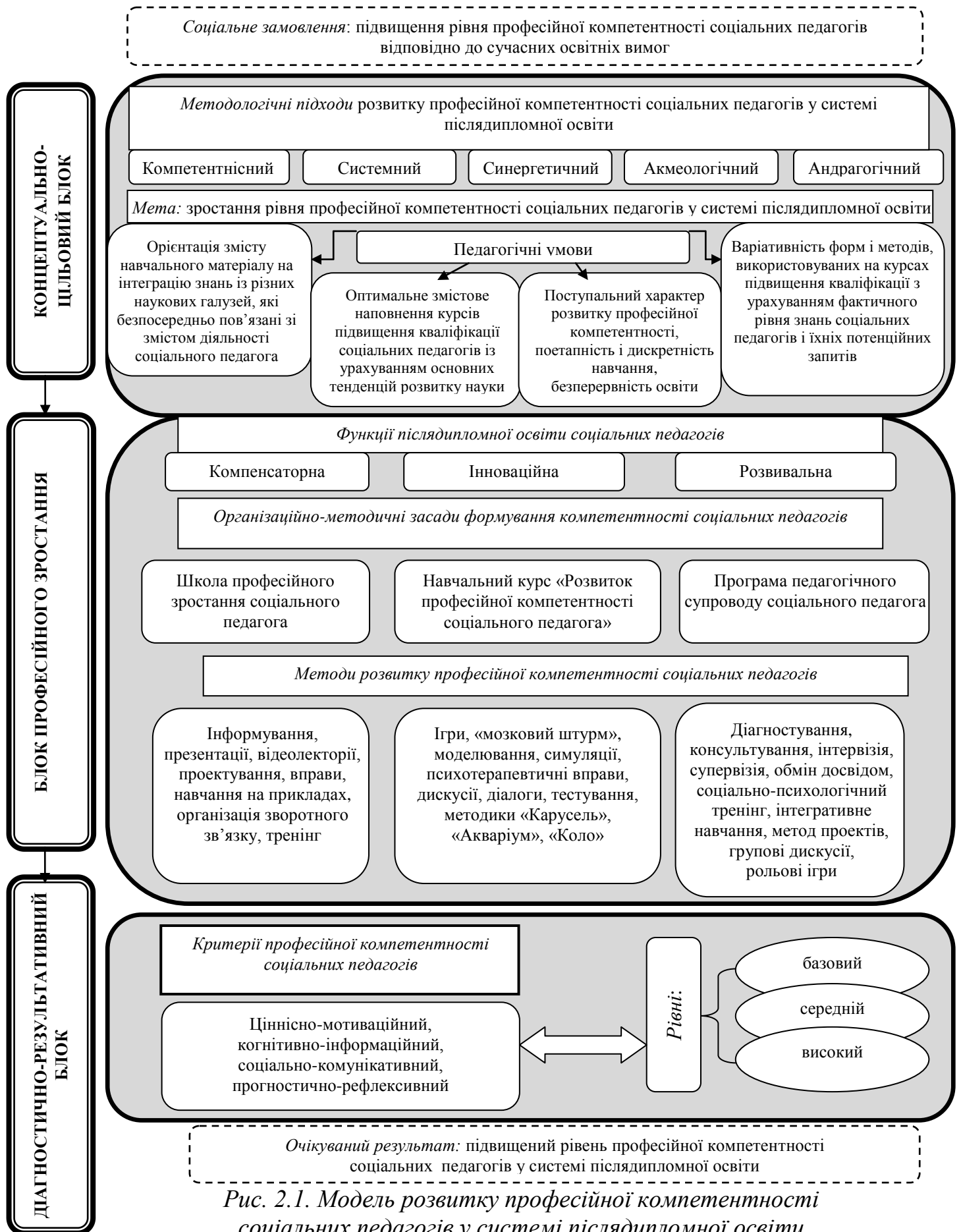


Рис. 2.1. Модель розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти

При створенні моделі ми використовували теоретично обґрунтовані методологічні засади організації процесу розвитку професійної компетентності в системі післядипломної освіти: *компетентнісний, системний, синергетичний, акмеологічний, андрагогічний підходи*. Саме вони створюють основу для впровадження авторських науково-методичних розробок у процес підвищення кваліфікації соціальних педагогів.

Проблема структурування професійної компетентності фахівця будь-якого профілю перебуває в методологічній площині двох методологічних підходів – *компетентнісного* (як відображення складових загальної професійної компетентності фахівця) та *системного* (як віддзеркалення системних характеристик професійної компетентності). Основи компетентнісного підходу розглянуті нами у підрозділі 1.2. у ході аналізу базових понять дослідження. При цьому системний підхід як підґрунтя структурування професійної компетентності соціального педагога та можливості її розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти потребує більш детального розгляду. С. Карпенчук зауважує, що «системний підхід охоплює всі основні сторони проєктованих систем навчання і виховання – від постановки цілей та конструювання освітнього процесу до перевірки ефективності роботи нових систем, їх апробації та поширення» [99].

Педагогічні засади системного підходу традиційно пов'язують у педагогічній науці із науковим доробком О. Волкова [62], С. Гончаренка [72], О. Дубасенюк [215], В. Кушнір [121], І. Малафійка [137], З. Слєпкань [242], Е. Юдіна [282] та ін. Системні засади функціонування сфери освіти полягають у наявності взаємозв'язку і взаємозумовленості окремих елементів/явищ освітнього процесу (суб'єкти освітнього процесу; цілі, зміст, завдання сфери освіти; форми, методи, засоби навчання; компоненти професійної компетентності вчителів\викладачів; професійні компетенції майбутніх фахівців). Урахування системних засад процесу розвитку

професійної компетентності соціальних педагогів дає можливість будувати зміст підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти як цілісний, динамічний процес, що забезпечує реалізацію поставленої мети у вигляді зростання рівня професійної компетентності за різними напрямками діяльності означених фахівців.

Із компетентнісним та системним методологічними підходами тісно пов'язані *синергетичний та акмеологічний*. Значення синергетичного підходу (В. Аршинов, В. Буданов [25], О. Вознюк [61], А. Євтодюк [82], В. Кремень [117], С. Клепко [103], С. Максименко [135] та ін.) в аналізі розвитку професійної компетентності фахівця бере початок із самих основ синергетики. Як зазначає Л. Ткаченко [258], основоположною тезою синергетичної теорії є теза про освіту як самоорганізовану складну систему, здатну до самовідтворення й еволюції. По суті, еволюційний характер систем як синергетичних феноменів і призводить до окреслення розвитку професійної компетентності як синергетичного процесу, а самої професійної компетентності соціальних педагогів – як складної системи, здатної до самоорганізації й саморозвитку в системі післядипломної педагогічної освіти. Антропологічний і нелінійний характер синергетики як методологічної основи нашого дослідження підтверджується словами академіка В. Кременя про те, що «синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. ... Недоцільно користуватися старими методами і моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних «наближень» [117]. Саме синергетика враховує специфіку змінних систем, до яких належить і педагогічна система, що продукує нові знання й професійні вміння; людина, здатна до саморозвитку в таких системах, є також синергетичним суб'єктом. Система післядипломної освіти як синергетичний суб'єкт формування професійної компетентності уможливорює збалансування самоорганізуючих впливів як із боку слухачів,

так і викладачів, результатом чого й стають зміни в структурі та змісті професійної компетентності соціальних педагогів.

Розвиток професійної компетентності соціальних педагогів як синергетичний процес має на меті виведення кожного з фахівців соціальної сфери у системі післядипломної освіти до нових професійних вершин, що методологічно окреслюються *акмеологічним підходом*. Його розробники (В. Бранський, С. Пожарський [47], Г. Данилова [77], А. Деркач, В. Зазикін [78], С. Калаур [92], С. Пальчевський [188] та ін.) тлумачать акмеологію як теорію професійного поступу особистості, що має ознаки вершинних досягнень, передбачає розквіт професійних знань і здібностей в обраній професійній діяльності тощо. Зрозуміло, що в такому разі акмеологія об'єднує всі обґрунтовані вище методологічні підходи до проблеми формування професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти, оскільки означена система покликана забезпечити досягнення професійного «акме» у розвитку своєї фахової компетентності, на засадах синергетики, в набутті досвіду професійної діяльності як системного явища. Взаємозв'язок та взаємозалежність окреслених підходів представлено на рисунку 2.2.

Вибір означених методологічних підходів залежав від сутності проблеми дослідження та його термінологічної бази, змісту практичних форм і методів перетворюючої педагогічної діяльності, завдяки якій будуть визначені результати експериментальної роботи.

Концептуально-цільовий блок уміщує мету та організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності соціальних педагогів під час проходження курсової підготовки. Визначена в моделі мета відповідає темі дисертаційної роботи й гіпотезі педагогічного експерименту.

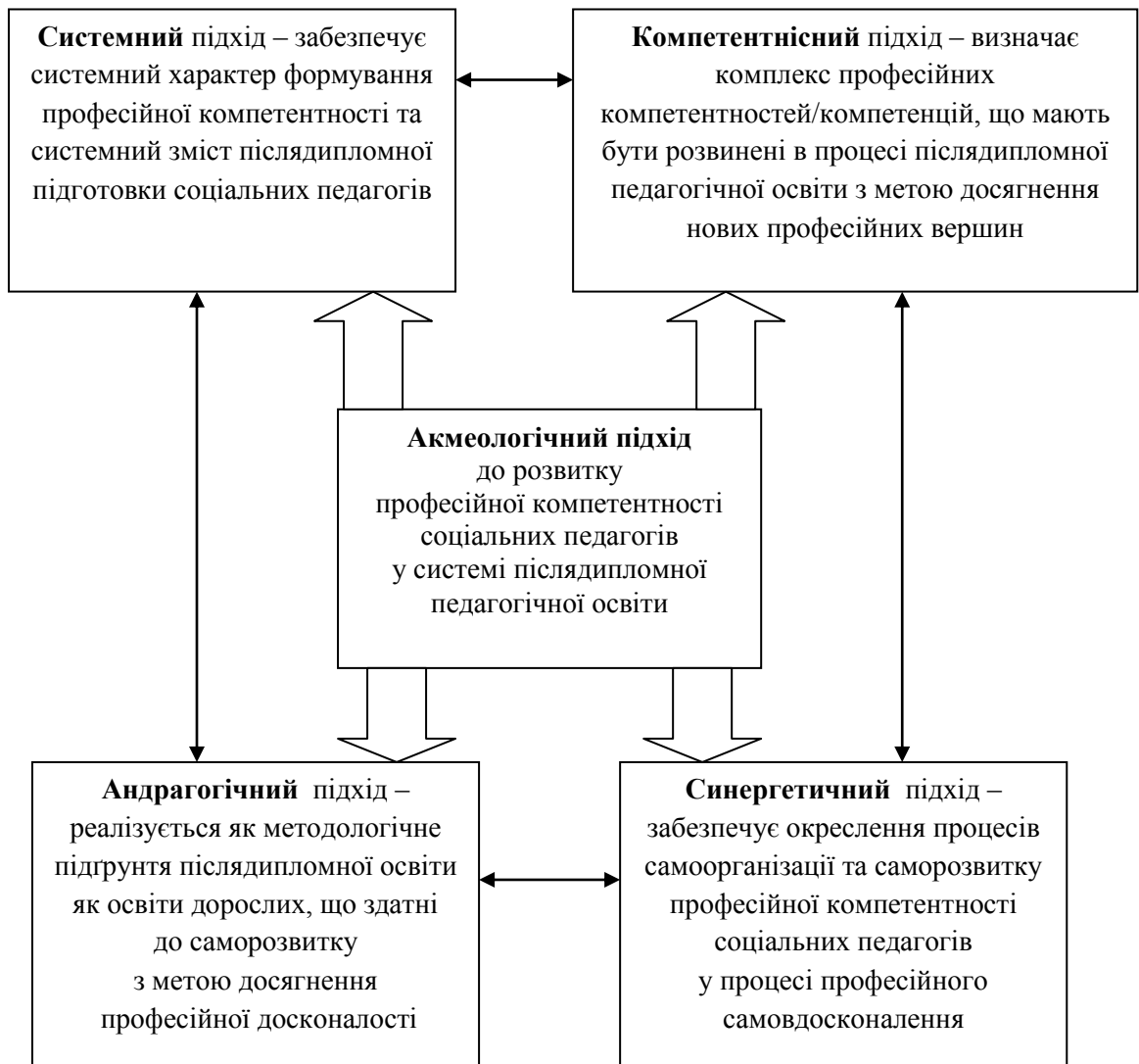


Рис. 2.2. Взаємозв'язок методологічних підходів у розвитку професійної компетентності соціальних педагогів системи післядипломної освіти

Мета реалізується через досягнення системи завдань:

- розвиток ціннісного ставлення до соціально-педагогічної діяльності (усвідомлення педагогічних знань, визнання цінностей суб'єкт-суб'єктних відносин, внутрішня мотивація до діяльності, прогнозування цілей і завдань соціально-педагогічної діяльності);
- підвищення технологічної компетентності (розвиток пізнавальної активності, оволодіння сучасними технологіями і методами соціально-педагогічної діяльності розвиток здатності до конструктивного вирішення фахових завдань);

- розвиток соціально-комунікативних умінь (формування здатності до ефективної саморегуляції, профілактика та корекція емоційного вигорання, розвиток професійно-значущих якостей (асертивність, емпатійність, упевненість, щирість, самоконтроль, толерантність);
- сприяння рефлексивно-аналітичній активності (розвиток аналітичних, рефлексивних, прогностичних умінь, розвиток педагогічної інтуїції, творчості, навчання конструктивно-прогностичному аналізу соціально-педагогічної діяльності).

Отже, система спроектованих завдань відповідає структурі професійної компетентності соціальних педагогів у процесі післядипломної освіти, відображаючи критерії й показники діагностики її рівня. Під завданнями моделі ми розуміємо очікувані результати, яких реально досягнути упродовж певного часового проміжку та за певних умов.

Мета розвитку професійної компетентності соціальних педагогів реалізується через спільну діяльність усіх суб'єктів системи післядипломної освіти та з урахуванням її функцій; вона не є стихійною, а відображає актуальні соціальні запити й узгоджується з цілями та стандартами системи освіти України, враховує потреби соціальних педагогів як агентів реалізації соціальної політики в закладах загальної середньої освіти (соціальне замовлення).

Система післядипломної освіти виконує такі основні функції: компенсаторну, інноваційну, розвиваючу. *Компенсаторна функція* полягає у приведенні обсягів та змісту підвищення кваліфікації соціальних педагогів відповідно до поточних потреб держави; формуванні змісту навчання на основі результатів моніторингових досліджень та виявлення прогалин у фахових знаннях, досвіді вирішення професійних ситуацій. Реалізуючи *інноваційну функцію*, післядипломна освіта має на меті використання сучасних навчальних технологій, що передбачають диференціацію, інтеграцію, індивідуалізацію, запровадження очно-дистанційної та

дистанційної форм навчання. *Розвивальна функція* пов'язана із розробленням і постійним удосконаленням змісту післядипломної освіти, оптимізацією освітнього процесу на засадах поточного та стратегічного планування потреб розвитку професійної компетентності соціальних педагогів.

Оскільки мета як категорія теорії цілепокладання є відображенням ідеального результату педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти, то це забезпечує зв'язок концептуально-цільового і діагностично-результативного блоків моделі. Саме завдяки меті нами сформульовано ключовий результат дослідно-експериментальної роботи – підвищений рівень професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти. Таким чином, *діагностично-результативний блок* моделі відображає очікувані результати її впровадження через системні зміни всіх структурних компонентів професійної компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, соціально-діяльнісного та оцінно-рефлексивного), тобто зростання рівня професійної компетентності учасників експерименту. Крім того, цей блок описує критерії та рівні професійної компетентності соціальних педагогів і є узгодженим зі спроектованими завданнями цільового компонента. Детально процес діагностики рівня професійної компетентності соціальних педагогів описано нами у програмі педагогічного експерименту, методи діагностики представлено в додатках до дисертаційного дослідження. Застосування означених критеріїв та методів діагностики рівня професійної компетентності є, на нашу думку, доцільним елементом вступного та заключного занять на курсах підвищення кваліфікації, а саме: застосування діагностики дозволить не лише викладачам, а й слухачам системно оцінювати фахові й особистісні здатності соціальних педагогів; планувати й реалізовувати освітню діяльність курсів підвищення кваліфікації з урахуванням актуальних запитів і потреб їх учасників.

Таким чином, два блоки моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти – концептуально-

цільовий і діагностично-результативний – відображають процес цілепокладання та відповідають основним вимогам до цілепокладання. Ця частина моделі хоча і є синтезом теоретичного аналізу проблеми післядипломної освіти соціальних педагогів, однак забезпечення дієвості спроектованої моделі вимагає механізму реалізації означених цілей як процесу переходу зовнішніх цілей організаторів післядипломної освіти у внутрішні надбання її учасників. Отже, модель потребує *цілереалізуючої* частини, що дозволить інтеріоризувати спроектовані цілі в реальні ефекти. З цією метою спроектовано *блок професійного зростання* соціальних педагогів, в якому визначено форми та методи системи післядипломної освіти, спрямовані на досягнення поставлених мети і завдань.

Зауважимо, що наскрізно в моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти проходять педагогічні умови. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що «умова – це необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, уточнення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [55]. У філософії категорію «умова» відображено як «існування об'єкта в певних обставинах, які на нього впливають і в яких він функціонує» [262]. На думку Ю. Бабанського, педагогічні умови – це відповідні ситуації, педагогічні обставини, які сприяють або протидіють проявам педагогічних закономірностей, що обумовили дану ситуацію [27]. У контексті нашого дослідження важливим є матеріал теоретичної розвідки Л. Чалій [268], яка керується визначенням педагогічних умов А. Моторною. Згідно із визначенням, педагогічні умови складають систему методів, форм і ситуацій, які об'єктивно склалися або свідомо створені та є необхідними для досягнення прогнозованого педагогічного результату. За результатами дослідження А. Зубка [90] в системі післядипломної освіти доцільно виділяти організаційно-педагогічні умови, які автор поділяє на дві групи. До першої

віднесено умови, що забезпечують освітній процес, а саме: рівень професіоналізму тих, хто навчає, та рівень готовності до навчання тих, хто навчається. Другу групу складають умови, які забезпечують удосконалення освітнього процесу, тобто його навчально-методичне забезпечення [там же]. Щоб «перейти до нової якісної системи підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти ... необхідно визначити організаційно-педагогічні умови формування змісту підготовки», враховуючи при цьому як педагогічні умови, які об'єднують зміст, форми і методи, прийомів педагогічної діяльності, так і організаційні, що визначають загальні вимоги до порядку підготовки педагогічних кадрів. [194]. Таким чином, проаналізувавши позиції різних авторів, *організаційно-педагогічними умовами ми вважатимемо структуровану систему необхідних форм, методів та засобів педагогічної діяльності, впроваджуючи яку, буде забезпечено організацію освітнього процесу в системі післядипломної освіти з метою досягнення прогнозованого результату.*

У нашому дослідженні, до організаційно-педагогічних умов реалізації процесу розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти віднесено:

1. Орієнтацію змісту навчального матеріалу на інтеграцію знань із різних наукових галузей, які безпосередньо пов'язані зі змістом діяльності соціального педагога. Ця умова передбачає побудову гнучких траєкторій навчання та партнерських стосунків із представниками управлінь у справах сім'ї, дітей та молоді, службами у справах дітей, закладів охорони здоров'я, громадськими організаціями, до діяльності яких віднесено просвітницьку та превентивну складові з метою запобігання домашньому насильству, деструктивним проявам у поведінці, виникненню суїцидальних тенденцій серед молоді тощо.

2. Оптимальне змістове наповнення курсів підвищення кваліфікаційного рівня в контексті сучасних вимог суспільства та з

урахуванням основних тенденцій розвитку науки. Оскільки впродовж останніх років прослідковується тенденція до скорочення терміна курсової підготовки соціальних педагогів (від одного місяця до трьох тижнів), необхідно оптимально поєднати традиційні та сучасні засоби навчання, інноваційні технології: тренінги, «круглі столи», майстер-класи, ділові та рольові ігри, запровадження елективних курсів. Крім того, у соціальних педагогів потрібно розвивати вміння активно використовувати у професійній діяльності сучасні засоби інформаційних, комп'ютерних, телекомунікаційних технологій, що забезпечуватиме високий рівень освітнього процесу та розвиток дослідницьких навичок.

3. Поступальний характер розвитку професійної компетентності, поетапність та дискретність навчання, що передбачає безперервність освіти як необхідної умови розвитку професійної компетентності, що базується на принципах доступності, якості та суспільної відповідальності. Відповідна педагогічна умова не обмежує розвиток професійної компетентності соціального педагога термінами та формами, а забезпечує наступність між навчанням у закладі вищої освіти з метою здобуття спеціальності та розвитком професійної компетентності дипломованого фахівця.

4. Варіативність форм та методів, використовуваних на курсах підвищення кваліфікації з урахуванням фактичного рівня знань соціальних педагогів та їх потенційних запитів. Ця умова передбачає підвищення ефективності занять, розвиток інтересу соціальних педагогів до вирішення професійних завдань; забезпечить формування і розвиток комунікативних умінь та навичок, налагодження емоційного й міжгрупового зв'язку у здобувачів освіти, вміння вирішувати конфлікти; аналітичні здібності, розвиток уміння прогнозувати та проектувати результати діяльності; відповідальне ставлення до результатів власної діяльності, здатність мислити критично та обґрунтовано формулювати висновки; самоконтроль та самооцінка.

Розроблена модель розвитку професійної компетентності соціального педагога має системний характер та відображає основні вимоги системного підходу в педагогіці. Особливістю застосування системного підходу є вивчення об'єкта без ізоляції від середовища, в якому він функціонує. Доцільність використання моделі вбачаємо в тому, що змодельований процес розвитку професійної компетентності соціального педагога дає змогу підвищити ефективність системи післядипломної освіти завдяки створенню умов для самореалізації і самоактуалізації особистості соціального педагога, їх професійного та особистісного зростання, гуманізації міжособистісних стосунків.

Користуючись принципом структурності/впорядкованості у взаємодії структурних блоків моделі як компонентів системи, її здатністю до рухливості й мінливості, є можливість перетворити систему та віднайти її нові інтегральні характеристики. Цілеспрямоване управління системою є системоутворюючим фактором функціонування і розвитку. Принцип розвитку полягає у визначенні кількісних та якісних змін, перехід на вищий щабель розвитку досліджуваної якості – рівень професійної компетентності соціального педагога.

Отже, спроектована модель відповідає системному підходу до реалізації завдань післядипломної освіти й відображає основні системні характеристики досягнення мети дослідження, а саме: по-перше, системний підхід до моделювання є теоретико-методологічною стратегією дослідження розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти, оскільки він забезпечує її комплексне вивчення; по-друге, процес розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти є цілісною, гнучкою, універсальною системою, що має потенціал для вдосконалення; по-третє, розвиток професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти є системною діяльністю, яка має цілеспрямований та творчий характер

і залежить від індивідуальних особливостей та мотивів фахівця; по-четверте, ефективність розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти залежить від цілеспрямованого системного впливу в обраному напрямі.

Висновки до другого розділу

У розділі з'ясовано зміст і особливості розвитку професійної компетентності соціального педагога в закладі післядипломної освіти, обґрунтовано модель розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти, схарактеризовано програму педагогічного експерименту з перевірки ефективності моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти; сформульовано гіпотезу, цілі й завдання дослідно-експериментальної роботи; визначено критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; розроблено методики діагностування професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; схарактеризовано етапи і процес організації експериментальної роботи.

Обґрунтовано потребу аналізу системи післядипломної освіти соціальних педагогів на засадах не лише системного та компетентнісного, а й андрагогічного, синергетичного та акмеологічного підходів. Підкреслено, що система післядипломної освіти є складовою формальної неперервної освіти, яка може містити елементи неформальної та інформальної освіти. Відзначено, що післядипломна освіта соціальних педагогів ґрунтується на трьох основних засадах – ситуативності, проблемності та діалогічності.

Схарактеризовано провідні завдання післядипломної освіти, її роль і значення у розвитку професійної компетентності соціальних педагогів. Виокремлено основні проблеми та ризики системи післядипломної освіти, пов'язані з уведенням спеціальності «соціальний педагог» до сфери вищої

освіти. Зазначено, що поступовий відхід від традиційної моделі підвищення кваліфікації та дієве організаційне й науково-методичне забезпечення роботи із соціальним педагогом на етапі підвищення фахового рівня в закладі післядипломної освіти характеризують динамічність розвитку сучасної системи післядипломної освіти.

У розділі схарактеризовано функціонування сучасної системи післядипломної освіти, обґрунтовано необхідність моделювання процесу розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти та визначено вимоги до побудови моделі.

Охарактеризовано програму педагогічного експерименту з перевірки ефективності моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; визначено гіпотезу, цілі та завдання дослідно-експериментальної роботи; спроектовано систему критеріїв, показників і рівнів професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; розроблено методи діагностики професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти; описано етапи і процес організації експериментальної роботи.

Підґрунтям експериментального дослідження слугувало припущення про підвищення ефективності процесу розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти внаслідок упровадження у процес підвищення фахового рівня соціальних педагогів авторської моделі. Відповідно до обґрунтованої структури обрано критерії вимірювання рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, соціально-комунікативний і прогностично-рефлексивний) та схарактеризовано їхнє змістове наповнення. Визначено базовий, середній і високий рівні професійної компетентності соціальних педагогів та методи їхнього діагностування.

Основні результати розділу відображено в наукових працях автора [5; 6; 7; 8; 10; 12; 16].

РОЗДІЛ 3
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ
МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

3.1. Стан сформованості професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти (констатувальний етап)

Аналіз змісту та особливостей розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти дозволив нам спроектувати програму педагогічного експерименту, спрямованого на вивчення ефективності запропонованих авторських змін. Відповідно до програми, на констатувальному етапі експерименту передбачалося дослідження актуального стану сформованості професійної компетентності соціальних педагогів.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі: Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Участь в експерименті взяли 243 соціальних педагоги, які працюють у закладах освіти, зокрема: 119 фахівців були об'єднані в експериментальну групу, в якій процес післядипломної освіти здійснювався відповідно до запропонованих у авторській моделі підходів, цілей, форм і методів; 124 – в контрольну групу педагогічного експерименту, післядипломний освітній процес яких здійснювався без упровадження авторських інновацій відповідно до традиційних планів системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Розподіл соціальних педагогів на експериментальну та

контрольну групи відбувався з урахуванням вимоги рівності початкових умов щодо рівня професійної компетентності досліджуваних на констатувальному етапі експерименту та становив по 20–25 осіб у кожній із груп, які працювали в чотирьох вищезазначених нами закладах післядипломної освіти. Також у дослідженні взяли участь 17 науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти, які забезпечували реалізацію авторських науково-методичних розробок у процесі курсової підготовки слухачів експериментальних груп.

Представимо результати кількісного та якісного аналізу констатувального етапу експерименту, сформовані за обґрунтованими критеріями рівня професійної компетентності.

Ціннісно-мотиваційний критерій рівня професійної компетентності соціальних педагогів відображає особливості фахових мотивів, цінностей, особистісних установок у професії, які відображаються не лише на професійній діяльності, а й на ставленні фахівця до системи післядипломної освіти.

Методика «Мотиви вибору педагогічної діяльності» Є. Ільїна дозволяє оцінити рівень внутрішніх мотивів, установок та інтересів соціальних педагогів (соціальна значущість, професійна творчість тощо) у порівнянні із впливом зовнішніх факторів мотивації (обставини, умови праці тощо). Середні результати оцінки дослідження соціальними педагогами окремих мотивів за означеною методикою представлено у таблиці 3.1.

Одержані в результаті первинної діагностики дані щодо мотивації соціальних педагогів до роботи в системі освіти свідчать про перевагу зовнішніх мотивів (у середньому 2,21 бали) над внутрішніми (2,05 бали). Найвищі показники в ході констатувального етапу зафіксовано за шкалою «Змусили обставини» (3,21 бали), що характеризує негативну тенденцію в структурі професійної мотивації соціальних педагогів, яка визначається відсутністю внутрішнього цілеспрямованого бажання розвиватися у професії,

яка є не результатом власного свідомого вибору, а ймовірноше, наслідком зовнішніх обставин.

Таблиця 3.1

**Оцінка досліджуваними мотивів професійної діяльності,
констатувальний етап**

№ з/п	Мотиваційна структура	Середній бал
1	Визнання корисності власної діяльності, важливості соціального навчання та виховання молоді	1,99
2	Інтерес до соціально-педагогічної діяльності	1,96
3	Прагнення до спілкування з молоддю	2,03
4	Бажання передати свої знання та соціальний досвід	2,07
5	Прагнення до самоствердження, до підвищення власного статусу, престижу	1,78
6	Прагнення до самовираження, творчої діяльності	2,19
7	Бажання знаходитися в оточенні інтелектуалів, освічених людей	2,03
7	Можливість займатися науковою роботою, отримати вчений ступінь, звання; підвищити свій статус	1,75
9	Можливість задовольнити своє бажання до влади	1,83
10	Змусили обставини	3,21
11	Наявність довгострокової відпустки	2,24
12	Не потрібно перебувати на роботі «від дзвінка до дзвінка».	2,66
<i>Середнє за професійно значущими мотивами</i>		<i>2,05</i>
<i>Середнє за зовнішніми мотивами</i>		<i>2,21</i>

У структурі зовнішніх мотивів професійної мотивації найнижче досліджувані дали найбільш низьку оцінку можливості підвищити свій статус через наукову, дослідницьку, соціальну діяльність (1,75 бали), що може свідчити про відсутність бачення перспектив розвитку. Натомість, важливими мотивами діяльності в системі освіти є особливості зовнішньої організації робочого часу – наявність подовжених відпусток, можливість формувати зручний графік роботи.

Серед внутрішніх фахових мотивів досліджувані дали найвищу оцінку мотивам творчої діяльності та самовираження (2,19 бали), а також мотивам передачі соціального досвіду (2,07 бали). Таким чином, формуючи мотивацію соціальних педагогів у системі післядипломної освіти, важливо робити акцент саме на соціально-педагогічній творчості та соціально-педагогічному досвіді з метою стимулювання фахівців до розвитку професійної компетентності. Варто відзначити, що кожен мотив оцінювався досліджуваними за 5-бальною шкалою, тому одержані респондентами оцінки внутрішньо регульованих фахових мотивів педагогічної діяльності відповідають нижче середньому рівневі.

Водночас, нижче 2-х балів за середніми показниками були оцінені професійні мотиви – інтерес до соціально-педагогічної діяльності та визнання соціальної значущості професії, які, на нашу думку, повинні бути провідними як у виборі професії, так і в ході її реалізації. Ситуацію, що склалася, можна пояснити емоційним вигоранням соціальних педагогів, що зумовлене низкою як об'єктивних чинників (недостатній рівень заробітної плати, особливості освітнього менеджменту, психологічна складність професії, відсутність сучасної матеріально-технічної бази соціально-педагогічної діяльності), так і суб'єктивних (знецінення ролі соціального педагога в освітньому середовищі закладу освіти, недостатній рівень оволодіння практиками емоційного розвантаження, недостатня увага до особистого емоційного комфорту тощо).

Отже, аналіз результатів оцінки досліджуваними мотивів соціально-педагогічної діяльності свідчить про наявність негативної тенденції переважання зовнішніх мотивів над внутрішніми; неумотивованість соціальних педагогів до розвитку у професії та підвищення власної професійної ролі. Узагальнені результати діагностики мотивації соціальних педагогів подано у таблиці 3.2, де колонка «кількість» відображає абсолютну

величину учасників, яких віднесено до певного рівня, «%» – відсоткове значення отриманих у ході діагностування даних.

Таблиця 3.2

**Рівень сформованості професійних мотивів соціальних педагогів
(констатувальний етап)**

№ з/п	Рівень професійної мотивації	Кількість	%
1	Високий (значне переважання фахових інтересів)	37	15,22
2	Середній (наявність як внутрішніх, так і зовнішніх мотивів)	130	53,5
3	Базовий (переважання статусних мотивів)	76	31,28
Усього		243	100

Таким чином, переважна більшість соціальних педагогів (53,5%), які взяли участь у дослідженні, характеризуються поєднанням внутрішньої та зовнішньої мотивації, що дає нам підстави планувати розвитково-корекційну та стимулюючу роботу, зважаючи на наявні переважаючі мотиви учасників.

На констатувальному етапі експерименту було виявлено, що значній кількості досліджуваних (31,28 %) притаманний низький рівень професійної мотивації. Отримані дані дають змогу стверджувати про необхідність додаткових заходів, спрямованих на розвиток та укріплення внутрішньої мотивації соціальних педагогів до розвитку завдяки виявленню сильних сторін особистості, захоплень та інтересів учасників післядипломної освіти, створення ситуації успіху у професії. Це сприятиме збільшенню кількості учасників експерименту із високим рівнем професійної мотивації.

Методика вивчення зміни ціннісних орієнтацій (за Л. Столяренко) спрямована на вивчення тенденції розвитку мотиваційних змін у життєдіяльності соціальних педагогів, адже заснована на можливості порівняння ціннісних орієнтацій особистості в минулому, теперішньому та майбутньому. Результати діагностики представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Дослідження динаміки ціннісних орієнтацій соціальних педагогів
(констатувальний етап)**

№ з/п	Ціннісна структура	Середній бал
<i>I. У минулому</i>		
1.1	Індивідуальні цінності	3,64
1.2	Суспільні цінності	3,24
1.3	Матеріальні цінності	3,36
<i>II. У теперішньому</i>		
2.1	Індивідуальні цінності	3,79
2.2	Суспільні цінності	3,21
2.3	Матеріальні цінності	3,79
<i>III. У майбутньому</i>		
3.1	Індивідуальні цінності	3,85
3.2	Суспільні цінності	3,24
3.3	Матеріальні цінності	3,64
<i>IV. Динаміка змін</i>		
4.1	<i>Індивідуальні цінності</i>	0,15/0,06
4.2	<i>Суспільні цінності</i>	-0,03/0,03
4.3	<i>Матеріальні цінності</i>	0,43/-0,15

Заслуговують на увагу результати динаміки змін тих цінностей соціального педагога, які переважають, зокрема наявне зростання ролі індивідуальних цінностей (єдина шкала, за якою не виявлено від'ємних значень). Отже, із часом роль суспільних та матеріальних цінностей як регуляторів поведінки та діяльності соціальних педагогів зменшується, натомість при організації власної життєдіяльності. набувають значення індивідуальні цінності, а саме: суспільні цінності, які, на нашу думку, повинні посідати важливе місце у ціннісно-мотиваційній системі саморегуляції соціального педагога в теперішньому часі, є найменш значущими для досліджуваних (середня оцінка – 3,21 бали). При цьому, переважають індивідуальні та матеріальні цінності. У майбутньому

основними очікуваними ціннісними орієнтаціями соціальних педагогів є індивідуальні (3,85 балів), що ми пов'язуємо з необхідністю досліджуваних виконувати певні ролі в сім'ї, підтримувати здоров'я родини та ін.

Основним завданням системи післядипломної освіти, на нашу думку, відповідно до виявлених результатів ціннісних орієнтацій соціальних педагогів вважаємо укріплення усвідомлення учасниками того, що індивідуальний добробут і збереження особистих цінностей неможливо за умов соціального обезцінення та суспільного неблагополуччя. Основною ідеєю констатувального етапу експерименту при роботі із ціннісно-мотиваційним компонентом професійної компетентності вбачаємо саме наявність зв'язку між суспільним та індивідуальним. Загальний рівень сформованості в соціальних педагогів гуманістичних і альтруїстичних цінностей як вихідних у соціально-педагогічній діяльності представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівень гуманістичних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів
(констатувальний етап)**

№ з/п	Рівень цінностей	Кількість	%
1	Високий (переважання гуманістичних цінностей)	34	13,99
2	Середній (баланс гуманістичних та індивідуальних цінностей)	120	49,38
3	Базовий (переважання матеріальних цінностей)	89	36,63
Усього		243	100

Як бачимо із отриманих даних, характер розподілу учасників експерименту за рівнями сформованості гуманістичних цінностей повторює динаміку розподілу за проявом внутрішніх мотивів, що було представлено. Таким чином, 49,37 % досліджуваних притаманний середній рівень сформованості гуманістичних цінностей, що характеризується балансом індивідуальних та суспільних цінностей.

Переважання матеріальної складової (матеріальних цінностей) відзначили 36,63 % досліджуваних. Ми розуміємо, що такі результати діагностування можуть відображати загальний клімат в українському суспільстві, викликаний економічною кризою та частим незадоволенням базових матеріальних потреб, зокрема, така ситуація призводить до значного обезцінення гуманістичних цінностей, які покладено в основу високого рівня професійної компетентності соціальних педагогів – 13,99 %.

Когнітивно-інформаційний критерій рівня професійної компетентності соціальних педагогів інтегрує рівень володіння досліджуваними фаховими знаннями та здатностями до обґрунтованої реалізації професійних функцій.

Анкета самооцінки фахових компетенцій соціальних педагогів була спрямована на оцінку учасниками експерименту рівня сформованості їх професійних здатностей і компетенцій як системоутворюючих складових професійної компетентності. Результати діагностики рівня сформованості фахових компетенцій представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Дослідження сформованості фахових компетенцій соціальних педагогів
(констатувальний етап)**

№ з/п	Фахові компетенції	Середній бал
1	Проектна	2,07
2	Діагностична	2,45
3	Творча	3,19
4	Технологічна	1,89
5	Організаційна	3,24
6	Соціально-освітня	2,99
<i>Середній показник</i>		<i>2,64</i>

Як видно із середнього показника результатів опитування, на констатувальному етапі експерименту рівень фахових компетенцій соціальних педагогів відповідає середньому рівневі і становить 2,64 бали. На нашу думку, цей рівень сформованості фахових компетенцій не є

достатнім для соціальних педагогів, які мають відповідну професійну освіту та досвід роботи. Найвище соціальні педагоги оцінили рівень своєї організаційної (3,24 бали) та творчої (3,19 бали) компетенцій, які, на нашу думку, менше характеризуються наявністю спеціальних знань, а більше – наявністю професійного досвіду.

Заслуговує на увагу факт наявності низького рівня оцінки соціальними педагогами власної технологічної компетентності – 1,89 бали. На наше переконання, саме володіння соціальними педагогами технологіями роботи з різними категоріями клієнтів та в ході виконання різних соціальних функцій визначає рівень їх професійної компетентності за когнітивним та діяльнісним компонентами.

Соціальні педагоги також дають низьку оцінку (2,07 бали) рівневі власної проектної компетенції. Проектна компетенція передбачає знання про зміст та можливості соціального проектування в соціально-педагогічній діяльності, а також відображає здатність соціальних педагогів до продукування й реалізації соціальних проектів.

Важливість технологічної та проектної компетенцій у соціально-педагогічній діяльності та низький рівень їх оцінки досліджуваними обох груп свідчить про необхідність наповнення процесу післядипломної освіти соціальних педагогів фаховими знаннями з актуальних соціальних проблем та методами роботи щодо їх урегулювання, профілактики, діагностики, корекції. Отримані за окремими компетенціями дані узагальнені нами у рівні сформованості та представлені у таблиці 3.6.

Високий рівень володіння фаховими компетенціями притаманний 20,58 % соціальних педагогів. Ці показники вищі за результати діагностики ціннісно-мотиваційного критерію, тобто характеризують швидше їх досвідченість, аніж спрямованість на розвиток.

Середній рівень фахових компетенцій продемонстрували 51,85 % учасників експерименту, тоді як 27,57 % із них оцінили рівень своїх

фахових компетенцій низьким балом, причиною чого є окремі низькі показники за певними шкалами, а також недостатня кількість у соціальних педагогів актуальних сучасних знань із проектних, комунікаційних технологій. Отже, на основі результатів констатувального етапу експерименту можемо відзначити потребу соціальних педагогів у формуванні сучасних фахових знань і компетенцій. Система післядипломної освіти соціальних педагогів спрямована саме на виправлення прогалин у знаннях фахівців, пов'язаних зі зміною соціальної ситуації, провідних пріоритетів соціального захисту населення та оновленням науково-методичної бази супроводу клієнтів соціально-педагогічної діяльності.

Таблиця 3.6

**Рівень сформованості фахових компетенцій соціальних педагогів
(констатувальний етап)**

№ з/п	Рівні компетенцій	Кількість	%
1	Високий	50	20,58
2	Середній	126	51,85
3	Базовий	67	27,57
Усього		243	100

Опитувальник професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти відображає поінформованість учасників експерименту щодо компонентів професійної компетентності та їх прояв у соціально-педагогічній діяльності. Результати діагностики досліджуваних за окремими компонентами професійної компетентності представлено у таблиці 3.7.

Цікавим є факт наявності оцінок опитування соціальних педагогів за шкалами «фахові знання та вміння» (середня оцінка вище 3-х балів) порівняно з цілями та рефлексією соціально-педагогічної діяльності, тобто наявна тенденція до переважання механічного виконання соціальними педагогами своїх професійних обов'язків, відсутність умотивованості, усвідомленості, цільовідповідності, системності та оцінки результативності.

На нашу думку, подібна ситуація негативно відображається не лише на результативності соціально-педагогічної діяльності, а й на ставленні до ролі соціального педагога в освітньому просторі загалом, адже відсутність умотивованості, творчості, індивідуального стилю діяльності призводить до зниження авторитетності фахівця як агента змін.

Таблиця 3.7

**Оцінка досліджуваними рівня сформованості професійної компетентності
(констатувальний етап)**

№ з/п	Складові компетентності	Середній бал
1	Цільова установка на розвиток професійної компетентності	2,12
2	Фахові знання	3,37
3	Фахові вміння	3,29
4	Самооцінка рівня професійної компетентності	2,76
Середній показник		2,89

Виявлена тенденція свідчить про неготовність соціальних педагогів до розвитку професійної компетентності, потребу соціально-психологічного супроводу процесу післядипломної освіти, застосування діалогічних конференційних методів неформального навчання задля розвитку цільового та рефлексивного компонентів діяльності. Вкрай важливими моментами вважаємо демонстрацію соціальним педагогам прикладів професійного успіху та аналіз факторів його результативності; обговорення ролі соціальних технологій як у розвитку громад, так і окремих особистостей. Узагальнені результати опитування за когнітивно-інформаційним критерієм розвитку професійної компетентності відображено у таблиці 3.8.

Високий рівень самооцінки соціальними педагогами рівня власної професійної компетентності притаманний 21,81 % досліджуваним, тобто лише кожен п'ятий, маючи фахову освіту та досвід професійної діяльності, високо оцінює рівень своєї компетентності. Натомість, кожен третій учасник (31,28 %) констатувального етапу експерименту відзначає рівень своєї

компетентності як низький, що є свідченням важливості обговорення з фахівцями компонентів професійної компетентності, напрямів та ресурсів для її розвитку, рефлексію й адекватну самооцінку слухачами своїх сильних сторін. Тобто, на сьогодні в соціальних педагогів немає чітких критеріїв і бачення сутності та компонентів професійної компетентності, що унеможлиблює її свідомий цілеспрямований розвиток.

Таблиця 3.8

**Рівень самооцінки професійної компетентності соціальними педагогами
(констатувальний етап)**

№ з/п	Рівень самооцінки професійної компетентності	Кількість	%
1	Високий	53	21,81
2	Середній	114	46,91
3	Базовий	76	31,28
Усього		243	100

Соціально-комунікативний критерій рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти відображає особистісні якості досліджуваних, які є професійно важливими для забезпечення ефективної комунікативної взаємодії із суб'єктами освітнього простору.

Соціальний педагог, будучи фахівцем, який забезпечує соціальну адаптацію та інтеграцію учнів через налагодження взаємодії із середовищем, характеризується особливими вимогами до рівня соціальної компетентності. Професійне спілкування соціального педагога є одним з основних діагностичних, корекційних, профілактичних засобів діяльності, як результат – дослідження соціально-комунікативних особливостей учасників експерименту вважаємо важливою складовою діагностування рівня їх професійної компетентності.

Опитувальний листок Форверга на контактність дозволяє досліджуваним оцінити основні характеристики, що визначають ефективність соціально-педагогічного спілкування, а саме: емпатію, повагу, щирість, конкретність,

ініціативність, безпосередність. Результати оцінювання представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Дослідження характеристик контактності соціальних педагогів
(констатувальний етап)**

№ з/п	Характеристики професійного спілкування	Середній бал
1	Емпатія	3,17
2	Повага	3,05
3	Щирість	1,89
4	Конкретність	2,23
5	Ініціативність	2,04
6	Безпосередність	1,86
Середній показник		2,37

На констатувальному етапі експерименту було виявлено, що середні показники оцінювання респондентів є найвищими за шкалами емпатії та поваги – відповідно 3,17 та 3,05 балів. Емпатія та повага до співрозмовника є професійно важливими рисами соціально-педагогічної діяльності, що свідчить про здатність соціальних педагогів до консультативної та тренінгової діяльності. Водночас соціальні педагоги оцінили низькими балами такі важливі якості спілкування, як щирість та безпосередність – відповідно 1,89 та 1,86 балів. Це, на нашу думку, може призвести до нівелювання особистості соціального педагога, а також є причиною професійного вигорання (виявлено при діагностиці ціннісно-мотиваційного критерію професійної компетентності).

На формуальному етапі експерименту нами враховано потребу в організації неформального освітнього середовища, яке дозволить фахівцям більше виявляти себе та свої особисті ставлення й установки, сприяє психологічному розвантаженню, розвитку творчості та індивідуального стилю професійної діяльності. Узагальненні дані оцінки окремих рис контактності досліджуваних подано у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівень контактності соціальних педагогів (констатувальний етап)

№ з/п	Рівень контактності	Кількість	%
1	Високий	45	18,52
2	Середній	137	56,38
3	Базовий	61	25,10
Усього		243	100

Високий рівень контактності на констатувальному етапі експерименту виявлено у 18,52 % соціальних педагогів. У 25,10 % респондентів виявлено низький рівень контактності як професійно важливої риси для побудови конструктивних комунікативних стосунків із суб'єктами освітнього простору. Тобто, кожен четвертий соціальний педагог не здатний налагоджувати щирої, емоційної, безоціночної взаємодії із колегами та клієнтами з метою надання соціально-педагогічної допомоги.

Потребують корекції установки соціальних педагогів на комунікативну взаємодію через розвиток комунікативних умінь і здібностей фахівців, заснованих на гуманістичних цінностях рівності, партнерства, врахування індивідуальності кожного партнера зі спілкування.

Методика діагностики комунікативної установки В. Бойка спрямована на визначення основної характеристики та цінності соціально-педагогічної діяльності – рівня комунікативної толерантності соціальних педагогів. Результати діагностики за окремими шкалами означеної методики подано в таблиці 3.11.

Як засвідчують отримані дані найбільш вираженими труднощами у комунікативній толерантності соціальних педагогів системи освіти є риси, які, на нашу думку, можна вважати професійно деформованими: прагнення перевиховати інших (середня оцінка – 3,78 бали) та прагнення підлаштовувати інших під себе (3,75 бали).

Зауважимо, що прагнення перевиховати інших у змісті вищезазначеної методики є свідченням не перевиховання як педагогічного процесу, а

навпаки, зворотною стороною неприйняття іншого способу мислення, діяльності тощо, тобто визначені шкали характеризують намагання особистості навіювати іншим свою систему цінностей. При цьому це частково може суперечити одержаним даним за шкалою «категоричності в оцінці інших», які на констатувальному етапі експерименту є найнижчими. Ми пояснюємо цю ситуацію переважанням діяльнісного підходу до виконання професійних обов'язків, коли, з одного боку, фахівці визнають індивідуальність усіх суб'єктів освітнього простору, а з іншого – намагаються «звести усіх до спільного знаменника».

Таблиця 3.11

**Дослідження характеристик комунікативної толерантності
соціальних педагогів (констатувальний етап)**

№ з/п	Характеристики толерантності	Середній бал
1	Характеристика інших людей через призму власних еталонів	3,43
2	Категоричність в оцінці людей	2,97
3	Наявність некерованих негативних реакцій на некомунікабельність інших	3,68
4	Прагнення перевиховати інших	3,78
5	Намагання підлаштувати інших під себе	3,75
6	Невміння пробачати іншим їхні помилки	3,19
7	Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту	3,45
8	Дезадаптивні прояви у взаємодії з іншими	3,68
Середній показник		3,49

Загалом дані констатувального етапу експерименту свідчать про недостатність сформованості комунікативної толерантності в соціальних педагогів, що частково може бути зумовлено моралізаторським ставленням до професії. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне на формувальному етапі експерименту упроваджувати в систему післядипломної освіти комунікативні, анти дискримінаційні та антистигматизаційні тренінги і

практики. Загальний рівень комунікативної толерантності досліджуваних представлено у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Рівень толерантності соціальних педагогів (констатувальний етап)

№ з/п	Рівень толерантності	Кількість	%
1	Високий	39	16,05
2	Середній	116	47,73
3	Базовий	88	36,22
Усього		243	100

Значна частина соціальних педагогів (36,22 %) характеризується базовим рівнем комунікативної толерантності. Це може бути свідченням вираженої тенденції емоційного вигорання фахівців, неготовності працювати з окремими (наприклад, соціально незахищеними) категоріями клієнтів, зневіри в потенціалі індивідуальної соціально-педагогічної діяльності, низького рівня володіння техніками конструктивної взаємодії та методом консультування. Отже, в ході організації післядипломного навчання соціальних педагогів важливо звернути увагу на презентацію та розвиток здатності до індивідуальних форм соціально-педагогічної діяльності, а також розвиток комунікативної толерантності фахівців освітньої сфери.

Близько 16 % соціальних педагогів мають високий рівень комунікативної толерантності, що свідчить про їх здатність розуміти та приймати індивідуальність інших.

Прогностично-рефлексивний критерій рівня професійної компетентності соціальних педагогів пов'язаний із характеристикою здатності фахівців до оцінки та прогнозування результатів діяльності системи післядипломної освіти у власному професійному розвитку.

Карта самооцінки рівня професійної компетентності соціального педагога спрямована на вивчення рефлексивного компонента досліджуваної якості як здатності учасників експерименту до адекватного управління розвитком власної професійної компетентності. Результати вивчення

особливостей самооцінки учасників експерименту представлено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Рівень самооцінки соціальними педагогами
власної професійної компетентності (констатувальний етап)**

№ з/п	Рівень самооцінки	Кількість	%
1	Високий	49	20,16
2	Середній	134	55,15
3	Базовий	60	24,69
Усього		243	100

Як бачимо із результатів самооцінки, більшість досліджуваних (55,15 %) оцінюють рівень своєї професійної компетентності як середній.

Незначний відсоток (20,16 %) соціальних педагогів вважають свій рівень професійної компетентності високим, а 24,69 % респондентів (тобто кожен четвертий) визначають у себе базовий рівень професійної компетентності.

Отримані дані свідчать про неможливість адекватного оцінювання фахівцями рівня власної професійної компетентності у зв'язку з відсутністю прозорої й зрозумілої системи критеріїв та показників рівня професійної компетентності. Це є свідченням того, що частина соціальних педагогів недооцінюють себе через невміння володіти певними соціальними технологіями, тоді як інші не враховують такі важливі компоненти професійної компетентності, як умотивованість, спрямованість на розвиток, особистісні якості.

Тому вважаємо за необхідне в системі післядипломної педагогічної освіти порушувати питання щодо сутності та складових професійної компетентності, інструментів для оцінки її сформованості, пошуку ресурсів розвитку.

Методика «Бар'єри в педагогічній діяльності» застосовувалася нами з метою виявлення здатності соціальних педагогів до розвитку у професії. Результати діагностики представлено у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

**Рівень здатності соціальних педагогів до саморозвитку
(констатувальний етап)**

№ з/п	Рівень здатності до саморозвитку	Кількість	%
1	Високий	53	21,81
2	Середній	118	48,56
3	Базовий	72	29,63
Усього		243	100

Середній рівень здатності до саморозвитку відповідно до методики проведення та обробки даних відповідає рівневі, що свідчить про відсутність у педагогів сталої системи саморозвитку, а їх діяльність є залежною від зовнішніх обставин та умов. Так, 48,56 % досліджуваних потребують організації системного впливу на розвиток їх професійної компетентності, який включатиме як мотиваційний та цілепокладальний блоки, так і моніторинг за якістю і комплексністю освітніх впливів. При цьому 21,81 % досліджуваних характеризуються спрямованістю на постійну та системну роботу з розвитку професійної компетентності, тобто такі слухачі курсів підвищення кваліфікації можуть створювати актив навчальної групи для ініціювання спільних проєктів, обміну досвідом, формування тем занять тощо.

На констатувальному етапі експерименту було виявлено, що значна частина учасників системи післядипломної освіти (29,63 %) взагалі не орієнтовані на розвиток власної професійної компетентності – вони не шукають зворотного зв'язку щодо ресурсів та можливостей, пасивні до участі у фахових майстернях, уникають відповідальності за прийняття індивідуальних рішень.

Загальний рівень професійної компетентності учасників експерименту на констатувальному етапі (він являє собою інтеграцію даних, одержаних за усіма критеріями діагностики) представлено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

**Рівень професійної компетентності соціальних педагогів
(констатувальний етап)**

№ з/п	Рівень професійної компетентності	Кількість	%
1	Високий	45	18,52
2	Середній	124	51,03
3	Базовий	74	30,45
Усього		243	100

Констатувальний етап експерименту дозволив визначити вихідний рівень професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти та виокремити основні тенденції його розвитку. З'ясовано, що 18,52 % учасників експерименту притаманний високий рівень професійної компетентності як інтегральної якості мотиваційно-ціннісної, когнітивної, соціально-діяльнісної, оцінно-рефлексивної складових. Вони характеризуються свідомою внутрішньою вмотивованістю, розвиненими професійними цінностями та особистісними якостями, фаховими знаннями й здатностями. Ми пов'язуємо такий незначний загальний рівень компетентності зі специфікою соціально-педагогічної діяльності, що характеризується потребою в гнучкості й адаптованості до соціальних змін; системним забезпеченням післядипломної освіти з урахуванням усіх складових професійної компетентності.

Більше половини учасників експерименту (51,03 %) мають середній рівень професійної компетентності, що характеризується сформованістю окремих складових компетентності за наявності прогалів в інших. Важливою тенденцією, обґрунтованою результатами діагностики, вважаємо значний рівень емоційного вигорання та розчарування фахівців, що супроводжується зовнішнім номінальним виконанням посадових обов'язків без наявності особистої мотивації до розвитку.

Кожен третій соціальний педагог (30,45 %) володіє базовим рівнем професійної компетентності, що дозволяє виконувати свої обов'язки в межах,

прописаних та проконтрольованих з боку адміністрації закладу освіти. У фахівців відсутні особисті інтереси до соціально-педагогічних змін; їх діяльність не зорієнтована на ефективність та результативність, а провідними установками є збереження статусу. Отримані дані констатувального етапу експерименту продемонстровано на рисунку 3.1.

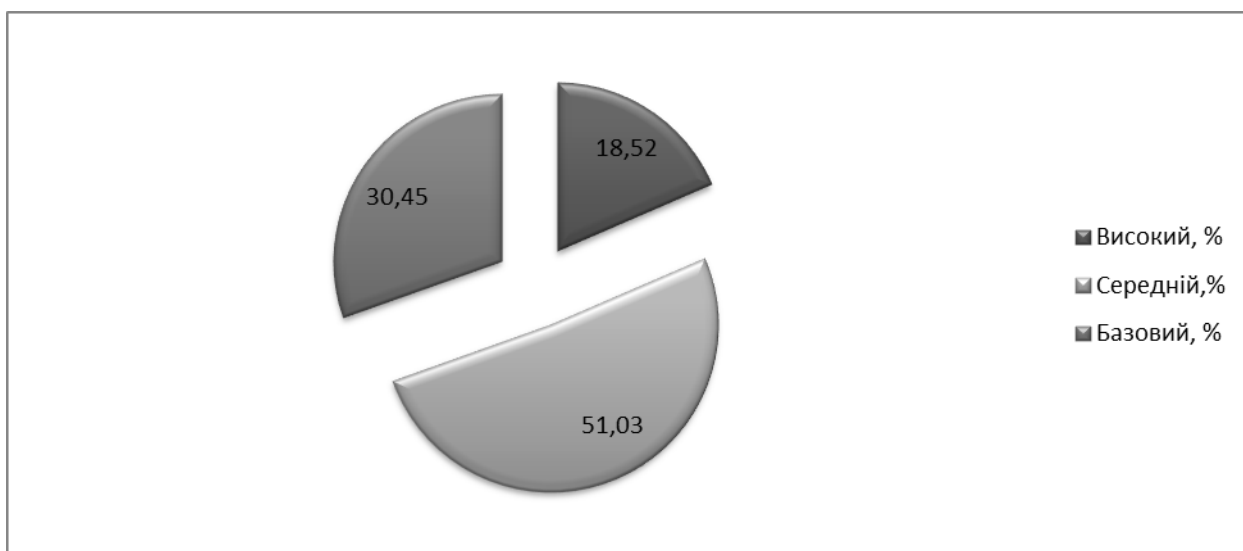


Рис. 3.1. Розподіл учасників експерименту за рівнями професійної компетентності (констатувальний етап)

Таким чином, кількісний і якісний аналіз констатувального етапу експерименту дає підстави стверджувати про низький рівень ефективності наявної системи післядипломної освіти щодо розвитку професійної компетентності фахівців. Це пов'язано з об'єктивними соціальними змінами, які вимагають від сучасних фахівців сфери освіти особистої вмотивованості, пошуку інноваційних ефективних форм роботи, вмінь і навичок проектного менеджменту в соціальній сфері, налаштованості на широке соціальне партнерство та відмови від готових рішень або пошуку універсальних знань і технологій.

Нами було враховано виявлені тенденції в ході проектування та апробації моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти через уведення діагностичного блоку, спрямованого на рефлексію рівня власної професійної компетентності

слухачів, а також блоку професійного зростання, що інтегрує сучасні діалогічні методи та форми навчання дорослих. Результативність запропонованих системних змін перевірялася за допомогою повторної діагностики рівня професійної компетентності учасників експерименту після формувального етапу та представлено нами у пункті 3.3. дисертації.

3.2. Напрями та умови реалізації моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти

Змістове наповнення моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти відображає конкретні очікувані результати її впровадження – зростання рівня професійної компетентності за ціннісно-мотиваційним, когнітивно-інформаційним, соціально-діяльнісним і прогностично-рефлексивним критеріями. Відповідно, розуміючи професійну компетентність як інтегруюче динамічне поєднання знань, умінь, цінностей та інших особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійних обов'язків в умовах трансформаційних змін у системі освіти, формуємо такі етапи реалізації моделі:

1. Визначення основних освітніх запитів і потреб соціальних педагогів закладів повної середньої освіти на основі оцінки їх здатності виконувати професійні обов'язки.

2. Формування цілей та очікуваних результатів педагогічних перетворень з урахуванням конкретних соціально-психологічних і організаційно-економічних умов праці соціальних педагогів.

3. Визначення форм та видів освітньої діяльності, підходів та методів навчання, що спрямовані на досягнення очікуваних результатів впровадження моделі.

4. Моніторинг, корекція та вдосконалення форм і методів реалізації моделі на основі зворотного зв'язку.

На початку упровадження моделі здійснено комплексну діагностику професійної компетентності соціального педагога – поглиблене і всебічне вивчення його особистості, ціннісних установок, професійно-особистісних якостей, педагогічного спілкування і соціально-перетворювальної діяльності, а також способів розв'язання практичних завдань.

Розвиток професійної компетентності передбачає вивчення соціальними педагогами нових підходів, методів і технологій соціально-перетворювальної діяльності; оволодіння здатностями до проектування, організації та реалізації власних соціальних програм і проектів. Таким чином, модель розвитку професійної компетентності соціального педагога спрямована на реалізацію компенсаторної (заповнення прогалін у знаннях, отриманих при здобутті фахової освіти), інноваційної (трансформація теоретичних знань, ознайомлення з новітніми досягненнями соціальної педагогіки та психолого-педагогічних наук) та розвиваючої (формування і розвиток нового стилю мислення, творчого потенціалу особистості) функцій післядипломної освіти.

Особливої уваги заслуговує *навчальний курс «Розвиток професійної компетентності соціального педагога»*, в основу якого покладено принципи інтеграції та міждисциплінарної взаємодії різних галузей знань, що розкривають сутність соціалізації, соціальної допомоги і підтримки, соціальних стандартів і відповідають вимогам державного стандарту за спеціальністю «Соціальна педагогіка». Цей курс взаємопов'язаний із загальною педагогікою, психологією, методикою, соціологією, спеціальною психологією.

Мета курсу – сприяння підвищенню рівня професійної компетентності та формуванню цілісної сучасної системи соціально-педагогічних знань та інноваційних технологій соціально-педагогічної практики.

Основними завданнями навчального курсу є:

- ознайомлення з основними напрямками розвитку соціально-педагогічної науки;
- розширення дефініцій термінів, які описують соціально-психологічні особливості розвитку особистості, групи, міжгрупові та міжособистісні стосунки;
- ознайомлення слухачів із нормативно-правовими документами, що регулюють діяльність соціального педагога.

Навчальний курс передбачає 30 годин лекцій, 10 годин семінарських занять і 24 години практичних. Нами розроблено завдання для здійснення соціальними педагогами у процесі вивчення курсу самостійної дослідницької діяльності (див. таблицю 3.16).

Під час проходження даного навчального курсу соціальні педагоги включаються в активну практичну діяльність, виконують завдання на семінарах-практикумах, практичних заняттях, розробляють індивідуальні моделі поведінки соціального педагога в різних соціально-педагогічних ситуаціях із різними категоріями учнів.

У ході виконання завдань навчального курсу соціальні педагоги були активними учасниками ігор, «мозкових штурмів», симуляцій, тренінгів, виконували психотерапевтичні вправи, брали участь у дискусіях і діалогах, семінарах-практикумах, засіданнях «круглого столу», лекціях, тестуваннях.

Заняття передбачали використання таких форм роботи:

- індивідуальна робота соціального педагога над завданням, вправою чи тестом, що забезпечує глибоке пізнання себе, своїх почуттів, ставлення до оточуючих із використанням одного з основних принципів післядипломного навчання – рефлексії;
- робота в парах для розвитку здатностей соціального педагога, які пов'язані з умінням вести дискусію чи діалог, отримання навичок активного слухання та налагодження взаємодії із партнером зі спілкування;

Таблиця 3.16

**Тематичний план навчального курсу
«Розвиток професійної компетентності соціального педагога»**

Тематика заняття	Лекції	Семінари	Практичні
Соціальний педагог та його професійна компетентність	2	2	2
Нормативно-правові документи, що регулюють діяльність соціального педагога	2		2
Методики для здійснення соціально-педагогічної діагностики	2		2
Соціально-педагогічна робота із проблемними сім'ями	2		2
Соціально-педагогічна робота із дітьми з девіантними проявами у поведінці	2	2	2
Діяльність соціального педагога із різними проявами адиктивної поведінки учнів	2		2
Міжособистісні та міжгрупові конфлікти в діяльності соціального педагога. Психологічні способи їх урегулювання	2		2
Розвиток навичок надання першої психологічної (екологічної) допомоги особистості у ході виникнення конфліктних, стресових та непередбачуваних ситуацій	4	2	2
Організація роботи із внутрішньо переміщеними особами та особами, які постраждали від військового конфлікту	2	2	
Організація соціально-педагогічного патронажу в навчальному закладі	2		2
Правовий аспект роботи соціального педагога	2		2
Організація супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами	4	2	2
Вимоги щодо ведення обов'язкової робочої та звітної документації соціального педагога	2		2
Усього	30	10	24
Разом	64 годин		

– робота в малих групах (3–4 учасники) для кращого пізнання один одного через ефективну взаємодію слухачів в умовах обмеженого часу та простору;

– робота з використанням методики «Карусель», спрямована на розвиток навичок ефективної взаємодії, рефлексії, вміння визначати особливості партнерів за характерними вербальними (мовними) та невербальними (рухи тіла, жести, пантоміміка) проявами;

– робота із застосуванням методики «Акваріум», дає можливість соціальним педагогам відчувати себе в різних ролях і змодельованих ситуаціях, спостерігати за алгоритмом виконання завдань, залучити до активної діяльності тих слухачів, які дотримувалися нейтральної позиції;

– робота за методикою «Коло», дозволяє учасникам опановувати способи і прийоми взаємодії зі значною кількістю людей, сприяє розвитку уваги та професійної інтуїції;

– робота за методикою «Кейс-навчання» з проектуванням оптимального покрокового алгоритму вирішення соціально-педагогічних ситуацій, використанням технологій прогнозування, врахування зовнішніх та внутрішніх чинників впливу на розвиток ситуації.

Аналізуючи конкретний випадок із практики (відповідно до методики кейс-навчання), соціальний педагог отримує завдання оцінити соціальні умови розвитку ситуації, визначити, в чому полягає проблема та її сутність, а в результаті охарактеризувати свою роль та відпрацювати доцільну стратегію поведінки в конкретному випадку.

Перший етап роботи передбачає формування завдань для кейсів; при їх формулюванні варто дотримуватися певних вимог: завдання має бути логічним продовженням теоретичного викладу матеріалу; складність опису завдання має враховувати рівень можливостей соціальних педагогів та спонукати їх до успіху шляхом вирішення поставлених завдань; зміст повинен відображати реальні професійні ситуації, а не вигадані події чи

факти; всі учасники повинні отримати чіткі інструкції щодо роботи над соціально-педагогічною ситуацією.

Другий етап передбачає роботу соціальних педагогів над вирішенням реальних професійних проблем. При цьому важливо враховувати рівень професійної компетентності педагогів. Завдання можуть вирішуватися як індивідуально, так і в мікрогрупах. Робота у мікрогрупах, за нашими спостереженнями, є більш ефективною, оскільки сприяє не лише розвитку пізнавальних здібностей та аналітичних умінь учасників, а й обміну фаховими установками, цінностями, досвідом. Працюючи в групі, слухачі мають можливість порівняти кілька способів вирішення ситуації. Крім того, аналізуючи в малій групі запропоновані факти, соціальні педагоги виокремлюють проблему; коротко і чітко формулюють мету діяльності, прогнозують очікувані результати; складають алгоритм дії та визначають форми діяльності, які необхідно використати; приймають рішення щодо залучення фахівців з інших, суміжних чи дотичних, сфер для вирішення наявної ситуації.

При організації кейс-навчання вводяться правила групової роботи, відповідно до яких, працюючи над вирішенням ситуації, важливо неупереджено приймати рішення всіх колег, аналізувати ситуацію та напрацьовувати самостійні рішення, обмінюватися власним досвідом розв'язання подібних ситуацій, що й забезпечує розвиток професійної компетентності соціального педагога.

Беручи участь у семінарах-практикумах, соціальні педагоги розглядають теми, які сприяють розвитку окремих здатностей у професійній компетентності залежно від категорій бенефіціарів соціальної допомоги: взаємодія із сім'єю стосовно проблем, пов'язаних із вихованням та навчанням дитини; виявлення та усунення причин, які негативно впливають на поведінку та особистість дитини; виявлення, діагностування і розв'язання конфліктних ситуацій; адвокативна функція соціального педагога у сфері

захисту прав дітей. Як видно із тематичного плану навчального курсу, в ході навчання соціальні педагоги вдосконалювали навички провадження індивідуального та групового консультування дітей, а також сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, педагогів щодо питань взаємодії із дітьми «групи ризику»; виявлення проблем у освітньо-виховному процесі закладу освіти та визначення шляхів їх мінімізації; особливості здійснення актуальної превентивної діяльності. Представлені вище заняття забезпечують взаємозв'язок професійного навчання із практикою роботи в закладі освіти. Питання, запропоновані вище, були особливо актуальними для практичної діяльності та вирішення їх можливе лише в процесі спільної діяльності.

Навчальний курс завершувався засіданням «круглого столу» на тему «Мої досягнення впродовж проходження курсової підготовки. Завдання, які залишилися невирішеними, перспективи розвитку», присвяченого підведенню підсумків післядипломного навчання та забезпеченню рефлексії його результативності. Робота «круглого столу» приділялася з'ясуванню таких важливих питань:

- Чи виправдали курси підвищення кваліфікації ваші сподівання?
- Які нові знання ви отримали у ході підготовки?
- Які основні аспекти вашого соціально-педагогічного досвіду отримали подальший розвиток на курсах?
- Чи розширилися ваші уявлення про діяльність соціального педагога?
- Розвитку яких професійно значущих особистісних якостей сприяли курси?
- Які практичні проблеми у діяльності соціального педагога закладу освіти ви здатні вирішувати після проходження курсів?
- Який настрій та емоційний стан переважав під час післядипломного навчання?

– Чи змінилися ваші очікування та фахові потреби на початку навчання та по його закінченні?

– Що ви хотіли б побажати новим слухачам курсів?

Ефективним напрямом розвитку професійної компетентності соціальних педагогів є застосування тренінгу як активної форми особистісно орієнтованого навчання, спрямованого на формування мотивації соціальних педагогів, профілактику та подолання наслідків емоційного вигорання підтверджують (за Е. Симанюк) [239]. Науковець визначає, що навички і переконання, отримані в групі, є більш стійкими до дії факторів зовнішнього впливу середовища існування. Взаємодія групи людей з однаковою фаховою освітою, які спільно працюють над вирішенням завдання, забезпечує зворотний зв'язок між їх діяльністю та спілкуванням.

На формувальному етапі експерименту учасники долучалися до тренінгових форм роботи в межах діяльності *Школи професійного зростання соціального педагога*. Загальне положення про Школу професійного зростання соціального педагога представлено у додатку Н, а тематику засідань – у додатку П.

Як приклад, пропонуємо програму засідання Школи професійного зростання соціального педагога з теми «Використання інтернет-технологій у професійній діяльності соціального педагога. Безпека учнів у віртуальному світі комунікацій», яку було реалізовано на формувальному етапі експерименту в середовищі експериментальних груп.

Модуль 1. Організаційно-оглядовий

1.1. Заїзд учасників Школи професійного зростання соціального педагога та їх реєстрація.

1.2. Вітальне слово педагогічного колективу закладу.

1.3. Формування сприятливого психологічного клімату учнів засобами виховних центрів закладу загальної середньої освіти (віртуальна екскурсія закладом освіти).

Модуль 2. Теоретико-інтерактивний

2.1. Формування в дітей компетенцій безпечного користування ресурсами мережі Інтернет як один із напрямів превентивної роботи соціального педагога.

2.2. Використання інтернет-технологій у професійній діяльності соціального педагога (з досвіду роботи).

2.3. Вплив засобів масової інформації на формування особистості здобувача освіти (презентація).

2.4. Розвиток професійної компетентності соціальних педагогів шляхом використання інтернет-технологій (із досвіду роботи).

2.7. Віртуальні залежності сучасних підлітків: мобільний інтернет, ігроманія.

Модуль 3. Практико-рефлексивний

3.1. Заняття з елементами тренінгу «Переваги реального спілкування над віртуальним».

3.2. Фрагмент майстер-класу «Роль позашкільних закладів освіти у віртуальному світі комунікацій».

Модуль 4. Підсумковий

4.1. Думки з приводу: обговорення проекту рекомендацій щодо використання інтернет-технологій у професійній діяльності соціального педагога, безпеки учнів у віртуальному світі комунікацій.

4.2. Методичний постскриптур. Підведення підсумків роботи Школи професійного зростання соціального педагога.

Охарактеризуємо один із елементів програми діяльності Школи – тренінг на тему «Мій професійний педагогічний досвід». Мета тренінгу – організація конструктивної взаємодії соціальних педагогів з обміну досвідом щодо вироблення індивідуального стилю професійної діяльності та оцінки його ефективності для вирішення соціально-педагогічних завдань.

У ході тренінгової роботи учасники отримали дидактичний матеріал, використовуючи який, потрібно було побудувати ефективну модель діяльності соціального педагога за такою структурою:

- виявити фактори, які впливають на ефективність діяльності соціального педагога;
- сформулювати цілі та завдання діяльності, оцінити їх за технікою SMART;
- охарактеризувати ресурси, необхідні для успішного виконання соціальним педагогом професійної діяльності, спроектувати шляхи їх залучення;
- опрацювати сутність і зміст методу моделювання, складових та суттєвих ознак моделей соціально-педагогічної діяльності;
- розробити функціональні обов'язки соціального педагога у процесі практичної реалізації моделі в практику діяльності;
- спрогнозувати очікувані результати діяльності соціального педагога та індикатори моніторингу проміжних і кінцевих результатів.

Також соціальним педагогам необхідно було повправлятися над вирішенням таких завдань: виявити якості, необхідні професіоналу означеної спеціальності; сформулювати якості, якими соціальний педагог уже володіє повною мірою та описати ті з них, які можуть знадобитися йому в майбутньому для виконання професійних обов'язків на високому рівні, тобто забезпечення умов для формування рефлексивної культури фахівця.

Наступним упровадженням нами елементом моделі розвитку професійної компетентності була *Програма педагогічного супроводу соціального педагога у системі післядипломної освіти*.

Мета – створення умов для усвідомлення соціальними педагогами потреби, можливостей і ресурсів для розвитку високого рівня професійної компетентності через планування позитивних самозмін особистості й актуалізацію особистісних та фахових інтересів.

Завдання:

- соціально-психологічна та науково-методична підтримка соціального педагога в системі післядипломної освіти;
- створення умов для зростання результативності соціально-педагогічної діяльності;
- розвиток адекватного розуміння соціальним педагогом потреб усіх суб'єктів освітнього простору;
- формування ціннісних орієнтацій фахової соціально-педагогічної діяльності через активізацію загальнолюдських цінностей;
- розвиток психологічних здатностей (емоційної стійкості, волевої регуляції, самокорекції);
- розвиток мотивації (до аналізу та рефлексії, інноваційності, лідерства, постійного професійного розвитку);
- надання фахової інформаційної та методичної допомоги у розв'язанні проблемних ситуацій із практики роботи.

Програма передбачає наявність чотирьох блоків, кожен з яких має власне змістове наповнення:

1. Діагностичний блок – включає самодіагностику рівня професійної компетентності соціального педагога.
2. Навчальний блок – спрямований на відвідування тематичних занять теоретичного характеру (лекцій, семінарів, фахових майстерень).
3. Консультативний блок – закріплення мотивації до змін, виявлення сильних сторін особистості учасників післядипломної освіти, емпauerмент соціальних педагогів.
4. Блок тренінгів – передбачає роботу в тренінгових групах із вироблення здатностей до вирішення фахових завдань.

Діагностичний блок включає інформацію щодо соціально-психологічних та фахових вимог до відповідності соціального педагога роботі, результати самоаналізу педагога. При цьому рекомендовано використовувати систему

методів діагностики, представлену в додатках до дисертації, яку можна доповнювати залежно від конкретних запитів учасників програми супроводу.

За допомогою інтерпретації одержаних результатів діагностики соціальний педагог може звернутися до методиста кабінету-центру практичної психології і соціальної роботи інституту післядипломної освіти для отримання консультативної підтримки та допомоги у створенні перспективного плану саморозвитку особистості та розвитку високого рівня професійної компетентності (консультативний блок програми супроводу).

Варіативна складова програми передбачає наявність консультативних сесій, що спрямовані на вирішення основної проблеми. Плануючи роботу щодо соціально-педагогічного консультування, методист ураховує найбільш типові проблеми, з якими до нього звертаються соціальні педагоги (питання саморозвитку та самоосвіти, труднощі у спілкуванні, розбіжності у професійних ролях та відсутність навичок поведінки в них тощо). Також планом повинні бути передбачені так звані «нестандартні» випадки консультування, коли ситуація не піддається розв'язанню за звичним алгоритмом.

Специфіка надання консультативної психологічної допомоги полягає в тому, що соціальний педагог-консультант працює не із ситуацією чи її трансформуванням, а із переживаннями, системою цінностей, стосунків та станів людини. Найскладніші випадки консультативної роботи варто фіксувати (причина звернення, використані форми роботи, труднощі консультування), а в подальшому виносити на обговорення в інтерв'їзійних, суперв'їзійних і творчих групах соціальних педагогів [128].

Тренінговий блок програми супроводу – це процес пізнання себе та інших (спілкування як форма розширення досвіду, що має яскраво виражений прикладний комунікативний характер, орієнтований на досягнення й актуалізацію змін у рівні професійної компетентності соціальних педагогів).

Тренінг як метод соціального навчання базується на активізації здатності соціального педагога до розвитку. Методист підтримує ідею саморозвитку й, таким чином, розв'язує дві проблеми одночасно: обирає найцікавіші із наявних тренінгових вправ або конструює оригінальні тренінгові ігри, які будуть цілевідповідними організаційно й методично; адаптує зміст тренінгу до конкретної соціально-педагогічної діяльності учасників. Необхідно аргументовано довести учасникам, що регулярне виконання запропонованих вправ та ігор допоможе соціальному педагогові змінити власну позицію, впевненіше орієнтуватися у своїй професії. Завдання мають бути зорієнтовані на збагачення професійної самосвідомості соціального педагога, переформатування його особистісної позиції з акцентом на гуманістичні ідеали, самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію, саморозвиток. Фахівець, здатний самостійно навчатися, повинен враховувати інтереси інших, бути соціально орієнтованим, готовим до самозмін та упровадження нововведень у закладі освіти.

Чисельність учасників тренінгової групи зазвичай становить від 7 до 15 соціальних педагогів.

Працюючи із соціальними педагогами, необхідно дотримуватися певних принципів організації тренінгу:

1. Принцип активності учасників – під час занять членів групи постійно спонукають до дії: виконання спеціальних усних і письмових вправ, програвання та обговорення рольових ситуацій тощо.

2. Принцип дослідження позиції соціального педагога – у ході роботи тренінгової групи створюються такі ситуації, для вирішення яких немає готових рецептів, педагоги самі шукають вихід із ситуації.

3. Принцип діалогізації взаємодії, тобто повноцінного міжособистісного спілкування – базується на доброзичливості, довірі, щирості, терпимості.

Отже, застосування тренінгів у системі післядипломної освіти дозволяє упроваджувати:

- нові підходи (співробітництво, відкритість, активність, відповідальність);
- нові знання (інтенсивне засвоєння, уточнення);
- позитивні цінності, ставлення, ідеали;
- нові вміння й навички (ефективної комунікації, самоконтролю, лідерства, роботи в команді, аналізу ситуацій і прийняття рішень).

Тренінг – це не лише цікавий процес пізнання себе та інших, спілкування, ефективна форма опанування знань, а й інструмент для формування умінь та навичок, форма розширення досвіду [257].

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед учасниками можливі варіанти розвитку і вирішення проблеми, на яку спрямовані завдання тренінгу. Працюючи в тренінговій групі, слухачі сприймають навчання як цікавий та необтяжливий процес. Відмінність між тренінгом та традиційним викладом матеріалу – суттєва. Тренінгові навчання орієнтовано на правильну відповідь, адже за своєю суттю вони є формою передачі інформації та засвоєння знань. Вправи тренінгу насамперед спрямовані на стимулювання запитань та пошук відповідей. Упродовж участі в тренінгу слухач має можливість виявити свій внутрішній потенціал: рівень власної компетентності (емоційної, інтелектуальної, соціальної), здатність до взаємодії і прийняття рішень, самостійність. Традиційна форма передачі знань не є чимось негативним, проте у світі швидких освітніх змін і безперервного оновлення знань традиційна форма навчання має низький рівень застосування. Мета тренінгу як форми заняття – розвиток умінь та навичок; розгляд проблеми під іншим кутом зору; зміна погляду на процес навчання; пошук ефективних шляхів вирішення проблем завдяки поєднанню в тренінговій групі фахівців із різним досвідом, соціальних педагогів із навчальних закладів різної форми функціонування (заклад загальної середньої освіти, заклад інтернатного типу, ліцей із розвитку обдарованих учнів тощо).

Тренінг зазвичай проводить тренер, який одночасно є як учасником тренінгової групи, так і фасилітатором, який спрямовує слухачів до визначеної мети. Тренер володіє методикою навчання дорослих та роботи з аудиторією, вміє зняти емоційну напругу серед учасників та спрямувати їх на конструктивне вирішення проблеми, прогнозує як очікувані, так і непередбачувані результати заняття, коли учасники зможуть використати набуті чи розвинені компетенції у повсякденному житті, в реальних ситуаціях.

Під час тренінгу використовують інтерактивні техніки, спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників та їх внутрішню активність, що призводить до зміни їх поглядів, думок і поведінкових стратегій.

Участь у тренінгових заняттях допомагає слухачам розкрити їх потенційні можливості, здібності, усвідомити приховані інтереси особистості. Кожен слухач має можливість зрозуміти, якими якостями він володіє, що вміє та до чого прагне. Разом із тим, тренінгові заняття дають змогу з'ясувати, в яких напрямках людина може реалізуватися з найбільшою ефективністю, які можливості для використання своїх сил у тій чи іншій галузі діяльності в неї наявні, над якими якостями потрібно працювати, а також, які проблеми при цьому можуть виникнути і яким чином їх найкраще усунути.

Формат тренінгу передбачає отримання зворотного зв'язку (рефлексії), що дозволяє оцінити особисті досягнення слухача, виявити їх ставлення до певного виду діяльності, оцінити їх емоційний стан. У ході тренінгових занять проводиться моніторинг ставлення слухачів до підвищення кваліфікації, їх особистісних потреб і мотивів.

Груповий соціально-психологічний тренінг включає активні методи практичної психології, завдяки яким слухач розвиває вміння працювати в команді, зокрема тренінгові методи застосовуються для самореалізації, самопізнання і саморозвитку соціального педагога. Необхідними умовами

для досягнення позитивного результату є створення атмосфери вільного спілкування, обміну думками, зони безпечного особистісного простору. Кожне заняття сприяє самореалізації і саморозвитку учасників, а його кінцевий результат залежить не лише від викладача-тренера, а й від самого слухача, його активності. Отримані результати аналізуються за правилом «тут і тепер», що сприяє розвитку рефлексії учасників. Працюючи в групі, соціальні педагоги вчаться уникати ізолюваності, професійного вигорання, намагаються вирішувати міжособистісні проблеми. Група є зменшеною моделлю суспільства та дозволяє пропрацювати такі приховані фактори, як тиск із боку співрозмовника, соціальний вплив, маніпуляції, конформізм тощо. Соціальні педагоги, які свого часу переживали подібні ситуації, активно підтримують один одного, формуючи при цьому навички інтервізії, виступають ініціаторами проведення експериментів, які дозволяють ідентифікувати себе з іншими, програвати ролі інших людей, формуючи при цьому вміння краще розуміти клієнта і самого себе.

Під час взаємодії в групі існує можливість виникнення додаткової напруги, спровокованої професійними проблемами кожного. При цьому отримані навички соціальні педагоги можуть використовувати у ході практичної діяльності з педагогами, учнями та їх сім'ями, усіма, хто цього потребує.

Проте тренеру необхідно пам'ятати, що стадії групової динаміки та найвища ефективність від занять спостерігатиметься лише тоді, коли тренінг буде не лише «яскравим», а й по можливості дотривалим (два, три і більше днів), хоча, як відомо, довготривалі тренінги не передбачені в планах проходження курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів. Не практикується і проведення тривалих спецкурсів, які б повною мірою розкривали специфіку роботи за певною тематикою (наприклад, «Робота з дітьми із девіантними проявами у поведінці» чи «Реалізація соціально-перетворювального напрямку в діяльності соціального педагога

загальноосвітнього навчального закладу)), а не лише оглядово-вибірковий теоретичний аналіз зазначених проблем. Успішне вирішення поставлених завдань навчального тренінгу, насамперед залежить від кількості учасників. Значна кількість слухачів у групі (25 – 30 осіб) мінімізує можливість кожного учасника впродовж короткого терміну повністю включитися у тренінговий процес, досягти згоди, співробітництва, компромісу, емоційної згуртованості учасників. Існує загроза зіткнення інтересів, можливість виникнення конфліктів, які необхідно попередити. Наявні випадки, коли при значній кількості слухачів викладач-тренер, дотримуючись структури проведення тренінгу і маючи у своєму розпорядженні обмаль часу, може здійснити лише короткотривале заглиблення в проблему. Виникають труднощі в ході формування нових навичок, адже відбувається своєрідна рекламна презентація тренінгу, але при цьому очікуваних результатів не буде досягнуто. Покращує ситуацію варіант об'єднання годин викладачів, які, працюючи у тандемі, можуть краще простежити особистісну та групову динаміку групи, розподілити обов'язки (наприклад, один проводить міні-лекцію, а інший – рольову гру); розподілити ролі (один виконує функції інформаційного лідера, інший – створює позитивну емоційну атмосферу). Таким чином, підвищується ефективність роботи в малих групах навіть за умови значної кількості учасників тренінгу; з'являється можливість порадитися із компетентною людиною під час перерв та обговорити результати по закінченні заняття, учасники мають реальний приклад спілкування та взаємодії між тренерами. «Мінусом» у такому форматі проведення є неповна особистісна сумісність між тренерами, розбіжність поглядів щодо ведення тренінгу, а також нерівномірний темп роботи тренерів, що може негативно впливати на засвоєння матеріалу учасниками.

Базовими методами тренінгу в рамках даної програми супроводу є метод проектів, групова дискусія, кейс-метод, рольова гра в різних модифікаціях.

Метод проектів – метод пошуку, а також форма роботи, за якої учасники набувають знань у процесі планування і виконання практичних завдань-проектів. Крім того, проект дає можливість поєднати теорію з практикою.

Суть методу проектів – стимулювання інтересу соціальних педагогів до вирішення ситуацій, які передбачають наявність певного об'єму знань як інструментів, які, завдяки проектній діяльності, використовуються для розв'язання однієї або кількох проблем, а також можливість практичного застосування набутих знань. Цінність методу проектів полягає в тому, що він орієнтує на створення певного продукту.

Залучення до проектної діяльності сприяє розвитку творчості, ініціативності, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес самовдосконалення та саморозвитку.

Дискусія – це суперечка, обговорення нетривіальних і не аксіоматичних питань. Дискусія створює оптимальні умови для розвитку самостійного й критичного мислення, аналітичних і комунікативних навичок, розвиває здатність до виваженої аргументації та критичного ставлення як до власних, так і чужих суджень.

Види дискусій: «круглий стіл», форум, симпозіум, дебати.

До інтерактивних ігрових методів належать ділові та рольові ігри, які дають можливість здійснювати пошук ефективних форм взаємодії в рамках кооперації, виявляти та демонструвати недоліки стереотипних форм поведінки. У ході рольової гри в соціального педагога створюються умови для розуміння власних дій та дій оточуючих, знімається безліч перешкод у комунікації. Гра сприяє набуттю ключових компетентностей та розвитку особистих якостей педагога.

Рольова гра, аби забезпечити позитивний вплив, повинна бути добре продумана та організована. Беручи участь у грі, соціальні педагоги активізують розумову діяльність, яка необхідна для реалізації прогностичної функції та впровадження інновацій. Поєднуючи навчання і прогнозування,

слухачі ознайомлюються з новими формами діяльності, використовуючи які, можна вирішити складні професійні ситуації. Рольові ігри – доволі популярна форма розвитку професійної компетентності, хоча й потребують тривалого підготовчого періоду. Вони належать до інтерактивних методів навчання, яке передбачає використання різних видів активності: змістової, соціальної, фізичної. Результат від використання ігор досить відчутний: соціальні педагоги активно працюють у ролі організатора, керівника, генератора ідей; формують навички ефективної комунікативної взаємодії, отримують навички укладання угод із громадськими організаціями та клієнтами.

Неможливо заздалегідь передбачити, яким виявиться рівень підготовки учасників групи до вирішення нестандартних завдань, рівень їх гнучкості у прийнятті рішень та мобільності, тому до та після проведення гри необхідно використовувати рефлексію. До початку гри рефлексія виявляє вихідний рівень знань учасників та ті види діяльності, яким вони надають перевагу насамперед. Рефлексія по закінченні гри дає усвідомлення того, наскільки зазнали змін уявлення слухачів, які вміння і можливості вони виявили, які твердження спростували, а з яких професійних позицій отримали додаткові знання. Основним моментом при цьому є не зовнішня оцінка результатів гри, а самоаналіз, рефлексія кожного учасника. Рефлексія – це відображення, осмислення людиною власних дій та їх закономірностей, діяльність, самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини, самоаналіз [257].

На початку навчання слухачам пропонується настановче заняття, яке є орієнтувальним та спрямовує на розкриття проблемної ситуації в діяльності. Результати опитувань соціальних педагогів, які розвивають професійну компетентність на курсах підвищення кваліфікації, засвідчують, що прийняття рішень у роботі з клієнтами нерідко відбувається на інтуїтивному рівні, а не ґрунтується на теоретичних знаннях у сфері побудови комунікації,

діагностики, соціально-педагогічних досліджень, прогнозування і проектування, що нерідко призводить до прийняття помилкових, неточних висновків. Тому курси підвищення кваліфікації розпочинаються із вхідного діагностування, яке виявляє актуальний рівень знань, умінь та навичок слухачів щодо прогнозування, проектування, діагностування, знання основ нормативно-правової бази, які є необхідними для вирішення професійних проблем учасників.

Як засвідчують результати проведеного нами дослідження, більшість із соціальних педагогів відчувають труднощі психолого-педагогічного, соціально-технологічного та комунікативного характеру: невміння налагоджувати взаємодію як із батьками, так і з дітьми; визначати основу проблеми та планувати шляхи для її вирішення; укласти алгоритм входження у проблему.

Самоосвіта як форма підвищення кваліфікації соціальних педагогів малоефективна в тому випадку, якщо не передбачає контролю за самостійною роботою та оцінювання отриманих результатів. Тому з метою стимулювання самоосвітньої діяльності було впроваджено написання соціальних (навчально-методичних) проектів, які передбачають реалізацію соціально-педагогічної ідеї, технології чи методики, яку розробив чи планує розробити соціальний педагог із подальшим упровадженням у практичну діяльність. Метод проектів орієнтований на самостійну індивідуальну чи групову роботу слухачів, яку вони здійснюють упродовж визначеного часу. Метод проектів передбачає інтеграцію теоретичних знань із практичними компетенціями, технологіями, креативним підходом. У ході написання проекту обов'язково визначають його мету, завдання, етапи реалізації, перелік основних заходів, систему контролю за ходом виконання та очікувані результати. Створюючи проект на задану тему, соціальні педагоги мають можливість продемонструвати обсяг та глибину власних знань із теми, використати власний досвід, напрацювання, вирішити нетипові проблеми чи

ситуації, отримати додаткові знання. При цьому зменшується коефіцієнт використання плагіату з мережі Інтернет, з'являються додаткові можливості для застосування мережевих технологій.

Наявність базової освіти у фахівця передбачає певну сукупність знань для виконання роботи, проте соціальні педагоги упродовж дня вирішують ситуації, які потребують нетрадиційного підходу. Тому при підвищенні кваліфікації акцент необхідно робити на практичну підготовку, ознайомлення з технологіями соціальної роботи, створення та аналізу ситуацій, з якими слухачі стикаються в практичній діяльності.

Програма супроводу соціального педагога передбачає 9 теоретичних тематичних занять тривалістю 4 години (додаток Р).

Теоретичні тематичні заняття мають просвітницьку функцію та спрямовані на те, аби створити інформаційну опору для знаходження відповідей на питання, які турбують фахівців.

Важливість даного напрямку роботи полягає в тому, що він спрямований на розширення кордонів уявлень особистості про власне «Я», про систему взаємозв'язків «людина – людина», «людина – суспільство», «людина – світ».

Приклад авторської розробки Педагогічної майстерні соціального педагога у формі тренінгу подано у додатку С дисертації.

Таким чином, процес підвищення кваліфікації соціальних педагогів здійснюється на кількох рівнях: мотиваційному, навчальному, колективному і діяльнісному. Кожен рівень передбачає особистісне зростання та становлення соціального педагога як професіонала; розвиток у соціального педагога позитивної мотивації до підвищення фахового рівня; структурування, систематизацію та поповнення об'єму теоретичних знань; усвідомлення значимості консолідації з педагогами школи та сутності впливу на особистість здобувача освіти; набуття досвіду прогнозування та подальшої рефлексії результатів конкретної практичної діяльності.

Ми вважаємо, що задоволення педагогічного запиту на підвищення кваліфікації не може бути реалізовано із традиційними умовами викладання, оскільки це не дає можливості остаточно реалізувати завдання післядипломної освіти в науково-методичному та індивідуально професійному зростанні соціальних педагогів. У діючій системі післядипломної освіти на низькому рівні функціонують форми самостійної роботи і педагогічного контролю, недостатньо часу виділено на вдосконалення у слухачів практичних умінь, підвищення рівня комп'ютерної грамотності. Саме інноваційна організація підвищення кваліфікації соціальних педагогів, заснована на моделі розвитку їх професійної компетентності у системі післядипломної освіти, сприятиме врегулюванню значної кількості завдань освітньої діяльності, розв'язанню низки протиріч організації навчання впродовж життя.

3.3. Результати формульовального етапу експерименту з упровадження моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти

На формульовальному етапі експерименту ми поставили перед собою завдання апробувати авторські зміни в систему післядипломної освіти учасників експериментальної групи. З цією метою у процес післядипломної освіти експериментальної групи було впроваджено навчальний курс «Розвиток професійної компетентності соціального педагога», Школу професійного зростання соціальних педагогів, Програму супроводу соціального педагога та відповідні методи навчання, описані у пункті 3.2. дисертації. Процес післядипломної освіти соціальних педагогів контрольної групи відбувався без змін.

Після формульовального етапу нами було проведено повторну діагностику рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі

післядипломної освіти з метою порівняння результатів та виявлення ефектів упроваджених змін. Охарактеризуємо одержані результати діагностики.

Ціннісно-мотиваційний критерій рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти на констатувальному етапі експерименту характеризувався емоційним вигоранням фахівців, що виражалося у відсутності внутрішніх особисто значущих мотивів професійного розвитку, орієнтованістю на зовнішні цілі діяльності, невираженістю індивідуальних ставлень.

Здійснена корекційна робота із навчання соціальних педагогів цілепокладання на основі індивідуальних інтересів та професійних потреб дозволила змінити структуру професійних мотивів учасників експериментальної групи (див. таблицю 3.17). Зокрема, в експериментальній групі змінилася питома вага внутрішніх мотивів, пов'язаних безпосередньо із професійною діяльністю соціального педагога: зросло усвідомлення корисності соціально-педагогічної діяльності (середня оцінка в усій групі опитаних зросла із 1,99 до 2,65 балів), спостерігається розвиток інтересу до соціально-педагогічної діяльності (зміни у ЕГ: зростання із 1,96 до 3,13 балів).

Аналогічно зросли результати повторної діагностики за шкалами: бажання передати свій досвід – до 3,56 балів; прагнення до самовираження та творчості – до 3,68 балів; прагнення до спілкування до 3,47 балів. Це дозволило у середньому змінити професійно значущі мотиваційні ставлення соціальних педагогів із 2,05 балів на констатувальному етапі до 3,30 балів у експериментальній групі після формуального етапу. Для порівняння, у контрольній групі показник впливу професійно значущих індивідуальних мотивів соціально-педагогічної діяльності зріс до 2,07 балів. Тобто, індивідуальна корекційна діяльність, групові мотиваційні тренінги, створення ситуацій успіху фахівців у системі післядипломної освіти дають

змогу впливати на вмотивованість соціально-педагогічної діяльності, підвищувати усвідомлення ролі внутрішніх мотивів учасників навчання.

Таблиця 3.17

**Оцінка досліджуваними мотивів професійної діяльності
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Мотиваційна структура	Констату вальний	Формувальний	
			ЕГ	КГ
1	Визнання корисності власної діяльності, важливості соціального навчання та виховання молоді	1,99	2,65	1,97
2	Інтерес до соціально-педагогічної діяльності	1,96	3,13	1,92
3	Прагнення до спілкування з молоддю.	2,03	3,47	2,12
4	Бажання передати свої знання та соціальний досвід	2,07	3,56	2,14
5	Прагнення до самоствердження, до підвищення власного статусу, престижу	1,78	1,82	1,85
6	Прагнення до самовираження, до творчої діяльності	2,19	3,68	2,21
7	Бажання знаходитися в оточенні інтелектуалів, освічених людей	2,03	2,12	2,02
8	Можливість займатися науковою роботою, отримати вчений ступінь, звання, підвищити власний статус	1,75	2,95	1,72
9	Можливість задовольнити власне бажання влади	1,83	1,80	1,88
10	Змусили обставини	3,21	2,94	3,21
11	Наявність довгострокової відпустки	2,24	2,12	2,14
12	Не потрібно перебувати на роботі «від дзвінка до дзвінка»	2,66	2,31	2,66
Середній показник за професійно значущими мотивами		2,05	3,30	2,07
Середній показник за зовнішніми мотивами		2,21	2,29	2,21

Дані було узагальнено за рівнями сформованості професійних мотивів соціальних педагогів (див. таблицю 3.18).

Таблиця 3.18

**Рівень сформованості професійних мотивів соціальних педагогів
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Рівні професійної мотивації	Констатувальний етап		Формувальний етап			
				ЕГ		КГ	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	37	15,22	35	29,41	21	16,94
2	Середній	130	53,50	73	61,34	68	54,84
3	Базовий	76	31,28	11	9,24	35	28,23
Усього		243	100	119	100	124	100

В експериментальній групі, як бачимо з даних таблиці 3.18, кількість соціальних педагогів із базовим рівнем прояву професійних мотивів зменшилася із 31,93 % до 9,24 % (відповідно в контрольній групі – до 28,23 %). Високий рівень прояву професійних мотивів, що характеризується переважанням внутрішніх специфіальних соціально-педагогічних інтересів та потреб, в експериментальній групі зріс із 15,22 % до 29,41 % (у КГ – до 16,94 %).

Такі результати дають підставити стверджувати про важливість цілеспрямованої стимулюючо-мотивуючої діяльності системи післядипломної освіти, її потенціал до зміни інтересів, пріоритетів, потреб через розкриття сутності та змісту соціальних перетворень, демонстрації успішних інноваційних практик, розвиток пізнавальних інтересів та створення можливостей для забезпечення зв'язку теорії та практики.

Схожа динаміка прослідковується і при діагностиці ціннісних орієнтацій соціальних педагогів (див. таблицю 3.19). Зокрема, високий рівень оцінки гуманістичних загальнолюдських і демократичних цінностей у експериментальній групі зріс після формувального етапу експерименту до 26,89 % (у контрольній групі цей показник становить 12,90 %).

Таблиця 3.19

**Рівень гуманістичних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Рівні цінностей	Констатувальний етап		Формувальний етап			
		к-сть	%	ЕГ		КГ	
				к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	34	13,99	32	26,89	16	12,90
2	Середній	120	49,38	77	64,71	65	52,42
3	Базовий	89	36,63	10	8,40	43	34,68
Усього		243	100	119	100	124	100

Базовий рівень сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій у ЕГ знизився із 36,63 % на констатувальному етапі до 8,40% після формувального етапу (у контрольній групі зміни не перевищують 2% і становлять 34,68 % після упровадження авторських змін).

Робота із цінностями на формувальному етапі експерименту мала пролонгований, наскрізний характер – як через створення умов відкритості та поваги у системі післядипломної освіти, так і через використання діалогічних форм і методів організації навчання дорослих. Крім того, до плану курсів підвищення кваліфікації були введені теми, що стосуються цінностей як визначальних основ комунікації та активності людини загалом і соціально-педагогічної діяльності зокрема. Отримані результати повторної діагностики свідчать про ефективність запропонованих змін.

Варто зауважити, що робота із цінностями та мотивами в системі післядипломної освіти носить складний системний характер, оскільки ці особистісні характеристики часто є ситуативними, залежать від емоційного стану людини та формуються впродовж усього життя, однак корекція емоційного вигорання соціальних педагогів, наявність психологічної підтримки та фахового супроводу їх діяльності дозволяють змінювати систему ціннісно-мотиваційних орієнтацій особистості через створення умов для її розвитку.

Когнітивно-інформаційний критерій професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти відображає не лише рівень володіння соціальними педагогами фаховими знаннями, а ще й їх можливості щодо реалізації цих знань на практиці під час виконання фахових завдань.

Важливою складовою технологізації соціально-педагогічної діяльності як відображення рівня теоретичної підготовки в методичній грамотності та практичній діяльності фахівця є володіння соціальними педагогами фаховими компетенціями, рівень діагностики яких представлено у таблиці 3.20.

Таблиця 3.20

**Дослідження сформованості фахових компетенцій соціальних педагогів
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Фахові компетенції	Середні бали		
		Констатувальний	Формувальний	
			ЕГ	КГ
1	Проектна	2,07	3,46	2,11
2	Діагностична	2,45	3,51	2,43
3	Творча	3,19	3,89	3,19
4	Технологічна	1,89	3,13	1,92
5	Організаційна	3,24	3,88	3,16
6	Соціально-освітня	2,99	3,56	2,99
Середній показник		2,64	3,57	2,63

У ході констатувального етапу експерименту було виявлено, що найважче соціальним педагогам видається реалізація проектної та технологічної компетенцій, які вимагають стратегічного мислення, проектного підходу до соціально-педагогічної діяльності та відрізняються видимими результатами ефективності/неефективності впливу. Проведена на формувальному етапі педагогічна підтримка розвитку означених компетенцій дозволила змінити оцінки учасників експериментальної групи, зокрема рівень володіння учасниками проектною компетенцією зріс із 2,07 до

3,46 балів в експериментальній групі, до 2,11 – у контрольній групі; технологічною відповідно – із 1,89 до 3,13 в ЕГ та до 1,92 у КГ.

Таким чином, в експериментальній групі спостерігається зростання оцінок усіх фахових компетенцій після формувального етапу експерименту (див. таблицю 3.20), що дозволило підвищити середні бали вивчення критерію із 2,64 до 3,57. Тобто, цілеспрямованість освітніх впливів дозволяє надати системі післядипломної освіти вищої результативності внаслідок концентрації на провідних цілях. Узагальнення результатів сформованості фахових компетенцій представлено у таблиці 3.21.

Таблиця 3.21

**Рівень сформованості фахових компетенцій соціальних педагогів
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Рівні компетенцій	Констатувальний етап		Формувальний етап			
		к-сть	%	ЕГ		КГ	
				к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	50	20,58	41	34,45	25	20,16
2	Середній	126	51,85	72	60,50	69	55,65
3	Базовий	67	27,57	6	5,04	30	24,19
Усього		243	100	119	100	124	100

Організована на формувальному етапі системна робота із розвитку професійної компетентності учасників дозволила знизити кількість соціальних педагогів експериментальної групи із низьким рівнем фахових компетенцій до 5,04 %, тоді як у контрольній групі цей показник становить 24,19 %. Отже, апробація моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти забезпечує динаміку переходу слухачів на більш високі рівні професійної компетентності. Це спостерігається не лише у ході аналізу виконання соціальними педагогами окремих функцій, а й під час оцінки структурних компонентів професійної компетентності досліджуваних (див. таблицю 3.22).

Таблиця 3.22

**Оцінка досліджуваними рівня сформованості професійної компетентності
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Складові компетентності	Середні бали		
		Констатувальний	Формувальний	
			ЕГ	КГ
1	Цільова установка на розвиток професійної компетентності	2,12	4,01	2,12
2	Фахові знання	3,37	3,83	3,36
3	Фахові вміння	3,29	3,96	3,25
4	Самооцінка рівня професійної компетентності	2,76	3,41	2,71
Середній показник		2,89	3,80	2,86

Після формувального етапу експерименту в середовищі експериментальної групи найвищими виявилися результати за шкалою зміни цільової установки на розвиток професійної компетентності – до 4,01 бали. Тобто, фокус системи післядипломної освіти на постановці фахівцями цілей подальшого професійного розвитку дозволяє включити до системи формальної освіти неформальну та інформальну її складові, що більш комплексно забезпечують формування очікуваних результатів. Це насамперед відображається на зростанні рівня фахових знань (3,83 бали в ЕГ після формувального етапу), умінь (3,96 бали) та самооцінки рівня власної компетентності (3,41 бал). Загальний рівень оцінки учасниками експериментальної групи рівня власної професійної компетентності за основними складовими зріс із 2,89 до 3,80 балів.

У контрольній групі такої тенденції не спостерігається. Натомість існує незначне спадання середнього рівня учасниками всіх компонентів із 2,89 до 2,86 балів, яке ми пояснюємо втратою в них мотивації до післядипломного навчання внаслідок можливої професійної завантаженості, поєднання сімейних та професійних ролей, зміни інтересів і мотивів.

Характер самооцінки досліджуваними зростання/спадання рівня власної професійної компетентності в системі післядипломного навчання продемонстровано у таблиці 3.23.

Таблиця 3.23

**Рівень самооцінки професійної компетентності соціальними педагогами
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Рівні самооцінки професійної компетентності	Констатувальний етап		Формувальний етап			
				ЕГ		КГ	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	53	21,81	39	32,77	27	21,77
2	Середній	114	46,91	69	57,98	64	51,61
3	Базовий	76	31,28	11	9,24	33	26,61
Усього		243	100	119	100	124	100

Високий рівень оцінки результатів навчання в експериментальній групі зріс із 21,81 % до 32,77 %, що демонструє позитивну динаміку впливу запропонованої моделі та дозволяє знизити кількість соціальних педагогів із низьким рівнем оцінки впливу до 9,24 % (у контрольній групі цей показник становить 26,61 % учасників).

Як на констатувальному, так і після формувального етапів експерименту найбільша кількість досліджуваних обох груп відносять себе до середнього рівня самооцінки професійної компетентності. При цьому в контрольній групі зростання кількості соціальних педагогів із середнім рівнем самооцінки зросло із 46,91 % до 51,61 % і не змінило тенденцію розподілу учасників експерименту за рівнями професійної компетентності, то в експериментальній групі змінилися характеристики розподілу з переважанням учасників із високим рівнем над низьким, а саме, у експериментальній групі після формувального етапу експерименту кількість соціальних педагогів із низьким рівнем зменшилася до 9,24%.

Таким чином, упровадження моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти дозволяє підвищити показники когнітивно-інформаційного критерію дослідження завдяки зростанню обізнаності фахівців про сучасні технології соціально-педагогічної діяльності та оволодіння ними.

Соціально-комунікативний критерій професійної компетентності вивчався нами з огляду на потреби дослідження професійно важливих якостей особистості соціальних педагогів, які впливають на виконання нами соціально-педагогічних функцій та ролей. На констатувальному етапі експерименту було визначено, що більшість характеристик контактності, які визначають ефективність соціально-педагогічного спілкування фахівців, в соціальних педагогів проявляються недостатньо.

Порівняльні результати діагностики особливостей спілкування соціальних педагогів подано у таблиці 3.24.

Таблиця 3.24

**Дослідження характеристик контактності соціальних педагогів
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Характеристики професійного спілкування	Середні бали		
		Констатувальний	Формувальний	
			ЕГ	КГ
1	Емпатія	3,17	3,36	3,23
2	Повага	3,05	3,95	3,01
3	Щирість	1,89	2,65	1,91
4	Конкретність	2,23	3,47	2,29
5	Ініціативність	2,04	3,66	2,12
6	Безпосередність	1,86	2,79	1,79
Середній показник		2,37	3,31	2,39

Упровадження психолого-педагогічного супроводу соціальних педагогів у процесі післядипломної освіти, застосування діалогічних форм навчання дозволило змінити середні дані діагностики контактності досліджуваних експериментальної групи із 2,37 до 3,31 балів (у контрольній групі, де процес підвищення кваліфікації не зазнавав змін, відповідні зміни були незначними – із 2,37 до 2,39 балів).

Створення умов взаємоповаги, взаємної довіри, врахування думок, станів і потреб усіх учасників у процесі спільного професійного зростання дозволило скоригувати окремі емоційні характеристики соціальних педагогів та підвищити показники їх особистої щирості (до 2,65 балів), безпосередності

(до 2,79 балів), ініціативності (до 3,66 балів), за якими результати констатувального етапу були найнижчими.

На нашу думку, в системі післядипломної освіти соціальних педагогів важливо говорити про емоційне вигорання фахівців та наявність професійних деформацій у спілкуванні, пов'язаних зі складністю взаємодії в системі «людина – людина», обезцінюванням педагогічної діяльності, відсутністю системних заходів протидії вигоранню. При цьому застосування в процесі підвищення кваліфікації форм і методів, які б сприяли нетворкінгу фахівців, їх об'єднанню в групи за інтересами, професійними задачами, обміну досвідом та розвитком мотивації до спільного зростання дозволяє протидіяти професійному вигоранню та підвищувати результативність комунікативної взаємодії. Це підтверджується узагальненими результатами діагностування, представленими у таблиці 3.25.

Таблиця 3.25

**Рівень контактності соціальних педагогів
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Рівні контактності	Констатувальний етап		Формувальний етап			
				ЕГ		КГ	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	45	18,52	44	36,97	26	20,97
2	Середній	137	56,38	70	58,82	71	57,26
3	Базовий	61	25,10	5	4,20	27	21,77
Усього		243	100	119	100	124	100

Високий рівень особистісних характеристик соціальних педагогів, що характеризуються як контактність, тобто здатність ефективно будувати комунікативну взаємодію, в експериментальній групі зріс із 18,52 % на констатувальному етапі до 36,97 % після формувального етапу. У контрольній групі, у якій процес підвищення кваліфікації здійснювався за традиційною лекційно-семінарською системою, різниці між даними констатувального (18,52 %) і формувального (20,97 %) етапів майже не спостерігається.

Кількість учасників формувального етапу експерименту з низьким рівнем контактності в експериментальній групі знизилася до 4,20 %. Отримані результати свідчать про ефективність упроваджених змін у систему післядипломної освіти та дозволяють впливати на особистісні риси соціальних педагогів.

У ході дослідження комунікативної толерантності соціальних педагогів на констатувальному етапі було виявлено деякі професійні деформації учасників експерименту, визначені їх ставленням до ролі соціального педагога в системі освіти, однак проведена педагогічна робота з розвитку професійної компетентності учасників системи післядипломної освіти експериментальної групи дозволяє коригувати виявлені негативні стани і тенденції (див. таблицю 3.26).

Таблиця 3.26

Дослідження характеристик комунікативної толерантності соціальних педагогів (констатувальний і формувальний етапи)

№ з/п	Характеристики толерантності	Середні бали		
		Констатувальний	Формувальний	
			ЕГ	КГ
1	Характеристика інших людей через призму власних еталонів	3,43	2,29	3,47
2	Категоричність в оцінці людей	2,97	2,64	2,93
3	Наявність некерованих негативних реакцій на некомунікабельність інших	3,68	3,05	3,69
4	Прагнення перевиховати інших	3,78	3,67	3,83
5	Намагання підлаштувати інших під себе	3,75	3,17	3,82
6	Невміння пробачати іншим помилки	3,19	2,98	3,22
7	Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту	3,45	3,02	3,42
8	Дезадаптивні прояви у взаємодії з іншими	3,68	3,11	3,66
Середній показник		3,49	2,99	3,51

Отже, в експериментальній групі спостерігається зниження показників нетолерантної поведінки досліджуваних за всіма шкалами, що відповідно до середніх даних сприяє зменшенню проявів комунікативної нетолерантності із 3,49 до 2,99 балів. Розвиток критичного мислення соціальних педагогів при застосуванні діалогічних, дискусійних, кейсових методів післядипломного навчання дозволяє їм відійти від єдиних шаблонів мислення та спілкування, що негативно впливають на комунікативні здатності фахівців.

У контрольній групі при повторній діагностиці, навпаки, виявлене незначне зростання результатів комунікативної нетолерантності (середні оцінки зросли із 3,49 до 3,51 балів), що пояснюється поширенням частково стереотипного сприймання клієнтів соціальної допомоги внаслідок надання єдиних шаблонів і алгоритмів діяльності без урахування особливостей конкретних ситуацій. Експериментальні дані узагальнено нами у таблиці 3.27.

Таблиця 3.27

**Рівень толерантності соціальних педагогів
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Рівні толерантності	Констатувальний етап		Формувальний етап			
		к-сть	%	ЕГ		КГ	
				к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	39	16,05	24	20,17	19	15,32
2	Середній	116	47,73	86	72,27	62	50,00
3	Базовий	88	36,22	9	7,56	43	34,68
Усього		243	100	119	100	124	100

Кількість учасників із високим рівнем комунікативної толерантності в експериментальній групі зросла із 16,05 % до 20,17 %. Проте, порівняно із результатами інших діагностичних методик, ці результати є найнижчими у ході експерименту. Ми пояснюємо це складним системним характером упереджень і установок людей, які базуються на досвіді, повідомленнях засобів масової інформації, соціальних стереотипах. Відповідно досягнення

значущих змін вимагає довготривалої системної роботи зі зміни ставлень у різних сферах та із наявністю різноманітного досвіду учасників. При цьому внесення змін лише до одного фактора – професійне навчання – на основі нового досвіду дозволяє покращити результати. Це підтверджується даними щодо зростання середнього рівня комунікативної толерантності учасників експериментальних груп до 72,27 % із 47,73 % після формувального етапу (в контрольній групі цей показник становить 50,0 %). Таким чином, зміни виявлено, але вони не є настільки стрімкими, швидше інертними, внаслідок системності досліджуваного явища.

Прогностично-рефлексивний критерій професійної компетентності досліджувався нами з огляду на соціальний запит суспільства у фахівцях, здатних адекватно оцінювати себе та ставити відповідні цілі для досягнення кращих результатів. При вивченні прогностично-рефлексивного критерію нами досліджувалися особливості самооцінки соціальними педагогами рівня власної професійної компетентності. Результати повторної діагностики представлено у таблиці 3.28.

Таблиця 3.28

Рівень самооцінки соціальними педагогами власної професійної компетентності (констатувальний і формувальний етапи)

№ з/п	Рівень самооцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап			
				ЕГ		КГ	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	49	20,16	38	31,93	27	21,77
2	Середній	134	55,15	78	65,55	65	52,42
3	Базовий	60	24,69	3	2,52	32	25,81
Усього		243	100	119	100	124	100

В експериментальній групі учасників дослідження кількість соціальних педагогів із високим рівнем самооцінки рівня власної професійної компетентності зростає із 20,16 % до 31,93 %; середнього – із 55,15 % до 65,55 %. Тобто, актуалізація проблеми розвитку професійної компетентності в системі післядипломної освіти, свідоме цілепокладання та мотивація

соціальних педагогів до розвитку дозволяють підвищити впевненість учасників у рівні власної компетентності та можливостях її розвитку в процесі післядипломного навчання.

У контрольній групі учасників різниця між даними констатувального та формульовального етапів експерименту є незначною (в межах 2%) і відображає насамперед ситуативний вплив на особистісні стани учасників опитування.

Також нами вивчалася здатність соціальних педагогів до саморозвитку як показник прагнення розвиватися у професії (див. таблицю 3.29).

Таблиця 3.29

**Рівень здатності соціальних педагогів до саморозвитку
(констатувальний і формульовальний етапи)**

№ з/п	Рівні здатності до саморозвитку	Констатувальний етап		Формульовальний етап			
		к-сть	%	ЕГ		КГ	
				к-сть	%	к-сть	%
1.	Високий	53	21,81	43	36,13	28	22,58
2.	Середній	118	48,56	73	61,34	63	50,81
3.	Базовий	72	29,63	3	2,52	33	26,61
Усього		243	100	119	100	124	100

Високий рівень здатності до саморозвитку, що характеризується активною перетворювальною діяльністю із підвищення власного рівня професійної компетентності, в експериментальній групі зріс із 21,81 % до 36,13 % (у контрольній групі цей показник змінився із 21,81 % до 22,58 %).

Таким чином, запропонована в середовищі експериментальної групи модель розвитку професійної компетентності сприяє готовності учасників до професійного зростання, пошуку, самовдосконалення. Це очевидно, порівняно з кількістю учасників контрольної та експериментальної груп із низьким рівнем здатності до саморозвитку, зокрема після формульовального етапу експерименту в експериментальній групі ця кількість становить 2,52 %, тоді як у контрольній – 26,61 %. Отже, відсутність у системі післядипломної освіти форм і методів навчання дорослих, заснованих на діагностиці актуального рівня професійної компетентності та подальшого свідомого її

розвитку, не дозволяє залучати фахівців із низьким рівнем мотивації до зміни власного ставлення та поведінки.

Рівень професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти є інтегрованим показником результатів дослідження окремих критеріїв та представлений нами у таблиці 3.30.

Таблиця 3.30

**Рівень професійної компетентності соціальних педагогів
(констатувальний і формувальний етапи)**

№ з/п	Рівні професійної компетентності	Констатувальний етап		Формувальний етап			
				ЕГ		КГ	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	Високий	45	18,52	37	31,09	24	19,35
2	Середній	124	51,03	75	63,03	66	53,23
3	Базовий	74	30,45	7	5,88	34	27,42
Усього		243	100	119	100	124	100

В експериментальній групі учасників спостерігається динаміка до зростання рівня професійної компетентності: на високому рівні – із 18,52 % до 31,09 %; на середньому – із 51,03 % до 63,03 %. Означена динаміка доводить ефективність запропонованих у моделі розвитку професійної компетентності форм і методів післядипломного навчання соціальних педагогів.

У контрольній групі також спостерігається зростання рівнів професійної компетентності соціальних педагогів, але воно має менш значущий характер: на високому рівні – із 18,52 % до 19,35 %; на середньому – із 51,03 % до 53,23 % учасників. Тобто, традиційна система післядипломної освіти дозволяє підвищувати рівень професійної компетентності слухачів, однак цей процес є більш довготривалим та менш ефективним у зв'язку із переважанням пасивних методів та лекційно-семінарських форм навчання. При цьому застосування діалогічних методів навчання, заснованих на досвіді роботи соціальних педагогів із урахуванням психологічних чинників підвищення ефективності діяльності (наприклад, мотивації та емоційної

підтримки), дозволяє підвищити ефективність системи післядипломної освіти, що проілюстровано на рисунку 3.2.

Отримані результати формувального етапу експерименту дозволяють зробити висновок про ефективність апробованої моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти, оскільки демонструють значну перевагу результатів експериментальної групи порівняно з контрольною.

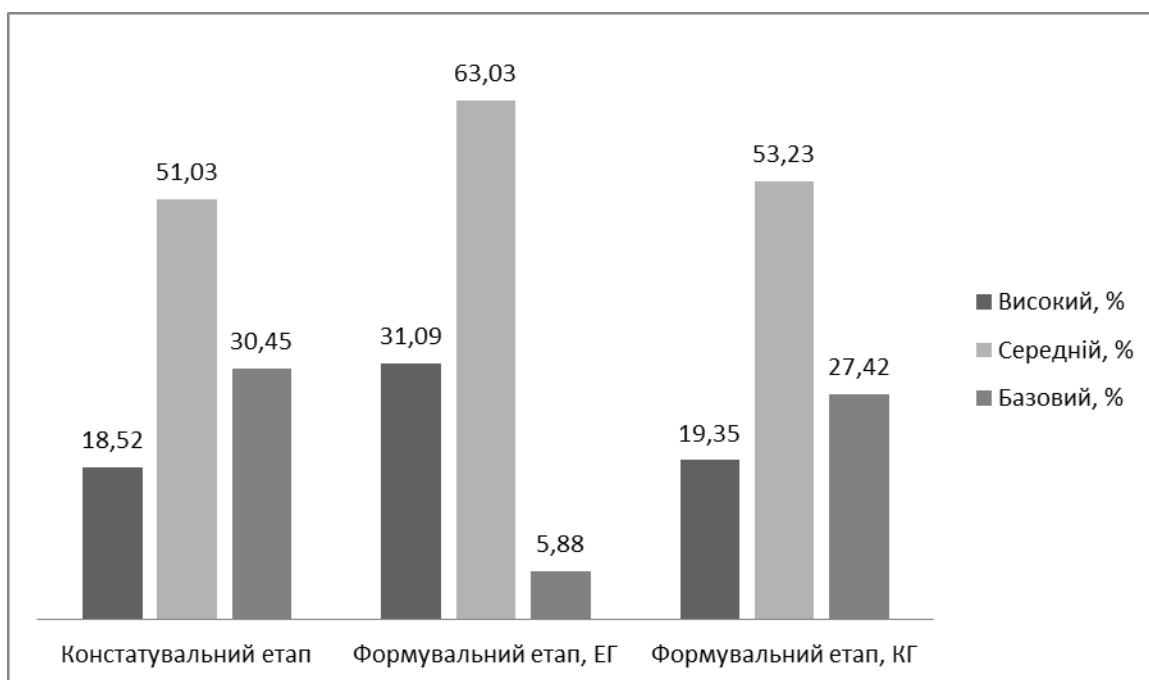


Рис. 3.2. Розподіл учасників експерименту за рівнями професійної компетентності (констатувальний і формувальний етапи (у %))

Отримані кількісні дані потребують математичної перевірки та підтвердження надійності експериментальних даних. З цією метою нами використовувався G-критерій знаків, що застосовується для перевірки статистичної значущості динаміки переходу досліджуваних на більш високий рівень під час порівняння експериментальних даних вивчення предмета дослідження двох діагностичних зрізів (констатувального і формувального).

Сформулюємо статистичні гіпотези для перевірки результатів експерименту:

– нульова гіпотеза H_0 – зростання високого рівня професійної компетентності соціальних педагогів за теоретично обґрунтованими та

емпірично перевіреними критеріями є випадковим (статистично незначущим);

– статистична гіпотеза H_1 – зростання високого рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти за критеріями є не випадковим (статистично значущим), а зумовленим упровадженням авторської моделі.

Підрахуємо кількість позитивних, негативних і нульових змін в отриманих експериментальних даних констатувального і формувального етапів; типовими змінами вважаються ті, що переважають у конкретній групі на конкретному етапі [237] (див. таблицю 3.31).

Під позитивними змінами нами враховувалися експериментальні дані високого рівня прояву критерію після формувального етапу експерименту; під негативними змінами – базовий рівень; під нульовими змінами – середній рівень. Оскільки негативні зміни при математичній обробці експериментальних даних не враховуються, то загальне значення суми зменшується на їх кількість: n являє собою різницю між сумою досліджуваних та кількістю нульових змін для кожного критерію.

«Типовими» вважаються зміни, що переважають в отриманих експериментальних даних незалежно від позитивного чи негативного характеру змін.

G_{eml} (емпіричні значення критерію знаків) – визначається як кількість нетипових змін в експериментальних даних.

G_{kr} (критичні значення критерію знаків) – визначається як табличні дані відповідно до значення n [237] для статистичної значущості $p \leq 0,01$.

Порівняємо отримані емпіричні та критичні значення G-критерію знаків. Якщо $G_{eml} \leq G_{kr}$, то типові зміни вважаються статистично доведеними, тобто визначається математична достовірність і надійність отриманих результатів відповідно до сформульованої статистичної гіпотези H_1 . По-іншому приймається гіпотеза H_0 .

Як видно з даних таблиці 3.31, для експериментальних груп за всіма критеріями типовими змінами є позитивні, що дозволяє підтвердити гіпотезу H_1 і довести статистичну достовірність отриманих даних. Тобто, результати формувального етапу експерименту з упровадження моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти є математично значущими.

Таблиця 3.31

Перевірка експериментальних даних за допомогою G-критерію знаків

Кількість змін	Критерії дослідження				Загальний рівень
	Ціннісно-мотиваційний	Когнітивно-інформаційний	Соціально-комунікативний	Прогностично-рефлексивний	
<i>Експериментальна група</i>					
Позитивних	67	80	68	81	37
Негативних	21	17	14	6	7
Нульових	31	22	37	32	75
Сума	119	119	119	119	119
$n=$	88	97	82	87	44
$G_{емп}=$	21	17	14	6	7
$G_{кр}=$	32	36	30	32	13
Типові зміни	позитивні	позитивні	позитивні	позитивні	позитивні
Гіпотеза, що підтвердилася	H_1	H_1	H_1	H_1	H_1
<i>Контрольна група</i>					
Позитивних	37	52	45	55	24
Негативних	78	63	70	65	34
Нульових	9	9	9	4	66
Сума	124	124	124	124	124
$n=$	115	115	115	120	58
$G_{емп}=$	37	52	45	55	24
$G_{кр}=$	46	46	46	46	19
Типові зміни	негативні	негативні	негативні	негативні	негативні
Гіпотеза, що підтвердилася	H_1	H_0	H_1	H_0	H_0

У контрольній групі типовими змінами є негативні. За ціннісно-мотиваційним і соціально-комунікативним критеріями такі результати відповідають гіпотезі H_1 , тобто підтверджується статистично значуща

різниця отриманих негативних експериментальних даних. За іншими критеріями та загальним рівнем професійної компетентності соціальних педагогів контрольної групи приймається гіпотеза H_0 щодо статистичної незначущості отриманих даних формувального етапу експерименту.

Для оцінки відмінностей у відсоткових долях двох вибірок (контрольної та експериментальної груп) застосуємо критерій кутового перетворення Фішера (ϕ^*). Відповідно до методики застосування критерію, сформулюємо статистичні гіпотези [237]:

– нульова гіпотеза H_0 – зростання рівня професійної компетентності соціальних педагогів є випадковим (статистично незначущим);

– статистична гіпотеза H_1 – зростання рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти є не випадковим і статистично значущим.

Порівняємо отримані кількісні результати формувального етапу експерименту (див. таблицю 3.32).

Таблиця 3.32

Перевірка експериментальних даних за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ϕ^*

Групи	Високий і середній рівні професійної компетентності		Низький рівень професійної компетентності		Всього
	к-сть	%	к-сть	%	
Експериментальна	112	94,12	7	5,88	119
Контрольна	90	72,58	34	27,42	124
Усього	202		41		243

Табличні значення кута ϕ визначаються відповідно до табличних значень та відсоткових долей вибірок, які порівнюються: $\phi_1=(94,12)=2,651$; $\phi_2=(72,58)=2,038$.

Емпіричне значення кута ϕ^* обраховується за формулою:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (\varphi_2 - \varphi_1) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (2,651 - 2,038) \cdot \sqrt{\frac{124 \cdot 119}{124 + 119}} = 0,613 \cdot \sqrt{60,724} = 0,613 \cdot 7,792 = 4,776.$$

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

Порівняємо емпіричне та критичні значення: $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$, тобто статистична гіпотеза H_0 відхиляється, приймається гіпотеза H_1 , що статистично підтверджує результативність проведеної експериментальної роботи. Таким чином, згідно із критерієм кутового перетворення Фішера φ^* статистично підтверджено надійність результатів експерименту щодо зростання професійної компетентності соціальних педагогів експериментальної групи в системі післядипломної освіти після упровадження авторської моделі.

Математична перевірка даних свідчить про надійність одержаних результатів формувального етапу експерименту для учасників експериментальної групи. Статистично доведено наявність закономірності у зростанні кількості учасників експериментальної групи із високим рівнем професійної компетентності, що підтверджує ефективність формувального етапу експерименту з упровадження моделі розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти. Гіпотеза експерименту підтверджена, мета й завдання дослідно-експериментальної роботи виконані.

Вивчення та узагальнення основних підходів у розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти уможливило представлення науково-методичних рекомендацій для розроблення програми педагогічного супроводу соціального педагога в освітньому процесі закладу післядипломної освіти. У роботі презентовано авторську розробку засідання педагогічної майстерні соціального педагога з

теми «Розвиток соціального «образу-Я» дитини на основі казкотерапії» (додаток С), матеріали засідань Школи професійного зростання соціального педагога з теми «Формування професійних компетентностей здобувачів освіти як один із видів діяльності соціального педагога», а також «Профілактика та корекція девіантної поведінки як одна з умов особистісного становлення здобувачів освіти» (додаток Т).

Висновки до третього розділу

У розділі визначено стан сформованості професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти (констатувальний етап), окреслено найважливіші напрями реалізації моделі розвитку професійної підготовки соціального педагога в системі післядипломної освіти; схарактеризовано кількісні та якісні результати формувального етапу експерименту.

Розроблена в дослідженні модель упроваджувалася під час експерименту, який тривав упродовж 2014–2018 років і складався з організаційного, констатувального, формувального та оцінювального етапів.

На констатувальному етапі було встановлено початковий рівень професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти під час застосування розробленого та модифікованого діагностичного інструментарію.

Над розвитком професійної компетентності соціальних педагогів у контрольній групі працювали за традиційною системою (без змін структури, форм, методів і засобів навчання), в експериментальній – з упровадженням авторських науково-методичних розробок: навчального курсу «Розвиток професійної компетентності соціального педагога», Школи професійного зростання соціального педагога, Програми педагогічного супроводу соціального педагога.

На основі аналізу здобутих результатів встановлено, що на початку експерименту 18,52 % його учасників мали високий рівень професійної компетентності як інтегральної якості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, соціально-діяльнісного, оцінно-рефлексивного складників; близько половини учасників (51,03 %) – середній рівень професійної компетентності, який відзначається сформованістю окремих складників компетентності за наявності прогалів у інших; кожен третій (30,45 %) – базовий рівень професійної компетентності. Фахівці демонстрували відсутність особистих інтересів до соціально-педагогічних змін; їхній діяльності не була притаманна зорієнтованість на ефективність і результативність, провідною установкою залишалось збереження статусу.

На формувальному етапі експерименту було апробовано авторські зміни системи післядипломної освіти учасників експериментальної групи у процесі впровадження авторської моделі й описаних у ній форм і методів післядипломної освіти. У експериментальній групі простежено динаміку зростання рівня професійної компетентності: на високому рівні – від 18,52 % до 31,09 %; на середньому рівні – від 51,03 % до 63,03 % респондентів, що підтверджує ефективність запропонованих у моделі розвитку професійної компетентності форм і методів післядипломної освіти соціальних педагогів. У контрольній групі визначено менш значуще зростання рівнів професійної компетентності соціальних педагогів: на високому рівні – від 18,52 % до 19,35 %; на середньому рівні – від 51,03 % до 53,23 % учасників експерименту. Відзначено зменшення кількості соціальних педагогів із базовим рівнем розвитку професійної компетентності: у експериментальній групі – із 30,45% до 5,88 %, у контрольній – із 30,45 % до 27,42 % учасників експерименту.

За результатами дослідження встановлено, що традиційна система післядипломної освіти здійснює підвищення рівня професійної компетентності слухачів, але цей процес є більш довготривалим і менш

ефективним, унаслідок переважання пасивних (лекції, читання) методів навчання. Натомість застосування діалогічних методів навчання, заснованих на особистісному досвіді роботи соціальних педагогів (зокрема, з увагою до їхньої мотивації та наданням емоційної підтримки), забезпечує зростання ефективності системи післядипломної освіти з розвитку досліджуваного феномена.

Результати педагогічного експерименту перевірено за допомогою методів математичної статистики – критерію знаків G і статистичного критерію Фішера – й доведено достовірну різницю між показниками рівнів розвитку професійної компетентності в системі післядипломної освіти наприкінці експерименту соціальних педагогів експериментальної групи порівняно із соціальними педагогами контрольної групи.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях автора [2; 3; 11; 14; 15].

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження проблеми розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти дало змогу сформулювати такі **висновки**:

1. У дисертації проаналізовано феномен професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти та її базові поняття. Професійну компетентність обґрунтовано як якісну характеристику особистості, що представлена сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для конкретної професії, професійно важливих якостей особистості, результату професійного досвіду, накопиченого впродовж професійного життя та діяльності, мотивації та здатності до професійного розвитку, які дають можливість фахівцю правильно оцінювати професійну ситуацію. Виокремлено такі методологічні підходи до осмислення проблеми, як: системний, синергетичний, андрагогічний, компетентнісний та акмеологічний; з'ясовано їхню ієрархію та взаємопідпорядкованість.

Сформульовано визначення професійної компетентності соціального педагога як комплексного індивідуально-особистісного новоутворення, що охоплює досконалі теоретичні та практичні знання, уміння й навички, а також особистісні професійні якості соціальних педагогів, сформовані шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти. Професійну компетентність соціального педагога проаналізовано як системний, структурований науковий феномен, що передбачає аналітичний і синтетичний складники.

2. Схарактеризовано актуальний стан і особливості розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти.

Визначено суперечності між можливостями системи професійної підготовки та потребами соціально-педагогічної практики. Доведено доцільність побудови системи післядипломної освіти на проектуванні

освітнього середовища, що сприяє здобуттю принципово нового досвіду, перегляду професійних цінностей, формуванню нової професійної поведінки, розвитку особистісної орієнтації на участь у процесі неперервної освіти.

Проаналізовано спектр змін, необхідних для оптимізації системи післядипломної освіти: розвиток методики в особистісно-діяльнісному напрямі, проблемно-методичний і розвивальний характер викладання, використання в ході індивідуальної та групової роботи зі слухачами інноваційних форм і методів навчання, прийняття слухачами інноваційних форм роботи як моделі майбутньої фахової діяльності, системність і наступність у доборі змісту занять і застосування різних форм і методів навчання.

На констатувальному етапі експерименту було визначено початковий рівень професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти: 18,52 % учасників експерименту мали високий рівень професійної компетентності як інтегральної якості ціннісно-мотиваційного, когнітивно-інформаційного, соціально-комунікативного, прогностично-рефлексивного складників; близько половини учасників експерименту (51,03 %) – середній рівень професійної компетентності; кожен третій соціальний педагог (30,45 %) – базовий рівень професійної компетентності.

3. Обґрунтовано структурні компоненти, критерії, показники та рівні розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти.

Розкрито структуру професійної компетентності соціального педагога в розрізі наукових позицій різних дослідників (вітчизняних і зарубіжних). З'ясовано, що в кожному із запропонованих ученими підходів до структурування професійної компетентності соціального педагога наявні мотивація, діяльність, рефлексія, знання та цінності.

Визначено компонентну структуру професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти, а також її критерії

(ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, соціально-комунікативний, прогностично-рефлексивний), показники (адекватні цим критеріям мотиви, спрямованість, знання, уміння і навички) та рівні розвитку (базовий, середній і високий).

4. Експериментально перевірено й доведено ефективність моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти як упровадження авторських педагогічних інновацій у процес підвищення кваліфікації задля оцінювання їхньої ефективності.

Характерологічною особливістю спроектованої моделі є системний взаємозв'язок її структурних блоків. Концептуально-цільовий блок передбачає мету, завдання й педагогічні умови процесу розвитку професійної компетентності соціального педагога під час проходження курсової підготовки, а також методологічні підходи, визначальні для створення сприятливого освітнього середовища, як-от: компетентнісний, системний, андрагогічний, синергетичний та акмеологічний.

Діагностично-результативний блок відображає критерії та рівні професійної компетентності соціальних педагогів, відображає очікувані результати упровадження моделі крізь призму системних змін усіх структурних компонентів професійної компетентності. Ключовий результат дослідно-експериментальної роботи – підвищення рівня професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти. Блок професійного зростання окреслює форми та методи системи післядипломної освіти, спрямовані на досягнення поставлених мети і завдань.

На формувальному етапі експерименту в систему післядипломної освіти учасників експериментальної групи було внесено зміни шляхом упровадження авторської моделі. Як наслідок – у експериментальній групі спостережено динаміку зростання рівня професійної компетентності: високий рівень – від 18,52 % до 31,09 %; середній рівень – від 51,03 % до 63,03 %, що підтверджує ефективність запропонованих у моделі розвитку

професійної компетентності форм і методів післядипломного навчання соціальних педагогів. У контрольній групі простежено менш значуще зростання професійної компетентності соціальних педагогів: високий рівень – від 18,52 % до 19,35 %; середній рівень – від 51,03 % до 53,23 % учасників. Констатовано, що традиційна система післядипломної освіти припускає підвищення рівня професійної компетентності слухачів, але цей процес є більш довготривалим і менш ефективним унаслідок переважання пасивних методів і лекційно-семінарських форм навчання. Натомість застосування діалогічних методів навчання, заснованих на досвіді роботи соціальних педагогів з увагою до психологічних чинників підвищення ефективності діяльності (мотивація та емоційна підтримка), уможливорює зростання ефективності системи післядипломної освіти. Виконано статистичну перевірку результатів дослідження за допомогою критерію знаків G і статистичного критерію ϕ^* Фішера.

5. Розроблено практичні рекомендації щодо розвитку професійної компетентності соціального педагога в освітньому процесі закладів післядипломної освіти. У роботі представлено опис авторських розробок із реалізації методики розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у системі післядипломної освіти – Школи професійного зростання соціального педагога, Програми педагогічного супроводу соціального педагога, навчального курсу «Розвиток професійної компетентності соціального педагога»; презентовано авторську розробку засідання педагогічної майстерні соціального педагога з теми «Розвиток соціального «образу-Я» дитини на основі казкотерапії», матеріали засідань Школи професійного зростання соціального педагога з теми «Формування професійних компетентностей здобувачів освіти як один із видів діяльності соціального педагога», «Використання Інтернет-технологій у професійній діяльності соціального педагога. Безпека здобувачів освіти у віртуальному

світі комунікацій», «Профілактика та корекція девіантної поведінки як одна з умов особистісного становлення здобувачів освіти».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку професійної компетентності соціальних педагогів. Потребують подальшого дослідження питання ролі неформального навчання в системі післядипломної педагогічної освіти; науково-методичного супроводу соціально-педагогічної діяльності фахівців системи освіти; апробації інноваційного досвіду організації навчання дорослих за допомогою інтерактивних і діалогічних методів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Т. В. Базові компоненти професійної компетентності соціального педагога. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2016. № 1 (85). С. 35–37.
2. Абрамович Т. В. Дитяча агресивність у роботі соціального педагога: причини, методи виявлення, профілактика: метод. посіб. Рівне, 2012. 90 с.
3. Абрамович Т. В. Значення спецкурсу у розвитку професійної підготовки соціального педагога в системі післядипломної освіти. *Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного і практичного вирішення проблем*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції (17–18 березня 2018 р.). Одеса: Інститут інноваційної освіти, 2018. С. 7–9
4. Абрамович Т. В. Імідж як презентаційна складова професійного становлення соціального педагога. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2014. № 4 (80). С. 34–37.
5. Абрамович Т. В. Критерії та показники сформованості професійної компетентності соціального педагога. *Іноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 6. С. 218–225
6. Абрамович Т. В. Науково-методичний супровід процесу підвищення кваліфікації соціальних педагогів у міжкурсовий період. *Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. Інтернет-конференції (04 грудня 2014 р.). Харків: ХАНУ, 2014. С. 8–11
7. Абрамович Т. В. Організаційно-методичний супровід формування професійної компетентності соціального педагога. *Управління освітою*. 2011. № 24 (276). С. 6–10
8. Абрамович Т. В. Особливості професійної компетентності соціального педагога. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: зб. наук. пр. Рівне, 2014. Вип. 2 (12). С. 6–13.
9. Абрамович Т. В. Прогностична функція соціального педагога в

умовах інноваційних освітніх змін. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (03 грудня 2014 р.). Суми: ВВП Мрія, 2014. С. 159–162.

10. Абрамович Т. В. Професійна компетентність соціального педагога закладу освіти. *Формування компетентності обдарованої особистості в системі освіти*: матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнар. Учасцю (26 листопада 2015 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. С. 50–53.

11. Абрамович Т. В. Професійний розвиток соціальних педагогів в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2017. № 2 (90). С. 29–31.

12. Абрамович Т. В. Професійний статус і професійна діяльність соціального педагога. *Проблеми сучасного педагогічного образования*: зб. статей. Ялта, 2014. Вып. 45. Ч. 5. С. 3–8. (Серія «Педагогіка и психология»).

13. Абрамович Т. В. Ретроспективний аналіз становлення спеціальності соціальний педагог у системі освіти України та країн зарубіжжя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23. Ч. 1. С. 8–14.

14. Абрамович Т. В. Технологія організації соціально-педагогічного патронажу в навчальному закладі: метод. посіб. Рівне, 2014. 70 с.

15. Абрамович Т. В. Технологія розвитку професійної компетентності соціального педагога в установі последипломного образования. *GESJ: Education Sciences and Psychology*. 2018. № 1 (47). Р. 64–72. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=3065.pdf> (дата звернення: 10.04.2018).

16. Абрамович Т. В. Формування професійної компетентності новопризначеного соціального педагога. Рівне, 2011. 74 с.

17. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/modelj> (дата звернення: 17.03.2016).
18. Активные формы и методы работы с педагогическими кадрами: метод. рекоменд. / сост. В. И. Кучинский. Витебск: ОИУУ, 1992. 18 с.
19. Актуальні проблеми соціального виховання / за ред. Т. Ф. Яркіної, В. Г. Бочарової, В. Е. Львова. Москва – Запоріжжя: АПН СРСР, 1990.
20. Анциферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. *Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: статьи* / под ред. В. А. Бодрова. – Москва: Ин-т психол. АН СССР, 1991. С. 67–79.
21. Антощук С., Гравіт В. Ремонтуюмо наявну або будуємо принципово нову систему післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. №1. С.46–50.
22. Анциферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. *Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: статьи* / под ред. В. А. Бодрова. Москва: Ин-т психол. АН СССР, 1991. С. 67–79.
23. Арнаутов А. В. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в условиях учебно-научно-педагогического комплекса: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Волгоград, 2004. 187 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-kompetentnosti-sotsialnogo-pedagoga-v-usloviyakh-uchebno-nauchn> (дата звернення: 21.09.2016).
24. Архангельський С. І. Навчальний процес у вищій школі. Москва: Вища школа, 1980. 369 с.
25. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Роль синергетики в формировании новой картины мира. Вызов познанию: стратегии развития науки в современном мире. М.: Наука, 2004. С. 374–393.

26. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. *Вопросы образования*. 2008. №1. С.65–86.

27. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. М.: Знания, 1987. 560 с.

28. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара. Москва: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 19 с. URL: http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_II_sod.pdf (дата звернення: 11.11.2014).

29. Безпалько О. В. Компетентнісний спектр майбутнього соціального педагога як основа професіоналізму. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Житомир – Київ, 2015. № 84. С. 60–64.

30. Безпалько О. В. Реалии и перспективы развития социальной педагогики в Украине. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/3366/1/O_Bezpalko_SPZH_6_IL.pdf (дата звернення: 22.01.2015).

31. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. посіб. Київ: Логос, 2003. 134 с.

32. Безпалько О. В. «Соціальна педагогіка» Пауля Наторпа: нове прочитання в контексті євроінтеграції. *Освітологічний дискурс: електрон. наук. фахове вид.* 2017. №1–2 (16–17). С. 13–23. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/436> (дата звернення: 15.02.2017).

33. Безукладникова И. В. Правовая компетентность учащихся и условия ее формирования. URL: http://innvik.ucoz.com/index/pravovaja_kompetentnost_i_uslovija_ee_formirovani_ja/0-49 (дата звернення: 13.06.2015).

34. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность: монография. Москва: Академия Естествознания, 2010. 340 с.
35. Беликов В. А., Валеев А. С., Гришин А. В., Махновский С. Л. Профессиональное образование как система учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов: монография. Магнитогорск: ФГОУ СПО «МГППК», 2009. 162 с.
36. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Эйдос: интернет-журнал. 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата звернення: 16.10.2014).
37. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
38. Бібік Н. В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 45–50.
39. Болтов В. А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
40. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
41. Бондарчук О. Компетентність і компетенція: основні підходи до визначення понять. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2 (21) С. 19–23.
42. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 145 с.
43. Борисова Ю. В. Методологія та методи соціальних досліджень: навч. посіб. Київ: ДЦССМ, 2003. 216 с.

44. Бочаріна Н. Особливості розвитку професійної компетентності майбутнього соціального педагога. *Вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету*. 2014. №25. С. 227–231.

45. Бочарова В. Г. Социальная работа: знакомство с профессией. Москва: ЦСП РАО, 1997. 13 с.

46. Браже Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление: тезисы к семинару / под ред. В. Г. Онушкина. Ленинград: НИИ НОВ, 1990. С. 39–62.

47. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. СПб., 2002. 476 с.

48. Буренко В. М. Як навчити дорослих? Удосконалення професійної підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації на андрагогічних засадах. *Гуманітарні науки: наук.-практ. Журнал*. 2009. № 2. С. 67–76.

49. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 44 с.

50. Валеев И. И. Общество и инновационная школа. Москва: Наука, 2005. 217 с.

51. Варданян Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Московский государственный педагогический университет. Москва, 1998. 343 с.

52. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога. Москва: Академия, 2001. 157 с.

53. Ващенко Л. С. Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. Київ, 2012. №1 (20). С. 38.

54. Ващенко Л. С. Уміння вчитися – ключова компетентність учнівської молоді сучасного інформаційного суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43. Вип. 5. С. 1–14.

55. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

56. Веретенко Т. Г. Формування компетентностей майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/1229/1/T_veretenko_SP%26KO.pdf (дата звернення: 30.05.2016).

57. Вершловский С. Г., Лесохина Л. Н. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности. Ленинград: НИИ ООБ, 1997. 126 с.

58. Вершловский С. Г. От педагогики к андрагогике. *Университетский вестник*. СПб., 2002. Вып. 1. С. 33–36.

59. Вихрущ А., Вихрущ В. Дидактична система Я. А. Коменського. *Рідна школа*. 2000. № 3. С. 74–76.

60. Витвар О. Нетрадиционные методы подготовки социальных педагогов. *Социальная педагогика*. 2005. № 2. С. 101–105

61. Вознюк О. В. Синергетично-кібернетичний підхід до управління освітньою системою регіону. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2012. Вип. 61. С. 60–64.

62. Волков О. І. Системи якості вищих навчальних закладів: теорія і практика. Київ: Наук. думка, 2006. 289 с.

63. Волосенко А. Формування професійної компетентності як важливий чинник творчої самореалізації майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. Ч. 1. № 6. С. 140–150.

64. Галагузова М. А. Категориально-понятійні проблеми соціальної педагогіки. *Понятійний апарат педагогіки і освіти*: сб науч. трудов. Екатеринбург: СВ-96, 1998. Вып. 3. С. 168–185.

65. Галатир І. Зміст і організація практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи у деяких країнах Європи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 66–69. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Znpkhist_2010_2_18 (дата звернення: 11.03.2018).

66. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода. *Материалы к четвертому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. Москва: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 66 с. URL: <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works> (дата звернення: 17.09.2015).

67. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва: Совершенство, 1998. 608 с.

68. Глинский Б. А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ). Минск: МиГУ, 1965. 248 с.

69. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. URL: http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf. (дата звернення: 03.11.2015).

70. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8. С. 224–233.

71. Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність сучасного учня старших класів: суть проблеми і шляхи її розв'язання. *Наукові записки*. Острог: Острозька академія, 2012. Вип. 22. С. 182–191.
72. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997.
73. Горбушина М. В. Формирование правовой компетентности у будущих специалистов по социальной работе в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ульянов. гос. ун-т. Ульяновск, 2007. 213 с.
74. Гришин Е. О. Педагогика вищої школи. Київ: Знання, 1990.
75. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. Київ: Центр наукової літератури, 2005. С. 59–60.
76. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8. № 3/4. С. 82–84.
77. Данилова Г. С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика*: зб. наук, праць. К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. № 5. С. 74–80.
78. Деркач А. Акмеология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
79. Дмитренко Т. О., Ярьсько К. В. Факторний аналіз процесу розвитку методології педагогіки. *Вісник Харк. держ. акад. культури*: зб. наук. пр. Харків: ХДАК, 2007. Вип. 20. С. 166–169.
80. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ – Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/1117028/> (дата звернення: 10.03.2015).
81. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 618.
82. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. К., 2002. 198 с.

83. Жаркова Е., Зикратов В. Организация повышения квалификации социальных педагогов в современных условиях. *Социальная педагогика*. 2006. №1. С. 83–86.

84. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навчальний посібник для ВНЗ. Київ: Слово, 2008. 240 с.

85. Зевина А. Н. Оптимизация переподготовки кадров. *Народное образование*. М.: Издательский дом, 1981. № 9. С. 33–37.

86. Зеер Э. Ф. Становление личностно ориентированного образования. *Образование и наука: известия Урал. науч.-образоват. центра РАО*. 1999. № 1. С. 112–122.

87. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 25–26. URL: http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf (дата звернення: 11.10.2015).

88. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

89. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.

90. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПУ України. Київ, 2002. 22 с.

91. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.

92. Калаур С. М. Акмеологічні аспекти формування особистісної зрілості студентів у процесі навчання у ВНЗ. *Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти: українські традиції та європейська практика*: зб. наук. пр. I Всеукраїнського науково-методичного семінару (29 жовтня 2010 р.). Хмельницький: Поліграфіст-2, 2011. С. 49–52.

93. Калашнікова С. Компетентнісно орієнтований підхід: базові поняття та положення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2010. № 1. С. 67–71.

94. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2005. 20 с.

95. Капська А. Й. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів. Київ, 2000. 260 с.

96. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 488 с.

97. Капченко О. Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945–1990 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 190 с.

98. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія / за ред. С. Я. Харченко. Дрогобич: Коло, 2007. 374 с.

99. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 343 с.

100. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов. СПб.: Речь, 2000.

101. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 335 с.

102. Кіщенко Ю. В. Англійський досвід підготовки вчителів за однорічними програмами PGCE. *Вісник психології і педагогіки*: збірник наук. праць. Київ: Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, 2012. Вип. 8. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_8 (дата звернення: 14.12.2015).
103. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм. Київ – Полтава – Харків : ПОПОПП, 1998. 360 с.
104. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2004. 304 с.
105. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія. Київ, 2010. 528 с.
106. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. URL: file:///D:/Downloads/Npd_2014_2_56%20.pdf (дата звернення: 04.06.2018).
107. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка / соціальна робота: навч. посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 392с.
108. Ковчина І. М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом: навч.-метод. посібник. Київ, 2001. 95 с.
109. Козубовська І., Попович І. Британський досвід дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2013. Вип. 29. С. 67–69.
110. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
111. Корнюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. 85 с.

112. Котикова О. П. Методика преподавания психологи. Минск: МИУ, 2007. 183 с.

113. Кравченко М. В. Актуальні проблеми соціального захисту інвалідів в Україні. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej12/txts/10kmvziu.pdf> (дата звернення: 30.04.2016).

114. Краснова Н. П. Комуникативна толерантність у професійній діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2009. № 1. С. 71–77.

115. Кратінова В. О., Ларіонова Н. Б., Песоцька О. П. Волонтерство як фактор особистісно-професійного розвитку майбутніх соціальних педагогів та працівників. URL: <http://ccf.kiev.ua/docs/conference032006/11.htm> (дата звернення: 16.05.2016).

116. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет. *Рідна школа*. 1998. № 11. С. 53–57.

117. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. К.: Педагогічна думка, 2012. 368 с.

118. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. К.: 1996. 48 с.

119. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень. Київ: Кондор, 2009. 206 с.

120. Курляк І. Є. Формування змісту ступеневої підготовки фахівців для сфери соціальних послуг: досвід, проблеми, перспективи. *Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: проблеми теорії і практики: матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції (29–31 жовтня 2002 р.)* Київ, 2002. С. 76–84.

121. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Кіровоград: КДПУ, 2001. 384 с.

122. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44–48.

123. Левківський М. В. Історія педагогіки: навчальний посібник. Київ, Центр учбової літератури, 2016. 190 с.

124. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С.128–135.

125. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник. Ужгород: В-во Олександри Гаркуші, 2011. 616 с.

126. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет. Тернопіль, 2009.

127. Литвиненко С. А. Основи соціально-педагогічної діяльності: навч. посібник. Рівне: РДГУ, 2014. 187 с.

128. Литвиненко С. А. Практика супервізії як складова підготовки фахівців допомагаючи професій. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Одеса, 17 листопада 2016 р.). Одеса: ФОП Бондаренко, 2016. С. 254–256.

129. Литвиненко С. А., Ямницький В. М. Формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців допомагаючи професій. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: зб. матер. 4-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (27–28 лютого 2015 р.)*. МГУ – Одеса, 2015. С. 67–70.

130. Лісова С. В. Проектування інноваційних педагогічних систем підготовки фахівців у галузі технологічної та професійної освіти. *Іноватика у вихованні*. 2015. Вип. 1. С. 70–78.

131. Лісова С. В. Професійна підготовка вчителя як умова забезпечення якісної освіти для всіх. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і*

виховання в закладах освіти: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2014. Вип. 9 (52). С. 315–321.

132. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. О. Г. Мороза. Київ, 1994.

133. Лушин П. В. Про екологічність психологічного впливу: екофасилітативна логіка. *Практична психологія і соціальна робота*. 2010. № 6. С. 7–9.

134. Макрицкий М. В. Категория «педагогическая культура» и ее концептуально-понятийный анализ. *Ученые записки. Общественные и гуманитарные науки. Педагогика*. 2003. Т. 2. С. 84–85.

135. Максименко С. Д. Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особистості. *Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі* : матер. методол. сем. АПН України (19 березня 2008 р.). К.: АПН України, 2008. С. 30–37.

136. Малахова Ж. Д. Методи викладання соціології: навчально-методичний комплекс для студентів. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2001. С. 22.

137. Малафійк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання. Рівне: РДГУ, 2004. 437 с.

138. Малінкіна В. Формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога в умовах ВНЗ. URL: http://www.rusnauka.com/15_APSN_2011/Pedagogica/2_87973.doc.htm (дата звернення: 15.07.2017).

139. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва, 1996. С. 8.

140. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993. С. 6–11.

141. Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 8. С. 115–118.

142. Марусинець М. М. Професійна спрямованість і її віддзеркалення в моделі підготовки фахівців гуманітарного профілю. *Науковий вісник університету біоресурсів і природокористування України*. 2015. Вип. 220. С. 265–278. (Серія «Педагогіка, психологія, філософія»).

143. Масловская Т. С. Формирование профессиональной мотивации. *Мир образования – образование в мире*. 2007. № 2. С. 130–136.

144. Махмутова З. М. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в ВНЗ. Уфа, 2006. 156 с.

145. Махновський С. С. Формування лідерської позиції студентів класичного університету як педагогічної проблеми. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 49. С. 335–339. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Pfto_2016_49_48 (дата звернення: 11.03.2018).

146. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: педагогическая наука – реформе школы. Москва, 1988.

147. Мельник В. Аналіз об'єктивних процесів у системі післядипломної освіти педагогічних кадрів у контексті міжнародної інтеграції. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2. С. 26–30.

148. Мельник Н. А. Формування методичної культури новопризначеного викладача системи післядипломної педагогічної освіти. Рівне, 2009. 100 с.

149. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 40 с.

150. Михалычев Е. А. К понятийному аппарату педагогической диагностики. *Педагогическая диагностика*. 2004. № 2. С. 36–37.

151. Міщик Л. І. Оптимізація підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя*. 2012. № 4. С. 143–148.

152. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: навч. посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 140 с.

153. Мкртічян О. А. Зміст роботи соціального педагога в закладах позашкільного типу в Україні (40-50 рр. ХХ ст.). *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2006. № 3. С. 84–88.

154. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за ред. О. І. Локшиної. Київ: К.І.С., 2004. 128 с.

155. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Слово, 2009. 464 с.

156. Морозова Г. Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. СПб.: Речь, 2006. 400 с.

157. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет. Кіровоград, 2007. 20 с.

158. Нагавкина Л. С., Крохинская О. К., Касабуцкая С. А. Социальный педагог: введение в должность: сб. материалов. СПб.: КАРО, 2000. 272 с.

159. Наумова В. Діяльність викладача-андрагога в системі післядипломної освіти. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/obrii/2010_1/Naymova.doc).pdf. (дата звернення: 23.08.2017).

160. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17.04.2002. № 347. *Освіта*. 24 квіт. (№ 14). С. 2–4.

161. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період 2012 – 2021 рр.: затв. Указом Президента України від 25.06.2013. №344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 01.10.2014).

162. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.

163. Некрасов А. Я. Международный опыт социальной работы: учеб. пособие. Москва: Государственная академия сферы быта и услуг, 1994. 96 с.

164. Некрасов А. Я. Развитие концепции социального благосостояния и подготовка специалистов в области социальной работы за рубежом. *Русский журнал социальной работы*. Москва, 1997. № 1/5. С. 144–152.

165. Николаева И. С. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетенции в процессе деятельности социального педагога. *Среднее профессиональное образование*. Москва, 2008. № 3. С. 52–55.

166. Николаева И. С. Профессиональная компетенция социального педагога. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2010. № 4 (23). С. 231–234.

167. Ничкало Н. Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2009. Вип.1. С.7–21.

168. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна: міждисциплінарні засади. Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціле життєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Рута, 2016. С. 20–31.

169. Новиков А. М. Методология образования. Москва: Эгвес, 2006. 488 с.

170. Обучение практике социальной работы: международный взгляд и перспектива / под ред. М. Доэла и С. Шадлоу; пер. с англ. под ред. Ю. Б. Шапиро. Москва: Аспект Пресс, 1997. 223 с.

171. Овадюк О. Аналіз андрагогічних підходів неперервного навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. URL: file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/%D1%82%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BD%D0%B0%20%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B5/Npd_2013_1.2_32.pdf (дата звернення: 16.11.2014).

172. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва: ТЦ Сфера, 2002. 480 с.

173. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ: К.І.С., 2003. 295 с.

174. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1986. 797 с.

175. Олійник В. В. Освітня діяльність вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: довідник / В. В. Олійник, В. О. Гравіт, Л. Л. Ляхоцька. Донецьк: Донбас, 2012. 151 с.

176. Олійник В. В. Реформування післядипломної педагогічної освіти на засадах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2011. № 1 (18). С. № 3–7.

177. Олійник В. В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2004. № 2. С. № 5–12.

178. Орлова О. А. Андрагогічний аспект підготовки вчителів у системі післядипломної освіти. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VZhDU/2011_55/vip55_25.pdf (дата звернення: 23.03.2016).

179. Орлова О. А. Андрагогічні засади оновлення підготовки вчителів у системі післядипломної освіти. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії*: зб. матеріалів конференції. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 223–226.

180. Освітні технології: навчально-методичний посібник / за ред. О. М. Пехоти. Київ, 2002.

181. Освітня політика та освіта «рівний – рівному»: проект ПРООН / Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України. URL: http://www.ime.eduua.net/osv_pol.html (дата звернення: 19.11.2014).

182. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.

183. Павленко В. В. Ідеї Р. Штайнера у сучасній освітній системі України. *Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини*: зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник. Житомир: ФОП Левковець, 2012. С. 364–371.

184. Павлик Н. П. Логіко-структурний аналіз проблеми якісної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 2 (151). С. 69–74.

185. Павлик Н. П. Методичні рекомендації з написання комплексних кваліфікаційних робіт із соціальної педагогіки / авт.-укл. Н. П. Павлик. Житомир: Житомирський державний університет ім. Івана Франка, 2012. 52 с.

186. Павлик Н. П. Неформальна освіта у системі освіти України. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2. С. 27–37. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/362> (дата звернення: 12.10.2017).

187. Павлик Н. П. Роль неформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Нові технології навчання*: наук.-

метод. зб. Інститут інноваційних технологій змісту освіти МОН України. К., 2015. Вип. 86. Ч. 2. С. 77–70.

188. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього. *Акмеологія в Україні*: наукове видання. 2010. № 1. С. 7–13.

189. Педагогічний експеримент: навч.-метод. посіб. / укл. О. Е. Жосан. Кіровоград: КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.

190. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2010. 30 с.

191. Петренко О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» у контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. Рівне, 2018. Вип. 7 (2). С. 6–16.

192. Петренко О. Б. Трансформація системи освіти і виховання: модернізація, реформування, інновація чи історико-педагогічна реконструкція. *Інноватика у вихованні*. Рівне, 2015. Вип. 2. С. 34–63.

193. Петрочко Ж. В. Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія. Рівне, 2010. 368 с.

194. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології: наук. посіб. / за наук. ред. Є. Р. Чернишової. К.: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. 318 с.

195. Підготовка педагогів до застосування інноваційних методів навчання / Проект Світового банку «Рівний доступ до якісної освіти»: навчально-методичні матеріали. Київ, 2007. 60 с.

196. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. Київ: Україна, 1998.

197. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: наук.-метод. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. Київ: Міленіум, 2005. 230 с.

198. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський державний педагогічний університет. Тернопіль, 2002. 24 с.

199. Плечко Н. В. Розвиток педагогічної освіти у Великій Британії: стан дослідження проблеми. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_12_1/doc_pdf/Plechko_st.pdf (дата звернення: 22.09.2014).

200. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 6–7. С. 3–6.

201. Позднякова О. Моделювання структури професійної компетентності соціального педагога-вихователя навчально-реабілітаційного центру. URL: <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/viewFile/854/2227> (дата звернення: 27.06.2016).

202. Поліщук В. А., Борозна Г. В. Соціальний працівник Франції: сфера професійної діяльності та функції. *Вісник Житомирського державного університету*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/465/1/E29F6274.pdf> (дата звернення: 18.04.2016).

203. Поліщук В. А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка, 2006. 424 с.

204. Полюян О. Еволюція змісту освіти у початкових школах Великобританії. URL: file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/%D1%82%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BD%D0%B0%20%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B5/Npd_2014_2_2.pdf (дата звернення 11.12.2015).

205. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Вісник*. 2004. № 22. С. 15–19.
206. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
207. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 21 с.
208. Про вищу освіту: Закон України [редакція від 25.07.2018]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 03.08.2018).
209. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 01.06.2013. № 665. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/> (дата звернення: 11.03.2018).
210. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018. № 509. URL: <https://drive.google.com/file/d/1kX--tmR5YnW0QmzB1WatXduf0ufMM2hB/view> (дата звернення: 03.09.2018).
211. Про затвердження Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 17.11.2000. № 538. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01> (дата звернення: 18.04.2015).
212. Про освіту: Закон України [прийняття від 05.09.2017]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.10.2017).
213. Протасова И. Социальный педагог в образовательном учреждении: модель личности и деятельности. *Социальная педагогика*. 2007. № 1 С. 81–88.
214. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів. Київ, 1998. 152 с.

215. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.
216. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. Київ: б. в., 2007. С. 206–207.
217. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. С. 465–473.
218. Пуцов В. І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи. Робота методкабінету / упор. Л. Галіцина. К.: Шкільний світ, 2005. 128 с.
219. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. URL: www.humaties.edu.ru/db/msg/16830 (дата звернення: 05.05.2015).
220. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Москва: Когито-Центр, 2001. 142 с.
221. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2005. 434 с.
222. Рижанова А. О. Теорія та практика соціального виховання А. Дістервега. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-02/08raosed.pdf> (дата звернення: 10.03.2018).
223. Рыданова И. Основы педагогики общения. Минск: Беларуская навука, 1999. 319 с.
224. Резник Ю. М., Смирнов Е. А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). Москва: Институт человека РАН, Независимый институт гражданского общества, 2002. 260 с.
225. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Харків: Основа, 2005. С. 32–33.
226. Романовська Л. І. Система підготовки фахівців із соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії*

Державної прикордонної служби. 2013. Вип. 3. Педагогічні науки. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vnadps_2013_3_21 (дата звернення: 10.03.2018).

227. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. 712 с.

228. Ряппо Я. П. Новий етап в праці Наркомосвіти. *Радянська освіта*. 1925. № 2. С. 8–12.

229. Сабирова Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2008.

230. Санникова Н. О профессиональной подготовке социального педагога как социального менеджера. *Социальная педагогика*. 2006. № 4. С. 87–94.

231. Сафарова Г. А. Формирование инновационной культуры педагогов в системе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева. Карачаевск, 2013.

232. Селезнева Н. А. Размышления о качестве образования: международный аспект. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 4. С. 36–44.

233. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. Ч. 2. С. 198–207.

234. Сергієнко В. В. Філософські проблеми наукового пізнання: навч. посіб. Кременчук: Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського, 2011. 103 с.

235. Сидоренко В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно зорієнтованого навчання: навчально-методичний посібник. Донецьк: Каштан, 2009. С. 88.

236. Сидоренко В. Феноменологія педагогічної майстерності вчителя в умовах післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 1. С. 28–34.
237. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 350 с.
238. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Д.: НГУ, 2014. 120 с.
239. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. Москва, 2004. 320 с.
240. Сігаєва Л. Є. Неперервна освіта в Україні: її складові і тенденції розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 45–46.
241. Силкина Н. В., Ваганова Н. О. Особенности педагогической деятельности работников среднего и высшего профессионального образования в структуре университетского комплекса. *Образование и наука*. 2013. № 4 (103). С. 30–39.
242. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
243. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
244. Словник української мови: в 11 т. 1973. Т. 4. С. 250. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 11.03.2018).
245. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. С. 218.
246. Сморгчова В. П. Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Московский государственный областной университет. Москва, 2007. 495 с.

247. Сохань Л. Життєвий потенціал – інноваційний ресурс особистості як суб'єкта життя. Українське суспільство 1994–2005. Динаміка соціальних змін. Київ: ІС НАНУ, 2005. С. 322–331.

248. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

249. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Никитина. Москва: ВЛАДОС, 2002. 272 с.

250. Спенсер Л. Компетенции на работе. Москва: НИРРО, 2005. С. 8–10.

251. Спірін О. М. Компетентісний підхід у проектуванні професійної підготовки вчителя інформатики. *Вища освіта України*. Київ, 2008. № 1. С. 110–116.

252. Спіріна Т. В. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ, 2009. 260 с.

253. Степанов Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. Ленинград, 1981. 240 с.

254. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.

255. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 440 с.

256. Теплова О. Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2005. 309 с.

257. Технології навчання дорослих / упоряд.: О. Главник, Г. Бевз. Київ: Главник, 2006. 128 с.

258. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 10 (17). С. 18–21.

259. Тонконогий И. Я. Вопросы повышения квалификации учителей истории, основ Советского государства, права и обществоведения на курсах ИУУ: метод. рек. Донецк: НИИ ООВ, 1980. 35 с.

260. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки / за ред. О. І. Пискунова. Київ: Радян. школа, 1983. 488 с.

261. Федяєва В. Л. Наукове стажування в системі підготовки і перепідготовки кадрів вищої кваліфікації: педагогічний альманах. 2015. Вип. 25. С. 132–136.

262. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2–ге вид., перероб. і доп. Київ: Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.

263. Филатова Л. О. Преемственность общего среднего и вузовского образования. *Педагогика*. 2004. № 8. С. 63–66.

264. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 34–41.

265. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. С. 207.

266. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогически кадров. Москва: Педагогика, 1986. 184 с.

267. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

268. Чалій Л. В. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації позакласної роботи з туризму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки. Луцьк, 2017. 286 с.

269. Черній Л. В. Класифікація професійних компетенцій вчителя-початківця зарубіжними науковцями. *Вісник Черкаського університету*.. 2008. Вип. 137. С. 90–94. (Серія «Педагогічні науки»).

270. Чорнобай В. Г. Професійна компетентність та її складові. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: педагогіка, психологія, філософія. 2014. Ч. 1. URL: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/view/3384> (дата звернення: 11.03.2018).

271. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.

272. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства. URL: <http://www.ht.ru/cms/czn/426-----1> (дата звернення: 11.03.2018).

273. Чубук Р. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи зі студентською молоддю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2008.

274. Чубук Р. В. Професійна компетентність соціальних працівників в умовах парадигмальних змін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2016. № 133. С. 254–258 (Серія «Педагогічні науки»). URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=VchdpuP_2016_133_62 (дата звернення: 11.03.2018).

275. Шамова Т. И. Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения. Москва: МГПУ, 2010. 408 с.

276. Шапран Ю. О. Дискусійні питання компетенції та компетентності. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28937/ (дата звернення: 31.01.2018).

277. Шахрай В. М. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості. URL:

https://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm (дата звернення: 11.03.2018).

278. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 316 с.

279. Щенников С. А. Открытое дистанционное образование. Москва: Наука, 2002. С. 245.

280. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-ті – 90-ті рр. ХХ ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди. Харків: ХДПУ, 2003. 43 с.

281. Штофф В. О. Моделирование и философия. Москва–Ленинград: Наука, 1966. 304 с.

282. Юдин Э. Г. Методология. Системность. Деятельность. М., 1997.

283. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. М.: Просвещение, 1996. 291 с.

284. Якушно І. І. Проблеми і суперечності інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2009. № 2. С.10–14.

285. Ярошевский М. Г. Психология в ХХ столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. Москва: Политиздат, 1971. 368 с.

Іншомовні джерела

286. Arends R.I. Uczymy się nauczać, WSiP. Warszawa, 1994.

287. Banach Cz., Nauczyciel [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2004. S. 548–553.

288. Bańko M. Kompetencja czy kompetentność. URL: <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kompetencja-czy-kompetetnosc;16174.html> (дата звернення: 22.11.2017).

289. Bowden John. Competency – Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah. 2001. URL: www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html (дата звернення: 19.05.2014).

290. Dymek-Balcerek K. Nauczyciel kompetentny, czyli jaki? [W:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej* / red. E. Sałata. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 2001. S. 83.

291. Duccio Demetrio. Edukacja dorosłych / Pedagogika. T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej / Red. Naukowa Bogusław Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo pedagogiczne, 2006. S. 113–235.

292. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning / Theory and Practice. London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004. 382 p.

293. Furmanek W. Kompetencje-próba określenia pojęcia, *Edukacja Ogólnotechniczna* 7, 1997. S. 14.

294. Katz L. G., Helm J. H. Young investigators: The project approach in the early years. New York: Teachers College Press, 2001.

295. Knowles M. S., Holton III E.E., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.

296. Kompetencja. URL: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kompetencja> (дата звернення: 24.12.2016).

297. Kompetentność // Słownik SJP. URL: <https://sjp.pl/kompetentno%C5%9B%C4%87> (дата звернення: 17.11.2016).

298. Kwaśnica R. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu / red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Pedagogika. Podręcznik akademicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004. T. 2. S. 291–319

299. Laot F., Marynowicz-Hetka E. Education socialeen Franceet pédagogie socialeen Pologne.

300. Matusz M. Kompetencje informacyjne uczniów. URL: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0>

%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/%
D1%82%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BD%D0%B0%20%D1%80%D1%96
%D0%B2%D0%BD%D0%B5/matusz.pdf (дата звернення: 11.03.2018).

301. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language: Lesicon Publication, 1993. p. 200.

302. Petlák E. Kompetencie v práci učitelá. Sebareflexia a kompetencie v práci učitelá / red. M. Hupková, E. Petlák. Vyd. Iris, S.109–110.

303. Strykowski W. Kompetencje współczesnego nauczyciela. Neodidagmata, 27–28, Poznań, 2005. S. 15–29.

304. Turos L. Andragogika ogólna. Wydanie drugie rozszerzone. Warszawa: Wydawnictwo Akademiczne «Żak», 1999. 470 s.

305. White R. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66. PP. 297–333.

ДОДАТКИ

Додаток А

Витяг із наказу МОНУ від 01.06.13 року №665

«Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів»

22. СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ

(Код КП - 2340)

Завдання та обов'язки. Вивчає, узагальнює та впроваджує в роботу нові методи навчання та виховання; веде документацію щодо дітей, які потребують соціальної реабілітації: їх особові справи, листування з органами виконавчої влади, суб'єктами профілактично-виховної та лікувальної реабілітації, батьками (та особами, які їх замінюють); складати плани виховної та реабілітаційної роботи; здійснювати посередництво між освітніми установами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організовувати їх взаємодію; об'єднувати зусилля з метою створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей та підлітків; проводити соціальну роботу щодо організації спілкування дітей, молоді, дорослих у громаді за місцем їх проживання; сприяти участі дітей та молоді у науковій, технічній, спортивній, художній творчості, суспільно корисній діяльності; впливати на подолання міжособистісних, внутрішньо сімейних конфліктів, надавати необхідну консультативну психолого-педагогічну допомогу дитячим, молодіжним, громадським об'єднанням, групам соціального ризику, дітям та підліткам, які потребують допомоги; стверджувати настановами, згідно принципів загальнолюдської моралі, справедливості, гуманізму, доброти, працелюбства інші добродійності; виховувати повагу до батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних, цінностей України, дбайливо ставитися до навколишнього середовища; готувати дітей та підлітків до життя в суспільстві на принципах взаєморозуміння, миру, злагоди, поваги; додержуватися педагогічної етики, вдосконалювати свій фаховий рівень, педагогічну майстерність. Підвищує фаховий і кваліфікаційний рівень.

Повинен знати: Конституцію України, Закон України «Про освіту»; законодавство України про соціальний захист; нормативно-правові документи з питань навчання та виховання дітей, які мають вади фізичного та (або) розумового розвитку; трудове законодавство.

Кваліфікаційні вимоги. Соціальний педагог вищої категорії: повна вища освіта (магістр, спеціаліст) за спеціальністю «Соціальна педагогіка». Підвищення кваліфікації за програмами підготовки спеціальності «Корекційна

освіта (за нозологіями)». Стаж роботи за професією соціального педагога I категорії – не менше 2 років.

Соціальний педагог I категорії: повна вища освіта (магістр, спеціаліст) за спеціальністю «Соціальна педагогіка». Підвищення кваліфікації за програмами підготовки спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)». Стаж роботи за професією соціального педагога II категорії – не менше 2 років.

Соціальний педагог II категорії: повна вища освіта (магістр, спеціаліст) за спеціальністю «Соціальна педагогіка». Підвищення кваліфікації за програмами підготовки спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)». Стаж роботи за професією соціального педагога – не менше 1 року.

Соціальний педагог: повна вища освіта (магістр, спеціаліст) за спеціальністю «Соціальна педагогіка», без вимог до стажу роботи.

Додаток Б

Витяг із Положення про психологічну службу у системі освіти України, затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 22.05.2018 № 509

РОЗДІЛ II

16. Соціальний педагог закладу та/або установи освіти здійснює:

- соціально-педагогічний супровід здобувачів освіти, колективу та мікрогруп, осіб, які потребують піклування чи перебувають у складних життєвих обставинах;
- просвітницьку та профілактичну роботу серед учасників освітнього процесу з питань запобігання та протидії домашньому насильству, у тому числі стосовно дітей та за участю дітей, злочинності, алкоголізму, наркоманії тощо;
- вивчення та аналіз соціальних умов розвитку здобувачів освіти, мікроколективу (класу чи групи), шкільного, студентського колективу в цілому, молодіжних і дитячих громадських організацій.

17. Соціальний педагог закладу та/або установи освіти бере участь у:

- роботі педагогічної ради, психолого-педагогічних консиліумів, семінарів і засідань методичних об'єднань;
- плануванні і реалізації завдань соціалізації здобувачів освіти, адаптації їх у новому колективі і соціальному середовищі;
- наданні допомоги дітям і сім'ям, що перебувають у складних життєвих обставинах або потребують посиленої педагогічної уваги чи мають особливі освітні потреби, в тому числі постраждалим від насильства та військових конфліктів.

18. Соціальний педагог закладу та/або установи освіти, сприяє:

- взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам (законним представникам);
- захисту прав здобувачів освіти від будь-яких видів і форм насильства, представляє їхні інтереси у правоохоронних і судових органах тощо;
- формуванню у здобувачів освіти відповідальної поведінки, культури здорового способу життя, збереження репродуктивного здоров'я;
- попередженню конфліктних ситуацій, що виникають під час освітнього процесу, запобігання та протидії домашньому насильству.

РОЗДІЛ III

7. Працівник психологічної служби зобов'язаний:

- знати чинне законодавство щодо діяльності психологічної служби у системі освіти та інші нормативно-правові акти, пов'язані з його діяльністю;
- будувати свою діяльність на основі доброзичливості, довіри, у тісній співпраці з усіма учасниками освітнього процесу;

- застосовувати у роботі психологічний і соціологічний інструментарій, рекомендований для використання;
- бути компетентним і постійно збагачувати знання у межах своєї компетенції;
- надавати психологічну допомогу за запитами учасників освітнього процесу;
 - уникати будь-яких неофіційних взаємин з учасниками освітнього процесу;
- інформувати учасників освітнього процесу про результати проведених психологічних обстежень, їх значення і можливості подальшого використання (за винятком особистої інформації), про свою діяльність на основі об'єктивних і точних даних таким чином, щоб не зашкодити професії;
- здійснювати індивідуальну діагностику, корекцію за запитом учасників освітнього процесу;
- виконувати функції та надавати оцінювальні судження щодо учасників освітнього процесу, зокрема щодо їх поведінки, особистих рис, відповідності соціальним нормам, з неупередженістю;
- використовувати науково обґрунтовані методи і технології професійної діяльності;
- поважати професійну компетентність своїх колег та представників суміжних професій;
- популяризувати соціально-психологічні знання;
- поважати гідність здобувачів освіти;
- виконувати свої посадові обов'язки в межах своїх повноважень;
- нести особисту відповідальність за результати і наслідки своєї професійної діяльності;
- пропагувати здоровий спосіб життя, підвищувати рівень психологічних знань педагогічних працівників і батьків (законних представників);
- постійно підвищувати свій професійний рівень;
- знати вимоги державних стандартів щодо забезпечення освітнього процесу, основні напрями і перспективи розвитку освіти, психолого-педагогічної науки.

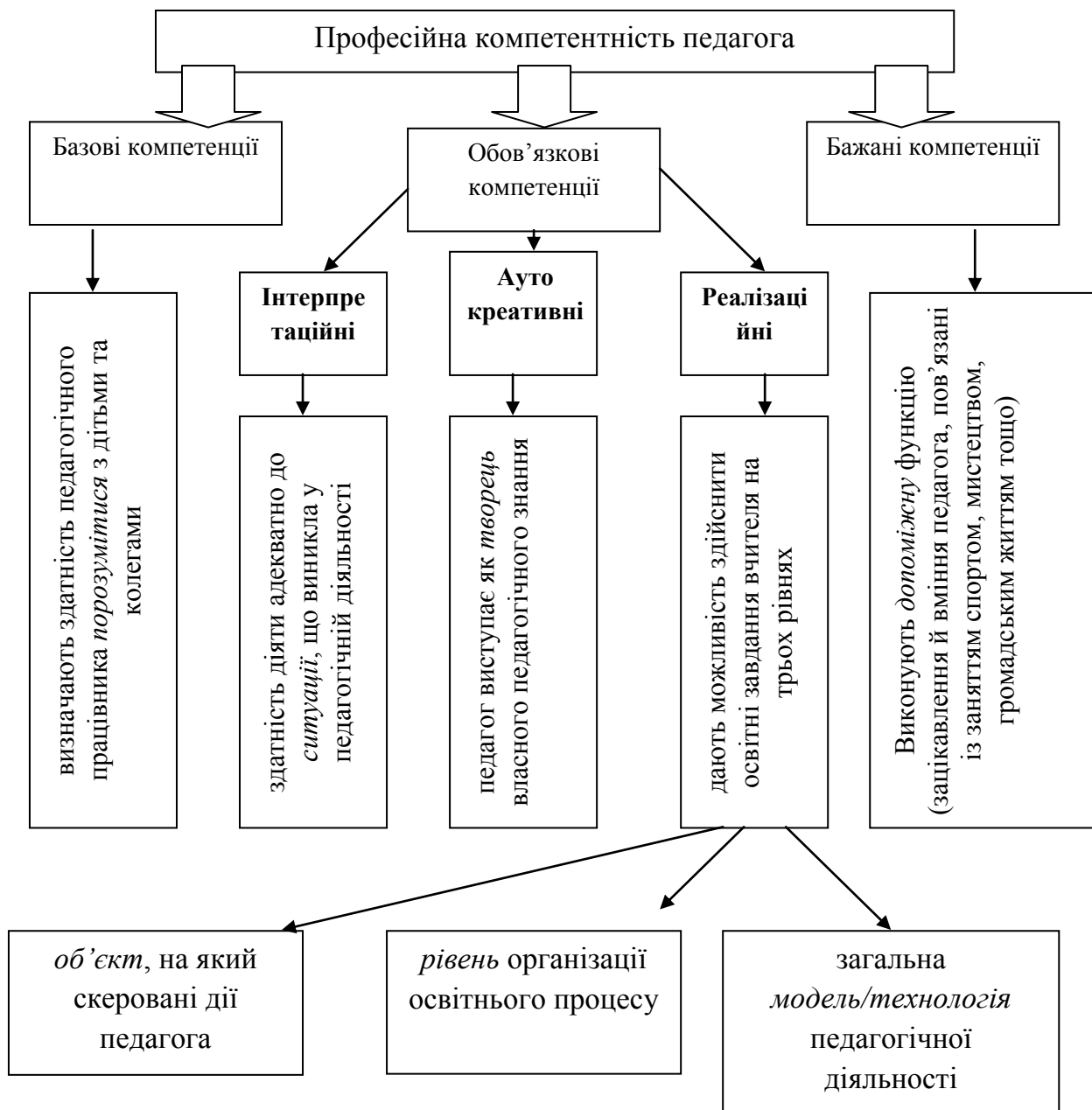
8. Працівник психологічної служби має право:

- визначати різні види робіт з огляду на потреби закладу, установи;
- планувати діяльність відповідно до рекомендацій методичних установ психологічної служби;
- ознайомлюватися з документами, скаргами, що містять оцінювання його роботи, надавати щодо них роз'яснення;
- захищати професійну честь і гідність;

- здійснювати індивідуальну освітню (наукову, творчу, мистецьку тощо) діяльність за межами закладу освіти;
- отримувати методичну допомогу, в тому числі й супервізію та інтервізію, підвищувати кваліфікацію, здійснювати перепідготовку;
- вільно обирати освітні програми, форми навчання, заклади освіти, установи і організації, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку працівників психологічної служби;
- відмовитись від виконання розпоряджень керівника (директора) в тих випадках, коли вони суперечать професійно-етичним принципам, та виконання діяльності, не передбаченої трудовим договором, посадовими обов'язками та планом роботи.

Додаток В

**Модель структури професійно-педагогічної компетентності
(за В. Стрийковським [303], С. Дилаком [287])**



Додаток Г.1

**Навчальна програма курсів
підвищення кваліфікації соціальних педагогів
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти**

Навчальну програму укладено на основі Законів України «Про освіту» (1996 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про дошкільну освіту» (2009 р.), «Про професійно-технічну освіту» (2006 р.), «Про вищу освіту» (2010 р.); Національної програми виховання учнівської молоді, Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття); наказу МОН України «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників» від 06.10.2010 № 930; Положення про психологічну службу системи освіти України (Наказ МОН України від 03.05.99 № 127, в редакції наказу МОН України від 02.07.2009 № 616); Концепції розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року (наказ МОН України від 19.06.2008 № 554); Етичного кодексу практичного психолога; Конвенції ООН «Про права дитини» (розпорядження Кабінету Міністрів України від 22.04.2006 № 229 «Про схвалення Концепції Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006-2016 роки»); «Про освітній та кваліфікаційний рівень практичних психологів і соціальних педагогів» (Наказ Міністерства освіти України від 20.08.1993 № 310, Лист МОН України від 08.12.05 №1/9-701); Концепції розвитку психологічної служби Рівненської області на період до 2012 року; Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України (Наказ МОН України від 28.12.2006 № 864).

Мета курсів: підвищення професійної компетентності та кваліфікаційного рівня соціальних педагогів.

Основні завдання:

- оновити й поглибити психолого-педагогічні, функціональні, фахові знання, відпрацювати навички і вміння професійної діяльності;
- підвищити мотивацію педагогічних працівників до розвитку професійної компетентності, самоосвітньої діяльності в системі безперервної педагогічної освіти;
- формувати готовність соціальних педагогів до здійснення інноваційної діяльності;
- удосконалити знання, вміння і навички за основними напрямками діяльності соціального педагога;
- розвинути вміння і навички роботи в системі «Інтернет» з пошуку і передачі інформації психологічного змісту;
- ознайомити з новими формами і методами практичної діяльності, інноваційними технологіями організації навчально-виховного процесу;

- удосконалити знання з основних соціально-психологічних дисциплін: вікова, педагогічна, загальна, диференційна психологія, соціально-педагогічна діагностика, соціально-педагогічна корекція, соціальна психологія;
- сформувати вміння організації діяльності психологічної служби з урахуванням сучасних тенденцій розвитку соціальної педагогіки;
- розвинути науково-дослідне, аналітико-синтетичне мислення слухачів курсів;
- забезпечити можливість для обміну досвідом роботи соціальних педагогів навчальних закладів різних типів за основними напрямками.

Структура програми складається з таких модулів: соціально-гуманітарного, професійного, діагностико-аналітичного.

Компетентність соціального педагога закладу освіти

Компетентність соціального педагога закладу освіти – це рівень володіння сукупністю компетенцій, міра готовності до їх застосування в сфері освіти.

Компетенції соціально-особистісні:

- розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики);
- розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя;
- здатність до навчання впродовж життя;
- здатність до критики і самокритики;
- креативність, здатність до системного мислення;
- адаптивність і комунікабельність;
- наполегливість у досягненні мети;
- турбота про якість виконуваної роботи;
- толерантність;
- екологічна грамотність.

Загальнонаукові компетенції:

– базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки і права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності;

– базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом необхідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії;

– базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси;

– базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння загально професійних дисциплін.

Інструментальні компетенції:

- здатність до письмової та усної комунікації рідною мовою;
- знання іншої мови (мов);
- навички роботи з комп'ютером;
- навички управління інформацією;

- дослідницькі навички.

Професійні компетенції

Загальнопрофесійні:

- володіння методами спостереження, опису, ідентифікації, класифікації, узагальнення об'єктів соціально-психологічної роботи (впливу);
- здатність застосовувати основні соціально-педагогічні методи аналізу й оцінки психічного стану особистості різного віку; навички роботи із соціально-діагностичними методиками;
- знання про основні закономірності психічного розвитку особистості на різних вікових етапах й сучасні підходи до надання соціально-педагогічної допомоги;
- фахові знання з основ загальної, вікової, педагогічної, сімейної, соціальної психології та соціальної педагогіки;
- знання принципів організації діагностичної, прогностичної, консультативної, захисної, профілактичної, соціально-перетворювальної, організаційної функцій;
- знання й уміння застосувати на практиці принципи етичного кодексу соціального працівника, розуміння соціальних і етичних наслідків своєї професійної діяльності;
- сучасні уявлення про принципи моніторингу, оцінку стану навчально-виховного процесу навчального закладу;
- здатність планувати й реалізовувати відповідні заходи;
- знання основних нормативних документів в галузі освіти та психологічної служби України;
- здатність організувати роботу відповідно до вимог безпеки життєдіяльності й охорони праці;
- здатність до ділових комунікацій у професійній сфері, знання основ ділового спілкування, навички роботи в команді.

Спеціалізовано-професійні:

- здатність використовувати професійно-профільні знання й практичні навички в галузі загальної, вікової, педагогічної, сімейної, соціальної психології та соціальної педагогіки для дослідження соціальних явищ і процесів;
- здатність використовувати професійно-профільні знання в галузі математики (математичної статистики) для статистичної обробки експериментальних даних;
- здатність використовувати базові знання з соціально-педагогічної діагностики, соціально-педагогічного консультування, соціально-педагогічної просвіти, соціально-педагогічної профілактики, соціально-педагогічної корекції, соціально-педагогічної експертизи, соціально-педагогічної реабілітації, соціально-педагогічної прогностики;
- знання нормативно-правових документів з питань функціонування психологічної служби закладів освіти України;
- уміння обробляти, узагальнювати, систематизувати інформацію соціально-педагогічного змісту; робити висновки та надавати психологічні рекомендації педагогам, учням, батькам;

- володіння методами надання соціально-педагогічної корекційної, консультативної допомоги, здійснення соціально-педагогічної просвіти, профілактики та прогностики;
- знання програмно-методичних матеріалів і документів щодо обсягу, рівня знань, розвитку вихованців, учнів, студентів, вимоги державних стандартів до забезпечення навчально-виховного процесу, основні напрями і перспективи розвитку освіти, психолого-педагогічної науки;
- володіння комунікативними та організаційними здібностями, ціннісними орієнтаціями, спрямованими на розвиток особистості дитини як найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність;
- здатність до проведення співбесід, інтерв'ювання, вирішення конфліктних ситуацій, проведення групових занять з дітьми та дорослими.

**Навчально-тематичний план курсів
підвищення кваліфікації соціальних педагогів при РОШПО
(очна форма навчання)**

Назва модуля		Зміст навчального модуля	Всього	Лекції	Семінари	Практичні
		I. Соціально-гуманітарний модуль				
Соціогуманітарний	Інваріантна	Філософія освіти	2	2		
		Організаційно-педагогічні умови забезпечення безперервної освіти педагога	2	2		
		Інтеграція та демократизація вищої освіти в умовах Болонського процесу	2	2		
		Україна і світ: цивілізаційні парадигми	2	2		
		Європейська інтеграція України: історія, реалії та перспективи	2	2		
		Сучасні економічні проблеми в Україні	2	2		
		Українське ділове мовлення. Культура мовлення. Професійне спілкування	2	2		
		Правові аспекти трудових відносин в системі освіти	4	4		
		Основні аспекти охорони праці в навчальному закладі	2	2		
		Усього	20	20		
		II. Професійний модуль				
Професійний	Інваріантна	2.1. Педагогічна інноватика				
		Психолого-педагогічні інновації в сучасній освіті	4	2		2
		Акмеологічні основи навчально-виховної діяльності в системі шкільної освіти	2	2		
		Інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами	2	2		
		Самоменеджмент працівника освіти як умова його особистісного зростання	4	2		2
		Усього	12	8		4
		2.2. Сучасна педагогічна психологія				
		Соціальний патронаж дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування	2	2		
		Етнопедagogіка як складова навчально-виховного процесу	2	2		
		Психологія педагогічної діяльності	2	2		
		Психолого-педагогічний супровід профільного навчання і допрофільної підготовки учнів	2			2
		Усього	8	6		2
		2.3. Сучасний стан розвитку наукової дисципліни				
		Основи науково-педагогічних досліджень	2	2		
		Методи та методики проведення експериментальних педагогічних досліджень	2	2		
		Дослідно-експериментальна освітня діяльність у навчальних закладах	2	2		
		Психолого-педагогічний супровід пошуково-дослідницької діяльності педагогічних працівників	2	2		
		Теоретичні та методологічні проблеми професійного стресу педагогічних працівників.	4	2		2
		Усього	12	10		2
		2.4. Сучасна методика функціонування психологічної служби				
		Організаційно-методичні, нормативно-правові, науково-дослідні та прикладні аспекти діяльності психологічної служби закладів освіти	6	2	2	2
		Методика організації соціально-психологічного тренінгу	4			4
		Правове виховання як основа профілактики правопорушень серед підлітків	2	2		
Робота соціального педагога з попередження домашнього насильства	4	2		2		
Особливості організації профілактичної роботи щодо явищ соціального	2	2				

		сирітства				
		Психологічні аспекти лідерства в роботі соціального педагога	4	2		2
		Детермінанти змісту організаційних форм і методів роботи з обдарованими дітьми	2			2
		Робота соціального педагога з дітьми девіантної поведінки	4	2		2
		Основні аспекти попередження ВІЛ/СНІД у контексті реалізації профілактичної функції соціального педагога	2			2
		Формування сприятливого психологічного клімату у колективі	2	2		
		Технології консультативно-дозвілдової діяльності соціальних педагогів	4	2		2
		Вплив сім'ї на формування особистості дитини	4	2		2
		Соціально-педагогічний патронаж дітей з особливими потребами та їх сімей	4	4		
		Підлітки: зміна форм організації навчального процесу	2			2
		Усього	46	22	2	24
		2.5. Інформаційні та телекомунікаційні технології викладання предмета				
		Роль і місце інформаційно-комунікаційних технологій у методиці викладання. Інформація та інформаційні процеси в сучасному суспільстві	4	4		
		Використання текстового процесора Microsoft Word у практиці роботи соціального педагога	2			2
		Використання табличного процесора Microsoft Excel при створенні дидактичних та методичних матеріалів	2			2
		Використання Інтернет-ресурсів при створенні методично-дидактичних матеріалів для психологічної служби. Комунікації в мережі Інтернет	2			2
		Створення та оцінювання презентації для психологічної служби засобами Microsoft Office Power Point	2			2
		Усього	12	4		8
		2.6. Педагогічна практика	8			8
	Варіативна	Спецкурси та факультативи за вибором «Організація системи роботи з надання соціально-педагогічної підтримки учнів в процесі становлення особистості»	12	4		8
		Основи диференційної психології: гендерні підходи до навчання і виховання дітей	4	2		2
		Диференційне викладання та індивідуальний підхід до учнів з різними відхиленнями у розвитку	4	2		2
		Використання методів символдрами у наданні соціально-педагогічної допомоги дітям вразливих категорій	4			4
		Усього	12	4		8
		Усього за II модулем	110	52	2	56
		III. Діагностико-аналітичний модуль				
Діагностико-аналітичний		Вхідне комплексне діагностування	2			2
		Настановче заняття	2			2
		Конференція з обміну досвідом роботи	2			2
		Вихідне комплексне діагностування	2			2
		Усього	12			12
		Разом	138	72		66

Додаток Г.2

**Навчально-тематичний план
курсів підвищення кваліфікації
практичних психологів і соціальних педагогів
Волинського інститут післядипломної педагогічної освіти**

№ з/п	Назва розділів і тем програм	Лекції	Практичні	Семінари	Всього аудиторських годин	Самостійна робота	Усього годин
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Інноваційний розвиток післядипломної педагогічної освіти	2			2	2	4
2.	Реалізація закону України про освіту в частині соціального захисту педагогічних працівників	2			2	2	4
3.	Формування громадянської компетентності учнів	2			2	2	4
4.	Особливості використання релігійного аспекту у ЗНЗ	2			2	2	4
5.	Українське державотворення	2			2	2	4
Усього		10			10	10	20
1.	Технологія управління. Організаційна культура.	2			2	2	4
2.	Політично-правові знання в структурі професійної компетентності педагога	2			2	2	4
4.	Формування правової культури сучасного вчителя	2			2	2	4
5.	Методика формування толерантності учнів у ЗНЗ	2			2	2	4
6.	Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання		2		2	2	4
7.	Педагогічна майстерність і особистість учителя	2			2	2	4
8.	Мистецтво спілкування як професійно-етичний феномен	2			2	2	4
9.	Оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників засобами атестації	2			2	2	4
10.	Інноваційні технології в роботі практичного психолога і соціального педагога	4			4	4	8
11.	Маркетингова діяльність сучасного навчального закладу	2			2	2	4
Усього		20	2		22	22	44
1.	Організаційні основи та нормативно-правове забезпечення діяльності психологічної служби	2			2	2	4
2.	Навички кризового консультування та розвиток психосоціальної стійкості до стресу у школярів		4		4	4	8
3.	Організаційно – управлінські аспекти соціально-педагогічного супроводу сім'ї		2		2	2	4
4.	Адаптація учнів до навчання в школі: психологічні аспекти	2	2		4	4	8
5.	Вивчення системи роботи практичного психолога і соціального педагога в навчальному закладі		8		8	8	16
6.	Психолого-педагогічні аспекти профілактики насильства		4		4	4	8

	в учнівському середовищі						
7.	Методологічні засади профілактики девіантної поведінки в освітньому середовищі		4		4	4	8
8.	Арт-терапія: теорія і практика	2	2		4	4	8
9.	Актуальні питання роботи соціального педагога в навчальному закладі		4		4	4	8
Усього:		6	30		36	36	72
1.	Вихідне тестування		2		2	2	4
2.	Конференція з обміну досвідом			2	2	2	4
Усього			2	2	4	4	8
Разом		36	34	2	72	72	144

Додаток Г.3

Навчальний план
КЗ «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

№ з/п	Назва та зміст навчального модуля	Кількість кредитів/годин	Усього годин	Лекційні	Семінарські	Практичні	Самостійна робота
I	Соціально-гуманітарний	1,1/34	34	24			10
II	Професійний	3,1/92	92	40		8	44
	Дидактико-психологічні та методичні засади інноваційної діяльності						
	А. Інваріантна частина						
	1. Педагогічна інноватика		28	18			10
	2. Сучасна педагогічна психологія		18	8			10
	3. Наукові основи вивчення предмета (сучасний стан розвитку науки)		8	6			2
	Б. Варіативна частина						
	4. Спецкурси з інноваційних програм						
	Інформаційні та комунікативні технології у навчально-виховному процесі		20			6	14
	Моніторинг якості освіти		12	6			6
	Педагогічне проектування в навчальному закладі		6	2		2	2
III	Методичний	2,4/72	72	6	6	48	12
	А. Інваріантна частина						
	1. Сучасна методика вивчення предмета		66	6	6	42	12
	2. Педагогічна практика		6			6	
IV	Діагностичний	0,6/18	10				8
4.1	Вхідне діагностування		2			2	
4.2	Вихідне діагностування		2			2	
4.3	Комплексний залік. Захист проєктів.		6			6	
	Усього кредитів/годин	7,2	216	70	6	68	72
	Усього кредитів/годин з поділом	7,2	234	70	6	86	72

№ з/п	Назва та зміст навчального модуля	Кількість кредитів/годин	Всього годин	Лекційні	Семінарські	Практичні	Самостійна робота
1	Соціально-гуманітарний	1,1/34	34	24			10
1.1	Теоретико-методичні основи інноваційного розвитку освіти.		2	2			
1.2	Громадянськість педагога як чинник формування ключової громадянської компетентності учнів.		4	2			2
1.3	Фінансова грамотність – запорука соціальної захищеності педагога .		2	2			
1.4	Особливості національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах суспільних змін		2	2			
1.5	Проблеми атестації педагогічних працівників.		2	2			
1.6	Основні вимоги до матеріалів, які відображають передовий педагогічний досвід та освітню інноватику.		2	2			
1.7	Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагогів у міжкурсовий період.		2	2			
1.8	Робота із зверненнями громадян в системі освіти регіону.		2	2			
1.9	Психологічні техніки розвитку мотивації учнів.		2	2			
1.10	Наукові основи та технології управління виховним процесом у закладах освіти.		2	2			
1.11	Проблеми і тенденції розвитку освітнього законодавства України.		2	2			
1.12	Проблеми безпеки учнів у ЗНЗ та шляхи їх вирішення.		2	2			
1.13	Державно - громадське управління закладами освіти		2				2
1.14	Організаційно-функціональна структура місцевих органів місцевого самоврядування		2				2
1.15	Гендерний підхід у роботі з дітьми.		2				2
1.16	Взаємодія державних органів і служб у сфері захисту прав дітей.		2				2
2	Професійний	3,1/92	92	40		8	44
	Дидактико-психологічні та методичні засади інноваційної діяльності						
	<i>А. Інваріантна частина</i>						
	<i>1. Педагогічна інноватика</i>		28	18			10

2.1.1	Акмеологічні орієнтири професійного становлення сучасного педагога.	2	2			
2.1.2	Нормативно-правовий аспект організації інтелектуальних змагань школярів (олімпіади, турніри, конкурси).	2	2			
2.1.3	Соціально-психологічні детермінанти здоров'язбережувальної компетентності учнів.	2	2			
2.1.4	Розвиток емпатії педагога.	2	2			
2.1.5	Правоосвітня та правовиховна робота у загальноосвітніх навчальних закладах: сучасні завдання та способи здійснення.	2	2			
2.1.6	Основні аспекти соціально-правового захисту дитини.	2	2			
2.1.7	Культура ділового мовлення.	2	2			
2.1.8	Індивідуальний підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.	2	2			
2.1.9	Удосконалення навчально-виховного процесу в умовах особистісно орієнтованої освіти.	2				2
2.1.10	Компетентнісний підхід в сучасній освіті.	2				2
2.1.11	Професійний розвиток педагога: психологічний аспект.	2				2
2.1.12	Формування умінь вчитися в єдності з мотивами навчальних дій.	2				2
2.1.13	Культуровідповідність педагога як носія суспільних функцій та вимог.	2				2
2.1.14	Психологічний супровід особистості в надзвичайних ситуаціях.	2	2			
	2. Сучасна педагогічна психологія	18	8			10
2.2.1	Психологічна готовність педагога до впровадження новацій в освітній процес.	2	2			
2.2.2	Теорія розвитку особистості як методологічна основа впровадження педагогічних інновацій.	2	2			
2.2.3	Впровадження психотехнологій у освітній процес як умова створення розвивального освітнього середовища.	2	2			
2.2.4	Психологічні кризи особистості та їх врахування у роботі з різними віковими категоріями.	2	2			
2.2.5	Психологія педагогічного спілкування.	2				2
2.2.6	Психологічні особливості розвитку особистості дитини.	2				2
2.2.7	Організаційно-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу.	2				2
2.2.8	Конфліктологічна компетентність педагога.	2				2
2.2.9	Психологія проблеми управління.	2				2

	3. Наукові основи вивчення предмета (сучасний стан розвитку науки)		6	4		2	
2.3.1	Особливості діяльності працівника психологічної служби навчального закладу в період конфлікту в Україні.		4	2		2	
2.3.2	Соціальна робота в сучасній Україні. Місце соціальної роботи в системі соціально-педагогічної діяльності.		2	2			
	Б. Варіативна частина						
	Спецкурси з інноваційних програм						
	Інформаційні та комунікативні технології у навчально-виховному процесі		20			6	14
2.4.1	Використання інформаційно-комунікаційних технологій в роботі соціального педагога.		6			6/6	
2.4.2	Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. Дистанційне навчання.		4				4
2.4.3	Соціальні сервісні мережі Інтернет в дидактиці.		4				4
2.4.4	Програмні педагогічні засоби навчання.		6				4
2.4.5	Основи безпечної діяльності на ПК.		2				2
	Моніторинг якості освіти		12	6			6
2.4.6	Наукові основи моніторингу якості освіти.		2	2			
2.4.7	Технологія створення тестових завдань.		2	2			2
2.4.8	Створення тестових завдань різних форматів.		2	2			2
2.4.9	Розробка критеріїв оцінювання результатів моніторингового дослідження.		2				2
2.4.10	Педагогічне проектування в навчальному закладі		6	2		2	2
2.4.11	Педагогічний проект: суть, мета, зміст та етапи реалізації.		4	2		2	
3	Методичний	2,4/72	72	14	6	44	8
	А. Інваріантна частина						
	І. Сучасна методика вивчення предмета		66	12	4	38	8
3.1	Настановче заняття.		2			2	
3.2	Тренінг психологічних особливостей розвитку професійної самосвідомості соціального педагога.		6			6	
3.3	Особливості складання системи планування роботи соціального педагога		2			2	
3.4	Теоретико-практичні засади створення соціально-перетворювального комплексу соціальним педагогом.		2	2			
3.5	Важковиховуваність, особливості її прояву в поведінці учнів та шляхи її подолання.		2	2			
3.6	Психолого-педагогічні аспекти формування в учнів усвідомленого ставлення до цінності здоров'я як основи успішної самореалізації (спецкурс).		6	2	2	2	
3.7	Особливості психодіагностики схильності до суїцидальної поведінки дітей та молоді.		4	2		2	

3.8	Особливості реалізації просвітницької програми «Молодь на роздоріжжі».		6			6	
3.9	Організація проектної педагогічної діяльності		2		2		
3.10	Особливості роботи соціального педагога з обдарованими дітьми. (тренінг)		4			4	
3.11	Засади діяльності працівника психологічної служби із сім'єю в період конфлікту в Україні		4			4	
3.12	Організація профілактичної роботи в школі з проблем проявів агресії в учнівському середовищі.		2	2			
3.13	Психологічні особливості розвитку емпатії працівника психологічної служби.		4			4	
3.14	Організація роботи з розв'язання проблеми насильства у школі .		4			4	
3.15	Соціально-педагогічна діяльність щодо попередження насильства у сім'ї.		2	2			
3.16	Формування навичок кризисного консультивання та розвиток психосоціальної стійкості до стресу у школярів (тренінг)		6			6	
3.17	Організація корекційно-розвивальної роботи з педагогами щодо гуманізації взаємостосунків з дітьми		2				4
3.18	Гіперактивний розлад та дефіцит уваги.		2				4
3.19	Зміст роботи ОПМПК та шляхи взаємодії з працівниками психологічної служби.		2		2		
	2. Педагогічна практика		6			6	
3.2.1	Практика у навчальних закладах		4			4	
3.2.2	Вивчення і поширення кращого досвіду роботи.		2			2	
4	Діагностичний	0,6/18	18			10	8
4.1	Вхідне діагностування		2			2	
4.2	Вихідне діагностування		6			2	4
4.3	Комплексний залік. Захист проектів.		10			6/6/6	4
	Усього кредитів/годин	7,2	216	70	6	68	72
	Усього кредитів/годин з поділом	7,2	234	70	6	86	72

*Додаток Д***Методика «Мотиви вибору педагогічної діяльності»****(за Є. Ільїним)**

Методика призначена для якісного аналізу вчителем мотиваційної структури власної педагогічної діяльності, для виявлення найважливіших причин вибору професії вчителя.

№ з/п	Твердження	Самооцінка				
		1	2	3	4	5
1.	Визнання корисності власної діяльності, важливості навчання та виховання молоді					
2.	Інтерес до педагогічної діяльності					
3.	Потяг до спілкування з молоддю					
4.	Бажання передати свої знання, досвід, набуті за час виробничої чи наукової діяльності					
5.	Потяг до самоствердження, до підвищення власного статусу, престижу					
6.	Потяг до самовираження, творчої діяльності					
7.	Бажання знаходитися в оточенні інтелектуалів, освічених людей					
8.	Можливість займатися науковою роботою, отримати вчений ступінь, звання					
9.	Можливість задовольнити своє бажання влади					
10.	Змусили обставини					
11.	Наявність довгострокової відпустки					
12.	Не потрібно перебувати на роботі «від дзвінка до дзвінка»					

За ступенем значення кожного мотиву, вираженого балами, можна з'ясувати, якою мірою у соціального педагога виражений педагогічний поклик (пункти 1 – 4; 6) та головні й другорядні інтереси (пункти 5; 7 – 12).

Додаток Е

**Методика вивчення зміни ціннісних орієнтацій
(за Л. Столяренко)**

Представлена методика базується на позиціях, запропонованих М. Рокичем, тобто являє собою модифікацію відповідної методики. Її відмінна особливість – орієнтація на виявлення тенденцій власного розвитку змін, що відбулися в мотиваційній сфері.

Пропонується виконати два завдання:

1. Якщо вам запропонували за допомогою п'яти слів викласти своє розуміння особистого щастя, то які з наведених нижче відповідей ви використаєте? Вкажіть цифрою 1 те, що є найважливішим для вас; 2 – менш важливе і т. д. аж до цифри 5.

Якими б були ваші відповіді, якби на це питання вам запропонували відповісти 2 роки тому (вкажіть 3-5 значущих для вас чинників щастя на цей період):

- цікаве активне життя;
- цікаве навчання;
- матеріально забезпечене життя;
- наявність вірних друзів;
- щасливе сімейне життя;
- життя, повне задоволень, розваг;
- свобода, незалежність;
- розширення своєї освіти, кругозору;
- мирна обстановка в країні;
- чиста совість, чесне життя;
- громадська активність;
- комфорт, спокій;
- здоров'я;
- любов;
- наявність дітей;
- досягнення влади;
- повага оточуючих;
- творчість;
- рівність для всіх;
- мистецтво;
- гроші, набуті будь-яким способом;
- успіх у кар'єрі;
- спілкування з людьми;
- віра;
- інше (зазначте).

2. Уявіть собі, що перед вами сходи життя, вершина сходів – 10 (найкраща для вашого життя), нижня сходинка – найгірша. На якій сходинці ви: а) перебували 2 роки тому; б) знаходитесь сьогодні; в) перебуватимете через 2 роки.

Додаток Ж

Анкета самооцінки фахових компетенцій соціальних педагогів

№ з/п	Уміння й компетенції	Бали				
		1	2	3	4	5
1	<i>Проектна компетенція</i>					
1.1	Складати календарний план соціально-педагогічної діяльності					
1.2	Розробляти соціальні проекти					
1.3	Збирати тематичний матеріал для створення та реалізації соціальних проектів					
1.4	Розробляти елементи окремих компонентів соціального проекту					
1.5	Готувати супроводжуючу документацію для соціального проекту					
1.6	Здійснювати моделювання в межах соціального проекту					
2	<i>Діагностична компетенція</i>					
2.1	Діагностувати індивідуальні психологічні особливості суб'єктів навчально-виховного процесу					
2.2	Здійснювати соціальну діагностику учнівських колективів					
2.3	Розробляти соціальний паспорт класу					
2.4	Створювати соціальну карту мікрорайону					
2.5	Розробляти необхідну документацію на основі результатів діагностики					
2.6	Здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність із соціальних проблем					
3	<i>Творча компетенція</i>					
3.1	Використовувати потенціал неформальної освіти для профілактики/вирішення соціальних проблем					
3.2	Володіти творчими вміннями з організації соціального навчання учнів					
3.3	Реалізовувати аніматорську функцію соціального педагога					
3.4	Організовувати змістовне дозвілля школярів					
3.5	Виконувати оригінал-макети (сценарії, розробки, ескізи) творчих проектів					
3.6	Застосовувати інноваційні та нестандартні підходи до соціально-педагогічної діяльності					
4	<i>Технологічна компетенція</i>					
4.1	Використовувати сучасні соціальні технології у					

	професійній діяльності					
4.2	Планувати технологічні процеси для вирішення професійних завдань					
4.3	Застосовувати інформаційно-комунікативні технології у професійній діяльності					
4.4	Застосовувати освітні й просвітницькі технології у професійній діяльності					
4.5	Застосовувати діалогічні методи у професійній діяльності					
4.6	Створювати авторські технології соціально-педагогічної діяльності					
5.	<i>Організаційна компетенція</i>					
5.1	Планувати організацію соціально-педагогічної роботи					
5.2	Володіти організаторськими здібностями					
5.3	Здійснювати оперативний контроль за реалізацією соціальних проектів					
5.4	Здійснювати керівництво учнівським самоврядуванням					
5.5	Контролювати загальний стан соціально-педагогічної культури у навчальному закладі					
5.6	Розробляти план заходів з реалізації соціально-педагогічних завдань					
6.	<i>Соціально-освітня компетенція</i>					
6.1	Здійснювати соціально-освітню діяльність на засадах загальнолюдських цінностей					
6.2	Викладати факультативи соціального спрямування в школах, студіях, групах тощо					
6.3	Вирішувати практичні професійні завдання з урахуванням актуальних соціальних станів					
6.4	Аналізувати актуальні явища життя суспільства та окремих громад					
6.5	Працювати над поглибленням і вдосконаленням соціально-педагогічних знань					
6.6	Приймати практичні рішення щодо оптимального застосування професійних знань					
6.7	Діагностувати стан соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі та враховувати його					

Додаток 3

**Опитувальник професійної компетентності соціальних педагогів
у системі післядипломної освіти**

1. Цілі й мотиви

№ з/п	Показник	1	2	3	4	5
1.1	Я маю позитивні наміри щодо професійного самовдосконалення під час навчання					
1.2	Я систематично опрацьовую соціальну, психолого-педагогічну, фахову літературу					
1.3	Я наполеглива/вий щодо формування соціально-комунікативної компетентності					
1.4	Я маю стійкі інтереси до комунікацій та обміну досвідом з іншими соціальними педагогами					
1.5	Я прагну використовувати власний професійний досвід у процесі післядипломної освіти					
1.6	Я бажаю переконати інших у гуманістичній спрямованості діяльності соціального педагога					
1.7	Я зацікавлений у вивченні актуальних проблем соціальної сфери					
1.8	Мене цікавлять інтерактивні методи роботи соціального педагога					
1.9	Мене цікавлять інноваційні технології роботи соціального педагога					
1.10	Я хочу досягнути значних професійних результатів					
1.11	Мені цікаво самовдосконалюватися та займатися самоосвітою у сфері соціального захисту					
1.12	Я завжди знайомлюся з новітніми технологіями комунікації у сфері соціального захисту					

2. Знання

№ з/п	Показник	1	2	3	4	5
2.1	Я знаю основне законодавство, що регулює соціально-педагогічну діяльність в Україні					
2.2	Я обізнана/ний щодо професійних ролей і функцій соціального педагога					
2.3	Я розумію специфіку професійної комунікації соціального педагога					
2.4	Я знаю особливості соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей і молоді					
2.5	Я розумію власні можливості в подоланні професійних бар'єрів					

2.6	Я знаю етичні норми соціально-педагогічної діяльності					
2.7	Я усвідомлюю рівень своєї професійної компетентності					
2.8	Я розумію значення системи післядипломної освіти для професійного зростання фахівців					
2.9	Я ціную післядипломне навчання як можливість розвинути професійну компетентність					

3. Дії та поведінка

№ з/п	Показник	1	2	3	4	5
3.1	Я орієнтуюся у різних ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії					
3.2	Я здатний до ефективної професійної комунікації					
3.3	Я вмію ефективно вирішувати конфліктні ситуації					
3.4	Я здатний організовувати діалогічну взаємодію з різними суб'єктами освітнього простору					
3.5	Я вмію застосовувати соціально-педагогічні знання на практиці					
3.6	Я демонструю на практиці здатність вирішувати професійні проблеми					
3.7	Я вмію застосовувати сучасні інноваційні технології соціальної роботи					
3.8	Я вмію захищати соціально-педагогічні інтереси суб'єктів освіти					
3.9	Я вмію творчо розв'язувати професійні завдання					

4. Рефлексія та самооцінка

№ з/п	Показник	1	2	3	4	5
4.1	Я адекватно оцінюю рівень своєї професійної компетентності					
4.2	Я здатна/ний аналізувати своїх сильні та слабкі сторони у соціально-педагогічній діяльності					
4.3	Я вмію виявляти власні помилки та невдачі у соціально-педагогічній діяльності та виправляти їх					
4.4	Я здатна/ний адекватно оцінити свої потреби у підвищенні кваліфікації					
4.5	Я вмію застосовувати отримані у системі післядипломної освіти знання на практиці					
4.6	Я вмію коригувати власні цілі та поведінку задля досягнення професійних успіхів					
4.7	Я розумію значення соціально-педагогічної діяльності					

Додаток Й**Опитувальний листок Форверга на контактність**

1. *Емпатія.* Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого і можу відчувати себе на місці іншого. Я розумію всі настрої, які йдуть від співрозмовника, і відповідаю на них.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. *Теплота, повага.* Я всіма можливими засобами виявляю (хоча й не обов'язково відчуваю), що сприймаю іншого; я розумію те, що роблять інші, хоча не завжди і не в усьому згоден із ними. Я людина, яка активно підтримує інших.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

3. *Відвертість, щирість.* Я більш відвертий, ніж фальшивий, у своїй взаємодії з іншими. Я не ховаюся за ролями і «фасадами», інші знають «мою сутність». У спілкуванні з іншими я залишаюся сам собою.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

4. *Конкретність.* Не можу сказати, що я у чомусь вагаюся, коли розмовляю з іншими. Я не кажу загальних фраз, не «ходжу навколо», у розмові керуюся конкретним досвідом і поведінкою. Я намагаюся говорити ясно, чітко, точно.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

5. *Ініціативність.* У взаєминах з іншими я швидше дію, ніж реагую. Я починаю розмову, не чекаючи, коли почнуть розмовляти зі мною, дію спонтанно, залежно від ситуації. Я завжди першим виявляю ініціативу.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

6. *Безпосередність.* Я дію відкрито і прямо у стосунках з людьми, які мене оточують, не роздумуючи про те, як мене сприйматимуть оточуючі.

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Додаток К

**Методика діагностики комунікативної установки:
визначення загальної комунікативної толерантності
(за В. Бойком)**

Методика дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності та рівні толерантності за окремими показниками — неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, нетерпимість до особистісного дискомфорту партнера зі спілкування тощо.

Текст опитувальника

Індивідуальність іншого – це насамперед його особливість. Міра невідповідності особистісних підструктур партнерів створює відмінності у їх індивідуальності.

Перевірте себе: наскільки Ви готові до прийняття чи неприйняття індивідуальності інших людей, з якими зустрічаєтеся. Скористайтеся нижченаведеними твердженнями, оцінивши свої відповіді оцінками від 0 до 3 балів, де:

0 балів – зовсім неправильно;

1 бал – неправильно певною мірою;

2 бали – неправильно значною мірою;

3 бали – абсолютно неправильно.

Закінчивши оцінювання тверджень, підрахуйте суму отриманих балів. Під час роботи будьте якомога відвертішими.

Про низький рівень загальної комунікативної толерантності свідчать такі особливості поведінки:

1. Ви не вмієте або не хочете розуміти чи приймати індивідуальність інших людей.

Твердження	Бали
Повільні люди зазвичай нервують мене	
Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
Галасливі дитячі ігри мені важко витримати	
Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше впливають на мене негативно	
Бездоганна в усьому людина б мене насторожила	

2. Оцінюючи поведінку, думки або окремі характеристики людей, Ви розглядаєте їх як еталон самого себе.

Як наслідок – Ви відмовляєте партнерові у його праві на індивідуальність і «втискуєте» у певні рамки, в ту чи іншу підструктуру власної особистості. У прямому чи завуальованому вигляді Ви вважаєте себе

«істиною в останній інстанції», оцінюєте партнера, керуючись власними звичками, настановами та настроями.

Перевірте себе: чи немає у Вас тенденції до оцінки людей, керуючись особистим «Я». Ступінь згоди із твердженням, як і в попередньому випадку, оцініть балами – від 0 до 3:

Твердження	Бали
Мене зазвичай нервує нетямущий співрозмовник	
Мене дратують любителі потеревенити	
Мені важко спілкуватися з байдужим до мене попутником у потязі, літаку, якщо він першим проявляє ініціативу	
Мені важко спілкуватися з випадковим попутником у поїязі, літаку, який поступається мені за рівнем інтелектуального розвитку	
Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж я	

3. Ви категоричні чи консервативні в оцінці людей.

У такий спосіб Ви регламентуєте прояв індивідуальності партнерів та вимагаєте від них бажаної одноманітності, яка відповідає Вашому внутрішньому світові – усталеним цінностям та смакам.

Перевірте себе: до якої міри категоричні чи консервативні Ваші оцінки стосовно оточуючих (оцінка тверджень – від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали
Сучасна молодь справляє неприємне враження своїм зовнішнім виглядом (зачіски, косметика, одяг)	
Так звані «нові росіяни» зазвичай справляють неприємне враження, відзначаючись безкультур'ям, жадібністю	
Представники деяких національностей у моєму оточенні викликають у мене антипатію	
Є тип чоловіків (жінок), котрі мені не подобаються	
Не сприймаю взагалі ділових партнерів із низьким професійним рівнем	

4. Ви не вмієте приховувати чи бодай згладжувати неприємні почуття, некоммунікбельні якості у партнерів зі спілкування.

Якості особистості партнера, які визначають позитивний емоційний фон спілкування з ним, назвемо коммунікбельними, а якості партнера, що викликають негативне ставлення до нього, – некоммунікбельними. Людина із загальним низьким рівнем коммунікативної толерантності зазвичай демонструє некеровані негативні реакції у відповідь на некоммунікбельні якості партнера. Неприйняття в іншому найчастіше викликають некоммунікбельні типи особистості, її некоммунікбельні риси і манери спілкування.

Перевірте себе: чи вмієте Ви приховувати або згладжувати неприємне враження при зіткненні з некомунікабельними рисами інших людей (ступінь згоди із твердженнями оцінюйте балами – від 0 до 3):

Твердження	Бали
Вважаю, що на грубість потрібно відповідати грубістю	
Мені важко стриматися від коментарів, якщо людина мені чимось неприємна	
Мене дратують люди, які прагнуть під час сварки відстоювати лише свою позицію	
Мені не подобаються самовпевнені люди	
Зазвичай мені важко стриматися від зауваження на адресу знервованої людини, яка штовхається в транспорті	

5. Ви прагнете змінити (перевиховати) свого партнера.

Пам'ятайте, Ви беретеся за непосильне завдання. Спроби перевиховати партнера зазвичай проявляються у жорсткій чи пом'якшеній формі, але у будь-якому випадку вони наштовхуються на його супротив. Жорстка форма, наприклад, проявляється «читанням моралей», повчаннями, докорами, пом'якшена зводиться до вимог дотримуватися правил поведінки і співробітництва тощо.

Перевірте себе: чи схильні Ви до перевиховання інших людей (оцінка тверджень – від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали
Я маю звичку повчати інших	
Невиховані люди дратують мене	
Я часто ловлю себе на думці, що намагаюся виховувати інших	
Я постійно роблю комусь зауваження	
Я люблю командувати близькими	

6. Ви прагнете підлаштувати партнера під себе, зробити його зручним для Вас.

Ви ніби «обтесуєте» ті чи інші якості партнера, намагаючись регламентувати його дії або домогтися схожості із собою, наполягаєте на прийнятті вашої точки зору.

Перевірте себе: чи схильні Ви підлаштовувати партнерів під себе, робити їх зручними для себе (оцінка тверджень – від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали
Мене дратують літні люди, яких можна зустріти в годину пік у транспорті або магазині	
Для мене важко проживати в номері готелю зі сторонньою людиною	
Мене дратує, якщо партнер не згоден з моєю правильною позицією	

Я виявляю нетерплячість коли мені заперечують	
Мене дратує, коли партнер робить щось по-своєму, не так, як мені хочеться	

7. Ви не вмієте пробачати іншим їхні помилки, незграбність, неприємності стосовно Вас, зроблені ненавмисне.

Ваша свідомість «гальмує» через відмінності між особистісними підструктурами – Вашою та Вашого партнера, через взаємні образи, прагнення ускладнити стосунки, неприємний зміст його дій чи висловлювань.

Перевірте себе: чи притаманна Вам така поведінка (оцінка тверджень – від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали
Зазвичай я сподіваюсь, що мої кривдники отримають по заслугах	
Мені часто докоряють, що я буркотливий	
Я довго пам'ятаю образи, завдані мені тими, кого я ціную та поважаю	
Не варто пробачати співробітникам нетактовних жартів	
Якщо діловий партнер ненароком зачепить моє самолюбство, я , звичайно, на нього ображуся	

8. Ви нетерпимі до фізичного чи психічного дискомфорту, в якому опинився партнер.

Подібна ситуація спостерігається у тих випадках, коли партнеру зле, він постійно на щось скаржиться, примхливий, нервовий, шукає співчуття та співпереживання. Людина з низьким рівнем комунікативної толерантності – душевно черства, а тому зазвичай не помічає подібних станів у інших або вони її дратують та викликають осуд. Така людина забуває, що сама також переживала свого часу такий стан і, як правило, розраховувала на розуміння і підтримку оточуючих.

Перевірте себе: чи можете Ви змиритися із дискомфортом станом оточуючих (оцінка тверджень – від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали
Я засуджую людей, які постійно скиглять	
Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які за будь-яких зручних обставин розповідають про свої недуги	
Я намагаюся уникати розмов, коли хтось починає скаржитися на своє сімейне життя	
Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг)	
Мені іноді хочеться без будь-яких на те причин подратувати рідних	

9. Ви погано пристосовуєтеся до характерів, звичок, настанов та домагань інших людей.

Дана обставина вказує на те, що пристосуватися до самого себе для Вас – набагато важливіше, ніж пристосуватися до партнерів. У будь-якому разі Ви намагатиметеся змінити насамперед партнера, а не себе. Однак варто пам'ятати, що взаємне існування передбачає вміння підлаштовуватися з обох сторін.

Перевірте себе: чи здатні Ви пристосовуватися до ситуацій та інших людей (оцінка тверджень – від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали
Як правило, мені важко йти на поступки партнерам	
Мені важко знайти спільну мову із людьми, в яких нестерпний характер	
Зазвичай я важко пристосовуюсь до нових партнерів по спільній роботі	
Я вагаюся, чи підтримувати мені стосунки з дещо дивними людьми	
Найчастіше я наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що неправий	

Обробка та інтерпретація результатів

Ви ознайомилися з деякими поведінковими ознаками, які свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності, що супроводжуються негативними емоціями. Підсумуйте бали, отримані за всіма ознаками і зробіть висновок: *чим більше балів, тим нижчий рівень комунікативної толерантності.*

Максимальна кількість балів, яку Ви можете отримати, – 135, що свідчить про абсолютну нетерпимість до оточуючих, а це – неприпустимо для нормальної особистості. Відсутність балів, тобто нуль балів, є свідченням терпимості особистості до всіх типів партнерів за будь-яких обставин.

Зверніть увагу на те, за якими із дев'яти запропонованих вище поведінкових ознак у Вас високі сумарні оцінки (при цьому можливий інтервал від 0 до 15 балів).

Чим більша кількість балів за конкретною ознакою, тим менше Ви терпимі до людей стосовно даного аспекта стосунків з ними, і навпаки, чим нижчі Ваші показники стосовно тієї чи іншої поведінкової ознаки, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності за даним аспектом стосунків.

Звісно, отримані результати допомагають виявити лише основні тенденції, притаманні нашим взаємовідносинам із партнерами. У реальному, живому спілкуванні особистість проявляє себе набагато яскравіше і різноманітніше.

Додаток Л

**Карта самооцінки рівня професійної компетентності
соціального педагога**

№ з/п	Компетенції	Самооцінка				
		1	2	3	4	5
1.	Уміння допомагати та підтримувати учня					
2.	Уміння адаптуватися до змінених умов ситуації					
3.	Уміння організовувати індивідуальну, групову та колективну роботу					
4.	Прагнення до підвищення власного фахового рівня					
5.	Уміння аналізувати ситуацію та виділяти ключові аспекти для її оцінки					
6.	Уміння діагностувати індивідуальні особливості дітей, оцінювати їх позитивні та негативні риси особистості					
7.	Уміння вести спостереження й аналізувати вербальну та невербальну поведінку учнів					
8.	Уміння об'єктивно оцінювати набуті учнями соціальні компетенції					
9.	Уміння здійснювати самооцінку власних дій при виконанні завдання і прогнозувати очікуваний результат					
10.	Володіння розвиненими комунікативними навичками					
11.	Здатність до емпатії					
12.	Здатність керувати власною поведінкою у непередбачуваних, конфліктних чи критичних ситуаціях					
13.	Здатність будувати стосунки на діалогічній основі та за принципом «рівний – рівному»					
14.	Здатність виконувати роль посередника між дитиною та соціальним середовищем					
15.	Здатність налагоджувати зв'язки з громадськістю, державними та неурядовими організаціями					

*Додаток М***Методика «Бар'єри у педагогічній діяльності»**

Мета дослідження: з'ясувати рівень здатності соціальних педагогів до саморозвитку.

№ з/п	Твердження	Самооцінка				
		1	2	3	4	5
1	Я намагаюся вивчити себе					
2	Я залишаю час для розвитку, незважаючи на зайнятість роботою чи домашніми справами					
3	Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність					
4	Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені оцінити та пізнати себе					
5	Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час					
6	Я аналізую свої почуття і досвід					
7	Я багато читаю					
8	Я багато дискутую з питань, які мене цікавлять					
9	Я вірю у власні можливості					
10	Я намагаюсь бути більш відкритим					
11	Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі					
12	Я займаюсь своїм професійним розвитком і досягаю позитивних результатів					
13	Я отримую задоволення від отримання нового					
14	Відповідальність, що зростає, не лякає мене					
15	Я позитивно ставлюся до мого службового зростання					

75 – 55 – активний розвиток;

54 – 36 – відсутня стала система саморозвитку, орієнтація на розвиток надзвичайно залежить від обставин;

35 – 15 – розвиток, який зупинився.

Додаток Н

**Положення
про Школу професійного зростання
соціального педагога,**

затверджене на засіданні

*Ради кабінету-центру практичної психології та соціальної роботи
(протокол № 1 від 17.01.2012)*

1. Загальні положення

Обласна Школа професійного зростання соціального педагога (далі – Школа) є складовою системи підвищення кваліфікації та об'єднує соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів і соціальних педагогів шкіл-інтернатів. Школа професійного зростання соціального педагога – це постійнодіюче професійне об'єднання соціальних педагогів, створене за ініціативою працівників кабінету-центру практичної психології та соціальної роботи.

Мета Школи – організація та створення умов для професійного зростання соціальних педагогів, формування в них високих професійних ідеалів, потреб у постійному саморозвиткові та самовдосконаленні.

Завдання Школи:

- задовольняти потребу соціальних педагогів у безперервній освіті;
- виявляти професійні, методичні проблеми у професійному становленні соціальних педагогів-початківців, сприяти їх вирішенню;
- сприяти формуванню індивідуального стилю творчої діяльності соціального педагога;
- допомогти молодим спеціалістам утілити сучасні підходи й передові педагогічні технології в освітній процес;
- пропагувати педагогічну майстерність досвідчених фахівців, надавати допомогу в удосконаленні знань із реалізації методів соціальної педагогіки;
- формувати навички проведення діагностики і самодіагностики.

Керівництво Школою здійснює методист кабінету-центру практичної психології і соціальної роботи.

2. Повноваження

- організація групових занять для молодих соціальних педагогів, проведення практичних семінарських занять та майстер-класів;
- організація вивчення професійних потреб молодих спеціалістів, допомога у самовдосконаленні;
- організація роботи з вивчення педагогічного досвіду соціальних педагогів області.

У ході занять Школи надається теоретична і практична допомога з питань саморозвитку та організації соціально-педагогічної роботи:

- робота з діловою документацією, нормативними документами;
- сучасні погляди на становлення соціальної педагогіки як науки, основні досягнення в даній галузі;
- робота соціального педагога з дітьми з особливими потребами;
- культура аналізу й самоаналізу проведених практичних і теоретичних занять;
- соціально-педагогічний супровід навчально-виховного процесу;
- рефлексія соціально-педагогічної діяльності;
- діагностика рівня організації напрямків професійної діяльності соціального педагога.

3. Організація діяльності

Засідання Школи проходять у формі теоретичних і практичних занять.

Основними формами роботи Школи професійного зростання соціального педагога є:

- «круглі столи», семінарські заняття із навчально-методичних питань;
- лекції, повідомлення, дискусії, рольові та ділові ігри, моделювання навчальних занять, тренінги тощо;
- ознайомлення з досвідом роботи досвідчених колег – соціальних педагогів та практичних психологів.

Зсідання Школи проводиться відповідно до складеного плану (із періодичністю не менше 2-х занять на рік). Упродовж усього періоду роботи можливі індивідуальні консультації з керівником Школи професійного зростання соціального педагога.

4. Відповідальність

Учасники і керівник Школи несуть відповідальність за виконання поставлених перед ними завдань та вимог.

5. Права та обов'язки

Учасники і керівник Школи професійного зростання соціального педагога мають право:

- використовувати матеріальну базу кабінету-центру практичної психології і соціальної роботи для самоосвіти;
- брати участь у конференціях, творчих і педагогічних майстернях;
- отримувати методичну та консультативну допомогу від методистів кабінету-центру;
- підвищувати власний професійний рівень.

6. Документація та звітність

- Положення про Школу професійного зростання соціального педагога;
- план роботи;
- звіти про роботу Школи професійного зростання соціального педагога.

*Додаток II***Тематика засідань
Школи професійного зростання соціального педагога**

Засідання 1. Актуальні проблеми соціально-педагогічного супроводу учасників навчально-виховного процесу загальноосвітніх та інтернатних закладів області.

Засідання 2. Зміст діяльності соціального педагога щодо соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами (на базі школи-інтернату).

Засідання 3. Використання арт-терапевтичних методів роботи для активізації професійного розвитку соціального педагога.

Засідання 4. Організація правової освіти молодших школярів як один із видів діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу.

Засідання 5. Психологічна проблема мобінгу в шкільному середовищі.

Засідання 6. Формування професійних компетентностей учнів старшої школи як один із видів діяльності соціального педагога закладу освіти.

Засідання 7. Профілактика та корекція девіантної поведінки як одна з умов особистісного становлення учнів.

Засідання 8. Використання інтернет-технологій у професійній діяльності соціального педагога. Безпека учнів у віртуальному світі комунікацій.

Засідання 9. Розвиток комунікативної компетентності учнів як основа їх подальшої успішної соціалізації.

Додаток Р**Програма педагогічного супроводу соціальних педагогів**

№ з/п	Тематика заняття	Мета заняття	План заняття
1.	Соціальна взаємодія соціального педагога в освітньому середовищі	- сприяння розвитку в соціальних педагогів прагнення до вдосконалення і збагачення власного досвіду соціальної взаємодії в освітньому середовищі; - усвідомлення та активізація зусиль, спрямованих на розвиток особистісного потенціалу	1. Мозковий штурм «Мені подобається, коли зі мною розмовляють...». 2. Вправа «Малювання фігур». 3. Вправа «Моя коронна страва». 4. Вправа «Казка про співрозмовників». 5. Вправа «Педагогічні ситуації» для визначення рівня сформованості педагогічних здібностей. 6. Рефлексія
2.	Соціальна компетентність педагога у процесі педагогічної взаємодії	- сприяння розвитку в педагогів прагнення до вдосконалення і збагачення власного досвіду соціальної взаємодії в освітньому середовищі; - активізація зусиль, спрямованих на розвиток соціальної компетентності	1. Мозковий штурм «Якщо я квітка, то...». 2. Групова дискусія «Соціально-психологічна компетентність педагога». 3. Діагностична методика «Дерево». 4. Вправа «Інтуїція». 5. Вправа «Публічний виступ». 6. Вправа «Етичний захист». 7. Рефлексія
3.	Кризи розвитку особистості соціального педагога. Самопізнання	- створення мотивації до продуктивних переживань криз розвитку особистості	1. Інформаційне повідомлення «Кризи розвитку особистості». 2. Самопізнання. 3. Вправа «Сімейний альбом». 4. Арт-терапевтична техніка «Портрет». 5. Вправа «Я володію, знаю, вмію!». 6. Медитація за образом

			«Троянда». 7. Рефлексія
4.	Тайм-менеджмент соціального педагога: мої 24 години	- ознайомлення соціальних педагогів із засадами тайм-менеджменту; - розвиток навичок максимально використовувати свій особистий потенціал через організацію власного життєвого простору, керувати своїм часом, створювати комфортні умови для саморозвитку; - розвивати навички керування та самоуправління	1. Казка про загублений час. 2. Вправа «Закінчіть речення». 3. Кейс-метод «Що таке час для кожного з нас». 4. Вправа «Внутрішній годинник». 5. Дискусія «Визначення ефективності планування». 6. Інформація «Теорія тайм-менеджменту». 7. Вправа «Поглиначі часу». Рефлексія
5.	Дозволь собі бути щасливим	- створення умов для оволодіння учасниками способами психічної саморегуляції, відновлення їх внутрішніх ресурсів; - усвідомлення своїх проблем і способів їх подолання; - встановлення нервово-психічної рівноваги	1. Вправа «Три речі, які мені подобаються». 2. Мозковий штурм «Щастя – це ...». 3. Вправа «Самооцінка фізичного і психологічного стану» (модифікована методика САН). 4. Вправа «Розкажи про свій стан». 5. Колаж «Формула щастя». 6. Рольова гра «Цінність щастя». 7. Техніка економії часу: рятуємося від перфекціонізму
6.	Усвідомлення власного «Я»	- ознайомлення та оволодіння навичками виходу із стресових ситуацій; - розвиток уміння мобілізувати внутрішні ресурси, розвивати позитивне мислення, формувати механізми особистісної цілеспрямованості	1. Вправа «Зоряне небо». 2. Вправа «Хочу. Повинен. Вирішую». 3. Вправа «Я повинен чи я хочу». 4. Вправа «Дерево». 5. Ділова гра «Три дороги до Всесвіту». 6. Метод проектів «П'ять кроків».

			7. Рефлексивна вправа «Що? Хто? Як? Де? Коли?»
7.	Становлення вольової регуляції в діяльності соціального педагога	<ul style="list-style-type: none"> - створення умов для оволодіння учасниками способами психічної саморегуляції, відновлення їх внутрішніх ресурсів; - усвідомлення власних проблем і способів їх подолання; - встановлення нервово-психічної рівноваги 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа «Доведи до кінця!». 2. Вправа «М'язова релаксація» (за методикою Джекобсона). 3. Вправа «Діафрагмальне дихання» (дихання животом). 4. Вправа «Релаксаційне дихання». 5. Вправа «Аутогенне тренування». 6. Візуалізація «Приємні спогади». 7. Рефлексія
8.	Психологічні умови профілактики та подолання синдрому «емоційного вигорання» у соціального педагога	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомити педагогів із поняттям емоційного вигорання, його симптомами, етапами формування, причинами виникнення та засобами профілактики; - завдяки практичним вправам і аналізу отриманих у процесі роботи результатів, виявити та простежити проблему емоційного вигорання в учасників тренінгової групи 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інформаційне повідомлення «Емоційне вигорання та гармонія у нашому житті». 2. Професійне та особисте у нашому житті. Виконання вправ на визначення їх індивідуального співвідношення. Вправа «Мій баланс». 3. Самодіагностика ознак вигорання. Вправа «Саджаючи насіння». 4. Аналіз власних джерел негативних переживань, виявлення ресурсів та напрямків для росту. 5. Вправа «Модель професійного здоров'я педагога». 6. Використання способів емоційної саморегуляції і самовідновлення. 7. Рефлексія

9.	Самопізнання соціального педагога і навички ціннісного вибору	- підвищення психологічної компетентності соціальних педагогів у вирішенні своїх професійних завдань через формування навичок самопізнання	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вправа «Психологічний портрет педагога». 2. Вправа «Пріоритетні цінності». 3. Вправа «Психоемоційний стан». 4. Вправа «Самооцінка». 5. Вправа «Стиль взаємодії». 6. Вправа на визначення рівня суб'єктивного контролю. 7. Рефлексія
----	---------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Додаток С

**Педагогічна майстерня соціального педагога з теми
«Розвиток соціального «Я-образу» дитини на основі казкотерапії»**

I. Діагностування «Чарівна країна почуттів»

Інструкція 1

Послухайте казку. Далеко-далеко, а можливо, і ні є чарівна країна, де живуть почуття: радість, задоволення, страх, провина, образа, сум, гнів і задоволення. Мешкають вони у своїх кольорових будиночках: червоному, синьому, чорному, зеленому, жовтому, фіолетовому, сірому, коричневому. Кожного дня, як тільки зійде сонце, жителі чарівної країни прокидаються і беруться до роботи.

Але одного дня сталося лихо. Налетів страшний буревій. Він зривав із будинків дахи. Виривав із корінням дерева. Жителям чарівної країни вдалося врятуватися, але їхні будиночки були зруйновані. Невдовзі ураган припинився, вітер стих і знову засяяло сонечко. Перелякані почуття вийшли зі своїх схованок і побачили невтішну картину. Вони дуже засмутилися, але сльозами лиху не зарадиш. Усі зібралися з силами і почали відновлювати свої будиночки. Але от неприємність, – усі фарби розвіяв вітер.

Давайте допоможемо почуттям відновити будиночки, адже у нас є чарівні фарби – кольорові олівці. Допоможіть жителям розфарбувати будиночки.

*Учасники замальовують роздані їм напередодні
трафарети будиночків*

Інструкція 2

Усі жителі чарівної країни дякують вам за допомогу. Ви – справжні чарівники! Але справа в тому, що ураган так налякав жителів, що вони забули, в якому будиночкові хто жив. Допоможімо їм. Підкресліть ім'я кожної емоції тим кольором, який, на вашу думку, відповідає кольору його будиночка.

*Завдяки цій вправі ми дізнаємося, з яким кольором у соціального педагога
асоціюється та чи інша емоція*

Інструкція 3

Ви не лише заспокоїли переляканих жителів, а й допомогли їм знайти свої будиночки. Тепер вони спокійні та задоволені, адже так важливо – знати, де твій рідний дім.

Але як же ми подорожуватимемо чарівною країною без карти адже буревій все розвіяв? Це непросто. Давайте створимо таку карту самі. Я знаю, що вам це під силу, адже ви – справжні чарівники, які не лише відбудували чарівну країну після буревію, а можете ще й створити карту її кордонів. А допоможуть нам у цьому знову олівці. Вони ж чарівні, чи не так?

Обробка результатів

У ході цієї роботи важливо звернути увагу на такі моменти:

1. Чи всі кольори були використані у розфарбовуванні будинків.

2. Чи адекватний вибір кольору, наприклад, дивно, якщо будиночок «радості» та «задоволення» учасники розфарбують чорним, коричневим або сірим кольорами, проте такий їх вибір можна розглядати як діагностичний.

3. Розподіл кольорів, які позначають почуття, – у центрі людського силуету.

4. Символічним є розподіл силуету на п'ять зон:

- голова і шия – символізують психічну діяльність;
- тулуб до лінії талії, крім рук, – символізує емоційну діяльність;
- руки до плечей – символізують комунікативні функції;
- ділянка тазу – символізує сексуальність та творчий потенціал;
- ноги – символізують почуття опори, довіри, а також можливість

«заземлення» негативних почуттів.

Молодці, яку прекрасну карту чарівної Країни почуттів ви створили!

Але, як відомо, країна, окрім жителів, території та кордонів, повинна мати ще й правителя. Зважаючи на те, що наша чарівна країна створена кожним із вас, то кожен із вас може назватися правителем цієї країни, а радість, задоволення, сум, злість, страх, образа, провина та інтерес погодилися стати вашими підданими.

Ну що ж, розпочнемо подорож? Заплющіть очі, розслабтеся, зробіть великий вдих та повільний видих, і перенесімося у чарівну Країну почуттів.

Звучить спокійна музика

Уважно роздивіться навколо. Що ви бачите? Які кольори переважають? З яким настроєм вас зустрічають люди? Як ви себе почуваете? Уявіть, що ви заходите у величезний замок, прямуєте його коридорами й потрапляєте в тронну залу. Посеред зали стоїть величезне дзеркало. Ви підходите до нього і бачите своє відображення. Ви Королева (Король) – чарівної Країни почуттів. На голові ви помічаєте корону із чистого золота, прикрашену дорогоцінним камінням. Уважно роздивіться себе. Хто ви – Людина, Тварина, а може, Предмет?

Але поспішіть, часу обмаль, потрібно повертатися назад, у свій час. Сигналом цього стане поступово затихаюча музика.

Ви побували у Країні почуттів, познайомилися з її правителькою, Королевою, тобто побачили себе в іншому вимірі. І хоча подорож ця була уявною, та країна все ж існує.

Зараз ваше завдання – посадити на трон Королеву, тобто намалювати себе такою, якою ви побачили у дзеркалі (людина, тварина, предмет).

Учасники малюють

Усі впоралися? Молодці! А тепер посадіть Королеву на трон, тобто прикріпіть на тому місці, де, на вашу думку, він повинен бути розміщений.

Усі працюють із зображенням карти країни власних почуттів

2. Корекція

Знайомство з підданими чарівної Країни почуттів

Перед вами – чарівна Країна почуттів. Ви – Королева (Король) цієї країни. Але, як відомо, у будь-якого правителя є піддані – придворні слуги. Але у вашій

країні ці слуги не прості – це почуття. Давайте познайомимося з ними ближче – це радість, задоволення, сум, гнів, страх, образа, провина та інтерес.

Радість

Давайте познайомимось з Радістю. Чи можна з першого разу відрізнити Радість від інших підданих? (*учасники відповідають, а десь здалеку лунає музика*).

Давайте з вами закриємо очі, зробимо сильний вдих та повільний видих, і опинимося у Країні власних почуттів. Роздивіться довкола. Якою ви уявляєте свою піддану Радість. Яка вона? На кого схожа? Як поводиться? Які відчуття виникають у вас, коли залишаєтеся із Радістю наодинці? Звичайно, вам подобається товариство Радості. Звуки чарівної країни музики затихають, нам потрібно повертатися у свій час.

Спробуйте намалювати Радість, яку ви зустріли, кожен у своїй Країні почуттів

Усі малюють, звучить музика.

Радість поселяють у будинок і прикріплюють на карті

Обговорення

Поділіться, будь ласка, враженнями й розкажіть, у кого яка Радість вийшла. У кожного з вас – своя Країна почуттів, а отже, і радості в кожного – свої. Скажіть, а що робила Радість поряд із вами у казковій країні? Танцювала, співала, декламувала поезію? Давайте разом спробуємо трішки повеселитися.

*Звучить «Танець маленьких каченят»,
учасники запрошуються до кола*

Дякую! Напевно, Радість – бажаний гість у кожному домі! А що буде, якщо Радість затримається у Королеви надовго? Так, Королеві вона просто набридне, не можна ж увесь час лише веселитися, співати та танцювати. Але як дізнатися, коли Радість потрібно відпустити? А секрет простий – чарівні слуги самі знають, коли потрібно залишити королеву, адже володіють дуже цінною рисою – МІРОЮ!

Сум

А зараз час познайомитися з іншим підданим із Країни почуттів – Сумом (*звучить сумна музика*).

Заплющіть очі, зробіть сильний вдих та повільних видих Ми знову в Країні власних почуттів. Роздивіться все довкола, подивіться на підданого на ім'я Сум. Який він? Як він потрапляє до вас: уривається в широко відчинені двері або вікна чи, як злодій, непомітно пролазить через щілинку? Хто він? Людина, тварина чи предмет? Як розмовляє? Що поробляє?

Тепер зробіть глибокий вдих і повільний видих. Ми знову повертаємося назад. Пригадайте. Яким ви побачили сум і спробуйте його зобразити.

Усі малюють, звучить музика.

Сум поселяють у будинок і прикріплюють на карті

Обговорення

Повертаємося знову до палацу. Знову чуємо сумну музику. Тим часом Сум дістає зі свого рюкзака маски. Подивіться, одна частина маски весела, а інша – сумна. Яка з них вам більше до вподоби? Чи можна зробити так, щоб

сумна маска перетворилася на веселу? Звісно можна – силою власної думки. Розфарбуйте її різнокольоровими фарбами. Чи змінилася вона?

Ви чуєте звуки? У зал палацу зазирнуло яскраве сонечко. Що це відбувається? Як ви гадаєте? Звичайно, це МІРА прийшла нагадати Сумові, що час іти. Королева (Король) уже надто втомлена і сумна. Музика стихає і ми повертаємося.

Лунає музика.

Учасники розмальовують сумну та веселу частини маски

Як ви вважаєте, чи може сум бути корисним? Чи може він нам нашкодити? Цікаво, коли? Так, коли до нас приходять Сум, ми відчуваємо проблеми інших, можемо зрозуміти потреби інших людей, намагаємося допомогти їм, зрозуміти. Але на допомогу знову поспішає МІРА! Пам'ятаймо, якщо будемо надто багато сумувати, то можете навіть захворіти.

Інтерес

Мандруємо далі. Прийшов час познайомитися зі слугою на ім'я Інтерес. Закрийте очі, зробіть сильний вдих та повільних видих, ми знову опинилися у Країні власних почуттів (*звучить музика*).

Ви знову у своєму королівстві. Чуєте, хтось шепоче: «Ой, як цікаво... цікаво... цікаво... Що це відбувається?».

Перед вами з'являється Інтерес. Уважно роздивіться, який він на вигляд. Як він поводить? Який у нього характер, що він хоче? Тепер зробіть глибокий вдих і повільний видих. Повертаємося назад. Відкрийте очі і намалюйте Інтерес.

Звучить музика, учасники малюють.

Інтерес поселяють у будинок та прикріплюють на карті

Обговорення

Слуга на ім'я Інтерес завжди непосидючий і допитливий, його цікавить усе, усе усе... А яким вам видався Інтерес? Він такий непосидючий і цікавий що не завжди все встигає і, звісно, втомлюється. Варто задуматися та озирнутися навколо. Трапляється, що будь яка дрібничка, яка нас оточує, може розповісти нам більше, ніж цілий світ.

Підійдіть ближче й роздивіться картини. Які висять на стіні. Нехай Інтерес, який принішк зараз у вас глибоко в серці, допоможе обрати ту з картин, яка вразить найбільше. Подивіться на картину, прочитайте притчу, проведіть аналогію із вашим життям.

Читання притч та їх обговорення

Злість

Заплющіть очі, зробіть великий вдих та повільних видих. Ми знову в Країні власних почуттів. Роздивіться довкола. Ви помітили, он стоїть ваш підданий – слуга на ім'я Злість. Який він? Чи схожий на інших слуг? Повертаємося.

Звучить музика.

Учасники малюють Злість та поселяють її у будинок, прикріплюють на карті

Обговорення

Страх

Заплющіть очі, зробіть великий вдих та повільних видих. Ми знову в Країні власних почуттів (*звучить музика*).

Зі скрипом відчиняються двері й до тронної зали заходить Страх. Як він виглядає? Це людина, Тварина чи Істота? Як себе поводить Страх? Повертаємося назад.

Звучить музика.

Учасники малюють Страх та поселяють у будинок, прикріплюють на карті

Обговорення

Заплющіть очі, зробіть великий вдих та повільних видих. Ми знову в Країні власних почуттів (*звучить музика*). Страх ходить коридорами замку. Усі слуги ховаються. А Королева (Король)? Як вона почуввається? Повертаємося (*музика звучить*).

Перед вами – шматок пластиліну. Зліпіть із нього свій страх... А зараз обміняйтеся цим страхом із сусідом. Чи страшний він для сусіда? Спробуйте доліпити страх свого сусіда таким чином, щоб він перетворився зі страшного у смішний та позитивний і поверніть господареві назад. Приходить МІРА. Отже, навіть страху повинно бути в міру.

Образа

Заплющіть очі, зробіть великий вдих та повільних видих. Ми знову в Країні власних почуттів (*звучить музика*).

Розгляньте все довкола, подивіться на слугу Образу. Яка вона? На кого схожа? Як себе поводить? Що відбувається в той момент, коли Королева (Король) залишається з Образою наодинці? Повертаємося.

Звучить музика.

Учасники малюють Образу та поселяють у будинок, прикріпленій на карті.

Обговорення

Якщо людина буде довго носити у своїй душі образу, то їй від цього не стане краще, навпаки, погіршиться самопочуття, вона стає дратівливою та емоційно збудженою. Зрештою, Образа поселяється глибоко в серці і навіть МІРА не зможе її звідти дістати. А ви знаєте, що в людини повинні бути усі почуття, зокрема й образа? Але будь-які ситуації, навіть дуже неприємні, потрібно вирішувати, а не накопичувати у собі у вигляді негативних емоцій. А щоб вам стало легше зробіть таким чином: уявіть людину, на яку ви були чи й досі ображені, а тоді візьміть повітряну кульку й спробуйте вмістити у ній усі свої образи, а потім відпустіть її – нехай летить у синє небо.

Учасники працюють із кульками

Провина

Заплющіть очі, зробіть великий вдих та повільних видих. Ми знову в Країні власних почуттів (*звучить музика*). Роздивіться довкола. Помітили, он хтось стоїть збоку і дивиться спідлоба на вас? То – Провина. Яка вона? Чи приємне вам її товариство? Порозмовляйте з Провиною. Запитайте, чому вона вас не покидає. Повертаємося.

Звучить музика.

*Учасники малюють Провину та поселяють у будинок,
прикріплюють на карті*

Обговорення

Перед кожним із вас на столі лежать конвертики, в яких – чистий аркуш. Давайте спробуємо, кожен самостійно, написати листа до того, перед ким відчуваємо провину. Ці листи нехай будуть анонімними, але провина зробить усе за нас. Ми їх заклеїмо, а Провина доставить адресатові.

Звучить музика, учасники пишуть листи

Задоволення

Заплющіть очі, зробіть великий вдих та повільних видих. Ми знову в Країні власних почуттів (*звучить музика*). Роздивіться довкола. Хто це до вас нас усміхається? Та це ж – Задоволення! Цікаво, чому це воно таке задоволене? Яке воно? На кого схоже? Як себе поводить? Що відбувається в той момент, коли ви залишається із Задоволенням наодинці? Звичайно, нам подобається товариство Задоволення. Звуки чарівної країни стихли, ми з вами повертаємося.

Звучить музика.

*Учасники малюють Задоволення та поселяють у будинок,
прикріплюють на карті*

Обговорення

Ви помітили, що перед вами лежать мішечки? Вони – не прості, а чарівні. Ваше завдання – наповнити ці мішечки тими емоціями та приємними почуттями, яких вам не вистачає, але ви хочете, щоб вони завжди були поруч із вами. Прикріпіть ці мішечки до карти.

Звучить музика, учасники наповнюють мішечки емоціями

II. Підведення підсумків

Шановні друзі, погляньте, яку дивовижну Країна почуттів ми створили разом із вами. Це – ваша країна. Ви її Королі та Королеви адже самі керуєте нею, тобто своїми почуттями. А для того, що у вашій країні завжди була злагода, нехай завжди буде поруч – ЛЮБОВ.

Додаток Т

**Засідання Школи професійного зростання соціального педагога з теми
«Профілактика та корекція девіантної поведінки
як одна з умов особистісного становлення здобувачів освіти»**

Мета: створення умов для професійного росту та вдосконалення методичної компетентності соціальних педагогів закладів освіти області.

Завдання:

- висвітлення теоретичних та практичних аспектів у діяльності соціальних педагогів щодо роботи з дітьми з девіантною поведінкою;
- презентація та популяризація кращих зразків досвіду роботи соціальних педагогів закладів освіти Дубенського району;
- підвищення ефективності та результативності діяльності соціальних педагогів у роботі з дітьми із девіантною поведінкою.

Програма зустрічі

Знайомство з учасниками семінару, вправа «Лялька Бінго».

Калейдоскоп професійних досягнень (теоретичний блок):

1. Девіантна поведінка учнів в умовах нової соціокультурної реальності. Позитивна девіація як критерій нестандартної особистості.
2. Презентація досвіду роботи творчої групи працівників психологічної служби району «Важкі» діти – актуальна проблема сьогодення».

Практичний блок (робота в групах):

1. Релаксаційна вправа «Веселковий настрій».
2. Вправа «Педагогічні ситуації».
3. Майстер-клас із лялькотерапії.
4. Інформаційне вікно «Важковиховувана дитина: подолання конфліктів».

Підведення підсумків

Методичні матеріали

Самопрезентація «Лялька Бінго»

– Для того, щоб сформувані уявлення про неповторність, унікальність кожного з нас, ближче познайомитися, висловити свої очікування від сьогоднішньої зустрічі пропоную Вам психолого-педагогічний прийом – «Лялька Бінго». Складіть аркуш паперу навпіл і вирвіть руками силует людини – ляльку Бінго, щоб на ній чітко було видно голову, руки, ноги. На ляльці потрібно написати:

- на голові – своє ім'я;
- на правій та лівій руках – яку інформацію хотіли б почерпнути під час сьогоднішньої зустрічі, що нового дізнатися;
- на правій і лівій ногах – з якими труднощами, проблемами Вам доводиться стикатися в роботі з дітьми з девіантними проявами у поведінці.

Кожен учасник презентує свою ляльку, зачитуючи власні варіанти відповідей. За результатом роботи створюється колективний колаж (кожна лялька вивішується на фліпчати).

Матеріали майстер-класу для проведення лялькотерапії

Світ дитини – це світ дій і діяльності, а за допомогою лялькотерапії з'являється можливість увійти у цей світ.

Лялькотерапія – це розділ психотерапії (арт-терапії), яка як основний прийом корекційного впливу використовує ляльки як проміжний об'єкт у взаємодії дитини і дорослого.

Мета лялькотерапії – допомогти дитині ліквідувати хворобливі переживання, укріпити психічне здоров'я, покращити соціальну адаптацію, розвинути самосвідомість, вирішити конфлікти в умовах колективної творчої діяльності.

Слід зазначити, що правильний підбір іграшок та ляльок має велике значення: це можуть бути звичайні ляльки, іграшки або лялькові будиночки, які можуть зображувати членів сім'ї дитини, надають можливість дітям безпосередньо виражати свої почуття. Коли діти розігрують сценки з ляльками, є можливість спостерігати стосунки між членами сім'ї: суперництво чи суперечки між братами або сестрами, піклування членів родини одне про одного тощо.

У лялькотерапії використовують різні варіанти ляльок. Найпростіші – пальчикові (ковпачкові) ляльки. Найпростішим варіантом пальчикових ляльок є кульки від пінг-понгу або порожні шкаралупи від яєць, на яких намальовані різні вирази облич, різні персонажі. Пальчикові ляльки можуть виготовлятися із щільного картону у вигляді невеликих циліндрів, розмір яких підбирається за розміром пальців дитини.

Інструкція до виготовлення ляльки. Сьогодні на занятті я пропоную Вам створити власну пальчикову ляльку. Для роботи нам потрібно: ножиці, кольоровий папір, клей, лист паперу формату А-4.

Розрізаємо лист на дві частини. Робимо циліндр. Відрізаємо полосу листка і ділимо її на дві частини.

Із однієї частини робимо циліндр, обгорнувши свій вказівний палець і приклеюємо до другої частини смужки. Приклеюємо циліндр на пальчику до великого циліндра.

Вирізаємо підборіддя, очі, губи, ніс, вуха, волосся (створюємо образ).

Представлення ляльки: Дайте ім'я Вашій ляльці. Де і з ким вона живе? Що любить? Про що мріє?

Вправа «Педагогічні ситуації»

Хід роботи

– Перед вами – педагогічні ситуації. Ознайомившись з їх змістом, потрібно з перелічених варіантів реагування обрати, на вашу думку, найправильніший з педагогічної точки зору. Якщо жоден із варіантів вам не підходить, запропонуйте свій.

Ситуація 1. Ви розпочали заняття, усі здобувачі заспокоїлися, настала тиша, але раптом у групі хтось голосно засміявся. Ви вражено подивилися на учня і запитуєте, яка причина його сміху. Він, дивлячись Вам у вічі, заявляє: «Мені завжди смішно дивитися на Вас і хочеться сміятись, коли Ви починаєте вести урок».

Як ви відреагуєте на це? Оберіть варіант із запропонованих:

1. «Ти ба!».
2. «А що тебе смішить?».
3. «Ну, то й нехай!».
4. «Ти що, дурник?».
5. «Люблю веселих людей».
6. «Мені приємно, що я радую тебе».
7. Ваш варіант _____

Ситуація 2. На початку навчального року, коли Ви вже встигли провели кілька занять, учень заявляє Вам: «Я не думаю, що Ви як педагог зможете нас чогось навчити».

Як ви відреагуєте на це? Оберіть варіант із запропонованих:

1. «Твоя справа – вчитися самому, а не вчити вчителя».
2. «Таких, як ти, я звісно, нічого не навчу».
3. «Можливо, тобі краще перейти в інший клас чи вчитися в іншого вчителя?».
4. «Тобі просто не хочеться вчитися».
5. «Цікаво, чому ти так вважаєш?».
6. «Давай поговоримо про це детальніше. У моїй поведінці, мабуть, є щось таке, що дає тобі підстави так стверджуватим?».

1. Ваш варіант _____

Ситуація 3. Учитель дає учневі завдання, а той не хоче його виконувати, а навпаки, заявляє йому: «Я не хочу цього робити!». Якою має бути реакція вчителя?

1. «Не хочеш – змусимо!».
2. «Навіщо ж ти тоді прийшов учитися?».
3. «Ну, то й гірше для тебе, залишайся неуком. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, яка на зло своєму обличчю хотіла відрізати собі носа».
4. «Ти розумієш, чим це може для тебе скінчитися?».
5. «Поясни, будь ласка, чому?».
6. «Давай сядемо і поговоримо, може, твоя правда».

7. «Ваш варіант _____

Ситуація 4. Учень розчарований своїми оцінками, сумнівається у своїх здібностях, у тому, чи вдасться йому колись зрозуміти та засвоїти матеріал, а потім говорить учителю: «Як Ви вважаєте, чи зможу я колись вчитися на «відмінно» і не відставати від решти класу?». Як має відповісти вчитель?

1. «Якщо чесно сказати – сумніваюся».
2. «Звісно, ти можеш у цьому навіть не сумніватись!».

3. «Це – твоя справа, тобі ж складати іспит».
4. «Чому ти сумніваєшся у собі?».
5. «Давай поговоримо та з'ясуємо проблеми».
6. «Багато залежить від того, як ми з тобою будемо працювати».
7. Ваш варіант _____.

Ситуація 5. Учень зауважує Вам: «На два наступні Ваші уроки я не прийду. Я хочу піти на концерт молодіжної групи (інший варіант)». Ваша реакція?

1. «Тільки спробуй!».
2. «Наступного разу тобі доведеться прийти на навчання з батьками».
3. «Це твоя справа, тобі ж складати іспит».
4. «Мені здається, ти дуже серйозно ставишся до занять».
5. «Можливо, тобі взагалі краще облишити навчання?».
6. «А що ти збираєшся робити далі?».
7. «Мені цікаво, чому концерт для тебе цікавіший, ніж заняття в школі?».
8. «Я тебе розумію: відпочивати з друзями, відвідувати концерти, звісно, цікавіше, ніж навчатися, але я хотіла б знати, чому це так важливо для тебе?».
9. Ваш варіант _____.

Ситуація 6. Учень, побачивши вчителя, коли той заходить до клас, говорить йому: «Ви виглядаєте дуже втомленим та змореним». Як має відреагувати вчитель?

1. «Я гадаю, що це – невиховано робити вчителю зауваження».
2. «Так, я погано себе почуваю».
3. «Можливо, тобі краще знайти іншого вчителя?».
4. «Я сьогодні погано спала, у мене дуже багато роботи».
5. «Не хвилюйся, це не завадить нашим заняттям».
6. «Ти – дуже уважний, дякую за турботу!».
7. Ваш варіант _____.

Ситуація 7. «Я відчуваю, що заняття, які Ви ведете, не знадобляться мені в житті», – говорить учень учителю, а потім додає: «Я взагалі думаю кинути навчання». Як на це має реагувати вчитель?

1. «Припини таке говорити!».
2. «Нічого собі, додумався!».
3. «Можливо, тобі знайти іншого вчителя?».
4. «Я хотіла б знати детальніше, чому в тебе виникло таке бажання?».
5. «А якщо нам разом попрацювати над розв'язанням твоєї проблеми?».
6. «Можливо, твою проблему все ж можна вирішити?».
7. Ваш варіант _____.

Засідання Школи професійного зростання соціального педагога з теми «Формування професійних компетентностей здобувачів освіти як один із видів діяльності соціального педагога»

Програма заходу

1. Професійні компетентності здобувачів освіти старшої школи як один із видів діяльності соціального педагога.
2. Ділова гра із формування у підлітків життєстійкості як ключового ресурсу у виборі професії «Вперед, у майбутнє!».
3. Перегляд відеофрагменту інтелектуальної гри «Розвиток учнівських здібностей – ключ до успіху». Обговорення окремих епізодів.
4. Тренінг із розвитку навичок організації профорієнтаційної роботи у закладі освіти «Усвідомлений вибір професії як запорука життєвого успіху».
5. Соціально-педагогічний супровід професійного самовизначення учнів. Майстер-клас «Квіткава галявина».
6. Упровадження інноваційних технологій у профорієнтаційній роботі закладів освіти. Зустріч із випускниками закладів освіти, які навчаються за програмою міжнародного освітнього обміну («круглий стіл»).
7. Дискусійна зала за темою засідання Школи «Думки на папері та вголос...».

Методичні матеріали з проведення ділової гри «Вперед, у майбутнє!»

Мета гри: допомогти визначитися у виборі професії, більш усвідомлено підійти до свого майбутнього, усвідомити взаємозв'язок різних життєвих етапів і подій.

Гра переконує учасників відповідально поставитися до вибору життєвої стратегії, демонструє можливість і необхідність планування свого майбутнього.

Матеріали до організації гри:

- 3-4 набори фломастерів, маркерів різних кольорів;
- ручки для всіх учасників;
- папір формату А4 (ззадалегідь розрізані навпіл аркуші для всіх учасників);
- бланки «залікових аркушів» (для всіх учасників);
- алгоритм «7 кроків до вагомого рішення» та «Послідовність прийнятого рішення» (для всіх учасників);
- аркуші з переліком життєвих досягнень;
- музичний запис «Шкільні роки чудові».
-

Хід гри

Шановні учасники семінару, давайте на мить повернемося у минуле, згадати свої шкільні роки, уявивши на мить себе 10-класниками або 11-класниками, перед якими стоїть вибір: куди вступати та яку професію обрати.

Вправа «Гормони щастя»

Перш ніж розпочати роботу, давайте переконаємося, чи всі мають гарний настрій. Ви, мабуть, чули про «гормони щастя». Що це таке? У нашому головному мозку виробляються ендорфіни – «гормони щастя». Найпростішим способом підвищення концентрації ендорфінів є поїдання шоколаду. Шоколад – це незамінний антидепресант. Він стимулює викид ендорфінів, які покращують настрій і підтримують тонус організму. За свідченнями істориків, Ганна Австрійська, дочка іспанського короля, яку видали заміж за Людовика XIII, дуже сумувала за домівкою, єдине, що рятувало її – це привезений з батьківщини шоколад, який став для неї рятівним засобом від самотності. Тож давайте, аби збільшити кількість «гормонів щастя» в нашому організмі, з'їмо по шоколадній цукерці.

Кожен учасник бере цукерку,

за кольором цукерки присутні об'єднуються в групи

Соціальний педагог. Сьогодні у вас буде незвичайна гра. Ви маєте можливість уявити своє майбутнє, спланувати його, можливо, щось змінити в ньому, над чимось замислитися. Якщо в процесі гри у вас з'являться запитання або побажання, можете їх висловити. Гра передбачає кілька етапів, кожен із яких фіксуватиметься у ваших «залікових аркушах».

Уявіть собі, що ви закінчили школу: відгуляли випускний та й роз'їхалися в різні боки. Пригадайте, які почуття переживали ви і які переживає будь-який сучасний випускник. Поділіться думками (*обговорення з учасниками їхніх почуттів*).

А зараз я попрошу вас обрати колір своїх почуттів та поміркувати, яку професію ви хотіли б отримати в майбутньому, позначте це у своєму «заліковому аркуші» (*учасникам отримують аркуш А5*).

Соціальний педагог. Кожен на своєму аркуші напишіть основні фактори, принципи й переконання, що впливають на вибір майбутньої професії. Після того, як закінчите роботу, поверніть аркуш так, щоб інші могли прочитати те, що ви написали.

А зараз у групах спробуйте скласти список аргументів на захист вашого принципу вибору професії: чому саме він здається вам основним або чому для вас він такий важливий.

Кожна група пропонує перелік своїх аргументів. Організовується дискусія з обговорення принципів позицій: що важливіше – забезпечити достаток родині, реалізувати себе чи морально приносити користь чужим людям на шкоду своїм дітям тощо

Ще раз поміркуйте про принципи, за якими ви обираєте професію. Подумайте, чи залишаєтеся ви у своїй групі, чи хотіли б перейти до іншу, чий погляд виявився вам ближчим? (*учасники роблять вибір*).

Запишіть до «залікового аркуша» власні принципи вибору професії та з яких причин варто вступати в заклад вищої освіти

Вправа «Алгоритм прийняття рішення – графічне зображення»

Мета: ознайомитися з різними алгоритмами прийняття рішення у ході вибору професії.

Матеріали: алгоритм «7 кроків до вагомого рішення» та «Послідовність прийнятого рішення» (додатки), листи ватману, старі газети, журнали, ножиці, клей, фломастери.

1. Об'єднати учасників у 3-4 групи. Кожна група обирає один із варіантів алгоритмів прийняття рішення, пов'язаного з вибором професії.

Завдання групи: ознайомитися з даним алгоритмом і створити графічне зображення (колаж), використовуючи газети, журнали, малюнки, знаки, назви. Показати, в якому напрямку необхідно рухатися людині, яка приймає відповідальне рішення.

2. Завершивши створення колажу, команди міняються роботами і пробують використати в дії отриманий алгоритм.

3. Обговорення створених робіт, використання алгоритмів.

Соціальний педагог. У кожної людини є певна життєва мета – те, чого хотілося б досягти, заради чого варто жити. Для одних найважливіше – наявність щасливої родини, для інших – успішна кар'єра або життя, наповнене незабутніми враженнями.

Кожному учасникові роздається аркуш із переліком різноманітних життєвих досягнень

Одні наші бажання легко поєднуються, інші – суперечать одне одному, наприклад, важко буває поєднати кар'єрне зростання зі створенням щасливої родини. Часто доводиться чимось жертвувати заради найважливішої, значущої життєвої мети.

Зараз я прошу поміркувати, яке з перерахованих досягнень є для вас найголовнішим, тобто кожен може назвати значущу для нього життєву мету й обґрунтувати свій вибір: який особистісний зміст він вкладає в цю мету, що під нею розуміє, чому саме вона є найбільш важливою.

Учасники озвучують і коментують свій вибір.)

Запишіть обрану вами життєву мету в «заліковий аркуш»

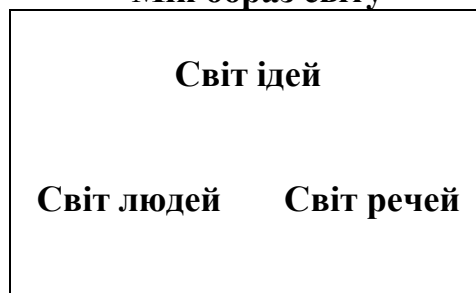
Вправа «Індивідуальний образ світу»

Мета: структуризація внутрішніх картин світу, погляд на себе «з боку».

Матеріали: листи паперу, олівці, фломастери.

1. Поділіть лист паперу на сектори. Заповніть кожен сектор на свій розсуд.

Мій образ світу



– *Світ ідей* – правила життя, принципи, ваші інтереси, мрії, фантазії, плани.

– *Світ людей* – значимі для вас люди.

– *Світ речей* – значимі для вашого життя речі, об'єкти природи.

2. Віддайте свій лист людині, яка сидить праворуч, а натомість візьміть лист сусіда. Уважно прочитайте його і дайте відповідь на запитання «Чим ця людина відрізняється від мене?» та «Чим схожа на мене?». Після цього подумайте і запишіть посередині листа професію або сферу діяльності для цієї людини, зважаючи на її світогляд.

3. Поверніть лист власнику, а отримавши назад свій, додайте нову інформацію.

4. Обговорення.

- Чи згодні ви з «призначеною» вам професією?

- Чи хотіли б щось змінити?

- Чим ви керувалися при виборі професії для іншої людини?

- Якої інформації вам не вистачало?

- Чи змінилось ваше ставлення до своєї професії?

Запишіть у «заліковий аркуш» «призначені» вам професії.

Соціальний педагог. А тепер зазирніть у свої «залікові аркуші». Як співвідносяться ваші записи? Можливо, є якісь неузгодженості? Порівняйте свій вибір та «призначені» вам професії. Чи співпадають вони?

Учасники діляться результатами

Соціальний педагог. Кожна жінка поєднує у собі кілька професій – вихователя, лікаря, будівельника, психолога, модельєра, швачки тощо, тож на згадку про нашу зустріч хочемо подарувати вам маленькі скарбнички, які нагадуватимуть про незліченний світ професій.

Нашу гру закінчено. Якими думками, почуттями, станом хочеться поділитися? Напишіть на стікерах та прикріпіть їх до карти «Світ професій Рівненської області».

Тренінг із розвитку навичок організації профорієнтаційної роботи у закладі освіти «Усвідомлений вибір професії як запорука життєвого успіху»

Мета: сприяти усвідомленню взаємозв'язку між особистими цілями та професійним вибором; актуалізувати процес самовизначення; допомога у визначенні своїх інтересів як основи професійного визначення, збагатитися знаннями про світ професій.

Вступне слово. Сьогоднішнє наше заняття буде дещо незвичайним, адже ми будемо подорожувати. А подорож цю ми здійснимо на кораблі «Усвідомлений вибір професії». Тож одягнімо морську атрибутику і відчуймо себе мандрівниками.

Епіграфом до нашої подорожі нехай стануть слова Сенеки: «Коли ти не знаєш куди пливати, то жоден із вітрів не буде попутним».

Вибір професії – одне з найбільш відповідальних рішень, які приймає людина у житті. Звичайно, можна перервати навчання, якщо на третьому курсі інституту ти розумієш, що це справа не твоя, а можна через декілька років залишити роботу, яка не подобається. Однак час буде втрачено та й розчарування неминуче... Є такий вираз: «Щастя – це коли ранком хочеться йти на роботу, а після роботи – додому».

Приготувалися? Відчалюємо з порту на кораблі «Усвідомлений вибір професії». Перша наша зупинка – *Острів знайомств*.

Людна починається з любові, а любов... походить із дитинства. Така вже дивина людської долі, що на берегах дитинства ми найперше запам'ятовуємо сонечко в сліпучому сяйві, безмежний простір блакитного неба, квітку з краплею роси на пелюстці. Усі враження від побаченого й почутого зливаються в чарівний світ надій і мрій.

Спробуйте повернутися в далеке дитинство і згадайте, ким мріяли стати. А ким стали?

Інструкція. Учасники, передаючи з рук у руки мушлю, по черзі називають своє ім'я, розповідають звідки приїхали, про свою мрію дитинства, ким стали.

– А зараз ми вирушаємо до *Протоки очікувань*. На такому кораблі та з таким екіпажем можна пливати до самого горизонту. Перед кожним із вас лежить вітрило. Поміркуйте на напишіть на ньому відповідь на питання «Що ви очікуєте від сьогоднішньої зустрічі».

Інструкція. Кожен учасник записує на вітрилі свої очікування і прикріплює його до корабля.

Правила тренінгу

Мандрівники, увага! До нас на борт потрапила якась дивна пляшка. Цікаво, що в ній усередині? Тут – лист. Зачитаємо його. Це – правила, яких потрібно дотримуватися під час тренінгу:

- дотримуйтеся теми;
- не перебивайте один одного;
- будьте активними;
- не оцінюйте і не критикуйте висловлювання інших;
- дотримуйтеся регламенту.

Ці правила допоможуть нам створити атмосферу довіри і підтримки.

Вправа «Материк професій»

Я переконана, що під час сьогоднішньої мандрівки нас чекатиме безліч цікавих пригод. Отже, ми вирушаємо. Попереду – *Материк професій*.

У світі існує безліч професій. а вибір професії – запорука життєвого успіху. На це впливає багато чинників: фінансовий бік родини; попит на професію; продовження сімейної династії тощо.

Дискусія «Рупор»

(із рук у руки учасники передають рупор та висловлюють свої думки)

- Як ви думаєте, що впливає на правильний вибір професії? (відповіді мандрівників).

- Чи можна по зовнішньому вигляду визначити, ким працює людина?

Підсумок. Вибір професії – дуже важливий крок у житті. Тому варто прислуховуватися до порад батьків, учителів, знайомих, але обирати, звичайно, самому, за покликом серця, щоб вибір був усвідомлений.

Вправа «Безлюдний острів»

(грім, вітер)

Мандрівники, увага! У зв'язку з погіршенням погодних умов ми змушені пришвартуватися. Беремо курс на *Безлюдний острів*. Оскільки ми вже тут, давайте для початку об'єднаємось у команди (*хаотично*): «Золота рибка», «Акули», «Дельфіни».

Завдання командам. Вам потрібно влаштувати своє життя на безлюдному острові. Як ми це робитимемо? О, а що це за камінь якийсь дивний? Що це під ним лежить? Якись рукописи! Їх залишив для нас Робінзон Крузо. Це – завдання від нього, аби вижити на острові (*кожна команда отримує завдання*): оберіть капітана команди; подумайте, як влаштовуватиме побут, визначтеся, чим харчуватиметеся і чи триматимете господарство.

Підсумок

- Як ви почувалися на острові?

- Чи не страшно вам було?

У житті бувають різні ситуації, але, незважаючи ні на що, ми повинні бути креативними, вміти знаходити вихід зі скрутних ситуацій, пристосовуватися до різних життєвих обставин, усвідомлювати свій професійний вибір, адже він – запорука успішного життя.

Усі на борт!!! Вирушаємо на острів Кіпр!

Релаксація

звучить легка музика

– Після плідної праці нам потрібно відпочити. Сядьте зручніше, розслабтеся, заплющте очі. Уявіть собі великий корабель, який відпливає від берега. Вітер напинає його вітрила і він рухається у відкрите море. Вітрила тріпочуться на вітрі, піднімаються одна за одною високі хвилі. Перед вами – відкрите мор, а берег – далеко позаду... Ви стоїте за штурвалом цього корабля, а вітер розвіває ваше волосся. Ви повертаєте штурвал то вліво, то вправо, відчуваєте свою владу над кораблем.

Зосередьтеся на своїй здатності керувати судном у будь-якому напрямку. Ви відчуваєте себе на цьому кораблі капітаном. Повірте у те, що ви можете бути капітаном не лише цього корабля, а й капітаном власного життя.

Вправа «Гавань побажань»

Наша подорож завершується. Ми підпливаємо до берегів *Гавані побажань*. Побажайте один одному щось хороше й незабутнє, пов'язане з

нашою спільною професією. Побажання мають бути цікавими, неповторними, із «родзинкою».

А я бажаю вам, щоб усі ваші побажання обов'язково здійснилися і принесли вам задоволення від професійної діяльності.

Блукаючи океанським берегом, наші матроси натрапили на чарівну скриню. Давайте зазирнемо під її кришку, подивимося, що ж там є? Не повірите – тут справжні скарби. Кожен із вас частинку цих скарбів може взяти собі на згадку про нашу сьогоднішню подорож і нехай вони будуть запорукою вашого успіху (*учасники беруть зі скрині собі на згадку паперових чайок*). Нехай летять вони високо в небо і несуть позитивний настрій.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Абрамович Т. В. Імідж як презентаційна складова професійного становлення соціального педагога. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4 (80). С. 34–37.
2. Абрамович Т. В. Особливості професійної компетентності соціального педагога. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: зб. наук. пр. Рівне: РВЦ МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2014. Вип. 2 (12). С. 6–13.
3. Абрамович Т. В. Профессиональный статус и профессиональная деятельность социального педагога. *Проблемы современного педагогического образования*: сб. статей. Ялта: РИО КГУ, 2014. Вып. 45. Ч. 5. С. 3–8. (Серия «Педагогика и психология»).
4. Абрамович Т. В. Базові компоненти професійної компетентності соціального педагога. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 1 (85). С. 35–37.
5. Абрамович Т. В. Критерії та показники сформованості професійної компетентності соціального педагога. *Іноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 6. С. 218–225.
6. Абрамович Т. В. Професійний розвиток соціальних педагогів в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 2 (90). С. 29–31.
7. Абрамович Т. В. Ретроспективний аналіз становлення спеціальності «соціальний педагог» у системі освіти України та країн зарубіжжя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка, 2017. Вип. 23. Ч. 1. С. 8–14.
8. Абрамович Т. В. Технология развития профессиональной компетентности социального педагога в учреждении последипломного образования. *GESJ: Education Sciences and Psychology*. 2018. № 1 (47). Р. 64–72. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=3065.pdf> (дата звернення: 10.04.2018).

Опубліковані праці апробаційного характеру

9. Абрамович Т. В. Прогностична функція соціального педагога в умовах інноваційних освітніх змін. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 03 грудня 2014 р.). Суми: ВВП Мрія, 2014. С. 159–162.

10. Абрамович Т. В. Науково-методичний супровід процесу підвищення кваліфікації соціальних педагогів у міжкурсовий період. *Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції (м. Харків, 04 грудня 2014 р.). Харків: ХАНО, 2014. С. 8–11.

11. Абрамович Т. В. Професійна компетентність соціального педагога закладу освіти. *Формування компетентностей обдарованої особистості в системі освіти*: матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. конф. із міжнар. участю (м. Київ, 26 листопада 2015 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. С. 50–53.

12. Абрамович Т. В. Актуальний стан та перспективи розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти. *Сучасні тенденції розвитку науки*: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції (м. Київ, 17–18 березня 2018 р.). Київ: МЦНД, 2018. С. 6–8.

13. Абрамович Т. В. Значення спецкурсу в розвитку професійної підготовки соціального педагога в системі післядипломної освіти. *Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного і практичного вирішення проблем*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції (м. Одеса, 17–18 березня 2018 р.). Одеса: Інститут інноваційної освіти, 2018. С. 7–9.

14. Абрамович Т. В. Післядипломна освіта як рушійна сила професійного розвитку соціального педагога. *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти*: матеріали VIII Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 19–20 квітня 2018 р.). Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 84–86.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

15. Абрамович Т. В. Організаційно-методичний супровід формування професійної компетентності соціального педагога. *Управління освітою*. 2011. № 24 (276). С. 6–10.

16. Абрамович Т. В. Формування професійної компетентності новопризначеного соціального педагога. Рівне: РОІППО, 2011. 74 с.

17. Абрамович Т. В. Дитяча агресивність в роботі соціального педагога: причини, виявлення, профілактика: метод. посіб. Рівне: РОІППО, 2012. 90 с.

18. Абрамович Т. В. Технологія організації соціально-педагогічного патронажу в навчальному закладі: метод. посіб. Рівне: РОІППО, 2014. 70 с.

*Додаток Ф***ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ*****Абрамович Тетяни Вікторівни***

«Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти»
зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено на науково-практичних конференціях, семінарах, Інтернет-конференціях та Інтернет-форумах різних рівнів:

Міжнародних:

1. Міжнародна науково-практична конференція «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, КЗ Сумський інститут післядипломної педагогічної освіти, 03 грудня 2014 р.); форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему «Прогностична функція соціального педагога в умовах інноваційних освітніх змін».

2. II Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку науки» (Київ, Міжнародний центр наукових досліджень, 17–18 березня 2018 р.); форма участі – доповідь і публікація на тему «Актуальний стан та перспективи розвитку професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти».

3. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного та практичного вирішення проблем» (Одеса, Інститут інноваційної освіти, 17–18 березня 2018 р.); форма участі – доповідь та публікація на тему «Значення спецкурсу у розвитку професійної підготовки соціального педагога в системі післядипломної освіти».

Всеукраїнських:

4. Всеукраїнський науково-практичний семінар в рамках Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти «Інноваційні підходи до формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти» (Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 14-15 червня 2011 р.); форма участі – доповідь на пленарному засіданні і публікація на тему «Організаційно-методичний супровід формування професійної компетентності соціального педагога».

5. Всеукраїнська науково-практична конференція, присвячена 10-річчю створення Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука «Актуальні проблеми сучасної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів» (Рівне, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, 21 листопада 2014 р.); форма участі –

доповідь на секційному засіданні і публікація статті на тему «Особливості професійної компетентності соціального педагога».

6. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» (Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 27 – 31 жовтня 2014 р.); форма участі – доповідь на засіданні з теми «Роль соціального педагога у соціально-педагогічному супроводі дітей з обмеженими можливостями».

7. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Модернізація регіональної системи підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників як умова підвищення якості освіти» (Харків, КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти», 04 грудня 2014 р.); форма участі – доповідь на засіданні й публікація на тему «Науково-методичний супровід процесу підвищення кваліфікації соціальних педагогів у між курсовий період».

8. Всеукраїнська науково-практична конференція «Нове педагогічне мислення в контексті сучасного європейського освітньо-інформаційного простору» (Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 10-11 грудня 2014 р.); форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему «Основні складові оцінювання діяльності соціального педагога в контексті нового педагогічного мислення».

9. V Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Формування компетентності обдарованої особистості в системі освіти» (Київ, Інститут обдарованої дитини, 26 листопада 2015 р.); форма участі – доповідь та публікація на тему «Професійна компетентність соціального педагога закладу освіти».

10. Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти «Шляхи трансформації післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізаційних змін у суспільстві» (Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 17 червня 2015 р.); форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему «Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної педагогічної освіти»

11. X Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти (інтернет-форум) «Сучасний науково-методичний супровід регіональних та зональних шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників із питань дошкільної, загальної середньої і післядипломної освіти в контексті Закону України «Про освіту» (Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 15 червня 2016 р.);

форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему «Педагогічні умови розвитку професійної майстерності соціального педагога в закладі післядипломної педагогічної освіти».

12. Всеукраїнська науково-практична конференція «Науково-методичні основи професійного розвитку керівних і педагогічних кадрів в умовах випереджувальної післядипломної освіти» (Київ – Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 30-31 березня 2017 р.); форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему «Стратегія забезпечення професійного розвитку соціального педагога в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти».

13. Всеукраїнська інтернет-конференція «Психолого-педагогічні засади розвитку професіоналізму освітян в умовах реалізації Концепції Нової української школи» (Київ, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 29 березня 2018 р.); форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему «Моделювання середовища із успішного розвитку професійної компетентності соціального педагога в умовах післядипломної освіти».

14. VIII Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти» (Переяслав-Хмельницький, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 19-20 квітня 2018 р.); форма участі – доповідь на секційному засіданні і публікація на тему «Післядипломна освіта як рушійна сила професійного розвитку соціального педагога».

Регіональних:

15. IV науково-практичний семінар «Актуальні питання розвитку практичної психології на Рівненщині» (Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 27 жовтня 2015 р.); форма участі – доповідь на пленарному засіданні з теми «Професійний розвиток соціального педагога психологічної служби системи освіти».

Додаток X

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Абрамович Тетяни Вікторівни

«Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти»
зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти
(СКАНОВАНІ КОПІЇ)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43025 тел.(0332) 24-22-35, факс (0332) 72-16-41
E-mail infovippolutsk@gmail.com ЄДРПОУ 02139699

05.03.2018 № 185/02-13
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Абрамович Тетяни Вікторівни «Розвиток професійної компетентності
соціального педагога в системі післядипломної освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Результатом дослідницької діяльності Абрамович Т. В. на базі Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти стало впровадження теоретико-методологічних засад, які визначають стандарти і принципи підвищення кваліфікації соціальних педагогів під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

Упродовж 2014–2017 рр. було здійснено апробацію фактичного матеріалу, систематизованих та узагальнених практичних рекомендацій дисертаційного дослідження «Розвиток професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти». На практичних заняттях професійного модуля було використано інноваційні методики, які запропонувала Абрамович Т. В., що позитивно вплинули на рівень розвитку професійної компетентності соціальних педагогів. Окремі напрацювання дисертантки використовувались при написанні спецкурсів та навчально-методичних посібників викладачами, які працюють із соціальними педагогами.

Запропоноване Абрамович Т. В. дисертаційне дослідження щодо впровадження в практику післядипломної освіти організаційно-педагогічних умов та структурних компонентів моделі розвитку професійної компетентності соціального педагога, апробація комплексу традиційних і дистанційних форм навчання дорослих можуть бути використані для реформування навчальних програм курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Ректор



П. Олешко



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел. 64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73

E-mail: roippo.rv@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139765

02.03.18 № 01-16/255

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Абрамович Тетяни Вікторівни
«Розвиток професійної компетентності соціального педагога
у системі післядипломної освіти»,**

**поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Упродовж 2014-2017 рр. у Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти було здійснено апробацію фактичного матеріалу, систематизованих та узагальнених теоретичних положень дисертаційного дослідження «Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти».

Виконана Абрамович Т. В. дисертаційна робота виявилась результативною як у науковому, так і в практичному значенні. Матеріали дослідження було враховано при укладанні навчального плану слухачам курсів підвищення кваліфікації – соціальним педагогам.

На сучасному етапі освітніх змін дисертаційна робота Абрамович Т. В. є важливим науковим дослідженням, мета якого ознайомити з основними факторами оптимізації професійного розвитку соціальних педагогів в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. Змістове наповнення та висновки дослідження виходять із вимог науки і практики, а методи дослідження підібрано відповідно до теми та обґрунтовано.

Аналіз результатів упровадження дає підстави стверджувати про доцільність використання теоретичних ідей та практичних рекомендацій у формуванні та розвитку професійних та особистісних якостей соціальних педагогів для роботи в навчальних закладах; сприяє формуванню у них дослідницького підходу до професійної діяльності, розвитку організаційних, комунікативних умінь, навичок професійної рефлексії.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Ректор,
кандидат політичних наук, доцент





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. Озерна, 14, м. Хмельницький, 29000, тел./факс (0382) 77-63-20,
E-mail: hmoippo@i.ua, код ЄДРПОУ 02139802

07.08.2018 № 292

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Абрамович Тетяни Вікторівни
«Розвиток професійної компетентності соціального педагога
у системі післядипломної освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Абрамович Т. В. «Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти» впроваджувалися у навчальний процес курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти впродовж 2014-2017 рр.

Обґрунтовано технологію формування професійної компетентності соціального педагога із урахуванням постійно зростаючих вимог суспільства до фахового рівня соціальних педагогів у нових соціально-економічних умовах.

У дисертації запропоновано різноманітні організаційні форми навчальної діяльності, які у взаємодії з методами створюють єдине технологічне забезпечення процесу підготовки в умовах післядипломної освіти. В результаті оволодіння запропонованими темами соціальні педагоги оновлювали навички ефективної реалізації загальнонаукових та спеціальних методів в практиці соціально-педагогічної роботи, побудови стратегії соціально-педагогічної взаємодії, спрямованої на саморозвиток особистості дитини, реалізацію її творчого потенціалу та здібностей.

Використання результатів дослідження сприятиме оптимізації системи підвищення кваліфікації соціальних педагогів, забезпечить здатність до професійного розвитку, поглиблення професійних знань та умінь, наступність і неперервність освіти упродовж життя.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Проректор



М.В. Соловей

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**



10014, м. Житомир, вул. Михайлівська, 15, тел./факс +38 0412 473689, e-mail zippo@ukrpost.ua, <http://www.zippo.net.ua>

від 07.03 2018 № 01-151

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Абрамович Тетяни Вікторівни
«Розвиток професійної компетентності соціального педагога
у системі післядипломної освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Укладена довідка засвідчує, що систематизовані та узагальнені положення дисертації Абрамович Т. В. «Розвиток професійної компетентності соціального педагога у системі післядипломної освіти» впроваджено в освітній процес комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради упродовж 2014-2017 рр.

Упровадження в освітній процес основних положень дисертаційної роботи забезпечило системність і єдність між освітніми програмами курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів із застосуванням інтерактивних форм і методів навчання, що сприяло вияву підвищеного інтересу педагогів до впровадження сучасних форм роботи у практику та стимулювало цілеспрямовану самоосвітню діяльність соціального педагога у міжатаестаційний період.

Уважаємо, що результати проведеного дослідження у системі післядипломної освіти соціального педагога є актуальними та можуть знайти подальше використання й розвиток з метою оптимізації освітніх програм підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних працівників.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Проректор із науково-методичної роботи,
доктор педагогічних наук



О. В. Пастовенський

О. В. Пастовенський