



**ВІДКРИТИЙ МІЖНАРОДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ «УКРАЇНА»**

**Л. Т. ТЮПТЯ, І. Б. ІВАНОВА**

# **СОЦІАЛЬНА РОБОТА: МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ**

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України  
як навчальний посібник для студентів  
вищих навчальних закладів України

Київ  
2011

УДК 37.091.3:364-78

ББК 65.272

Т98

*Гриф надано Міністерством освіти і науки України  
(Лист № 1.4/18-Д-2212 від 27.10.2008 р.)*

Рецензенти: *Новіков Б. В.*, д-р філософ. наук, проф., декан факультету соціології НТУУ «КПІ»

*Кузьмінська Н. І.*, канд. пед. наук, доцент факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Тюптя Л. Т.**

**Т98** Соціальна робота: методика викладання : навч.-метод. посіб. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. — К. : Університет «Україна», 2011. — 340 с.

ISBN 978-966-388-296-3.

Навчально-методичний посібник «Соціальна робота (методика викладання) є одним із перших видань, що призначено для професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах інтегрованого навчального середовища на основі теорії вродження особистості в культуру, теорії особистісного орієнтованого навчання, теорії навчання на досвіді. У посібнику розкриваються методологічні основи процесу навчання, форми навчання та організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, методи, прийоми і технології навчання, особливості формування у студентів знань, умінь і навичок професійної діяльності та викладання соціальної роботи студентам з особливими потребами, основи підвищення кваліфікації працівників соціальної сфери.

Посібник призначений для магістрів спеціальності «Соціальна робота», аспірантів та пошукувачів зі спеціальностей «Соціологія», «Соціальна педагогіка», «Психологія», викладачів вищих навчальних закладів.

Посібник є одним із перших видань, орієнтованих на підготовку фахівців соціальної сфери в умовах інтегрованого навчання

УДК 37.091.3:364-78

ББК 65.272

ISBN 978-966-388-296-3

© Тюптя Л. Т., 2011

© Університет «Україна», 2011

# ЗМІСТ

Передмова .....	6
<b>Розділ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ</b> .....	7
1.1. Філософські основи процесу навчання .....	7
1.2. Психологічні основи процесу навчання .....	23
<b>Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ</b> .....	29
2.1. Зміст навчальної дисципліни .....	29
2.2. Діяльність педагога — викладання .....	37
2.3. Діяльність студента — учіння. Управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів .....	43
<b>Розділ 3. ФОРМИ НАВЧАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ</b> .....	63
3.1. Загальна характеристика .....	63
3.2. Навчальні заняття .....	65
3.3. Самостійна робота .....	72
3.4. Практична підготовка .....	82
3.5. Діагностика і контроль знань, умінь, навичок .....	92
3.6. Форми навчання та організації навчального процесу у вищих навчальних закладах США та Західної Європи .....	115
<b>Розділ 4. МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ</b> .....	133
4.1. Поняття «метод навчання» .....	133
4.2. Класифікації методів навчання .....	137
4.3. Умови і навчальні задачі реалізації методів навчання .....	143
4.4. Загальна характеристика педагогічних технологій .....	146

<b>Розділ 5. ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЗНАНЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b> .....	160
5.1. Основи формування знань, умінь та навичок .....	160
5.2. Вивчення потреб і запитів студентів у навчальному процесі .....	163
5.3. Етапи навчання, зміст модулів та їх характеристика .....	167
<b>Розділ 6. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» СТУДЕНТАМ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ</b> .....	186
6.1. Забезпечення рівних можливостей для студентів з особливими потребами в умовах інтегрованого навчання .....	186
6.2. Загальна характеристика тьюторського навчання .....	194
6.3. Тьюторський педагогічний супровід студентів з особливими потребами .....	201
<b>Розділ 7. ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ</b> .....	211
7.1. Принципи андрагогіки .....	211
7.2. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців соціальної сфери .....	213
7.3. Психолого-педагогічні особливості навчання дорослих людей .....	216
7.4. Післядипломна освіта .....	218
7.5. Навчання основ соціальної роботи в організаціях третього сектора .....	227
<b>Додатки</b> .....	237
Додатки для викладання навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)»	
Освітньо-кваліфікаційний рівень — бакалавр .....	237
<i>Додаток А.</i> Методика проведення лекційних і семінарських занять. ....	237
<i>Додаток В.</i> Анкета (для знайомства з освітніми потребами студентів перед вивченням	

навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)» . . . . .	269
<i>Додаток С.</i> Анкета для виявлення особливих освітніх потреб студентів у засвоєнні знань (денна форма навчання) . . . . .	272
<i>Додаток Д.</i> Анкета для виявлення особливих освітніх потреб студентів у засвоєнні знань (заочна форма навчання) . . . . .	274
<i>Додаток Е.</i> Картка вивчення функціональних можливостей студента (ки) з особливими потребами . . . . .	276
<i>Додаток Г.</i> Індивідуальна програма педагогічного тьюторського супроводу для студента (ки) з особливими потребами . . . . .	285
<i>Додаток Н.</i> Картка модульно-рейтингового контролю (V семестр) . . . . .	286
<i>Додаток К.</i> Картка модульно-рейтингового контролю (VI семестр) . . . . .	291
Додатки для викладання навчальної дисципліни «Методика викладання соціальної роботи» .	
Освітньо-кваліфікаційний рівень — магістр . . . . .	295
Тестові завдання з навчальної дисципліни «Методика викладання соціальної роботи» — VI курс . . . .	295
Відповіді на тестові завдання з навчальної дисципліни «Методика викладання соціальної роботи» . . . . .	304
<b>Література</b> . . . . .	314

## ПЕРЕДМОВА

Навчально-методичний посібник «Соціальна робота (методика викладання)» призначений для підготовки фахівців соціальної сфери в умовах інтегрованого навчання, фундаментальною теоретичною основою якого є філософсько-педагогічні та психологічні вчення про духовний розвиток людини та ідеї особистісно орієнтованого навчання і виховання.

Як викладають навчальний предмет, яким чином відбувається професійна підготовка фахівців соціальної сфери? На ці та інші питання студенти знаходять відповідь протягом всього навчання в університеті, опосередковано засвоюючи способи викладання різних навчальних дисциплін.

Як підготувати майбутніх фахівців до професійної діяльності, щоб, маючи під рукою необхідний путівник чи навігатор, що допомагає орієнтуватися у професійних питаннях і знаходити потрібні напрямки руху у вигляді активізуючого алгоритму професійної діяльності, вони могли творчо розв'язувати професійні задачі, виявляли професійну гнучкість, толерантність і мобільність? У кожного викладача є власний, унікальний досвід навчання основ наук, який спирається на його професійні знання, особистісні та професійні цінності, уподобання, пріоритети та погляди. Водночас, коли такі фундаментальні і прикладні науки, як математика, історія, хімія та інші природничі, технічні та гуманітарні наукові галузі знань володіють власною педагогічною системою передачі знань, способами формування умінь і навичок у сфері професійної діяльності, то соціальна робота як наука знаходиться на етапі свого формування. Саме тому вона потребує особливих способів підготовки фахівців для роботи у соціальній сфері, що спирається передусім на власний український досвід.

Посібник складається із семи розділів: «Методологічні основи процесу навчання», «Особливості процесу навчання у вищому навчальному закладі», «Форми навчання та організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах», «Методи, прийоми та технології навчання», «Формування у студентів знань, умінь та навичок професійної діяльності», «Особливості викладання соціальної роботи студентам з особливими потребами», «Підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери».

Набуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра є завершенням процесу професійної підготовки і початком професійного зростання фахівця протягом усього життя.

# РОЗДІЛ 1 МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

## 1.1. Філософські основи процесу навчання

### 1.1.1. Педагогічні погляди Й. Ф. Гербарта та Дж. Дьюї

Важливою функцією методології (її філософського рівня) є світоглядна інтерпретація результатів науки з точки зору тієї чи іншої картини світу. Викладання змісту науки характеризує її закономірності, принципи, тенденції розвитку у ретроспективі. Будь-яка галузь наукового знання пройшла шлях виокремлення з інших сфер науки, набуття статусу незалежної, самостійної, рівноправної. Вибір і обґрунтування напряму наукового дослідження, як і викладання змісту науки, вимагає рефлексії пройденого шляху, осмислення нормативного методологічного знання.

Будь-яка окрема наука має свої специфічні, тільки їй властиві аспекти стосунків з наукою та методологічні проблеми. Ця специфіка визначається об'єктом даної науки, її складністю, рівнем розвитку і сучасним станом, а також внеском у загальнонаукову чи філософську методологію.

Отже, в якому напрямку потрібно рухатися сучасній системі викладання в умовах, коли суспільство перехідного періоду до основ ринкової економіки ставить перед людиною завдання гнучкої адаптації до нових умов життя, підготовки до професійної діяльності високоосвіченої особистості зі збагаченим внутрішнім потенціалом, діловими та морально-етичними якостями?

Ми будемо говорити про окремий аспект системи освіти — підготовку фахівців до професійної діяльності у соціальній сфері, до того ж в умовах інтегрованого освітнього середовища, тобто такого, у педагогічний процес якого активно включені люди з особливими потребами, яким потрібні особливі, пристосовані до їхніх освітніх потреб умови навчання. Більш докладно питання навчання студентів з інвалідністю висвітлені у розділі 8. Зупинимося на характеристичі методологічних основ навчання.

З далекої давнини відомі приклади різних способів навчання основ наук Сократом, Арістотелем, у ближчі до наших часів —

Жан-Жаком Руссо, Львом Толстим, що отримали назви окремих педагогічних шкіл — вільне навчання Арістотеля, сократівські бесіди, домашнє виховання та педагогіка ненасилля. Надбаннє великих постатей педагогічної думки зробили вагомий внесок у розвиток сучасної дидактики, і навіть, методик викладання окремих навчальних дисциплін, що сформувалися на основі галузей наукового знання.

Якщо говорити про способи навчання тієї чи іншої гуманітарної та природничої дисципліни, то вибір доцільних форм і методів навчання, увага до цієї проблеми з боку вчених-дидактів та вчителів-предметників знаходить своє відображеннє у науковій літературі вже у ХІХ ст.

Історично викладання навчальних дисциплін розвивалося на основі дидактичних законів, які сформулював ще Я. А. Коменський у «Великій дидактиці», яка володіє «універсальним мистецтвом учити всіх усьому». «Руководящей основой нашей дидактики, — писав Я. А. Коменський, — пусть будет: исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия»<sup>1</sup>. Всю дореволюційну виховну систему було побудовано на освіті людини в душі християнських цінностей і християнської моралі. З точки зору християнства людина є творінням Божим і остання її мета знаходиться поза земним життям. Тому в процесі підготовки до вічності вона повинна піднятися трьома сходинками: пізнати себе і разом із цим усе, управляти собою і прагнути до Бога. Вже у «Великій дидактиці» ми зустрічаємо думки про те, що навчання повинно бути універсальним — школи мають бути майстернями гуманності.

Універсальності навчання, безперечно, досягають завдяки врахуванню цілого ряду чинників — віку тих, хто навчається, їхнього психофізичного стану, педагогічних та соціальних умов, що сприяють засвоєнню знань, специфіки предмета чи навчальної дисципліни, які вивчають. Звичайно, що провідну роль у цьому процесі відводять педагогічним системам, які знаходяться в основі навчально-виховного процесу, особистості вчителя і викладача, їхнім педагогічним устремлінням, інтересам, майстерності.

---

<sup>1</sup> Я. А. Коменский. Избр. пед. соч. — М. : Педагогіка, 1982. — Т. 1. — С. 243.



Не можна не згадати спадщину великого російського вченого Миколи Івановича Пирогова, який у статті «Питання життя» пише про формування справжньої людини, тобто людини із широкими різнобічними знаннями і стійкими моральними переконаннями, які виявляються у єдності слова і діла. Необхідно виховати у людини волю, натхнення, самовідданість у боротьбі за високі ідеали, — писав М. І. Пирогов. Справжня людина — це людина, в якій наукові знання, почуття громадянського обов'язку уживалися з релігійними віруваннями, релігійно-християнською мораллю.

За радянських часів змінилися виховні цінності, що формувалися протягом тисячоліть, і почали створюватись і розвиватися нові, що були засновані на моральному кодексі будівника комунізму. Створювалася система освіти, що вирішувала завдання інтелектуального, морального та фізичного розвитку людини в умовах соціалістичної системи.

Слід зазначити, що, попри всі політичні та соціальні зміни та зрушення, дидактика як педагогічна наука не зазнала суттєвих змін. Що виявляється у стабільності класно-урочної системи у середній школі, що була започаткована Я. А. Коменським. А от методика як наука і галузь педагогічного знання та педагогічної діяльності змінюється і розвивається згідно з розвитком гуманітарних, соціальних та природничих наук, інтелектуальних, технічних засобів навчання, освітніх технологій, різнобічних інновацій у навчально-виховному процесі, новими вимогами до учасників процесу навчання. Підготовка людини до життя, яка може максимально адаптуватися до постійних змін, різноманітних ситуацій у побуті, професійній діяльності, особистому житті — чи не найважливіша мета сучасної педагогіки.

Згадаємо із загальної педагогіки визначення поняття «дидактика»<sup>1</sup>.

Дидактика (від грец. — повчальний) — частина педагогіки, що розробляє теорію освіти й навчання, виховання в процесі навчання. Дидактика науково обґрунтовує зміст освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання.

Дидактика «виходить» на того, хто навчається, лише через предметні методики, в яких її зміст розкривається на конкретному матеріалі. Викладання у середній школі і вищому навчальному закладі потребувало осмислення, обґрунтування,

---

<sup>1</sup> Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К. : Либідь, 1997. — С. 88.

систематизації та узагальнення особливостей та специфіки викладання окремих дисциплін — зокрема гуманітарних і природничих. Різноманітні спроби і експериментування зі зміною в організації навчально-виховного процесу довели, що її основний стрижень — класно-урочна система у школі та лекційно-семінарська — у вищому навчальному закладі, залишається незмінним. Змінюються, удосконалюються методи навчання, форми контролю знань, організації самостійної роботи учнів і студентів відповідно до поглиблення наукового знання, розширення сфери його застосування. На сучасному етапі розвитку педагогіки технологічний рівень проектування навчального процесу та його реалізації вимагає від педагога високого професіоналізму та вияву творчості, а від студента — активності та самостійності. Цей процес почав активізуватися у 70-ті р. XX ст., які ознаменувалися комп'ютеризацією навчального процесу, що послужило поштовхом до створення інтелектуальних навчальних систем.

Отже, універсальність дидактики виявляється у її стабільності, а разом з тим, — можливості існування різнобічних педагогічних шкіл, розвитку методик навчання. Свого часу відомий радянський педагог, дидакт Юрій Бабанський назвав процес вибору найкращого рішення будь-якого завдання, за будь-яких умов *оптимізацією навчального процесу*. Оптимізація навчання — науково обумовлений вибір і здійснення найкращого для даних умов варіанта навчання з точки зору успішності, вирішення його завдань і раціональності витрат часу вчителів і учнів.

Погляд учених під час визначення методологічних основ навчання звертається до корифеїв педагогічної науки — Йогана Фрідріха Гербарта і Джона Дьюї. Стисло охарактеризуємо їх.

Традиційні підходи до навчання, тобто пояснювально-ілюстративні, ґрунтуються, в основному, на ідеях Йогана Фрідріха Гербарта і характеризуються такими поняттями, як управління, регламентація, правила, розпорядження, керівна роль педагога. Метою навчання, за Й. Ф. Гербартом, є формування інтелектуальних умінь, уявлень, понять, теоретичних знань.

Основний вклад Й. Ф. Гербарта в розробку систем навчання постає у вичленуванні етапів (ступенів) навчання: ясність — асоціація — система — метод. Ці формальні етапи не залежать від змісту навчального матеріалу, визначають хід навчального процесу на всіх формах і видах навчання. Процес навчання відповідно плине від уявлень до понять, від понять до умінь теоретичного характеру. Логіку навчання Й. Ф. Герbart розумів

як послідовність таких дій: пояснення, осмислення, узагальнення, використання на практиці. Проте ця система хибує відірваністю від інтересів і потреб учня та від життя. Вона не сприяє активізації розумових дій учня, пригнічує його самостійність, ініціативність і творчість. За сучасними оцінками, вона несприятливо вплинула на розвиток школи: власне, під її впливом почали поширюватися погляди, за якими метою навчання є передавання готових знань, що підлягають заучуванню; активним у навчальному процесі насамперед повинен бути учитель, учням відводилася пасивна роль: вони повинні сидіти тихо, бути уважними, виконувати розпорядження вчителів. Найбільш досконалою визнавалася схема уроку, заснована на однакових для всіх «формальних ступенях»; учитель повинен дотримуватися методичних настановлень, не має права потурати учням, пристосовувати програму до їхніх вимог та інтересів. Але без дидактики Й. Ф. Гербарта, даного ним поштовху, без критичного осмислення досвіду гербартанського виховання не було б сучасної теорії і практики.

З розвитком капіталізму з'являються педагогічні теорії (про окремі з яких йшлося на початку розділу), що базуються на ідеях підготовки людини до життя в умовах капіталістичного суспільства, ринкових відносин, прагматичного ставлення до життя. На початку ХХ ст. найпомітнішу роль серед педагогічних теорій набула концепція педоцентризму Джона Дьюї. Її також називають прогресивістською, реформаторською, навчання через роблення. На відміну від традиційних для того часу педагогічних вимог, Дьюї запропонував організувати процес навчання, враховуючи інтереси, потреби та здібності учнів. Метою навчання повинен бути розвиток загальних і розумових здібностей, різноманітних навичок і вмінь. Цей напрям у педагогіці враховував особливості учнів, і його було протиставлено гербартанській моделі навчання («школі книжного навчання» протиставляли «школу праці і життя»).

Піддавали критиці такі недоліки гербартанської моделі навчання:

- поверхове виховання, що ґрунтувалося лише на дисциплінарних методах;
- «книжність» навчання, яке позбавлене зв'язку із життям;
- передавання учням «готових» знань, застосування «пасивних» методів навчання, спрямованих на запам'ятовування навчального матеріалу;
- недостатнє врахування інтересів, потреб і запитів учнів;

- відрив змісту навчання від суспільних потреб;
- недостатня увага до розвитку здібностей учнів.

Одним із внесків Дж. Дьюї [4] у розвиток системи навчання є ідея щодо *впливу на процес навчання суспільного доквілля*. Так, він писав, що необхідно визначити ті відмінності, що існують між простим муштруванням і вихованням. Діяльність неосвіченого члена суспільства просто зводиться до того, щоб сформувати в собі корисні навички. Таке навчання нагадує більше дресирування тварин, аніж людське виховання, а стимулами слугують первісні інстинкти задоволення і болю.

Суспільне доквілля здатне забезпечити такі умови, які стимулюють конкретні й очевидні шляхи до утвердження потрібних вчинків. Це стане першим кроком на шляху до суспільної співпричетності. Завершальним етапом цього процесу мало б стати таке залучення індивіда до спільної діяльності, коли успіхи чи невдачі громади він сприйматиме як власні. Як тільки особа відчує емоційну належність до власної громади, вона готова усвідомлювати ті цілі і завдання, що забезпечать остаточний спільний успіх. Інакше кажучи, переконання й ідеї особи асимілюються до переконань та ідей інших членів. Тоді особа здатна досягти й такого рівня знань, коли ті стануть складовою її занять.

Дж. Дьюї визначає освіту як орієнтацію. Він виокремлює основну функцію освіти: орієнтація особи, контроль за нею та керування. Орієнтація послідовно виявляється в тому, що кожна дія збалансовує попередню та наступну задля дотримання порядку. Зосередження та впорядкування — це два аспекти орієнтації, один із яких — просторовий, другий — часовий.

Незалежно від того, усвідомлюємо ми реакції чи ні, наша діяльність контролювана і спрямована. Але коли реакція на показник сліпа й неусвідомлена, такою ж буде і орієнтація, бо не можна ототожнювати освіту із тренуванням. Постійне повторення відповідей на періодичні стимули може фіксуватися у звичках. Кожен із нас має багато звичок, про існування яких ми навіть не підозрюємо, позаяк вони сформувалися без нашого відома, позасвідомо. Отже, вони радше мають нас, аніж ми їх. Ці звички рухають і керують нашими діями. Доки ми не дізнаємося, як вони впливають на нас, доки ми не оцінимо їх наслідків, доти не зможемо їх контролювати. Дитину можна примусити схилити голову під час зустрічі з перехожим, тиснучи їй на шию. Урешті-решт її дія стане автоматичною. Але ця дія ніколи не стане знаком пошани, допоки дитина сповна не усвідо-

мить цей вчинок. Тільки тоді ми маємо право говорити про те, що вона — ввічлива, вихована. Отже, мати поняття про щось означає не тільки зберігати в пам'яті відчуття. Це, насамперед, здатність реагувати на річ відповідно до місця та деякої моделі поведінки, уміння передбачати можливі зміни та їхні наслідки щодо нас і нашої діяльності.

У спільній діяльності вчинки одного члена мають узгоджуватися із вчинками іншого і *visе versa* (навпаки). Тобто, конкретна ситуація чітко визначає діяльність кожного. Тягнути ливну поряд з іншими не означає брати участь у спільній діяльності. Інша річ, якщо підходити до цього свідомо, розуміючи те, для чого і заради чого ми це робимо.

Основні засоби контролю не okazіональні, а формуються у площині колективного мислення. Беремо до уваги мораль не в тому значенні, що особа розвивається згідно з бажанням інших, а навіть більше — шлях її «критичної» поєднаності зі спільнотою. Цей шлях містить такі здатності, як розуміння, що формується через використання одних об'єктів відповідно до інших, а також уміння співпрацювати, допомагати, здатність конкурувати і змагатися. Судження як реалія внутрішнього світу є здатністю розуміти речі в аспекті їх використання у спільній для всіх ситуації. У такому значенні погляд на об'єкт і буде методом спільного контролю.

Одним із аргументів навчання в діяльності, а не на готових результатах, є бажання змінити чинники, щоб урізноманітнити їх комбінації відповідно до зміни обставин. Тяглість прогресу забезпечує те, що під час вивчення одного вчинку розвиваються методи, які можна успішно застосовувати в іншій ситуації. Ще й досі важливо, що людська істота набуває навичок навчатися. Вона вчиться учитися.

Освіта — це таке відтворення (чи реконструкція) досвіду, яке змінює його суть, утверджує здатність керувати ним, спрямовувати його у правильне русло. 1) збагачення досвіду перегукується із поглибленим розумінням зв'язків і сценаріїв діяльності, у які ми заангажовані; 2) іншим аспектом освітнього досвіду є додаткова здатність особи послідовно спрямовувати чи контролювати себе.

Людство глибоко переконане, що покликання освіти — викорінювати зло і скеровувати молодь на шлях праведний так, щоб людина не завдавала іншим лиха; покликання освіти — у втіленні найкращих сподівань людини. Дж. Дьюї вважає, що не варто перебільшувати роль освіти в усвідомленні всіх її можливостей

як конструктивного чинника поліпшення суспільства, бо освіта — це розвиток дітей і юнацтва, навіть більше — усього суспільства, яке вони формуватимуть у майбутньому.

Освіта — це тривале відтворення досвіду. Такий погляд помітно відрізняється від концепцій віддаленого майбутнього, розгортання, зовнішнього формування чи підсумовування минулого. Мета освіти — дати можливість індивідові здобувати освіту й надалі.

Труднощі — важливий стимул мислення. Однак самі труднощі не породжують мислення, а навпаки, часом гублять, поглинають його, перешкоджають йому. Важкі ситуації повинні бути такими, з якими вже колись стикалися учні, щоб мати змогу керувати засобами, які мають вплив на ситуацію. Справжнім мистецтвом викладання є вміння збільшувати труднощі нової проблеми настільки, аби породжувати думку, і настільки зменшувати, щоб разом із розгубленням, яке, природно, виникає під час зустрічі з новим, являлися яскраво висвітлені, знайомі обриси, які б допомогли вирішити завдання.

Думка (яку навіює річ, але яка не є безпосередньо присутньою) — креативна субстанція, проникнення у щось нове, тобто вона має дослідницький характер. Те, що припускаємо, має бути хоч трохи відоме у деякому контексті. Новизна, дослідницька винахідливість полягає у новому висвітленні того, що бачимо, у новому використанні того, що вже дано.

Педагогіка вищої школи упродовж тривалих років використовувала у своїй практиці вітчизняні і зарубіжні педагогічні теорії, що визначили методологію її дидактики та методики викладання окремих дисциплін. Серед них виокремлюють такі: програмована концепція навчання, теорія поетапного формування розумових дій, проблемне навчання, педагогіка співробітництва, розвиткове навчання.

### 1.1.2. Розвиток теорій навчання

*Програмована концепція навчання* почала розвиватися у 40–50-х роках минулого століття у США, а пізніше — в Європі. Ідею концепції опрацювали американські вчені Б. Скінер, Н. Краудер; радянські — В. П. Беспалько, С. А. Буссаді, П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізіна.

Програмоване навчання — метод навчання людини з використанням програми управління (програми навчання) процесом засвоєння знань, умінь і навичок, складеної так, що на кожному етапі навчального процесу чітко обумовлюються ті

знання, уміння і навички, які мають бути засвоєні, і контролюється процес їх засвоєння.

*Теорію поетапного формування розумових дій* було розроблено у 50-ті роки ХХ ст. Її засновником є наш співвітчизник, видатний педагог і психолог П. Я. Гальперін (1902–1988). Подальший розвиток теорія дістала в роботах психолога і педагога Н. Ф. Талізінної.

В основі концепції лежить психологічне вчення про перетворення зовнішньої предметної діяльності на внутрішню психічну діяльність. Формування внутрішніх розумових структур психіки відбувається за допомогою освоєння зовнішньої соціальної дійсності. Тому навчання і виховання можна розглядати як процес інтеріоризації. Основна проблема полягає в тому, як оптимально керувати цим процесом.

У 50-х роках ХХ століття з'явився новий вид навчання, який дістав назву *проблемного*. Ця концепція, на думку її авторів, має компенсувати недоліки традиційного або пояснювально-ілюстративного виду навчання. Проблемне викладання базується не на передаванні готової інформації, а на отриманні учнями певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність учня, яка з'являється у певній ситуації і змушує його ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій.

Перші ідеї проблемного навчання знаходимо у працях Дж. Дьюї — навчання через працю, Дж. Брунера — навчання через дослідження. У колишньому Радянському Союзі цю концепцію розвивали В. Оконь, І. Я. Лернер, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, М. М. Скаткін.

Основні переваги проблемного навчання полягають у тому, що воно розвиває розумові здібності учнів як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до учіння і, відповідно, сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їхні творчі нахили; має різнобічний характер; виховує самостійність, активність і креативність учнів; сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості, спроможної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми.

*Педагогіка співробітництва* — напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, метою якого є демократизація й гуманізація педагогічного процесу.

Цю проблему досліджували відомі психологи сучасності: К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, І. Д. Бех,



В. В. Давидов, В. О. Моляко, А. В. Петровський, В. В. Рибалко, В. В. Столін, В. А. Татенко, Т. М. Титаренко, І. С. Якиманська.

Філософсько-педагогічні аспекти особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній педагогіці визначили С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, О. В. Киричук, В. Г. Кремень, О. Я. Савченко.

*Розвиткове навчання орієнтує* навчальний процес на потенційні можливості людини та на їх реалізацію. Думки про розвиткове навчання висловлювали видатні педагоги — І. Г. Песталоцці, А. Дістервег, К. Д. Ушинський та ін. Наукове обґрунтування цих підходів знаходимо у працях Л. С. Виготського. Експериментальне обґрунтування і подальший науковий розвиток вона дістала у працях Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, Н. О. Менчинської, І. С. Якиманської та інших науковців.

Основу програмованого навчання становить інноваційна діяльність студента, що знаходить своє відображення у розробці та побудові власної проектної діяльності як результату опрацювання теоретичних знань та формування професійних умінь на певному етапі навчання. Процес проектного навчання складається з кількох етапів:

- створення теоретичного фундаменту;
- вибудовування окремих методичних прийомів і засобів як певного каркасу самостійно відтвореної проектної діяльності;
- наведення прикладів інноваційної діяльності у практиці роботи соціальних служб та їх аналіз;
- створення власного продукту інноваційної діяльності у формі книги життєвих історій, алгоритму розв’язання професійних задач, соціальної програми чи проекту із соціальної роботи з певною категорією клієнтів.

Методика викладання навчального предмета як окрема галузь наукового та педагогічного практичного знання почала формуватися наприкінці XIX ст. Термін «методика» походить від грец. *methodike* — узагальнення досвіду, способів, прийомів доцільного здійснення будь-якого завдання. Так, у «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля<sup>1</sup>, який було видано за часів царської Росії, визначається поняття «метод»: «метода — способ, порядок, основание, принятый путь для хода, достижения чего-либо в виде общих правил. Методический — порядоч-

---

<sup>1</sup> Владимир Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. Том II. — М. : Русский язык. — С. 323.



ний, правильний, основательний, поступенний, составлений по известному порядку, способу, правилу».

Сьогодні поняття «методика» уживають у більш широкому значенні, з огляду на розвиток нової галузі наукового знання — методичної науки. Так, на думку авторів підручника «Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі»<sup>1</sup>, методична наука має обґрунтувати й побудувати педагогічні процеси, виробити нові педагогічні технології навчання, в яких реалізувалися б мета і принципи нашої освітньої системи, спрямованість учителя, викладача в його повсякденній творчій діяльності та допомозі студентові (майбутньому спеціалісту) в оволодінні професією.

Отже, вважатимемо основним сучасне визначення поняття «методика», що його пропонують вищеназвані автори.

*Методика конкретного навчального предмета — це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета і характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями, студентами необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку їхнього мислення, формування світогляду; виховання громадянина своєї країни.*

Методика вивчає закономірності навчання, які впливають з особливостей науки чи мистецтва, що їх вивчають. Ґрунтуючись на принципах виховання, методика розкриває мету вивчення навчальної дисципліни чи курсу, його значення для всебічного розвитку особистості студента.

**Предметом методики є процес навчання основ тієї чи іншої науки, а також спеціально підібраний та дидактично опрацьований її матеріал, який потребує засвоєння.**

Згадаємо, що наука — це соціально значуща сфера діяльності людини, функцією якої є вироблення і систематизація об'єктивних знань про навколишній світ. Це система дослідницької діяльності, спрямована на формування нових знань про природу, суспільство та мислення.

Засвоєння наукових знань про людину, суспільство, природу, всесвіт проходить шляхом послідовного їх накопичення та удосконалення через спеціально підібрані способи навчання — форми, методи, засоби, прийоми, що не повинні бути механічним відображенням особистих уподобань учителя чи викладача,

---

<sup>1</sup> Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, аспірантів і викладачів вищих навч. закл. / за заг. ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К. : Вища школа, 2003. — С. 7.

а мають бути доцільними, науково обґрунтованими. Отже, щоб зрозуміти методикау навчання предмета, потрібно осмислити особливості процесу навчання, а в нашому випадку — у вищому навчальному закладі.

### 1.1.3. Теорії Л. С. Виготського

Методологія конкретної науки перебуває у нерозривній єдності з методологією її викладання. Невід’ємна ознака часу — інтеграційні процеси у світі та інтеграційні процеси в системі освіти, що позначаються на характері навчання, менеджменті освітніх закладів, діагностиці освіти. У цьому аспекті особливого значення набувають ідеї Льва Виготського про зону найближчого соціального розвитку особистості, необхідність інтеграції у системі освіти дітей і молоді з вадами психофізичного розвитку.

Інтегроване освітнє середовище відображає новітні тенденції у всій системі освіти. Включення в систему освіти додаткових освітніх послуг для молоді з особливими потребами є важливим кроком в організації процесу навчання у вищому навчальному закладі.

Інтегроване освітнє середовище — середовище, максимально адаптоване до особливих потреб студентів з інвалідністю на основі відповідності місцю і часу набуття професійного фаху.

У процесі навчання молоді з особливими потребами педагогіка спирається на теорії розвитку людини з вадами психофізичного розвитку, що засновані на знанні компенсаторних механізмів, ефективному використанні збережених функцій організму та можливостей для соціального функціонування.

Тривалий час у науковій педагогічній літературі питання інвалідизації особистості ставились і вирішувалися переважно як біологічна проблема. Фізичну ваду вивчали і досліджували, головним чином, з боку тих змін, які вона вносить у біологічну будову особистості, в її стосунки з природно-фізичним світом. Педагоги завжди говорили у цьому випадку про ту компенсацію, якою виховання може замінювати одну із порушених функцій організму. І психологічно, і педагогічно питання ставилося грубо, по-медичному, фізичний дефект вивчався і компенсувався як такий. Водночас не враховувався той факт, що органічний дефект людини ніколи не може відобразитися на ній безпосередньо, тому що, наприклад, вухо і око людини — це не тільки фізичні органи, а й органи соціальні, тому що між світом і людиною стоїть ще соціальне середовище, яке відображує і спрямовує все, що виходить від людини до світу і від світу до людини.

З огляду на це, стисло охарактеризуємо теорію соціальної компенсації Льва Виготського [2]. Розуміння ним сутності і природи аномального розвитку відрізнялося від широко розповсюдженого на початку і в середині ХХ ст. біологізаторського підходу до вади. Л. С. Виготський висунув і обґрунтував необхідність соціальної компенсації вади як завдання першочергової значущості. Він писав, що тілесна вада впливає на всю систему соціальних взаємостосунків людини. Усі зв'язки з людьми, усі моменти, що визначають «геометричне» місце людини в соціальному середовищі, його роль і долю як учасника життя, усі функції буття перебудовуються під новим кутом. Фізичний дефект викликає мовби соціальний звих, повністю аналогічний тілесному. Однак органічний дефект у людини ніколи не може відбитися на особистості безпосередньо, тому око і вухо людини — не тільки фізичні органи, а й органи соціальні, тому між світом і людиною стоїть ще соціальне середовище, яке переломлює і спрямовує все, що йде від людини до світу і від світу до людини. Зрячий може легко навчитися читати пальцем крапковий шрифт Брайля, як і сліпа людина. Аналогічно відбувається зчитування з губ мови за рухами, що відтворюють той чи інший звук під час сурдоперекладу. Людина з вадами слуху таким чином навчається «чути очима», формуючи це вміння не на особливому розвитку зору, а на особливій грамоті, тобто асоціюванні, на поєднанні певних рухів із виглядом знайомого предмета тощо.

Психологічна сутність виховання умовних реакцій у сліпого (відчуття крапок при читанні) і у глухого (читання з губ) зовсім таке саме, як і у зрячих і чуючих, а тому й природа виховного процесу у них є однаковою. Уся різниця полягає тільки в тому, що в окремих випадках (при сліпоті і глухоті) один орган сприйняття (аналізатор) замінюється іншим — якісний зміст реакції залишається тим самим, що і механізм її виховання. Інакше кажучи, поведінка людини з вадами зору та слуху може бути, з психологічної точки зору, прирівняна до нормальної; а її виховання принципово нічим не відрізняється від виховання людини без цих вад. Тому передусім треба виховувати не людину з особливими потребами, а її особистість.

Л. С. Виготський висловлює тверду впевненість у тому, що незрячі та з вадами слуху повинні «одужати» за допомогою соціального виховання, яке виникає у величну епоху остаточної перебудови людства. Так, сама по собі сліпота не є дефективністю, тобто недостатністю, неповноцінністю, хворобою. Вона

стає нею тільки за відомих соціальних умов життя людини. Вона є знак різниці між її поведінкою і поведінкою інших людей. Як тільки до тифлопедагогічного процесу залучений новий елемент — досвід іншої людини, використання чужого ока, співробітництво зі зрячим, — так одразу ж ми опиняємося на принципово новому ґрунті, і незряча людина отримує власний мікроскоп і телескоп, які безмірно розширюють її досвід і тісно вплітають його у загальну тканину світу.

Ця проблема стосується і глухих. Здавалося б, що глухонімота повинна бути незрівнянно меншим недоліком, ніж сліпота. З біологічної точки зору так воно, дійсно, і є, і глуха тварина, певно, є менш безпомічною, ніж сліпа. Не те — людина. Глухонімота людини є незрівнянно більшим нещастям, ніж сліпота, тому що вона ізолює її від спілкування з людьми. Німота, позбавляючи людину здатності до мовлення, відриває її від соціального досвіду, виключає із загального зв'язку. Глухонімота — недолік переважно соціальний. Вона більш прямолинійно, ніж сліпота, порушує соціальні зв'язки людини.

Однак проблема не тільки в цьому, а в тому, щоб створити таке соціальне середовище, яке б допомогло людині з вадами розвитку інтегруватися в соціум. Аналізуючи діяльність радянської загальноосвітньої школи, Л. Виготський пише, що «комсомол чурається сліпих». І тут уже постає завдання не стільки виховання сліпих, скільки перевиховання зрячих. Перевиховання зрячих є важливою соціально-педагогічною задачею.

Побудова і формування вищих форм психічної діяльності людини здійснюються у процесі соціального розвитку людини, у процесі її взаємодії і співробітництва з оточуючим соціальним середовищем. Спостереження за розвитком вищих психічних функцій показує, що побудова кожної з них строго підкоряється одній і тій самій закономірності, а саме: кожна вища психічна функція з'являється в процесі розвитку двічі: спочатку як функція колективної поведінки, як форма співробітництва чи взаємодії, як засіб соціального пристосування, тобто як категорія інтерпсихологічна, а потім вторинно — як спосіб індивідуальної поведінки людини, як засіб особистісного пристосування, як внутрішній процес поведінки, тобто як категорія інтрапсихологічна.

Вростання у культуру для Л. Виготського також означає оволодіння культурними способами поведінки, знаходження обхідних шляхів розвитку. Новий вихід у забезпеченні ефективного розвитку людей із вадами розвитку постає не тільки

в постановці медичного діагнозу, а в позитивному аналізі їхньої особистості, що являє собою, передусім, картину складних обхідних шляхів їхнього розвитку. Звідси зрозуміло, що подолання дефекту тільки на органічному рівні, пряма, обмежена його компенсація є, вищою мірою, більш вузький і обмежений шлях. Розвиток вищих психічних функцій, починаючи з дитинства, у цих людей можливий тільки на шляхах їхнього культурного розвитку, байдуже, піде культурний розвиток по лінії оволодіння зовнішніми засобами культури, такими як мова, письмо, арифметика, чи по лінії внутрішнього удосконалення самих психічних функцій, тобто вироблення уваги, логічної пам'яті, опосередкованого мислення, утворення понять, свободи волі тощо. Культурний розвиток є основною сферою, де можлива компенсація недостатності. Там, де не є можливим органічний розвиток, безмежно відкритим є шлях культурного розвитку.

#### 1.1.4. Філософія сучасної освіти

Дидактичну основу викладання у сучасній вищій школі в умовах інтегрованого освітнього середовища становлять такі концептуальні положення сучасної філософії освіти, сформульовані у працях В. Андрущенка, М. Михальченко, Л. Губерського, В. Лутая [1, с. 5–9]:

– сучасну систему освіти України слід розглядати у контексті її становлення і розвитку (змін, модернізації), враховуючи нові світові реалії, рішуче відмежовуючись від колишньої надмірної ідеологізації, адміністрування та авторитаризму. Водночас, спадкоємно переймаючи і продовжуючи всі гуманістичні надбання минулої епохи, вона збагачується новітніми світовими надбаннями й утворюється як система національна, що владно заявляє про власну конкурентоспроможність у європейському та світовому освітньому просторі; основні напрями модернізації освіти у першій третині ХХІ ст. визначають болонські домовленості, які виконують в Україні за умови збереження національної педагогічної матриці й тих переваг, якими українська система освіти завжди славилася в Європі і світі;

– сутністю сучасного процесу навчання є не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навичок практичної діяльності, а й усебічна підготовка людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі за допомогою створення рівних умов доступу до якісної освіти протягом життя, формування толерантного світогляду і взаємодії народів та культур;

– філософське підґрунтя навчально-виховного процесу становлять принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалії можливостей саморозвитку; єдності національних і загальнолюдських інтересів; системності; взаємозв'язку теорії і практики, гуманітарного й природничого знання;

– навчальний процес здійснюється на основі: плюральної методології соціального пізнання; факторного досвіду суспільних явищ; усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії; толерантності у взаємодії народів і культур; дискурсної форми (технології) організації навчання та виховання особистості;

– останнє потребує активного перетворення навчально-виховного процесу на засадах інформаційних технологій та мовних стратегій; розробки та впровадження інтегративних курсів та лекторіїв; підвищення ролі самостійності роботи студентів та навчальної практики.

Важливим для розуміння методології викладання навчального предмета є загальнофілософська ідея діалогізму, її адаптація до проблеми педагогічної майстерності. Відповідно до цього виокремлюються кілька ознак діалогічного педагогічного спілкування [9, с. 205–208]:

- визнання рівності особистісних позицій і довіра партнерів. При цьому педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки учня і вказівок на шляхи виправлення, що породжувало б пасивність вихованця. Для того, щоб стимулювати успішне самовиховання учня, потрібно самому цьому навчатися, оцінюючи себе. Таким чином, йдеться не про усунення оціночного судження, а про зміну його авторства;

- домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів. Гуманізація педагогічної взаємодії, яка тут має місце, полягає у децентрації позиції вчителя щодо всіх інтересів, що не збігаються з інтересами розвитку дитини, у зосередженості на співрозмовникові, яка передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати свої наміри, свої думки відповідно до реакції співрозмовника;

- модальність висловлювання і персоніфікація повідомлень, що передбачає виклад інформації від першої особи, звернення педагога та учнів до особистого досвіду, що пов'язаний із предметом повідомлення. Таке розуміння персоніфікації, за М. Бахтіним, діалогу — як реакцій на суб'єктивні позиції партнерів. У діалозі співрозмовник висловлює не лише предметну думку, а й своє ставлення до неї, що й зумовлює взаємодію;

- діалогічне педагогічне спілкування, пов'язане із поліфонією взаємодії і наданням учню розвиваючої допомоги. Надаючи таку допомогу, вчитель не прагне знайти за нього рецепт розв'язання його проблем. Учень сам проживає своє життя, і, якщо ми хочемо йому допомогти, слід залишати йому простір для власних зусиль, для праці його душі, тобто так побудувати взаємодію, щоб допомогти самому впоратися зі своїми проблемами;

- двоплановість позиції педагога, адже він має вести діалог не лише з партнером, а й із собою: активно включаючись у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму. Це дає йому змогу зберігати ініціативу у спілкуванні, дотримуватися надзавдання в педагогічній дії і перебудовуватися під час діалогу.

## **1.2. Психологічні основи процесу навчання**

Соціальна робота як новітня галузь наукового і практичного знання є субтеорією соціології, соціальної педагогіки та психології. Її інтегративний, комплексний, міждисциплінарний характер визначає специфіку підготовки фахівця соціальної сфери, що спирається не тільки на здобуття професійних знань, засвоєння умінь та формування навичок, що відображають технологічний аспект професіоналізму фахівця. Мова йде про формування особистості майбутнього соціального працівника, який навчений жити і вчитися протягом усього життя. Духовно розвинена, творча особистість здатна зберегти свою цілісність у світі, що постійно розхитує її ментальну сферу, свідомо рухатись у напрямі культурного розвитку.

Навчання професії означає певний свідомий або випадковий вибір у житті кожної людини, що може стати сенсом всього її буття — і теперішнього і майбутнього. Сміслові значення, що формуються у процесі навчання, є основою розвитку особистості. С. Л. Франк, розвиваючи теорію смислової сфери людини, відзначає, що хід нормального в нашому розумінні, тобто спрямованого на присвоєння родової сутності людини, розвитку смислової сфери повинен складатися в одночасному русі по вертикалі і горизонталі, — до загальнолюдських цінностей, смислової ідентифікації зі світом і по лінії переходу від нестійких відносин, що виникають епізодично до стійких і осмислених ціннісно-смислових орієнтацій. Підвищення рівня смислового сприйняття дійсності веде до інтегрування особистості,



розуміння того, що відбувається (зокрема — утруднень — великих і малих) у світлі боротьби за загальні цілі та ідеали.

Формування креативної особистості спирається на теорію особистісно орієнтованого навчання, розвиненого на основі гуманістичної психології Карла Роджерса [11, с. 333–375].

Метод К. Роджерса зумовлював свободу, плавність, відкритість, терпимість. Один студент міг розпочати цікаву розмову, його підтримував другий, а третій міг спрямувати її в іншому напрямку. Це було як саме життя, як річковий потік, коли ніхто не знає, що відбудеться наступної хвилини. У цьому було очікування, готовність, життєвість, те, що було настільки близьким до життя, наскільки цього можна було досягти на заняттях. Цей метод може злякати людину авторитарної орієнтації, яка вірить у ретельно розкладені по полицях факти, адже на таких заняттях людина не отримує ніякої підтримки, а стикається лише з більшою відкритістю, зміненістю, незавершеністю.

Ідеї К. Роджерса є основою теорії центрованого на учневі навчання, яка знайшла своє широке розповсюдження у сучасних педагогічних теоріях і педагогічній практиці. Зокрема, проводяться дослідження у напрямі розробки теорії формування креативності особистості.

Так, основними методологічними підходами при проектуванні формування креативності випускника вищої школи визначають такі:

- системно-функціональний підхід, згідно з яким формування креативності майбутнього фахівця розглядається як гнучка педагогічна підсистема перепідготовки спеціаліста до професійної діяльності, в якій враховано динаміку, тенденції та перспективи її розвитку;
- інтегративний підхід, що дає можливість (на рівні цілісного компонента) узгодити досягнення різних цілей у рамках єдиного навчального процесу; на рівні змістового і процесуального компонентів — сформувати систему міждисциплінарних знань, умінь і навичок, які забезпечують високий рівень професійної компетентності та креативності випускника вищої школи;
- особистісно-орієнтований підхід, спрямований на розвиток професійно значущих особистісних якостей учня, що визначає ефективність його творчої діяльності [8, с. 76–82].

Креативність як особлива багаторівнева особистісна категорія креативної педагогіки, що характеризується діалектичною тримірністю її складових — процесуальною, результативною



і прогностичною, є твірним джерелом професійної діяльності та основою соціальної адаптації.

Креативність визначається як процес і комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що спричинюють виникнення проблем, генерування великої кількості оригінальних ідей та нестандартного їх вирішення, що дає можливість дослідити креативність не тільки як результат, але і як особистісно значущу нову якість, на основі рефлексії та суб'єктивної самооцінки.

Велике значення для осмислення структури інноваційної діяльності має розгляд співвідношень творчості і професіоналізму.

Якщо розвиток є стратегією життя, то адаптація — це тактика, що дає можливість живому утримуватись у визначених еволюційних рамках, забезпечуючи тим самим прогрес.

Водночас одним із важливих аспектів професійної адаптації є проблема формування професійно важливих якостей, тому що їх зміну в процесі навчання можна розглядати як визначені закономірності, які відображають стадії професіоналізації особистості. Гнучкість та оригінальність мислення розглядають як фактор виживання особистості в умовах сучасного розвитку суспільства, як необхідні якості під час розв'язання життєво важливих проблем і передусім — в оцінці власного місця в реальному житті.

Існують дві наукові позиції в питанні керованості творчим педагогічним процесом [5, с. 221]: керувати творчістю можна через оволодіння елементарними діями, алгоритмами, через створення відповідних моделей різноманітних творчих рішень; нею можна керувати через створення найбільш сприятливих умов її протікання, наприклад, через відповідну психологічну атмосферу, яка стимулює особистість. Стосовно творчості вчителя, обидва ці підходи успішно співіснують. Перший підхід виявляється в теорії реалізації педагогічних завдань і аналізі ситуацій, що дає змогу педагогу керувати пошуком оптимальних педагогічних рішень. Проте творчість учителя є дуже своєрідною, оскільки протікає в атмосфері безпосередньої взаємодії з учнями, що вимагає від учителя постійного контролю свого психічного стану та творчого самопочуття. Тому важливу роль у керуванні педагогічною творчістю відіграє й інший шлях — створення необхідних передумов творчості, які викликають творче самопочуття та впливають на його розвиток.

Для оптимізації реального творчого процесу потрібне формування для кожного учня індивідуальної зони — ситуації творчого

розвитку. Вона є умовою його продуктивної діяльності, стимулятором як активної навчальної роботи, так і морального становлення. Зона творчого розвитку (за термінологією В. Кан-Калика) — це та основа, на якій будується педагогічний процес. Загальні педагогічні завдання, які ставить перед собою та перед вихованцем педагог, повинні стати завданнями самовиховання та самоосвіти.

Традиційно педагогічне завдання розглядають як інструмент творчості вчителя. Однак своєрідність педагогічної творчості полягає в тому, що саме завдання має бути обов'язково зорієнтоване на співтворчість, тоді процес його вирішення охоплюватиме не лише логіку, що йде від учителя, а й логіку, що йде від учня. Учитель буде логіку своєї діяльності на основі теоретичних знань та реальних явищ педагогічної дійсності. Але педагогічне завдання має бути співвіднесене з логікою особистості учня, що, на жаль, не завжди враховує педагог.

Співтворчість повинна виявлятися і в організації процесу виховання. Створення індивідуальної зони творчого розвитку того, хто навчається, пов'язане з процесом його самовиховання, і для цього знову потрібно розпочинати з особистісно-значущих самовиховних завдань, що хвилюють та ваблять індивіда, а потім розширювати їх репертуар до системи самовиховання.

Навчальний заклад являє собою певну соціальну систему, яка є частиною державної системи вищої освіти і вміщує у себе окремі підсистеми. Розуміння системного характеру процесу освіти і навчання зумовлює ефективність організації навчально-виховного процесу, використання окремих методик навчання. Пізнання реальної системи полягає у тому, що за її основу беруться інваріантні властивості низки ізоморфних систем, і ними наділяється деяка абстрактна система. За конкретизації останньої до переліку інваріантних властивостей додають перелік специфічних (неінваріантних) властивостей реальної системи. Саме такий методологічний підхід у пізнанні різних явищ називають *системним підходом* [14, с. 35–41].

У системному аналізі ієрархічних структур використовують методологічний принцип *макро- і мікро підходу*. Властивості певної системи у заздалегідь виділеному трирівневому конструкті вивчають з позиції надсистеми (або середовища) і з позиції складових її підсистем.

Пізнання властивостей даної системи в результаті вивчення взаємодії з іншими системами без розкриття її внутрішніх механізмів, є *описувальним*, а пізнання тих самих властивостей на основі вивчення внутрішніх механізмів є *пояснювальним*.

Пізнання за допомогою методології системного аналізу є універсальним, тому що системний підхід використовують у всіх науках стосовно утворень будь-якої природи. Що більше різноманітних утворень охоплює системний аналіз, то менше інваріантних властивостей вони мають.

Отже, означені теорії можуть сприйматися як феєрверк ідей. Однак при глибокому їх вивченні та осмисленні думки про створення «доброго методу» у педагогіці, який допомагав би реконструювати у позитивному напрямі досвід людини, створення культурно збагаченого середовища для людей із фізичними вадами, центрованість усієї системи навчання на учневі з метою виховання вільної, творчої особистості, виховання духовних цінностей, які допомагають зрозуміти сенс життя людини, мають одну фундаментальну основу — бажання їх авторів змінити на краще і світ, і людину. І як тут не згадати слова великого вітчизняного педагога ХІХ ст. К. Д. Ушинського, який писав, що духовний розвиток, духовне виховання людини і народу здійснюють не тільки один навчальний заклад або людина, а кілька великих вихователів: природа, життя, наука і релігія. Уроки усіх цих великих учителів мають вплив на душу людини тільки тоді, коли її душа хоч якось до цього підготовлена.

## ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Характеристика педагогічних поглядів Й. Ф. Гербарта та Дж. Дьюї.
2. Розвиток теорій навчання.
3. Вплив теорій Л. С. Виготського на розробку методологічних основ навчання молоді з особливими потребами.
4. Основні ознаки філософії сучасної освіти.
5. Основні аспекти теорій смислової сфери індивіда.
6. Вплив гуманістичних ідей К. Роджерса на розробку особистісно-центрованих підходів до процесу навчання.
7. Системний підхід в освіті.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Стратегія для освіти. За матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України. Червень, 2006) / Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 5–9.

2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М. : Просвещение, 1995. — 524 с.

3. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, асп. і викл. вищ. навч. закл. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К. : Вища школа, 2003. — 324 с.

4. Дьюї Д. Демократія і освіта. — Львів : Літопис, 2003. — 288 с.

5. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. — К. : Видавничий дім «ЮРЕ», 2003. — 415 с.

6. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособ. — СПб : Питер, 2007. — 250 с.

7. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. — СПб : Питер, 2006. — 320 с.

8. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 76–82.

9. Педагогічна майстерність: підруч. / І. А. Зязюн та ін. — К.: Вища школа, 1997. — С. 205–208.

10. Психология личности. — Самара: Бахрах, 1999. — 544 с. — Т. 2 / С. Л. Франк. Смысл жизни. — С. 431.

11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. — М. : Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.

12. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.

13. Тюття Л. Т. Проектування у процесі підготовки фахівців із соціальної роботи / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. — № 3 (5). — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 279–289.

14. Циба В. Т. Системна соціальна психологія: навч. посіб. — К. : Центр навч. л-ри, 2006. — 328 с.

15. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. — К. : Либідь, 2002. — 559 с.

## РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Процес навчання складається з трьох взаємозумовлених складових:

- 1) змісту навчальної дисципліни;
- 2) діяльності педагога — викладання;
- 3) діяльності студентів — учіння.

Процес навчання являє собою науково обґрунтовану послідовність етапів викладання навчальної дисципліни, засвоєння студентами знань, формування умінь та навичок.

### 2.1. Зміст навчальної дисципліни

Зміст навчальної дисципліни зумовлюється особливостями змісту вищої освіти.

**Зміст вищої освіти** — зумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва. Зміст вищої освіти зумовлює зміст навчання, а це є структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації.

Навчання спеціальності та викладання певної навчальної дисципліни підпорядковане певним законам і закономірностям, відповідає принципам освіти, має власні особливості, спирається на стандарти освіти. У цьому разі розробка методики навчання предмета повинна органічно вписуватися в концепцію підготовки фахівця тієї чи іншої галузі наукового знання.

Викладання таких навчальних дисциплін, як математика, історія, хімія, фізика та інші має свою традицію та історію, національний контекст. К. Д. Ушинський із цього приводу писав: «Якщо, наприклад, у філософах Англії і моралістах Шотландії відображається народний характер, якщо у історика можна майже завжди впізнати француза, англійця чи німця, то це тільки тому, що кожен із них розробив одну сторону предмета, до якої його тягне національний характер». Водночас К. Д. Ушинський ставив питання так: «Чи могла б іти наука вперед, якби кожен

народ створював для себе особливу науку, не засвоюючи результатів, напрацьованих його попередниками і сучасниками? Незрозумілими є вислови: французька математика, англійський закон тяжіння, німецький закон хімічної спорідненості»<sup>1</sup>.

В освітньому закладі зміст освіти — це зміст діяльності суб'єктів освітнього процесу, який конкретизується у навчальному плані освітнього закладу. Зміст кожної дисципліни навчального плану конкретизується в освітніх програмах, а кожна освітня програма змістовно знаходить своє відображення у підручниках і навчальних посібниках.

Є кілька способів конструювання і структурування змісту освіти, які на практиці визначають способи розробки освітньої програми і написання підручника (Ч. Купісевич, В. Оконь). Перший спосіб — це лінійна побудова навчального матеріалу. У такій структурі його окремі частини представлені послідовно і неперервно, як ланки єдиної цілісної навчальної теми, які у сукупності розкривають розділ, а всі розділи — навчальний курс. Кожну частину вивчають тільки раз.

Другий спосіб, концентричний, використовують, якщо одне й те саме питання розглядається кілька разів. У разі повтору зміст розширюється, збагачується новою інформацією і розглядається на новому рівні. До проблеми можна повертатися через якийсь незначний час у рамках курсу, що вивчається, але можливо й через декілька років.

Третій спосіб представлення змісту освіти — спіралеподібний: ставиться проблема, до розв'язання якої учні і вчитель повертаються постійно, розширюючи і збагачуючи коло знань і способів діяльності із різних сфер життя людини, що пов'язані з нею. Таким чином, для цього способу є характерним багатократне повернення до переробки одних і тих самих навчальних тем і доповнення їх новою інформацією.

Четвертий — модульний спосіб. За такого способу весь зміст кожної теми як цілісної одиниці змісту освіти перерозподіляється за напрямками:

- орієнтаційний, методологічний (іноді його називають світоглядним);
- змістовно-описовий;
- операціонально-діяльнісний;
- контрольньо-перевірочний.

---

<sup>1</sup> Ушинский К.Д. Избранные пед. соч. — М. : Госуд. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР. — 1953. — С. 55–56.

Модульна технологія навчання може забезпечувати стимулюючу, розвиваючу і особистісно-творчу функції одержання знань, їх самостійність і мобільність, можливість вибору в процесі професійно-особистісного навчання, контролю і самоконтролю, саморозкриття і самостановлення фахівця. Усе це — за умови, що навчання буде залишатися складовою виховного процесу. Тоді модульно-кредитна система стане дійсно основою розвитку конкурентоспроможного професіонала [10, с. 30].

***Зміст навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)».***

Соціальну роботу відносять до однієї із наймолодших галузей наукового знання та практичної діяльності, яка й нині формується на основі досягнень соціології, педагогіки, психології, філософії.

Соціальна робота належить до числа професій, які виникли і розвиваються на основі замовлення суспільства у створенні системи соціального захисту, соціальної підтримки, соціальної допомоги та соціального забезпечення. Історія створення і формування основних підходів, мети, принципів, методів і технологій соціальної роботи давня і ґрунтується на поступовому розвитку та удосконаленні уявлень суспільства і окремих особистостей про зміст, структуру, особливості людинознавчої діяльності. Система соціальної допомоги пройшла шлях від філантропічного підходу у підтримці соціально вразливих верств населення та людей, які потрапили у складну життєву ситуацію внаслідок соціальних чи особистісних проблем, до появи такого виду професійної діяльності, як соціальна робота, що призначена не тільки створювати необхідні умови для соціального забезпечення громадян, а й для розвитку їхніх можливостей і вміння вибудовувати своє життя, мобілізації внутрішніх ресурсів у подоланні життєвих криз.

Процес становлення соціальної роботи як виду професійної діяльності розпочався на початку ХХ ст. у країнах Західної Європи і США. В Україні, як і в інших слов'янських державах, державна соціальна допомога сиротам, інвалідам, бідним та військово-службовцям розвинулася ще за часів Київської Русі. З історії ми знаємо про діяльність київських князів і християнської церкви. У князівських подвір'ях та у православних парафіях допомогу надавали через надання милостей духовних і тілесних. Основні етапи розвитку соціальної роботи як професії розглядаються у межах курсу «Історія соціальної роботи».

Спробу науково-теоретичного усвідомлення різних форм соціальної допомоги робили вже у ХІХ ст. — як у нашій країні,

так і за кордоном. Це знайшло відображення і в працях, що стосуються соціального життя людей (умов формування і реалізації життєдіяльності, свободи і рівноправ'я, справедливості), і в конкретних напрямках соціальної роботи у сучасному розумінні.

Тобто, соціальна робота зародилася як *прикладна наука*. Теоретичне усвідомлення, узагальнення, систематизація наукових знань про соціальні процеси і явища, прогресивні підходи щодо соціальної підтримки особистості у складній життєвій ситуації визначалися на основі емпіричних даних, фактів практичної діяльності і досвіду роботи організацій і установ сфери соціального захисту населення, соціальних служб, освіти, спеціалізованих закладів.

Теоретичні підходи до соціальної роботи сформувалися на початку ХХ ст. у працях зарубіжних дослідників. Найбільш відомі з них такі: Марі Річмонд (теорія соціального діагнозу, концепція інтервенції, ведення історії клієнта); В. Робінсон (усвідомлення ситуації клієнта, цінностей і смислів його буття, значення минулого досвіду); Дж. Тарт, О. Ранк (функціональна школа — в основі теоретичних підходів лежить не діагноз, а процес взаємодії соціального працівника і клієнта, принцип синхронічного підходу, принцип «тут і зараз»); Г. Гамільтон (розширення поняття «діагноз», його нова трактовка відповідно до нових тенденцій соціальної роботи — не як установка до дії, а як робоча гіпотеза для розуміння особистості клієнта, його ситуації і проблеми); Ф. Бістек (взаємодія в методах індивідуальної роботи розглядалася як система динамічних інтеракцій між соціальним працівником і клієнтом, спрямованих на досягнення клієнтом саморегуляції і саморозвитку); Хелен Харріс Перлман («метод вирішення проблем» — синтез підходів діагностичної і функціональної школи, процес допомоги складається з двох основних компонентів: процесу допомоги і особистісних ресурсів індивіда); Ф. Холліс і Р. Смоллі («концепція наближення», що окреслює п'ять теоретичних концептів: оцінка, особистість у ситуації, процес, взаємовідносини і втручання — «інтервенція», у теорії використовують методологію теорії систем і теорії комунікацій) та інші. Дж. Конопка, Х. Нортен, М. Росс, Р. Перлман та ін. дослідники спрямовували свою роботу на пошук загальнометодологічної бази соціальної роботи.

Розвиток теорії соціальної роботи здійснювався за чотирма основними напрямками: теорія індивідуальної роботи, теорія групової роботи, теорія общинної роботи (у ком'юніті, спільноті, громаді, мікрорайоні тощо), теорія адміністрування і планування.



Відповідно до цього всі підходи щодо визначення конкретних форм, методів соціальної роботи, технологій соціальної роботи підрозділяють на три групи: індивідуальний, особистісний підхід до теоретичної схеми соціальної роботи; соціетальний підхід, де в якості базової схеми розглядається вся сукупність суспільних зв'язків і відносин; соціально-діяльнісний підхід, коли соціальну роботу розглядають у традиційній для сучасного пізнання суб'єктно-об'єктній схемі.

В українських студентів є можливість вивчати такі моделі соціальної роботи, як соціальна робота на основі самокерованої групової діяльності та принципів активізації та — зосереджена на завданні соціальна робота.

Напрями формування теорії і практики соціальної роботи у розвинутих країнах та Україні мають різні джерела: психосоціальна робота — на Заході, філантропія та теорія соціалізації та соціального виховання у рамках соціально-педагогічного знання — в Україні. На сьогоднішній день соціальна педагогіка виокремила у самостійну галузь наукового знання і практичної діяльності, створюючи теоретико-методологічні основи соціалізації особистості протягом життя у рамках соціальної роботи, а сторічна історія соціальної роботи на Заході повертається до нас обличчям психосоціальної практики.

Зрозуміло, що зміст наукового знання зумовлює особливості підготовки фахівців соціальної сфери та навчання такої навчальної дисципліни, як «Соціальна робота (теорія і практика)» [20–25].

**Навчальна дисципліна** — система знань, умінь, навичок, відібраних із певної галузі науки, техніки, мистецтва, виробництва, діяльності для навчання (отримання певного рівня освіти) у навчальному закладі. За змістом буває загальноосвітньою (загальнонауковою) чи спеціальною, що визначає профіль підготовки спеціалістів.

**Навчальна дисципліна «Соціальна робота (теорія і практика)»** — спеціально підібраний, дидактично та логічно опрацьований матеріал соціальної роботи як науки, її міждисциплінарних зв'язків, що висвітлює певну послідовність його компонентів. У змісті навчального курсу відображено ідеї, закономірності, поняття та факти, які є предметом вивчення цілої групи наук.

У системі підготовки бакалавра соціології, спеціаліста і магістра соціальної роботи навчальна дисципліна «Соціальна робота (теорія і практика)» є базовим предметом, зв'язуючою ланкою з іншими дисциплінами, і в цьому його специфіка.

З одного боку, цей курс зумовлює самостійну модель усвідомлення соціальної роботи у всіх її проявах, з іншого, — виступає в якості «пролога» до тих дисциплін навчального циклу, де кожна тема буде вивчатися більш глибоко і докладно на IV–V курсах. Такою є своєрідність даного курсу навчання щодо міжпредметних зв'язків загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін.

Процес навчання складається із засвоєння змісту освіти, тобто навчального предмета, процесу учіння і процесу викладання. В основі змісту навчального предмета знаходиться навчально-методичний комплекс дисципліни, який відображає сутність наукового знання і представляє соціальну роботу як субтеорію соціології, соціальної педагогіки, психології, філософії та інших наук.

Вивчення дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)» проходить в умовах [24] модульно-рейтингової системи, яка є одним із шляхів поліпшення якості навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти, невід'ємною складовою всього навчально-виховного процесу та діагностики результатів навчання. Модуль — це логічно завершена частина навчального матеріалу, яка обов'язково закінчується контролем знань та вмінь студентів. Основою для формування модулів є робоча навчальна програма дисципліни.

Під час вивчення першого модуля «Соціальна робота як наука і практична діяльність» студенти знайомляться з основами соціальної роботи як науки, її особливостями як навчальної дисципліни, змістом та складовими практичної діяльності соціального працівника, стратегією соціальної підтримки особистості, правовими основами соціальної роботи.

У другому модулі — «Професійні аспекти соціальної роботи», вивчають і досліджують кваліфікаційні вимоги до фахівця, функції соціального працівника, що входять до теми «Модель спеціаліста соціальної сфери», а також професійні цінності соціальної роботи, професійні ролі соціальних працівників, клієнт як об'єкт пізнання у соціальній роботі.

Тема «Сфери призначення і застосування соціальної роботи» спрямована на вивчення системи соціального захисту населення в межах соціальної роботи загалом, соціальної роботи у сільській місцевості і великому місті, системи партнерства соціальних служб із благодійними і громадськими організаціями, соціальної роботи в системі освіти, охорони здоров'я та сфері культури.

Четвертий модуль зосереджено на вивченні соціологічних та організаційних методів соціальної роботи, психологічних методів у межах соціальної роботи та методів, які сформувався у професійній діяльності соціального працівника.

У процесі вивчення п'ятого модуля — «Соціальні технології і технології соціальної роботи», студенти засвоюють основні засади соціальних технологій та технологій соціальної роботи, вивчають такі соціальні технології, як соціальна опіка і піклування, забезпечення і соціальне страхування; технології соціальної роботи — соціальна діагностика, експертиза, профілактика, корекція і терапія, адаптація та реабілітація, моделювання, проектування, посередництво і консультування, соціальна освіта та навчання.

У шостому модулі вивчаються особливості соціальної роботи із сім'єю, жінками, молоддю, людьми похилого віку, інвалідами, у сфері зайнятості.

Спираючись на визначення методики навчального предмета, визначимо зміст поняття «методика викладання соціальної роботи».

**Методика викладання соціальної роботи** — це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)» і характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню студентами необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку їхнього мислення, формуванню світогляду; вихованню морально-духовних якостей, активної життєвої позиції як громадянина своєї країни.

*Завдання методики навчальної дисципліни:*

1. Добір навчально-виховного та пізнавального матеріалу.
2. Визначення місця навчальної дисципліни у загальній системі підготовки фахівця.
3. Вибір і вдосконалення форм і методів навчання.
4. Розроблення комплексу методичного забезпечення навчальної дисципліни.
5. Визначення шляхів реалізації дидактичних принципів та міжпредметних зв'язків.
6. Розкриття та встановлення закономірних зв'язків між елементами дидактичної системи.
7. Вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду; використання засобів наочності та необхідного дидактичного і роздаткового матеріалу.
8. Установлення взаємозв'язку, співвідношення між сторонами процесу навчання — викладанням і учінням — з погляду бінарності та оптимізації [4, с. 17].

Основою якості вищої освіти та професійної підготовки фахівців є стандарти вищої освіти. Стандарт вищої освіти — сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання. Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів містять складові:

- перелік спеціалізацій за спеціальністю;
- варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускних вищих навчальних закладів;
- варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки;
- варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти;
- навчальні плани;
- програми навчальних планів;
- програми навчальних дисциплін.

Вищі навчальні заклади визначають спеціалізації за спеціальностями, за якими здійснюється підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів. Назви спеціалізацій за спеціальностями відображають відмінності у засобах, умовах та продуктах діяльності в межах спеціальності.

Варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів, освітньо-професійних програм підготовки та засобів діагностики якості вищої освіти забезпечують підготовку фахівців за спеціалізаціями та спеціальностями з урахуванням особливостей суспільного поділу праці в Україні та мобільності системи освіти щодо задоволення вимог ринку праці.

Зміст варіативних частин освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів, освітньо-професійних програм підготовки, засобів діагностики якості вищої освіти, навчальних планів, програм навчальних планів, програм навчальних дисциплін визначає вищий навчальний заклад у межах структури та форм, установлених спеціально уповноваженим центральним органом влади у галузі освіти і науки.

Навчальні плани визначають графік навчального процесу, перелік, послідовність та час вивчення навчальних дисциплін, форми навчальних занять і терміни їх проведення, а також форми проведення підсумкового контролю.

Програми навчальних дисциплін визначають їх інформаційний обсяг, рівень сформованості вмінь та знань, перелік рекомендованих підручників, інших методичних та дидактичних

матеріалів, критерії успішності навчання та засоби діагностики успішності навчання.

Навчальні плани та програми навчальних дисциплін вищій навчальний заклад розробляє відповідно до освітньо-професійних програм підготовки, а затверджує їх керівник вищого навчального закладу.

Стандарти освіти є тим механізмом, який рухає вперед як діяльність викладача, так і діяльність студента у процесі учіння.

## **2.2. Діяльність педагога — викладання**

У «Національній доктрині розвитку освіти» (затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) у XIII розділі — «Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників», визначаються стратегічні напрями діяльності освітньої галузі.

Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення — важлива умова модернізації освіти. Для підтримки педагогічних і науково-педагогічних працівників, підвищення їхньої відповідальності за якість професійної діяльності держава забезпечує:

- розроблення та вдосконалення нормативно-правової бази професійної діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників;

- прогнозування та задоволення потреб суспільства у зазначених працівниках;

- розвиток конкурентоспроможної системи навчальних закладів, у яких проводять підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації;

- оволодіння педагогічними працівниками сучасними інформаційними технологіями;

- періодичне оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

- упровадження системи цільового державного фінансування з метою підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників та їх професійного вдосконалення;

- поліпшення системи стимулювання професійного зростання педагогічних і науково-педагогічних працівників, можливість вивчення іноземних мов.

Ці задачі не втратили своєї актуальності і наприкінці першого десятиліття ХХ ст.

*Визначення мети підготовки фахівців* із соціальної роботи залежить від потреб держави і суспільства у висококваліфікованих кадрах<sup>1</sup>.

За своєю аксіологічною і функціональною природою соціальна робота — це багатоплановий вид професійної діяльності, пов'язаний з відносинами типу «людина—людина». Бакалавр та спеціаліст, отримуючи професію «фахівець із соціальної роботи» за Державним класифікатором професій (ДК 00395) та Державним класифікатором видів економічної діяльності (ДК 00996), зможе обіймати первинні посади: інспектор, інспектор соціальної роботи, інспектор соціальної допомоги, інспектор виплати пенсій, науковий співробітник (соціальний захист, соціальна сфера), консультант, методист, вихователь. За світовими стандартами фахівці із соціальної роботи можуть працювати на різних рівнях — реалізації соціальної політики держави, управління, правового захисту, матеріального забезпечення, освіти, безпосередньої практики.

Основна *мета* теоретичної і професійно-практичної підготовки фахівців із соціальної роботи — озброєння їх глибокими соціально-економічними, науково-професійними знаннями, практичними вміннями і навичками діагностики, прогнозування, організації, управління, координації, корекції, реабілітації, сприяння перетворенню знань у надбання особистості, формування ціннісних орієнтацій, духовних потреб, високих моральних якостей, здатності до постійного оновлення знань, професійної мобільності, творчого вирішення професійних завдань.

*Завдання підготовки* в умовах університетської освіти фахівців із соціальної роботи обумовлені визначеною метою і реалізуються через:

- відображення цілей освіти та професійно-практичної підготовки випускника вищого навчального закладу, визначення місця фахівця у структурі галузей економіки держави і вимог до його компетентності, інших соціально важливих якостей, системи виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації в освітньо-кваліфікаційних характеристиках бакалавра і спеціаліста;
- визначення нормативного терміну та нормативної і вибіркової частини змісту навчання бакалавра та спеціаліста, вста-

---

<sup>1</sup> Тюптя Л. Т. Концепція наскрізної підготовки фахівців із соціальної роботи / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2004. — С. 122–129.

новлення вимог до змісту, обсягу та рівня освіти і професійно-практичної підготовки фахівців із соціальної роботи в освітньо-професійній програмі;

- розробку вихідних документів планування та організації навчального процесу в університеті: базових і робочих навчальних планів підготовки бакалаврів та спеціалістів, навчальних та робочих навчальних програм дисциплін, уведених до навчальних планів;

- формування нормативної навчально-методичної документації (освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, навчальних планів, навчальних програм), проведення на основі маркетингу, методів експертної оцінки аналізу діяльності соціальних працівників, методів моделювання професійної діяльності, вивчення вимог, що саме повинен знати і вміти фахівець із соціальної роботи для виконання поставлених перед ним завдань;

- врахування вимог держави і суспільства до конкурентоздатності фахівців на ринку праці, що викликає потребу постійного вдосконалення освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, оновлення змісту освіти з наступним відображенням у навчальних планах і навчальних програмах;

- різнорівневу підготовку фахівців, перехід відповідно до вимог наступності від підготовки бакалаврів до спеціалістів, гарантії неперервності і наступності у навчанні як для окремої особистості, так і для всіх студентів.

Провідною фігурою у процесі підготовки фахівців є педагог. Діяльність педагога складається із процесу викладання. Викладати, навчаючи основ навчальної дисципліни, передавати наукову інформацію з певної галузі знань, формувати уміння, навички шляхом проведення лекцій, семінарських та практичних занять, організації самостійної та індивідуальної роботи.

Викладання соціальної роботи здійснюється в умовах академічного навчання та післядипломної освіти. Тому, щоб спонукати майбутніх або нинішніх фахівців соціальної сфери до активної професійної діяльності, важливо враховувати і зміст навчання, і методику викладання, і аудиторію — студентську, сформовану із фахівців соціальної роботи, громадськості або спеціалістів, зацікавлених у вивченні основ соціальної роботи.

У педагогіці завжди великого значення надавали педагогічним умінням, навичкам, майстерності педагога. Ще Я. А. Коменський зазначав, що мистецтву навчання, яке є «мистецтвом із мистецтв», потрібно навчати, як і мистецтву живопису, письменництва. Виходячи із завдань, що стоять перед педагогами, —



«усіх навчати всього», вони самі повинні бути висококультурними людьми, енциклопедично освіченими, досконало володіти словом. Однак мистецтво має свої закони навчання, викладання та як і соціальна робота — є покликанням допомагати людям у вибудовуванні свого життя.

Слід сказати, що критеріями педагогічної майстерності, на думку К. Д. Ушинського, є творчість педагога, самовдосконалення, вивчення досвіду, створення власного стилю викладання, власної системи педагогічної праці.

Однією із ознак педагогічної майстерності є педагогічні вміння. Під педагогічним вмінням слід розуміти достатньо добре володіння викладачем системою найважливіших навчальних та виховних навичок, які в сукупності дають йому змогу здійснювати навчально-виховну роботу на грамотному, професійному рівні й досягати більш чи менш успішного результату в процесі навчання та виховання. Від звичайного вміння майстерність відрізняється більшою досконалістю, що вимагає високої відточеності та своєрідної комбінації прийомів, які використовуються під час навчання та виховання. У ній можуть бути присутніми й певні творчі елементи, і навіть методична новизна, однак вони не обов'язкові. Основне в ній — ефективне застосування психолого-педагогічної теорії, реалізація її ідеї та передового досвіду, вміле використання різних, нехай навіть відомих, методик, які сприяють досягненню високих результатів у навчанні та вихованні.

Педагогічна майстерність може виявитися у різних сферах діяльності педагога. Вона передбачає формування відповідної тактики поведінки вчителя: відповідний тембр голосу, сувора логіка й аргументованість суджень під час викладу знань, включення в пояснення яскравих прикладів і фактів, виокремлення за допомогою інтонації основних положень, що мають бути засвоєні слухачами. Усе це складові педагогічної майстерності.

Педагогічна майстерність пов'язана значною мірою з інтуїцією педагога, із виявленням ним певного такту у процесі розв'язання тих конфліктних ситуацій, які повсякчас виникають у педагогічній практиці.

З точки зору структури, педагогічну майстерність можна розглядати як єдність *педагогічної спрямованості особистості, професійного знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічної техніки.*

*Педагогічну спрямованість* особистості педагога зумовлюють ціннісні орієнтації на себе, на засоби педагогічного впливу, на



тих, хто навчається, на цілі педагогічної діяльності. На особливу увагу у цьому разі заслуговує формування логіки педагогічної діяльності.

*Професійне знання* можна розглядати як основу становлення професійної майстерності, яка передбачає знання предмета викладання, його методики, педагогіки і психології. Рівень професійного знання оцінюється рівнем узагальненості всіх складових знань та глибиною засвоєння, умінням використовувати їх на практиці репродуктивно і творчо.

*Здібності до педагогічної діяльності* є реалізацією педагогічної дії зі специфічним перебігом психологічних процесів, які сприяють успіху педагога. Виділяються провідні здібності до педагогічної діяльності: комунікативні (повага до людей, доброзичливість, товариськість); перцептивні (професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція); динамічні (здатність до вольового впливу і логічного переконання); емоційно-почуттєві (здатність володіти собою і вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях); оптимістичного прогнозування.

*Під педагогічною технікою* здебільшого розуміють форму організації поведінки викладача. Вона ґрунтується на двох групах умінь. До першої належать уміння володіти собою (осанка, жести, пантоміміка), керувати своїми емоційними станами (знімати зайве психічне напруження, викликати стани творчого самопочуття), техніка мови (дихання, голосоутворення, дикція, темп мовлення). До другої групи належить уміння співпрацювати з кожним учнем і всім педагогічним колективом у процесі вирішення педагогічних завдань (дидактичних, організаторських, контактної взаємодії, стимулювання діяльності). Педагогічна техніка — не самоціль, а засіб оволодіння педагогічною майстерністю, реалізація громадянської позиції педагога, вияв у поведінковій активності поваги до особистості вихованця, найважливіший спосіб досягнення педагогічних цілей, реалізації педагогічної співпраці.

Педагогічна майстерність може бути спрямована як на репродуктивне засвоєння учнями певних видів діяльності та поведінки, так і на творче оволодіння знаннями, уміннями і навичками, досвідом продуктивної праці, на формування інтересів і культури праці, високої культури відносин у процесі співпраці.

Професійне педагогічне спілкування на рівні майстерності забезпечує через педагога трансляцію учням високої культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісних

орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності учня [4, с. 197–208].

І. А. Зязюн [7, с. 200–201] визначає педагогічне спілкування як комунікативну взаємодію педагога з учнями, батьками, колегами, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Як зазначає І. А. Зязюн, «розвиток у студентів професійного спілкування складається з професійних умінь організувати професійну взаємодію з аудиторією, націлити її на відповідне емоційне співпереживання, установити контакт. Оскільки у мові педагога під час викладу матеріалу переважає монолог, щоб спілкування не звелось до односторонньої активності, слід виявляти уміння активізувати увагу і думку слухачів, а для цього потрібно вибудовувати монолог як уявний діалог у формі роздуму вголос». У цьому разі розвитку навичок професійного педагогічного спілкування може ефективно сприяти привнесення в педагогічну практику елементів театральної педагогіки. Вони можуть бути корисними для вироблення вміння у студентів аналізувати внутрішній стан людини, відтворений художником, співвідносити свої відчуття з документальними свідченнями очевидців, спогадами авторів твору.

Крім етичного аспекту педагогічної майстерності, вирізняють естетичний. Педагогічний процес охоплює сукупність емоційно-чуттєвих моментів, близьких за своїм характером до естетичного переживання. У реальному педагогічному процесі, де знаходить своє практичне втілення педагогічний досвід педагога, особливо важливою є гармонія цілей та засобів, композиційна стрункість та завершеність, пропорційність педагогічних впливів, їх ритмічна організація. Тут взаємодія особистостей є рушійною силою педагогічної дії, а естетична ситуація прямим чи опосередкованим способом постійно відтворюється. Педагогічна дія — це завжди духовне переживання, і якщо його не виникає, то відсутня і взаємодія. Йдеться як про переживання педагога, так і учнів, тобто про співпереживання. Саме воно забезпечує єдність процесу виховання та навчання, тим самим створюючи для нього дієвий педагогічний ґрунт.

Професія викладача є ключовою для всіх країн світу. Безперечно, що право обіймати посади педагогічних і науково-педагогічних працівників належить особам, які мають сформовані інтелектуальні якості, які є достатніми для здобутої ними кваліфікації.

Швидке зростання професіоналізованих ВНЗ, а також потреба міжнародного порівняння та визнання освітніх кваліфікаційних

рівнів, спонукала експертів ЮНЕСКО до введення в дію нового класифікатора міжнародної класифікації професій. Мета нововведення — надати високого статусу освітнім кваліфікаціям. У науковій літературі визначено типові критерії оцінки компетентності викладача вищої школи: уміння адаптуватися; увага до деталей діалогу; зобов'язуваність; комунікативність; уміння слухати; спостережливість; переконливість; здатність до творчості; рішучість; уміння делегувати обов'язки; енергійність; впливовість; незалежність; ініціативність; раціоналізаторське мислення; розсудливість; здатність до лідерства; аналітичні здібності; уміння вирішувати проблему; гнучкість; уміння створювати команду; наполегливість у досягненні мети; терпимість; делікатність тощо<sup>1</sup>.

Викладачі — головний ресурс навчального процесу, який є доступним для більшості студентів. Дуже важливо, щоб викладачі добре знали і розуміли предмет, який викладають, володіли необхідними вміннями і досвідом для ефективної передачі знань студентам у межах навчального процесу і мали зворотний зв'язок зі студентами.

Навчальні заклади мають гарантувати, що ресурси, доступні для навчання, є адекватними і доречними для кожної пропонованої програми [11, с. 14].

На сьогодні особливу увагу звертають на *проблему професійного виховання особистості фахівця*, критерії оцінювання рівня сформованості професійних якостей [10, с. 30].

## **2.3. Діяльність студента — учіння. Управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів**

### **2.3.1. Психолого-педагогічна готовність абітурієнтів до процесу навчання у вищому навчальному закладі**

**Учіння** — пізнавальна діяльність і самостійна робота студентів, засвоєння ними основ науки шляхом активної інтелектуальної (засвоєння знань, розширення світогляду) і практичної (набуття умінь і навичок) професійної діяльності.

---

<sup>1</sup> Уотлинг Б. Контрольные вопросы для проведения оценки деятельности персонала: как добиться результатов, к которым стремитесь вы и ваша команда / пер. с англ. — Днепропетровск : Баланс-клуб. — С. 31–32.

Студентство — це вік юності. Студентство — це особлива соціальна категорія молоді, яка організаційно об'єднана інститутом вищої освіти і відрізняється від іншої молоді найбільш високим освітнім рівнем, соціальною активністю, достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Для студента є характерною професійна спрямованість на підготовку до обраної майбутньої професії, і в цей час відбувається також структурування інтелекту людини, яке є дуже індивідуальним і варіативним. Провідними видами діяльності для нього стають професійно-навчальна і науково-дослідна — за різкого зростання самостійності навчальної, економічної тощо. Як правило, знання, які він здобуває, а також уміння і навички, які формуються, виступають для студента вже у якості засобів майбутньої професійної діяльності.

Час навчання у ВНЗ збігається з першим періодом зрілості і характеризується становленням особистісних властивостей. Помітно зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою, спостерігається посилення соціально-моральних мотивів поведінки, підвищується інтерес до моральних проблем — способу і сенсу життя, обов'язку і відповідальності, любові і вірності тощо.

Усю сукупність студентів за ознаками ставлення до освіти у ВНЗ і отримання спеціальності розподіляють на три групи. Першу групу становлять студенти, орієнтовані і на освіту, як цінність, і на професію у процесі навчання у ВНЗ. Друга група — це студенти, орієнтовані на бізнес. Вони не виявляють інтересу до наукових пошуків як основі отримання професії і бачать в освіті інструмент і засіб для створення у майбутньому власної справи. До третьої групи належать студенти, яких, з одного боку, можна назвати такими, що не визначилися, чи є стурбованими проблемами особистісного, побутового плану, для яких проблема професійного самовизначення ще не вирішена.

Студентський вік (17–23 роки) охоплює і пізньодитячий, юнацький період, і частину дорослого етапу в розвитку і становленні людини. Студент (від лат. — той, хто навчається, старанно працює, оволодіває знаннями) як особистість, що перебуває на конкретній стадії розвитку, може характеризуватися такими вимірами: психологічним (характер, темперамент, воля, здібності); біологічним (фізичні дані, тип вищої нервової діяльності, безумовні рефлекси, інстинкти). Ці чинники детерміновані спадковістю і вродженими задатками; соціальним середовищем (місце в соціумі, національність) [8, с. 113–14].

На сьогодні вікові межі студентства розширилися за рахунок людей, які бажають навчатися на заочній формі навчання, щоб отримати другу вищу освіту. Сучасні умови соціально-економічного буття держави висувають нові вимоги до підготовки висококваліфікованих фахівців у різних галузях економіки, політики, освіти, соціальної сфери.

Комерціалізація освітньої галузі визначає нову роль студента, який із пасивного учасника навчально-виховного процесу, перетворюється на активного споживача освітніх послуг і потребує високого рівня фахової підготовки. Вклад власних коштів у систему освіти спонукає свідомого студента до зворотного зв'язку, надає великі можливості для отримання вищої освіти різними соціальними групами та прошарками населення. З'явилися вищі навчальні заклади, які розширюють межі для навчання студентів з інвалідністю.

Молода людина приходить у вищий навчальний заклад із певним рівнем психолого-педагогічної готовності до озброєння професії та соціально-психологічної готовності до дорослого життя.

У ранній юності починає окреслюватися індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності (пізнавальний та когнітивний стилі), формується ментальний досвід, індивідуальне сприймання, запам'ятовування і мислення, які визначають шляхи набуття, накопичення, перероблення та використання інформації. Цей період відзначається активними пошуками сенсу життя, свого місця у майбутній професійній діяльності [16, с. 234–269].

Центром когнітивного розвитку у цьому віці є становлення словесно-логічного мислення. У цьому віці відбувається перехід до вищих рівнів абстрактного мислення, формується здатність осмислено оволодівати логічними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням). Мислення в ранній юності стає системнішим, продуктивнішим, що сприяє систематизації знань.

Завдяки розвитку мислення в ранній юності відбуваються якісні зміни у розвитку мовлення. Цьому сприяють також засвоєння змісту навчального матеріалу, читання художньої літератури і усне спілкування. У ранньому юнацькому віці мовлення ускладнюється за змістом і структурою, розширюється активний і пасивний словники, формується вміння точно висловлювати абстрактні поняття, користуватись усним мовленням як засобом спілкування.

Розвиток сприймання виявляється у домінуванні його довільної форми, засвоєнні перцептивних дій, цілеспрямованому спостереженні за певними об'єктами, виокремленні суттєвого у предметах, подіях і явищах. Це особливо характерне для сприймання складного матеріалу.

Розвиваються у цей період такі властивості сприймання, як цілісність, осмисленість, предметність, вибірковість, особливо аперцепція сприймання. Цілісний образ сприйнятого виникає на основі усвідомленого узагальнення відомостей про окремі властивості, якості та функції предмета, у результаті інтеграції відчуттів різної модальності. Осмислене сприйняття дійсності можливе завдяки мисленню. Будь-яке явище юнак чи дівчина сприймає осмислено, спираючись на свої знання та досвід. Предметність сприймання виявляється у здатності розпізнавати предмети не за їх зовнішнім виглядом, а за основними властивостями і призначенням. Вибірковість сприймання полягає у довільному виокремленні у полі свідомості одного або кількох об'єктів, явищ і одночасному ігноруванні інших. Аперцепція сприймання виявляється залежно від його попереднього досвіду, актуальних потреб, інтересів, цілей та емоційних станів. Активно розвивається самоспостереження — спостереження за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками й іншими проявами психічного життя. Сприймання у ранній юності стає складним пізнавальним процесом, який спирається на досвід, знання, перцептивні дії та інтелектуальний потенціал.

Оволодіння навчальним матеріалом вимагає активізації репродуктивної уяви, що позитивно позначається на її розвитку. Розвивається відтворювальна та творча уява. Завдяки розвитку здатності до регуляції своєю розумовою діяльністю уява стає керованим процесом, і її образи виникають під впливом завдань, які ставить перед юнаками і дівчатами зміст навчальної діяльності і життя.

У ранній юності довільнішим стає запам'ятовування, яке є значно ефективнішим від запам'ятовування мимовільного. Від організації розумової діяльності залежить продуктивність мимовільної пам'яті, роль якої не зменшується. Мимовільно запам'ятовується лише те, що пов'язано з інтересами, потребами і планами на майбутнє, що викликає сильний емоційний відгук. Показниками осмисленості запам'ятовування є володіння прийомами і способами запам'ятовування (розподіл на смислові одиниці, смислове групування, порівняння), прийомами довільного відтворення, прийомами самоконтролю результатів

запам'ятовування, а також функціонування метапам'яті (знання про пам'ять узагалі та індивідуальні особливості власної пам'яті зокрема). Об'єктом загальної пам'яті є широке коло інформаційних джерел. Спеціальна пам'ять характеризується меншим колом впливів, більшою вибірковістю щодо інформації, яка запам'ятовується.

Розвиток пізнавальної сфери у ранньому юнацькому віці відбувається і за рахунок удосконалення здатності до цілеспрямованого зосередження уваги на певних об'єктах і явищах, а також переборювання впливу чинників, які відволікають її. Усе це є свідченням розвитку концентрації уваги. У цьому віці свідомо розподіляється і переключається увага. Прогрес цих властивостей уваги пов'язаний з розвитком логічного мислення. Формування інтересу до певних наук і видів діяльності зумовлює посилення вибіркової уваги. Зростає роль у навчальній і практичній діяльності після довільної уваги — уваги, що виникає на основі довільної і полягає у зосередженні на цікавому предметі, явищі. Прояви різних властивостей уваги, зокрема їх інтенсивності (ступеня концентрації), стійкості, обсягу тощо, мають суттєві індивідуальні відмінності, які залежать від сформованості інтересів та пізнавальної потреби.

У ранньому юнацькому віці відбувається професійний вибір молодого людини. У вищій навчальній заклад юнак і дівчина приходять із різним рівнем психолого-педагогічної готовності до обраної професії. Положення про особистісний підхід у вивченні професійної придатності людини (А. Н. Леонтьєв) реалізує уявлення про особливості прояву внутрішніх факторів діяльності ролі в регуляції процесів формування і реалізації системної властивості суб'єкта діяльності. Професійна придатність людини обумовлюється не тільки її професійними характеристиками, але також особливостями мотиваційної, когнітивної, психомоторної, емоційно-вольової, темпераментальної і характерологічної сфер особистості, які виявляються вже на етапі професійного вибору.

Психолого-педагогічна готовність до професій типу «людина — людина» має свої особливості:

– *професійна мотивація* як спонукальна і спрямовуюча активність особистості на задоволення не тільки біологічних потреб, але й насамперед потреби у виборі праці, яка б приносила моральне задоволення і була джерелом економічного існування, потреб у пізнанні, спілкуванні, самоствердженні, самореалізації, самовдосконаленні;



– загальна і спеціальна підготовленість у формі попередніх знань, умінь і навичок (для освоєння професії або на базі загальної освіти, або на базі середньої професійної освіти);

– рівень функціональної готовності і резервів організму до засвоєння азів професії, розвиток професійно важливих фізіологічних функцій і фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість, спритність), відсутність медичних протипоказань;

– стан індивідуально-психологічних функцій людини і насамперед моральних і загальнолюдських якостей, якостей, що характеризують пізнавальні процеси і психомоторику, темпераментальні, характерологічні та емоційно-вольові особливості особистості.

Вибір професії та навчання у вищій школі свідчать про професійне самовизначення людини. Це дуже непростий і важливий етап, оскільки від правильного вибору професії залежить майбутнє людини, її самореалізація, задоволеність життям. Професійне самовизначення відбувається з урахуванням життєвих цінностей особистості. Якщо головним для неї є суспільний престиж, визнання, то професію вона обирає, орієнтуючись на існуючу в суспільстві моду щодо професії. При виборі професії зважають і на соціальні, матеріальні вигоди (соціальний статус, заробітну працю, пільги тощо). Нерідко професійний вибір є результатом пасивної згоди з бажанням батьків або романтичного, некритичного інтересу до певної професії. Цілком імовірно, що такий вибір може спричинити у майбутньому глибокі розчарування, спонукати людину до запізнілих пошуків себе у професії, стримувати її соціальний та особистісний розвиток. З огляду на це важливо, щоб професійне самовизначення відбувалося свідомо, на основі всебічного врахування уподобань, здібностей, можливостей особистості, її відповідності обраній спеціальності.

### 2.3.2. Управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів

Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення, яке полягає в активному, свідомому утвердженні людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними уміннями. У зрілому юнацькому віці відбувається адаптація студента-новачка до навчального закладу, діяльності в умовах вищої школи. Колишній школяр



мусить суттєво перебудувати свої уявлення про навчання, звички, поведінку, на нових засадах забезпечити власну самоорганізацію.

Студентський вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. У цей період — найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичність у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінують становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні та естетичні почуття. Студент швидко освоює соціальні ролі дорослого: громадянські, професійні, економічні, сімейні. У нього формуються і закріплюються схильності, інтереси, визначаються життєві цілі і прагнення, фізичні та інтелектуальні сили досягають високого рівня розвитку, активно зростають творчі можливості, збагачується емоційно-чуттєвий зміст, розкриває зовнішня привабливість. Усе це часто спричинює дещо ейфорійні, ілюзорні уявлення про невичерпність і безмежність такого стану й призводить до нераціонального, безцільного, безплідного розтрачання фізичних і духовних сил.

Саме у студентському віці відбувається перегляд ціннісно-духовних категорій, аксіологічна переорієнтація. Посилюється усвідомленість, об'єктивна позитивізація мотивів поведінки. Формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси — відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності. Разом з тим треба мати на увазі, що до 20 років здатність людини до повної свідомої регуляції своєї поведінки остаточно ще не сформована. Тому інколи мають місце невмотивовані, флуктуаційні прояви негативної поведінки, неадекватних дій, протиправних вчинків.

Студентський вік — пора активної самооцінки. Вона може бути об'єктивною, завищеною і заниженою. Характерними для людини із заниженою самооцінкою є занижена самоповага, нестійка власна думка про себе, намагання приховати від оточення своє власне «Я», виконати роль, яка, на її думку, буде більш прийнятною й ефективною у конкретному середовищі. Молоді люди такого типу підвищено чутливі й ранимі. Вони більш болісно реагують на критику, насмішки, зневагу, осудження. Для них характерні закритість, самоізоляція, схильність до віртуального спілкування зі світом, самотність.

Студентський вік, за Б. Г. Ананьєвим, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних можливостей. Особливої

уваги, турботи і допомоги потребують студенти-першокурсники. Потрібно вчорашнього школяра навчити самостійно навчатися, конспектувати лекції, готуватися до практичних занять, працювати із першоджерелами, з великими масивами інформації, довідниками, слониками, хрестоматіями. Студентам, які проживають у відриві від сім'ї, треба допомогти у налагодженні побуту, виробленні оптимального режиму навчання і відпочинку.

Для викладача вищої школи важливо добре знати психологічні особливості навчання і виховання студента, особливості розвитку і типологію його особистості. Типи студентської молоді можна аналізувати за різними чинниками: у зв'язку з обраною професією, залежно від форми навчання — контрактної чи бюджетної, за ставленням до навчання тощо.

Сприймання.

Осмислення навчального матеріалу.

Розуміння.

Узагальнення.

Застосовування знань, умінь і навичок.

Серйозної уваги заслуговує характеристика мотивів навчальної діяльності студентів, оскільки вони безпосередньо впливають на якість професійної підготовки, на формування особистості професіонала. Назвемо деякі з них: пізнавальні, професійні мотиви творчого досягнення, широкі соціальні мотиви — мотив особистісного престижу, мотив збереження і підвищення статусу, мотив самореалізації, мотив самоствердження, матеріальні мотиви. Суттєвим мотиваційним фактором ефективності навчальної діяльності студентів є мотив творчого досягнення. Нагадаємо, що потреба у досягненнях переживається людиною як потяг до успіху, що являє собою різницю між минулим рівнем досягнення і сьогодишнім, це — змагання із самим собою за успіх, прагнення до покращення результатів будь-якої справи, за яку він береться. Вона виявляється також у намаганні досягти поставлених цілей, в отриманні унікальних, оригінальних результатів як у продукті діяльності, так і у способах розв'язання проблеми. Потреба у досягненнях стимулює пошук людиною таких ситуацій, в яких вона могла б відчувати задоволення від досягнення успіху. Оскільки навчальна ситуація (звичайні заняття, залік, екзамен тощо) містить багато можливостей для досягнення більш високого рівня, то можна зробити припущення, що особи з високою потребою у досягненнях повинні прагнути до більш високих результатів у навчанні.

Зворотною стороною потреби у досягненнях є потреба в уникненні невдачі. Студенти із яскраво вираженою потребою в уникненні невдачі, як правило, виявляють низьку потребу в поліпшенні досягнутих результатів, віддають перевагу стандартним способам перед унікальними методами, бояться творчості. Потреба в уникненні невдачі спричинює рутинну діяльність, догматичне слідування інструкціям як у молодому віці, так і в подальшому житті. Для таких студентів характерною є підвищена тривожність, неконструктивне ставлення до навчання (частіше виявляється захисна установка щодо навчальної діяльності). Вони, як правило вчать не для того, щоб отримати задоволення від навчальних успіхів, а для того, щоб позбавитися неприємностей, що пов'язані з неуспіхом. Звичайно, що необхідно усіляко розвивати, культивувати потребу у досягненнях, оскільки вона сприяє не тільки стану задоволення навчанням у вищому навчальному закладі, викликає ефект полегшення від навчання, підвищує ефективність у плані зменшення затрат часу на досягнення навчальних цілей тощо, а й позитивно впливає на формування особистості студента у цілому, сприяє особистісному зростанню, максимальному використанню потенційних можливостей у процесі авторства власного способу життя чи подальшої його реалізації.

Потреба у самоствердженні, яка зародилася в отрочстві, інтенсивно розвивається і в молодості. Мотиви самоствердження (домінування) виявляються у прагненні людини впливати на інших людей, контролювати їхню поведінку і бути для них авторитетом. Вони виявляються у намаганні доводити істину іншим, бути переможцем у суперечках, нав'язувати іншим свої погляди і смаки, вирішення проблем. У студентській навчальній діяльності ця потреба підвищує задоволення від учіння та відповідальність щодо нього. Мотив домінування підвищує ефективність навчальної діяльності, особливо тоді, коли вноситься елемент змагальності, а також тоді, коли він поєднується із мотивом у досягненнях. Одним із адекватних мотивів навчання є пізнавальна потреба. Вона виявляється у тому, що людина намагається розширити досвід, знання, упорядкувати і те, й інше, намагається бути компетентною, розвиває здатність вільного оперування знаннями, фактами, намагається зрозуміти сутність проблеми, питання, систематизує досвід через розумові дії, намагається створити логічно гармонійну та обґрунтовану картину світу. Пізнавальна потреба у поєднанні з мотивом у досягненнях значно впливає на підвищення

успішності, створює глибоке задоволення від навчання у вищому навчальному закладі.

Час навчання у ВНЗ умовно можна розділити на два основні етапи: молодших курсів, коли відбувається адаптація молодого студента до навчального закладу, до діяльності в умовах ВНЗ, і етап старших курсів (зазвичай розпочинається з третього) — етап професійного самовизначення студента як майбутнього спеціаліста. Найбільш складний — перший етап періоду навчання у ВНЗ. Він буває іноді пов'язаний з докорінною зміною уявлень, звичок, які склалися ще за шкільних років, необхідністю змінювати і перебудовувати свою поведінку і діяльність, «входити» у нові умови. Саме у цей період відбувається найбільше відрачування із ВНЗ. І оскільки студент ще не бере участі у постановці реальних задач, які виникають в умовах виробництва (зокрема і в умовах педагогічної праці), то головною і досить осмисленою його метою стає оволодіння способами і прийомами навчальної діяльності, набуття необхідної системи фундаментальних знань, оволодіння соціальним статусом студента. У студентів молодших курсів ставлення до майбутньої професії не носить ще вираженого характеру і, відповідно, мало впливає на їхню успішність. Поступово з набуттям професійних знань вони глибше осмислюють професійні тонкощі своєї майбутньої спеціальності, у них формується певне ставлення до майбутньої професійної діяльності. У багатьох із тих, хто досягли досить високого рівня соціальної зрілості, настає пора вираженого професійного самовизначення. Головними ознаками цього стають осмислена і тверда готовність до активної самостійної діяльності з обраною спеціальністю, намагання постійно вдосконалюватись у ній. Поряд з аналізом динаміки професійного самовизначення студента суттєву роль для розуміння процесу формування його особистості відіграє аналіз суперечностей, які є притаманними студентському віку.

1. Соціально-психологічні. Це суперечність між розквітом фізичних, інтелектуальних сил студента і суворим лімітом часу, існуючих економічних можливостей для задоволення потреб, які повсякчасно зростають. Суперечності між результатами діяльності студента, які проявились у нього чи у неї індивідуально-психологічними властивостями і міжособистісними стосунками, що склались у групі, ставленням однокурсників до особистості. Можливими є суперечності в системі «викладач — студент». До групи соціально-психологічних суперечностей можуть бути віднесені і суперечності адаптаційного процесу

між новими для студента вимогами, умовами і стереотипами поведінки, які склались у нього ще до навчання у ВНЗ.

2. Суперечності між намаганням до самостійності у відборі знань, способах їх набуття і досить суворими формами і методами підготовки спеціаліста певного профілю. Ці суперечності мають дидактичний характер і можуть породжувати незадоволеність студентів і викладачів результатами навчального процесу.

3. Суперечності між великим обсягом інформації, що надходить через різні джерела, які розширюють знання студентів, і обмеженим часом для його осмислення. Ці суперечності можуть призвести як до поверхневих знань, так і до поверхневого мислення. Мова тут, напевно, повинна йти про розвиток, формування і удосконалення інформаційної культури у широкому розумінні цього слова (тобто про розроблення, створення інформації та її відтворення, осмислення, використання).

За всієї багатогранності моделей підготовки студентів у вищих навчальних закладах потрібно завжди пам'ятати про деяку вихідну модель, яка характеризує образ особистості спеціаліста відповідно до потреб сучасного суспільства і виробництва. Під моделлю прийнято розуміти сукупність узагальнених якостей, якими повинен володіти спеціаліст даного профілю для успішного розв'язання всіх задач, які виникають в умовах виробничої діяльності, а також для саморозвитку і самоудосконалення.

Навчальність (чи здатність до навчання), тобто сприйнятливість до засвоєння знань, помітно відрізняються одна від одної у процесі навчальної діяльності — індивідуальна, відносно стійка властивість особистості. Це поняття за своїм змістом є більш вузьким, ніж поняття «здатність». Здатність включає в себе, як один із суттєвих компонентів, високу навчальність відповідно до виду діяльності. Навчальність тісно пов'язана з розумовим розвитком, однак ці поняття нетотожні. Розумовий розвиток — це сукупність змін якісного і кількісного характеру, які проходять у розумовій діяльності у зв'язку зі змінами віку і збагаченням досвіду людини. Природно, що висока навчальність сприяє більш інтенсивному розумовому розвитку, однак із високим розумовим розвитком може поєднуватися відносно більш низька навчальність, яка компенсується більшою посидючістю.

Розумовий розвиток з віком підвищується, тоді як навчальність протягом тривалого періоду може зберігатися відносно постійною, а в деяких випадках (що особливо яскраво виявляється,

коли дитина оволодіває мовою) у більш ранні вікові періоди вона може бути навіть високою.

У психології існує кілька теорій, кожна з яких по-своєму розглядає питання управління учінням. Значне місце займає діяльнісна теорія — теорія поетапного формування розумових дій і понять (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін). Центральна ідея цієї теорії — засвоєння знань проходить у декілька етапів. Перший — етап попереднього ознайомлення з діями і умовами його виконання, етап складання орієнтовної основи дії (тим, хто навчається, показують, як і в якому порядку виконувати дію). На другому етапі організується «матеріальна», предметна діяльність (робота з реальними предметами) чи «матеріалізована» діяльність (робота з моделями). У цьому разі предметна форма дії поєднується із мовленнєвою. Після того, як зміст дії засвоєно, його слід переводити на третій етап — формування дії як зовнішньо мовленнєвої. На цьому етапі дії представлені у формі зовнішньої мови, словесного аналізу (той, хто навчається, проговорює дії вголос). Четвертий і п'ятий етапи характеризуються тим, що дія, яка засвоюється, відрізняється розгорнутістю, осмисленістю, але потім починає скорочуватися, багато її компонентів перестають усвідомлюватися, зростає швидкість і легкість засвоєння. Педагог може контролювати точно, де, на якому етапі діяльність здійснюється правильно, продуктивно, а де є пробіли, недоліки. У якості одиниці аналізу процесу засвоєння знань виступає дія.

Друга форма управління пізнавальною діяльністю характеризується постановкою задач проблемного типу, які вимагають самостійного пошуку розв'язання проблеми. Ефективного управління пізнавальною діяльністю досягають у цьому випадку за певних умов: якщо ті, хто навчаються, отримали необхідні для вирішення проблеми відомості, якщо забезпечена система послідовних проблемних ситуацій і якщо вони оволоділи прийомами їх розв'язання.

Просте накопичення знань ще не приводить до розвитку особистості. Управління учінням не може бути зведено до управління засвоєнням знань. Необхідно здійснювати управління розвитком, що є більш складною задачею. Як показали дослідження, для управління розвитком потрібно спиратися на індивідуально-психологічні розбіжності розвитку дітей.

Управління процесом засвоєння знань учнями зумовлює вплив на самий процес засвоєння і на той загальний підхід, який склався до навчального матеріалу, на сформовані інтелектуальні навички і вміння.

Управління процесом учіння повинно бути спрямованим не на примушення індивіда до виконання управляючих впливів педагога, а на те, щоб викликати у нього потребу в певних управляючих діях і бажання їх виконувати. Для цього управління повинно спиратися на його внутрішні сили. Управління учінням повинно бути гнучким. Суворість управління (строга послідовність дій у процесі учіння) повинна зменшуватися по мірі зростання індивіда. З віком потрібно проводити підвищення ступеня участі самої особистості у постановці окремих цілей учіння. У молодшому віці дитина із задоволенням приймає цілі, які пропонує вчитель, але з переходом її у більш старший клас виникає потреба стати суб'єктом своєї діяльності. Що дорослішою стає людина, то більшого особистісного характеру повинно набувати учіння.

### 2.3.3. Особливості процесу засвоєння знань, формування умінь та навичок

Кожний рівень інтелектуального розвитку студента створює свою орбіту системних знань, відповідний рівень їхньої абстракції та оптимального їх застосування. Цей розвиток забезпечується завдяки формуванню певних переходів у трансформуванні та накопиченні знань, що зумовлюють уведення певних відповідних рівнів навчання. Вони співвідносяться з рівнями сприйняття, структурування та трансформування навчальної інформації. Рівні навчання — це сходинки послідовного підвищення змістовного пізнання у процесі вивчення навчального плану, які психологи поділяють на 4 рівні — сприйняття, засвоєння знань, запам'ятовування, розуміння та осмислення застосовуваних знань.

Теорія, в якій засвоєння *знань* є таким самим процесом, як і набуття практичних навичок — це теорія поетапного формування розумових дій, яку розробили та розвинули науковці П. Гальперін і Т. Талізїна. В основі цієї теорії знаходиться трансформація діяльності того, хто навчається, у процесі навчання. Формування нового знання та вміння передбачає послідовність етапів:

- а) створення мотивації, у цьому разі внутрішня мотивація (мотив до процесу діяльності) стійкіша та надійніша зовнішньої;
- б) виокремлення схеми орієнтованої основи дій;
- в) формування дій у матеріальній або матеріалізованій формі;
- г) формування дій у вислові — внутрішньому вислові — думці.



За теорією поетапного формування розумових дій етапи засвоєння знань розглядають у взаємодії з етапами засвоєння діяльності. Знання із самого початку включаються до структури дій. Якість знання у цьому разі визначають їх адекватністю діям, які використовуються для їхнього засвоєння. Знання ніколи не можна дати в готовому вигляді. Вони завжди засвоюються через включеність їх у ту чи іншу діяльність [2].

У процесі професійної підготовки студенти спеціальності «Соціальна робота» засвоюють знання із циклу гуманітарної і соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки, а також навчальної дисципліни за самостійного вибору навчального закладу та вільного вибору студентів. Навчальна дисципліна «Соціальна робота (теорія та практика)» є профілюючою дисципліною циклу професійної та практичної підготовки.

Уведення у професіональну освіту (крім знань, умінь, навичок) нових освітніх конструктивів — компетентностей, компетенцій і метапрофесійних якостей — науково обґрунтовувалося вченими країн Ради Європи ще в середині 80-х років минулого століття (Д. Мертенс, В. Оскарсон, А. Шелтен, Р. Бадер, Саймон Шо та ін.). Рада Європи визначила п'ять ключових компетенцій, формуванню яких приділяють велику увагу у підготовці молоді: політичні і соціальні, міжкультурні, комунікативні, соціально-інформаційні, персональні. Відповідно до рівня професійної активності виділяють психомоторні вміння, загально-трудова якість, пізнавальні здібності, персональні чи індивідуально-орієнтовані здібності, соціальні здібності. Окремо виділяють метапрофесійні якості — здібності, властивості особистості, які визначають продуктивність широкого кола соціальної і професійної діяльності спеціаліста [3, с. 23–30].

Людська діяльність не існує інакше, як у формі дій або ланцюга дій. Якщо ж із діяльності у думці відняти дії, які вона здійснює, то від діяльності взагалі нічого не залишиться. Уміння є різними способами, операціями навчальних дій, навчально-пізнавальної діяльності у цілому. Проблема умінь складна і остаточно ще не вивчена. У ній дуже багато різночитань у визначенні її ролі в навчанні студентів. Їй приділяють велику увагу і навіть створена теорія формування умінь (Є. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська, В. Селиченко) і розумових дій (П. Гальперін, Д. Ельконін, Т. Талізін).



## Порівняльний аналіз класифікації вченими загальних умінь

Розподіл умінь	Автор
Навчально-організаційні Навчально-інформаційні Навчально-інтелектуальні	Ю. Бабанський
Організаційні Практичні Розумові Психолого-характерологічні	І. Лернер
Пізнавальні Практичні Організаційні Уміння проводити самоконтроль Оцінні	А. Усова А. Бобров
Інтелектуальні Навчальної праці	А. Дмитрієв В. Гриньова
Навчально-організаційні Навчально-інтелектуальні Навчально-інформаційні Навчально-комунікативні	Н. Лошкарьова
Організаційні Загально мовленнєві Загально пізнавальні Контрольно-оцінні	О. Савченко Н. Коваль Л. Варзацька Т. Долга М. Підгорна

Так, у процесі підготовки фахівця соціальної роботи відповідно до стандарту освіти на рівні бакалавра у студентів необхідно сформувати уміння проводити соціальний діагноз, давати експертну оцінку клієнта; визначати особливості, проблематику соціального функціонування (демографічні характеристики та фактори) індивідів, сімей, груп; установлювати міру вмотивованості клієнта на співпрацю, визначати результати співробітництва; установлювати доброзичливі відносини, розуміти один одного; здійснювати комунікативний вплив із метою зміни установки, поведінки; виявляти оптимальні умови спілкування, забезпечувати можливість розвитку та формування особистості тощо — усього 75 умінь.

Під час викладання навчальної дисципліни викладач повинен ознайомитися зі змістом умінь для вирішення типових задач

діяльності, що викладені у стандарті освіти, класифікувати їх та розподілити згідно з етапами навчання.

Сучасна система освіти ставить перед нами завдання формування у майбутнього випускника якостей конкурентоспроможного фахівця своєї галузі [1, с. 88–90]. Конкурентоспроможність спеціаліста забезпечується не стільки статусом, скільки особистісними якостями професіонала, наявність яких дає змогу досягти не лише професійного успіху, а й успіху в професійній сфері. Якщо професіоналізм завжди перебував у центрі уваги системи освіти, то критерії успішної поведінки ще не були предметом цілеспрямованого формування і розвитку у ВНЗ.

Йдеться про такі основоположні властивості, як працелюбство, творче ставлення до справи, здатність до неперервного саморозвитку, професійного зростання, прагнення до високої якості кінцевого результату, впевненість у своїх можливостях, здатність до ризику, незалежність, здатність бути лідером, стресостійкість [18, с. 309–310].

Гарантом формування конкурентоспроможності фахівця виділяють такі групи умінь: технологічні, комунікативні і управлінські.

*Технологічні вміння* формуються у процесі засвоєння фахо-спрямованих теоретичних, прикладних дисциплін і профільної практики.

*Комунікативні навички* набуваються у процесі вивчення сучасної української літературної мови та ділового мовлення, культури мовленнєвої діяльності, залучення студентів до спілкування на заняттях з усіх дисциплін навчального плану, уведення їх у ділові і професійні ситуації під час різних тренінгів та практик тощо.

*Управлінські вміння* — це здатність прогнозувати нестандартні ситуації, планувати й організувати спільну діяльність суб'єктів педагогічної взаємодії в малих і великих групах, ухвалювати адекватні педагогічному задуму і ситуаціям, що виникають у процесі сумісної діяльності, рішення та проводити системний аналіз. Ця група умінь має первинно формуватися в умовах аудиторних занять із психолого-педагогічних, дидактико-технологічних (методичних) дисциплін та вдосконалюватися у процесі виконання різних форм освітньої, виховної, науково-дослідницької діяльності, під час педагогічної практики та самостійної роботи.

Модель конкурентоспроможного фахівця-освітянина подається у вигляді трьох груп якостей: психологічних, управлінських та поведінкових.

*Психологічні якості:* емпатійність, відкритість, інтуїтивність, схильність до лідерства, реактивність, автентичність, спостережливість, терпимість, стресостійкість, оптимальність, аналітичність, рефлексивність, креативність.

*Управлінські якості:* ставити мету, організовувати спільну діяльність, організовувати власну діяльність, прогнозувати розвиток, планувати діяльність (свою і чужу), здійснювати аналіз, експертизу, генерувати нові ідеї, збирати і передавати інформацію, користуватися ефективними технологіями, алгоритмами діяльності, ухвалювати рішення, користуватися документацією професійного спрямування.

*Поведінкові якості:* комунікабельність, діловитість, винахідливість, енергійність, ініціативність, здатність до імпровізації, здатність до ризику, відповідальність, здатність до релаксації.

Крім цього, знання мають певні *властивості:* повнота, глибина, оперативність, гнучкість, конкретність, усвідомленість, згорнутість і розгорнутість, системність, ґрунтовність.

Однак виникає питання: «Чи до всіх професій типу «людина — людина» висуваються такі вимоги, і якщо так, то наскільки вони є коректними і виправданими особливістю професійної діяльності?» Так, діяльність соціального працівника за своїм змістом керується принципами співробітництва, партнерства, підтримки, свободи вибору, довіри, співчуття, які не мають нічого спільного з боротьбою у професійній сфері за прибуток. Технологічні, комунікативні, управлінські вміння і якості входять до професіограми всіх професій типу «людина — людина» на різних рівнях підготовки.

Досвід викладання соціальної роботи не може спиратися тільки на біхевіористсько-редукціоністські підходи, що спрямовані на формування професійно-особистісної сфери студента через удосконалення зовнішніх ознак професійного зростання, зокрема поведінкових.

В умовах модульно-рейтингової системи навчання потрібно створити таке навчально-виховне середовище, яке б формувало у студентів уміння проектувати своє майбутнє у позитивних значеннях — отримати цікаву роботу, працювати із задоволенням, із набуттям досвіду та професійним зростанням просуватися по службі, реалізувати свої ідеї та проявляти ініціативу, реалізувати творчий потенціал. Орієнтація на боротьбу в умовах конкуренції, проблеми професійні та життєві, очікування конфліктів та постійна готовність до їх появи та необхідності їх розв'язання негативно позначаються на свідомості студентів,

їхніх професійних очікуваннях. Сучасні роботодавці висувають вимоги до наявності досвіду у випускників вищих навчальних закладів, тому студентів треба вчити зовнішнім проявам та ознакам соціально-психологічного впливу, умінням триматися в різних професійних ситуаціях, знаходити «обхідні шляхи». Так, студенти спеціальності «Соціальна робота» працюють волонтерами, намагаються себе добре зарекомендувати під час практики, беруть активну участь у різних видах діяльності, крім резюме, пропонують рекомендації фахівців, з якими вони співпрацювали.

Давайте звернемося до досвіду країн, які пройшли той шлях, на якому ми сьогодні опинилися. Важливість умінь і навичок міжособистісного спілкування вже давно визнана діловим співтовариством, яке щорічно витрачає значні кошти на навчання своїх службовців. Найбільшу частину цих коштів витрачають на підготовку людей до такої спільної діяльності у групах, за якої б міжособистісні відносини максимально покращувалися. Ділове співтовариство осмислило те, чого ніяк не можуть зрозуміти ті, хто визначає освітню політику: ситуацію змінюють люди, які працюють разом.

У ситуаціях співробітництва педагог перетворюється із передавача інформації у фасилітатора учіння. Ця ситуація дає тим, хто навчається, можливість разом працювати у різних за розміром групах і допомагати один одному вчитися. Мета навчання у дусі співробітництва постає в тому, щоб допомогти учням і студентам розвинути позитивну взаємозалежність, здатність діяти обличчям до обличчя, уміння вчитися у групі та індивідуально, а також розвинути міжособистісні навички [11, с. 375–376].

Звичайно, ще залишається цілий ряд дискусійних питань, які пов'язані із морально-етичним вихованням, єдністю та цілісністю навчально-виховного процесу, адекватністю вимог до конкурентоспроможності фахівця соціальної сфери. Однак, якщо ми не маємо на сьогоднішній день відповіді на всі питання, це свідчить тільки про те, що є можливість для їх обміркування і подальшого вивчення.

## ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Характеристика змісту вищої освіти і навчальної дисципліни.
2. Особливості діяльності педагога — викладання.
3. Аналіз діяльності та управління навчально-пізнавальною діяльністю студента.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Технологізація підготовки фахівців в умовах запровадження державних стандартів освіти. Освіта і управління. — Т. 8, ч. 2. — 2005. — С. 88–90.
2. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів) : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 1995. — 430 с.
3. Гамезо М. В., Петрова Е. Ф., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология. — 2003. — 573 с.
4. Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Поважна Л. І. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, аспірантів і викладачів вищих навч. закл. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К. : Вища школа, 2003. — 324 с.
5. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні: ЮРЕ. — К., 2003. — С. 197–208.
6. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23–30.
7. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. — К. : МАУП, 2000. — С. 132.
8. Кузьминський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. — К. : Знання, 2005. — 486 с. — (Вища освіта ХХІ століття).
9. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. Ф., Соколова Е. Е., Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М. : Смысл, 2005.
10. Ніколаєнко С. Вища освіта — джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. — К. : Знання, 2005. — 319 с.
11. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: Погляд у майбутнє / Вища школа. — 2006. — № 2. — С. 3–22.
12. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф..., Київ, 29 березня — 1 квітня 2005 р. АПН України / (ред. кол.) — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — 200 с.
13. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн та ін. — К. : Вища школа, 1997.
14. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб : Питер Ком, 1999. — 418 с.

15. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
16. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. — К. : Академвидав, 2006. — 360 с.
17. Степашко В. О., Підласий А. І. Добір викладацького персоналу на діагностичній основі // Рідна школа. — 2002. — № 6. — С. 49–50.
18. Степашко В. О. Організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу у вищих навчальних закладах. — Слов'янськ, 2004. — С. 32–33.
19. Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методологічні основи створення і використання експертних систем у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах : монографія. — К. : КСУ, 2002. — 473 с.
20. Талызина Н. Ф. Курс педагогической психологии. — М., 2000.
21. Тюптя Л. Т., Тюптя О. В. Професія — фахівець із соціальної роботи: витоки, розвиток, вимоги // Вісник університету «Україна». — К., 2002. — № 2. — С. 9–21.
22. Тюптя Л. Т., Тюптя О. В. Інформаційний матеріал опису професії «Фахівець із соціальної роботи» : навч.-метод. посіб. для державної служби зайнятості. — К., 2002. — 38 с.
23. Тюптя Л. Т. Проектування у процесі підготовки фахівців із соціальної роботи / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — № 3 (5). — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 279–289.
24. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика). Модульна програма для студентів спеціальності «Соціальна робота» : метод. посіб. — К. : Університет «Україна», 2007. — 112 с.
25. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К. : Знання, 2008. — 574 с.
26. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. — К. : Академвидав, 2006. — 352 с.
27. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. — М., ЮНИТИ, 2002. — 436 с.

## РОЗДІЛ 3

# ФОРМИ НАВЧАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

### 3.1. Загальна характеристика

**Форми організації навчання** — як дидактична категорія означає зовнішній бік організації навчального процесу, пов'язаний із кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також із порядком їх здійснення.

Так, за часів Київської Русі, у сім'ях заможних громадян навчання здійснювалося за сімейним планом, згідно з яким учитель одночасно займався з дітьми різного віку.

Першу спробу модернізації класно-урочної системи, що отримала назву «белл-ланкастерської системи», школи «взаємного навчання», зробили наприкінці XVIII — на початку XIX століття в Англії А. Белл і Дж. Ланкастер.

Наприкінці XIX — на початку XX століття розвивається «батьківська» система у США та «маннгеймська» — у Європі, що базується на індивідуалізації процесу навчання, яке враховує рівень розумового розвитку окремої дитини.

Система індивідуалізації навчання — «дальтон-план» (О. Паркхерст), замість класно-урочної системи запропонувала «клас організації», тобто замінила навчальні класи предметними лабораторіями.

Активне відродження «дальтон-плану» почалося у 50–60-х роках минулого століття у вигляді «плану Трампа», сутність якого полягає в намаганні якомога більше індивідуалізувати процес навчання за допомогою різних гнучких форм його організації.

На початку XX століття педагоги А. Фер'єр (Швейцарія), О. Декролі (Бельгія), О. Шульц (Німеччина) виступили авторами комплексного методу навчання, сутність якого — в об'єднанні матеріалу навчання навколо тем-комплексів. Але ця комплексність порушувала предметність викладання, систематичність вивчення основ наук.

Цей перелік можна було б продовжити, однак культурно-історичний підхід до характеристики форм навчання та організації навчального процесу доводить, що історично форми навчання змінювалися в різних педагогічних системах, аж поки не закріпилася і не виявилася сталою класно-урочна система

у середніх навчальних закладах та лекційно-семінарська — у вищих.

У науковій літературі існує думка про те, що педагогічна реальність як система є «нескінченно-можливою» (термін В. С. Біблера)<sup>1</sup>, континуальною, мінливою і випадковою (а не тільки закономірною), хаотичною (а не тільки впорядкованою), драматичною, недиз'юнктивною, самоорганізаційною (а не тільки впорядкованою), поліцентричною, полілогічною тощо. Тут одночасно відбуваються процеси утворення і розпаду, виникнення і зникнення, ідентифікації і відособлення, розвитку і регресу. Саме таким є педагогічний процес в онтологічному розумінні<sup>2</sup>.

На сьогоднішній день форми організації навчального процесу мають суто правовий та педагогічні аспекти. У Законі України «Про вищу освіту» у статті 42 визначаються форми навчання у вищих навчальних закладах.

З правової точки зору, навчально-виховний процес забезпечує можливість здобуття особою знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах; інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню обізнаної, умілої та вихованої особистості.

Виділяють такі *форми навчання у вищих навчальних закладах*: денна, вечірня, заочна, дистанційна, екстернатна.

Форми навчання можуть бути поєднані. Терміни навчання за відповідними формами визначаються можливостями виконання освітньо-професійних програм підготовки фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

У статті 43 Закону визначаються форми і види організації навчального процесу.

#### **Форми організації навчального процесу:**

- навчальні заняття;
- самостійна робота;
- практична підготовка;
- контрольні заходи.

#### **Основні види навчальних занять:**

- лекція;
- практичне заняття;

---

<sup>1</sup> Біблер В. С. От науковедения — к логике культуры: два философских введения в XXI век. — М.: Изд. полит. л-ры, 1991. — 413 с.

<sup>2</sup> Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи. — Дис. д-ра пед. н. 13.00.04. — Кіровоград, 2003. — С. 14.



- семінарське заняття;
- консультація.

Вищий навчальний заклад може встановлювати інші види навчальних занять.

Охарактеризуємо особливості проведення лекції та семінарського заняття як основних видів навчальних занять, що передбачені навчальним планом при викладанні дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)».

## 3.2. Навчальні заняття

### 3.2.1. Лекції

**Лекція** — один із основних видів навчальних занять у вищому навчальному закладі. Визначення теми лекції підпорядковано всій логіці організації навчального процесу, навчальному плану дисципліни, вибір методики її проведення зумовлений змістом навчального предмета та окремої теми, професійними уподобаннями викладача, його стилем спілкування з аудиторією.

**Лекція — наукова доповідь.** Її матеріал чітко структурований, розподілений на логічно завершені частини. Викладач висвітлює основні теоретичні підходи і наукові погляди, що стосуються теми лекції, пояснює найбільш складні терміни та умовиводи. Під час лекції він використовує цитати із першоджерел, посилання на науковців — авторитетів у даній галузі наукових знань. Лекція може бути присвячена огляду наукової літератури.

Бінарність вербальних та наочних методів навчання забезпечується завдяки демонстрації схем, таблиць, графіків, діаграм, які викладач коментує під час викладу теоретичного матеріалу. Технічні засоби навчання, такі як інтерактивна дошка, значно активізують увагу студентів, забезпечують продуктивне засвоєння знань.

**Лекція-інформація** відноситься до пояснювально-ілюстративних методів навчання. Викладач знайомить студентів з інформацією, що не вимагає її репродуктивного відтворення, а розрахована лише на механічне запам'ятовування основних соціальних фактів, подій тощо. У цьому разі він орієнтує студентів в інформаційних потоках, допомагаючи знайти необхідні джерела інформації. Прикладом можуть бути лекції з історії становлення і практики соціальної роботи, її законодавчої та нормативно-правової бази. Викладач використовує на лекції роздатковий матеріал — статті із законів, ілюстрації, правові документи.

*Лекція з постановкою проблеми* значно активізує процес навчання, стимулює навчально-пізнавальну діяльність молоді. Постановка проблеми повинна бути обґрунтованою логікою навчального курсу. Студенти повинні бути підготовлені до такої форми роботи. Постановка проблеми означає, що навчальний процес переходить на якісно новий рівень засвоєння знань. На початку лекції викладач обирає один із методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів: пряме запитання, що вимагає відповіді наприкінці лекції, мозковий штурм, ситуаційна або рольова гра, інтелектуальна розминка тощо. Психологізація навчання — основна риса навчання з постановкою проблеми. Застосовуються також такі форми навчання, як звернення до слухачів і одержання зворотного зв'язку, порівняння, наведення конкретних прикладів, стимулювання слухачів до активної дискусії з лектором, розбір переваг і недоліків матеріалу, що розглядається, побудова гіпотез, використання відеотехнологій для підтвердження різних поглядів, альтернативного пояснення особливо складних проблем, залучення студентів до пошуку необхідних рішень, звернення до особистісного досвіду студентів, формулювання логічних доведень, висновків тощо.

*Лекцію-дискусію* читають або всередині, або наприкінці вивчення навчального предмета. Зміст навчального матеріалу та інформації тісно пов'язаний з іншими темами, що вже вивчалися, має інтегративний, міждисциплінарний характер. Під час проведення лекції використовують методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, що стимулюють інтелектуальну активність студентів, підключають процеси тісної взаємодії, обговорюючи наукові та практичні питання. Викладач ставить перед студентами риторичні запитання, що вимагають зворотного зв'язку, пропонує для обговорення діаметрально протилежні думки і погляди науковців і практиків соціальної роботи, дискусійні питання розвитку окремих напрямів теорії і практики соціальної роботи тощо. Такі лекції надають студентам можливість бути активними учасниками навчального процесу, формують культуру взаємовідносин у групі, толерантність, терпимість до думки інших людей, емпатійність.

*Лекція-візуалізація* спирається на використання наочно-ілюстративних методів навчання, відеотехнологій, аудіовізуальних засобів навчання, творів екранного мистецтва. Кінофільм чи його уривок, телепередача чи її фрагмент, навчальний фільм — логічна частина лекції чи її основа. Студенти повинні

бути підготовленими до лекції-візуалізації, налаштуватися на її сприйняття. Перед початком перегляду аудіовізуальної інформації формулюються питання, на які потрібно звернути увагу, створюється певний настрій, що відповідає жанру та темі інформації. Після перегляду відбувається обговорення фільму чи телепередачі. Емоційно збагачене навчальне середовище пробуджує емпатію, співпереживання, виховує душу і серце особистості.

**Лекцію-конференцію** викладач завчасно готує разом зі студентами. 4–6 студентів отримують від нього теми доповідей, які висвітлені у визначеному порядку відповідно до змісту навчального матеріалу та логіки його побудови. Бажано, щоб науковий та практичний матеріал були знайомі студентові, тобто він виступав своєрідним експертом у певній галузі наукового знання, наприклад, під час написання курсової роботи або у нього був досвід проходження практики.

**Лекція-роздуми.** Лекцію-роздуми характеризують особливості добору навчальної інформації, змісту навчального матеріалу, а також тон і стиль спілкування викладача зі студентами. Лекція може будуватися на висвітленні практичних аспектів соціальної роботи, водночас викладач активно висловлює власну думку про переваги та недоліки того чи іншого аспекту теорії і практики соціальної роботи в організаціях та установах соціальної сфери. Значно поживляють хід лекції роздуми викладача про минуле і майбутнє професії. Розповіді про власний досвід, наведення прикладів із художньої, науково-популярної, публіцистичної літератури. Це теми, що присвячені висвітленню умов життєдіяльності людей, які перебувають у складних життєвих обставинах, а тому потребують допомоги, нагляду, захисту. Завдання, яке ставить викладач — виховання емпатії, співчуття до клієнтів соціальних служб, етики взаємовідносин з ними, колегами по справі, партнерами у професійній діяльності, ставлення до професії.

**Лекція-консультація** проводиться з метою узагальнення, систематизації знань пройденого навчального матеріалу, надолуження тих прогалин, які залишилися після вивчення окремих тем, аналізу та корекції помилок під час проведення письмових контрольних робіт, виконання тестових завдань, підготовки до підсумкового контролю.

**Лекція-орієнтація** проводиться для допомоги студентам у питаннях, пов'язаних із різноманітними інформаційними потоками, які відрізняються за своїм змістом, характером, стилем,

тоном, манерою викладу інформації, призначених для різних цільових аудиторій громадян. Одним із методичних завдань лекції-орієнтації є допомога студентам розібратися у складних питаннях повноважень і компетенції органів влади у наданні соціальних послуг, реалізації форм, методів і технологій соціальної роботи. Викладач відіграє роль гіда, наставника, супервізора, допомагає студентам зорієнтуватись у складних професійних питаннях, сприяє вихованню морально-етичних якостей, формуванню самоконтролю та розвитку активного мислення.

### 3.2.2. Семінарські заняття

Важливим видом навчання при вивченні дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)» є семінарське заняття. Охарактеризуємо його окремі види.

*Семінар-конференція* проводиться на основі підготовки коротких наукових доповідей та рефератів учасниками навчально-виховного процесу. За академічну пару на такому семінарі виступає 7–9 студентів. Студенти висвітлюють закони, закономірності, тенденції розвитку соціальних процесів і явищ, використовують наукові джерела, приклади із практики соціальної роботи. Доповіді супроводжуються дискусією, висловленням думок науковців і власних щодо питань, які вивчаються. Семінар-конференція — це найбільш традиційний спосіб висвітлення та закріплення навчального матеріалу.

*Семінар-дискусія* активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, пробуджує думку, дає змогу виявити свої здібності. Методика проведення семінару-дискусії є логічним продовженням попередньої роботи викладача на таких видах лекцій, як наукова доповідь, конференція, дискусія. На семінарі використовують також експрес-контроль та фронтальне опитування.

*Семінар із тренінговим компонентом* складається з двох частин. Перша присвячена висвітленню теоретичних питань, друга — відпрацюванню певних практичних умінь та навичок. Також використовують такі методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, як інтелектуальна розминка, ігрова ситуація. На таких семінарах забезпечується зв'язок теорії з практикою.

*Семінар — ситуаційна гра* — проводять у мікрогрупах. Використовуючи теоретичний матеріал теми, студенти розв'язують професійні проблеми, вирішують поставлені завдання — за методикою ситуаційного навчання [1]. Зупинимось на характеристиці цього виду семінару докладніше.

Визначимо термін «ситуація».

• По-перше, ситуацію розуміють як певний стан процесу, що відбувається і є відносно стійким;

• по-друге, цей стан містить у собі певну суперечливість, тобто є принципово нестаціонарним, тимчасовим і таким, що повинен змінитися; суперечливість ситуації створює могутній потенціал її розвитку, переходу до наступних ситуацій;

• по-третє, ситуація — це стан, що вирізняється неоднозначністю подальшого розгортання, вона характеризується варіативністю як в аспекті її протікання, так і майбутнього;

• по-четверте, існування і вирішення ситуації принципово важливі для діяльності людей, вона стосується їхніх інтересів і вимагає часом негайного вирішення, оскільки її існування може призвести до невідновлюваних втрат;

• по-п'яте, ситуація припускає можливість втручання в неї людини, що має на меті зміну стану з небажаного на бажаний.

Завдання, які доводиться вирішувати в процесі аналізу ситуації:

1. Здійснення проблемного структурування, що передбачає виділення комплексу проблем ситуації, їх типології, характеристик, наслідків, шляхів вирішення (проблемний аналіз).

2. Визначення характеристик, структури ситуації, її функцій, взаємодії з навколишнім і внутрішнім середовищем (системний аналіз).

3. З'ясування причин, що призвели до появи даної ситуації, і наслідків її розгортання (причинно-наслідковий аналіз).

4. Діагностика змісту діяльності в ситуації, її моделювання та оптимізація (праксеологічний аналіз).

5. Побудова системи оцінок ситуації, її складових, умов, наслідків та дійових осіб (аксеологічний аналіз).

6. Підготовка передбачає щодо імовірного, потенційного і бажаного майбутнього (прогностичний аналіз).

7. Вироблення рекомендацій щодо поведінки дійових осіб ситуації (рекомендаційний аналіз).

8. Розробка програм діяльності в даній ситуації (програмно-цільовий аналіз).

Обов'язок викладача — мотивувати зацікавлення студентів у предметі: створити таке середовище в аудиторії, яке заохочує студентів ділитися власними ідеями, знаннями і досвідом і брати участь в аналітичному процесі. Обов'язком студента є привнесення у навчальний процес своєї активної уваги. Студент повинен бути переконаним у тому, що він несе особисту відповідальність

за своє навчання: «Викладач знаходиться поруч, щоб допомогти мені, і я повинен використати цю допомогу, але кінцева відповідальність за це належить мені». Мета і викладача, і студента — створити в аудиторії таке середовище, в якому студенти можуть розвинути чи хоча б застосувати ті навички пізнання і поведінки, які будуть їм потрібні для вирішення проблем, що чекають їх на робочому місці після закінчення ВНЗ. Викладачі заохочують студентів і тим самим стимулюють їхні зусилля взяти відповідальність за своє навчання. Відповідно, студенти стимулюють зусилля викладачів щодо розвитку їхніх здібностей.

Незважаючи на свою простоту, сила ситуаційних вправ на прийняття рішення полягає у тому, що вони спонукають студентів поглянути на дилему ізсередини, з позиції особи, що приймає рішення, а не просто виступати у ролі судді чи критикувати чийсь рішення.

Ситуаційні вправи на прийняття рішення можна охарактеризувати як «документування дійсності». Вони нагадують ментальний знімок ситуації чи дилеми, що потребують вирішення. Ці ситуаційні вправи складаються таким чином, щоб дати студентам змогу стати учасниками ситуації, цілковито зануритися у процес вирішення і ухвалити його. Більшість таких ситуаційних вправ подаються у формі текстової розповіді з необхідними ілюстраціями.

### **Класифікація основних ситуацій із поглядом явищ, які покладено в їх основу**

Вид явища, що його визначає ситуація	Характеристика цього явища
Потреба	Загострена нестача, задоволення якої стримується певними факторами
Вибір	Необхідність вибрати одну альтернативу із кількох
Криза	Різке погіршення стану справ у тій чи іншій системі аж до її руйнування
Конфлікт	Спостерігається прагнення протилежних сторін заволодіти обмеженим ресурсом
Боротьба	Йде протиборство сторін відповідно до своїх стратегій і тактики
Інновація	Поява нововведення, що змінює звичний спосіб життя

Нововведення відіграють особливо важливу роль при побудові ситуаційних вправ. Під ними зазвичай розуміють новий спосіб більш ефективного задоволення певної потреби або розв'язання проблеми. Нововведення становлять істотну частину життя суспільства, особливо коли воно реформується. Їх поява і розвиток призводять до формування значного числа багатопланих проблем, що виступають предметом аналізу в кейсах.

### Роль методів пізнавальної діяльності в аналізі ситуацій

Метод, інтегрований у ситуаційне навчання	Характеристика його ролі в ситуаційному навчанні
Моделювання	Побудова моделі ситуації
Системний аналіз	Системне представлення й аналіз ситуації
Уявний експеримент	Спосіб отримання знання про ситуацію за допомогою уявного перетворення
Метод опису	Створення опису ситуації
Проблемний метод	Представлення проблеми, що лежить в основі ситуації
Метод класифікації	Створення впорядкованих переліків властивостей, сторін, складових ситуації
Ігрові методи	Представлення варіантів поведінки героїв ситуації
«Мозкова атака»	Генерування ідей щодо ситуації

Автори методики підкреслюють те, що традиційне навчання закладає у студентів нормативне знання, яким повинен володіти кожний студент. Ситуаційне ж навчання вчить пошуку і використанню знання в умовах динамічної ситуації, розвиваючої гнучкість, діалектичність мислення. Можна погодитися з авторами, які акцентують увагу на тому, що зловживання ситуаційним навчанням може призвести до втрати майбутнім фахівцем необхідного йому теоретичного фундаменту, для означення якого вони використовують словесну метафору «нормативний скелет». За таких умов усе знання студента починає зводитися до засвоєння безлічі ситуацій без будь-якого методологічного принципу або системи. Це в остаточному підсумку часто призводить до повної безпорадності людини під час аналізу конкретних ситуацій. Її умінь буде вистачати для осмислення вже знайомих ситуацій, а в нову ситуацію вона буде потрапляти «без керма і вітрил».

Застосування ситуаційного навчання повинне бути методично, інформаційно, організаційно і педагогічно обґрунтованим



і забезпеченим. Це забезпечення потрібне як на рівні організації навчально-виховного процесу ВНЗ, так і на рівні планування його окремим викладачем.

Методика проведення окремих видів лекційних та семінарських занять подана у додатках.

### 3.3. Самостійна робота

В умовах реформування вищої освіти і входження України до європейського простору в рамках Болонського процесу настав якісно новий етап розв'язання проблеми організації самостійної роботи студентів. Адже діяльність фахівця в умовах ринкових відносин полягає в подальшому прискоренні зміни професійних знань, умінь та навичок, здатності самостійно, швидко і якісно вдосконалювати свою кваліфікацію.

Зміст процесу навчання в університеті полягає у здобуванні необхідних для професійної діяльності знань, умінь та навичок, а також знань про способи діяльності, які забезпечують одержання і використання цих знань як у практичній роботі за спеціальністю, так і в повсякденному житті.

Самостійна робота студентів є невід'ємною частиною і логічним продовженням лекційно-семінарської системи навчання. Системний характер самостійної роботи визначається змістом, метою і задачами навчального процесу та проходить у декілька етапів.

Поняття «самостійна робота» досить широке і тому не має однозначного визначення. **Під самостійною роботою** тих, хто навчається, науковці розуміють:

- засіб закріплення навчального матеріалу, активізації пізнавальної активності;
- роботу, яка здійснюється з метою набуття нових знань і вмінь у спеціально відведений час без участі викладача, але за його завданням та під його керівництвом;
- сукупність навчальних дій, за допомогою яких відбувається самостійне закріплення і поглиблення раніше набутих знань, умінь і навичок, а також оволодіння новими.

Ми будемо розглядати самостійну навчальну роботу як одну із форм активної навчально-пізнавальної діяльності, маючи на увазі інтеграцію специфічної діяльності викладача і студента в умовах інформаційного навчального середовища у процесі підготовки фахівців соціальної сфери.

Не заглиблюючись в аналіз теорії систем, у тому числі і педагогічних, зазначимо, що під інформаційним навчальним сере-



довищем розуміємо спеціально створену педагогічну систему з певним інформаційним простором, що визначається властивими їй характеристиками як у самому середовищі, так і поза ним, що можуть співвідноситись і діяти автономно, розрізнятися за змістом, рівнем інтелектуального, емоційного, духовного впливу, метою і завданнями навчально-виховного процесу.

Інформаційне навчальне середовище відіграє важливу роль в організації всіх елементів навчально-виховного процесу, зокрема й самостійної роботи студентів, через інформаційну підтримку процесу навчання. Визначимо умови ефективної реалізації інформаційної підтримки процесу навчання студентів для проведення самостійної роботи:

- навчально-методичне забезпечення процесу навчання;
- інформаційні технології навчання;
- комп'ютерна інформаційна мережа — Інтернет;
- електронна бібліотека.

Інформаційне навчальне середовище забезпечується завдяки створенню медіатеки — банку інформаційних даних, які використовують студенти і викладачі у навчальному процесі — на лекційних, семінарських та практичних заняттях і в додатковий до лекційно-семінарських занять час.

Навчально-методичне забезпечення процесу навчання проводиться через підготовку профілюючої кафедри до навчального процесу, що спирається на стандарти освіти щодо підготовки фахівця соціальної сфери, навчальні програми, навчально-методичні комплекси, модульні програми, робочі навчальні програми, навчально-методичні матеріали, підручники, посібники, розробки, довідкові видання тощо. Ці матеріали повинні готувати викладачі профілюючої кафедри, а також можуть бути використані видання та досвід відомих учених, практиків — фахівців соціальної сфери, викладачів провідних вищих навчальних закладів країни.

Навчально-методичні матеріали використовують у друкованому вигляді через фонд кафедри або загальнобібліотечний, на інформаційних носіях, через систему «Інтернет», електронну бібліотеку кафедри, індивідуальні фонди викладачів та студентів.

Важливою умовою інформаційної підтримки проведення самостійної роботи студентів є розробка та використання у навчальному процесі інформаційних технологій навчання. Основними напрямками змін у змісті навчання, що пов'язані із запровадженням новітніх інформаційно-освітніх технологій, є [5, с. 125]:

- розширення і поглиблення теоретичних основ навчальних курсів шляхом підвищення їх доступності для тих, хто навчається, завдяки можливостям засобів інформаційно-освітніх технологій уточнювати зміст навчання, доступу до будь-якої інформації, інтелектуалізації інформаційних навчальних систем. Інформаційно-освітні технології відіграють важливу роль у розширенні і поглибленні фундаментальних знань, усебічному й ґрунтовному вивченні предметної галузі, формуванні знань, необхідних для пояснення причинно-наслідкових зв'язків досліджуваних процесів і явищ, пізнання законів розвитку світу;

- додаткові можливості побудови інтегрованих курсів, посилення міжпредметних зв'язків, комплексного характеру вивчення реальності;

- можливість вивчення виробничих і соціальних ситуацій, у результаті чого посилюється зв'язок теорії з практикою, а навчання набуває практичної значущості;

- перерозподіл за значенням змістовних компонентів навчальних курсів;

- включення до змісту навчальних дисциплін знань про власну діяльність. Студентам необхідно не тільки передати певні предметні знання, а й сформувати у них рефлексивний механізм саморегуляції, що можливо лише у процесі безпосереднього контакту з викладачами. Ефективність освіти завжди залежала від рівня її підготовки.

Технічною умовою, що значно прискорює доступ до інформаційних джерел, є підключення кафедри до комп'ютерної інформаційної мережі Інтернет. Інтернет називають мережею мереж, що надає можливості для отримання навчальної інформації через електронні бібліотеки, сайти вищих навчальних закладів і профілюючих кафедр, спілкування з колегами та тими, хто навчається в інтерактивному режимі, користування каталогами та бібліотечними фондами провідних бібліотек Сполучених Штатів Америки та Західної Європи, проведення дистанційного навчання тощо.

У програмному забезпеченні кафедральної електронної бібліотеки виділяються чотири основні групи:

- електронні довідники та енциклопедії, які мають ряд переваг перед друкованими аналогами, а саме: вибір користувачем способу систематизації інформації, використання засобів мультимедіа, можливість копіювання довідкової інформації в документи користувача тощо;

- електронні видання підручників, навчальних посібників, навчально-методичних комплексів, модульних програм, методичних розробок і рекомендацій, інтерактивні підручники, які іноді здатні «замінити» викладача завдяки наявному зворотному зв'язку, передбаченому певною програмою;

- ігрові навчальні програми, ситуаційні, практичні, тестові завдання, завдання для проведення тьюторських занять тощо;

- тести і задачки (відкритого, закритого і змішаного типів), що підвищують ефективність і об'єктивність контролю знань тих, хто навчається.

Як правило, переважна більшість подібних програм містить декілька із зазначених напрямів. Так, можливості електронних видань свідчать, що вони вже сьогодні повинні посідати чільне місце у процесі впровадження інформаційно-освітніх технологій. Перевагами електронних видань, насамперед, є:

- єдність інформаційного простору і його значний обсяг. Повне зібрання творів того або іншого письменника може займати лише незначну частину компакт-диска. Тому вже сьогодні можна зберігати в пам'яті одного персонального комп'ютера зміст десятків підручників у найповнішому обсязі;

- багатство і гнучкість зв'язків між різними об'єктами інформаційного середовища, можливість автоматизованого пошуку цих об'єктів. Така особливість разом із попередньою дає змогу реалізувати різні підходи до побудови навчального матеріалу, які важко впровадити, використовуючи паперові підручники, а також дозволяє реалізувати ідеї багаторівневого, диференційованого навчання, порівнювати різні джерела, що висвітлюють одну й ту саму проблему, забезпечити міжпредметні зв'язки;

- відкритість як можливість використання будь-якої замкнутої частини інформаційного об'єкта, що належить до електронного видання, в об'єктах, які будуються викладачем і студентом. Можливість самостійної постановки експерименту самим студентом, виконання проекту, створення інформаційного об'єкта;

- можливість побудови віртуальних моделей діяльності в електронних віртуальних світах. Комплексна візуалізація самої моделі і результатів моделювання є особливо важливим фактором наочності і якості засвоєння знань учнями;

- інтерактивність, цікавою формою якої є сприймання комп'ютером усної мови. Одну з форм такого сприймання — візуалізацію звукового сигналу на екрані комп'ютера — використовують давно. Інша — переведення мови у письмовий текст — лише починає досягати задовільної якості;

- можливість збереження індивідуальних освітніх траєкторій тих, хто навчається, і організація доступу до них. Це й можливість доступу до однієї роботи усіх, зацікавлених у поданій інформації, аж до видатних учених. Зокрема, одна й та сама робота студента може отримати відгуки різних педагогів-предметників.

Сьогодні можна говорити про інформаційний освітній об'єкт, створений на основі новітніх технологій, в якому виділяються окремі образи, тексти тощо, які реалізуються за допомогою комп'ютера.

Медіатеку складають педагогічні програмні засоби і комплекси — освітні видання, які можуть бути структуровані за трьома основними групами:

- видання для підтримання і розвитку навчального процесу;
- інформаційно-довідкові джерела;
- видання загальнокультурного характеру.

Зокрема, до видань для підтримки і розвитку навчального процесу належать електронні підручники та навчальні посібники, що містять систематизований навчальний матеріал у межах програми даної дисципліни. Вони призначені для вивчення предмета «з нуля» в обсязі, визначеному програмою. Такі електронні видання містять усі види навчальної діяльності: приймання і передавання інформації, практичні заняття в уже відомих і нових формах, атестацію тощо. Вони спрямовані на підтримку роботи і розширення можливостей учителя або викладача та самостійну роботу студентів.

Інформаційно-довідкові джерела забезпечують інформаційну підтримку навчального процесу. До них належать енциклопедії, довідники, словники, хрестоматії, географічні, астрономічні атласи, нормативно-правові, економічні збірники тощо. Вони не прив'язані до певного курсу, програми, дидактичної схеми. Їх використовують переважно як вихідний матеріал під час розв'язання творчих навчальних завдань, зокрема таких, що виходять за межі навчальних програм.

Видання загальнокультурного характеру призначені для створення культурного середовища. Це віртуальні екскурсії музеями світу, подорожі містами, країнами, континентами, а також видання, присвячені класикам світової культури, шедеврам архітектури, живопису, музики. Їх мета — надати однакові можливості виховання загальної культури, широти світогляду всім, хто навчається. Такі «екскурсії», наприклад, вводять ізольованих «провінційним» і сільським локальним місцем про-

живання людей у великий світ мистецтва, культури планети, у світ Космосу! Але тільки за наявності відповідних методик, які використовують у виховному процесі як засадничий елемент — діалог у його різних формах, передусім діалог міжкультурний і різномовний.

Ефективність віртуальних екскурсій та подорожей залежить як від притаманної їм якості, так і від способу їх використання, умінь і навичок викладача та особливостей аудиторії, яка сприймає інформацію. Усе це потребує розроблення дидактичних вимог до організації та «проведення» віртуальних екскурсій і подорожей у контексті гуманітарної культури тих, хто навчається. Потрібне також дидактичне обґрунтування технології їх створення, оскільки ступінь ефективності віртуальної екскурсії або подорожі, тобто реалізація функції управління пізнавальною діяльністю, в основному закладається тими, хто їх створює. Будь-яка віртуальна екскурсія містить, як правило, такі компоненти мультимедіа-програм: відеоекскурсії, слайд-огляди, слайд-фільми, фрагменти кінофільмів, гіпертекстові описи, інтерактивні карти і плани, які показують просторове розташування об'єктів і дають змогу оперативно переміщуватися в просторі, лінію часу, яка дозволяє вільно переміщуватися в часі, бібліографічні показники для організації можливості віртуального переміщення в просторі й часі тощо.

У навчальні заклади науковці рекомендують постачати комплексні рішення, які містять апаратне і програмне забезпечення, а також методичний супровід. Використання комп'ютера в навчальному процесі є доцільним, якщо це допомагає розвитку творчих здібностей, логічного мислення, професійних умінь і навичок, інтеграції в навчальному процесі природничо-наукових і гуманітарних дисциплін. Навчати необхідно як вмінню працювати з певними програмними продуктами і в певному середовищі, так і технологіям роботи з різною інформацією: аудіо і відео, графічною, текстовою, табличною тощо.

Яким би шляхом не розвивалася інформатизація освіти, комп'ютер ніколи не замінить «живого» спілкування з викладачем. Якщо викладач може добре розповісти про історичні події, — це прекрасно, а якщо ні, жодний комп'ютер за нього це не зробить. Але технічні прилади допоможуть учителю яскраво проілюструвати свою розповідь. Отже, педагогу, як мінімум, необхідна медіатека з простим інтерфейсом і можливістю широкого доступу. Комп'ютер — це той прилад, який повинен допомогти школі в розв'язанні головного завдання — навчити вчитися.

## Типи проведення самостійної роботи студентів

Самостійна робота студентів може проводитись:

- 1) індивідуально, без зовнішньої допомоги;
- 2) індивідуально під керівництвом викладача-предметника;
- 3) індивідуально з інформаційною та технічною підтримкою фахівця з комп'ютерних технологій, «інженера знань»;
- 4) індивідуально в інтерактивному режимі з викладачем-тьютором.

Для проведення індивідуальної самостійної роботи між викладачем і студентом здійснюється віртуальний зв'язок, зумовлений отриманням попередньої інформації під час лекції і поставленим навчальним завданням:

а) знайомство, огляд, вивчення, аналіз наукової, науково-популярної, навчальної літератури, інших інформаційних джерел. Складання на основі опрацьованої літератури конспектів — опорних, планів-конспектів, сигнальних конспектів, тез;

б) виконання творчих завдань — підготовка схем, таблиць, графіків, діаграм, що є результатом систематизації, узагальнення та аналізу різної за змістом інформації;

в) написання наукових робіт — наукових оглядів, доповідей, статей, тез, рефератів, студентських наукових робіт — курсових, дипломних.

Індивідуальну самостійну роботу під керівництвом викладача-предметника здійснюють з метою:

- допомоги щодо кращої орієнтації в інформаційних потоках і джерелах, виборі потрібної інформації, складанні бібліографії з теми, яку вивчають або досліджують;
- допомоги при підготовці до семінарських або практичних занять, при написанні студентської наукової роботи: виконання творчих завдань — підготовка схем, таблиць, графіків, діаграм; розробка анкет, опитувальників, бланків для проведення інтерв'ю, педагогічного, психологічного, соціологічного спостереження, фіксації результатів соціометричних досліджень; ведення життєвої історії клієнта соціальної служби, індивідуального випадку, розробка методик соціальної роботи через застосування доцільно визначених та обраних форм, методів та технологій соціальної роботи тощо.

Спосіб виконання індивідуальної самостійної роботи — у паперовому вигляді або за допомогою персонального комп'ютера.

Індивідуальна самостійна робота з інформаційною підтримкою фахівця із комп'ютерних технологій, який володіє комплементарними уміннями і навичками, здійснюється тоді, коли у сту-

дента немає достатніх знань у володінні персональним комп'ютером або мережею Інтернет, при виникненні технічних проблем, для кращої орієнтації в інформаційних джерелах або комп'ютерній мережі, при виконанні за допомогою комп'ютерних програм практичних завдань або завдань експертного характеру.

Студенти можуть користуватися можливостями медіатеки не тільки в рамках навчальних завдань, що визначені викладачем-предметником, але і з метою розширення свого світогляду у різних сферах і галузях наукового знання, політики держави, діяльності соціальної сфери. Знання, здобуті поза рамками навчального процесу, є тією інтелектуальною базою, потенціалом, що сприяє розвитку особистості, її духовному зростанню, набуттю життєвого та професійного досвіду.

Індивідуальна соціальна робота в інтерактивному режимі проводиться під керівництвом викладача-тьютора, який виконує роль вчителя, гідя, наставника, консультанта в умовах: Інтернет-навчання, дистанційного навчання, якщо таке використовують у навчально-виховному процесі; для здійснення комунікації зі всіма студентами, які навчаються за індивідуальною програмою, для студентів-заочників, для проведення педагогічного тьюторського супроводу процесу навчання студентів з інвалідністю.

В умовах впровадження інформаційних технологій у сферу освіти змінюється роль педагога, який у високотехнічному середовищі є не тільки джерелом інформації, академічних фактів, а й постає в ролі порадики-консультанта, допомагаючи тим, хто навчається, зрозуміти сам процес навчання. Для ефективного впровадження інформаційно-освітніх технологій насамперед необхідно, щоб викладачі оволоділи такими базовими інтернет-технологіями:

- пошук інформації в Інтернет;
- робота з електронною поштою;
- технологія спілкування в реальному часі;
- репрезентація власної інформації у формі Web-документів (створення Web-сторінок, Web-сайтів) та її розташування в мережі Інтернет.

Крім означених типів, самостійна робота студентів може базуватися на принципах взаємопідтримки та взаємодопомоги, коли студенти самі виконують роль тьютора, помічника іншим студентам.

Особливої уваги заслуговує проведення самостійної роботи серед студентів з особливими потребами. Цю роботу проводять відповідно до реалізації принципів диференційованого,



індивідуального підходу до кожного студента, що зумовлюється узгодженням між рівнем складності навчального завдання та психофізичними можливостями студентів. Йдеться про певний час, який відводиться на виконання завдання для всіх студентів, і також про те, чи є він реальним і прийнятним для виконання студентами з вадами слуху, зору або порушенням опорно-рухового апарату та місцем виконання завдання (у домашніх умовах, у вищому навчальному закладі зі звичайною інформаційною підтримкою чи зі спеціальною інформаційною підтримкою у вищому навчальному закладі або у спеціально створеному інформаційному середовищі — озвучені комп'ютерні програми, електронні бібліотеки тощо). Викладач-предметник має знати, скільки часу потрібно використати студенту з інвалідністю на підготовку того чи іншого завдання.

Визначимо періоди проведення самостійної роботи студентів:

- підготовчий: отримання завдання від викладача;
- організаційний: методичне, технічне, інформаційне забезпечення самостійної роботи;
- виконання завдання;
- звіт перед викладачем за виконане завдання.

Інтеграція студентів у різні освітні середовища сприяє здобуттю ними досвіду самостійного розв'язання професійно важливих завдань, розвитку творчого потенціалу, формуванню вміння не тільки самостійно визначати і ставити професійні проблеми, а й знаходити ефективні шляхи виходу з них — тобто відповідально ставитися до себе, інших людей, соціального і природного середовища, в якому перебувають.

Отже, якщо раніше самостійну роботу розглядали як важливу складову навчального процесу, але яка все-таки поступалася за вагомістю аудиторним заняттям, то новою парадигмою освіти самостійна робота студентів визначається головним складником вищої освіти. Звідси і виникає необхідність перегляду бюджету навчального часу на регламентовані заняття за розкладом і самостійну навчальну роботу студентів, яка здійснюється під контролем викладача.

Принципи Болонського процесу утверджують індивідуалізацію навчання, скорочення аудиторних занять, зокрема лекційних годин, що вимагає нових підходів до самостійної роботи, до організації індивідуальних занять. В умовах кредитно-модульної системи завдання викладачів — не тільки передавати студентам інформацію у готовому вигляді, а й здійснювати цілеспрямоване управління самостійною навчальною діяльністю, що



повинно відобразитися і в нормативах педагогічного навантаження. Плануючи самостійну навчальну роботу студентів, викладач зобов'язаний створити відповідні організаційні умови для її виконання:

- перш за все розробити пакети завдань із врахуванням змісту навчальної дисципліни і специфіки майбутньої професійної діяльності;
- сформуванати методичні рекомендації щодо виконання навчальних завдань;
- визначити терміни, показники проведення контролю якості самостійної навчальної роботи;
- формувати у студентів мотивацію до самостійного навчання, систематично працювати над підвищенням рівня мотивації виконання робіт.

Отже, самостійна навчальна робота є однією з актуальних у професійній підготовці фахівців. Вирішення її у практиці роботи вимагає особливої уваги, оскільки у повсякденній діяльності викладача найбільше недоліків зустрічається саме в організації самостійної навчальної роботи студентів. Серед причин цих недоліків можна назвати:

- складність формування умінь і навичок самостійної навчальної роботи;
- відсутність чіткої системи в діяльності викладачів з їх формування;
- невміння або небажання ряду викладачів виконувати не регламентоване навантаження (розробка завдань, пакетів методичних матеріалів);
- залежність розумового розвитку студентів, їхньої активності і самостійності від оволодіння методами самостійної навчальної діяльності.

Організація самостійної навчальної роботи може бути ефективною при:

- наявності науково-методичного потенціалу викладачів;
- готовності кожного викладача до такої роботи, коли потрібно відмовитися від існуючих стереотипів;
- розробці технології індивідуальної роботи з підготовки їх до самостійної пізнавальної діяльності.

Підсумовуючи вищесказане, можна визначити шляхи вдосконалення самостійної навчальної роботи студентів:

- розробка технології організації самостійної пізнавальної діяльності студентів;
- формування у студентів інтересу до знань, творчого підходу до виконання навчальних завдань;

- комплексне використання сучасних технічних засобів, Інтернету;
- використання системи психолого-педагогічних стимулів щодо активної самостійної навчальної роботи студентів.

### **3.4. Практична підготовка**

Відповідно до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 08.04.93 № 93, студенти спеціальності «Соціальна робота», починаючи з II курсу, проходять практику в організаціях і установах соціальної сфери.

Види практики відповідно до змісту навчання:

- навчальна — II курс;
- виробнича — III курс;
- переддипломна — IV курс;
- стажувальна — V курс;
- стажувально-педагогічна — VI курс;
- дослідницька — VI курс.

Види практики відповідно до способу організації:

- під час навчального процесу — один раз на тиждень;
- по ходу навчального процесу — щоденно кілька годин;
- поза навчальним процесом, неперервна — від двох тижнів до одного місяця.

Проведення усіх видів практики відповідає певним принципам освіти: наскрізність, послідовність, відповідність змісту освіти, варіативність, узгодженість із кожним етапом навчання, демократичність і свобода вибору, партнерство.

Практика є логічним продовженням навчального процесу і згідно з її метою та завданнями сприяє набуттю нових знань, формуванню професійних умінь і навичок. Це означає, що її мета і завдання повністю відповідають певному етапу навчання. Педагогічне навантаження і навчальна програма з профілюючих дисциплін, таких, як «Соціальна педагогіка» на II курсі, «Соціальна робота» — на III, «Соціально-правова робота з інвалідами» — на IV, «Соціальна робота зі спеціальними групами клієнтів» — на V, «Методика викладання соціальної роботи» — на VI та ін., підпорядковані основним завданням практики, знаходяться у тісному взаємозв'язку з ними, доповнюючи, поглиблюючи, розширюючи їх завдяки використанню досвіду студентів, інформації та матеріалу, що набуто під час її проведення.

Закріплення знань на теоретичних і практичних заняттях з викладачем сприяє реалізації принципу наступності у навчальному процесі, його зворотного зв'язку таким чином: аудиторні заняття — база практики — аудиторні заняття.

Бази практики визначають керівники практики по курсу або за вибором студентів. Перед проходженням практики студентів інструктує керівник і вони отримують необхідну документацію — індивідуальний план, щоденник практики, форму іншої звітності. На базах практики призначають керівника — наставника, супервізора.

### 3.4.1. Навчальна практика

*Основною метою* навчальної практики є удосконалення і закріплення теоретичних знань із циклу гуманітарної, професійної та практичної підготовки через набуття професійних умінь і навичок.

Прикладні завдання навчальної практики:

- ознайомлення із законодавством України про освіту, соціальну роботу і соціальний захист населення, нормативно-правовим забезпеченням діяльності органів освіти, зокрема державними стандартами про освіту, соціальну роботу соціальних служб для молоді, державних закладів та установ, громадських організацій;

- вивчення систем освіти, соціальних служб для молоді, соціального захисту населення, реабілітаційних центрів для неповнолітніх, молодіжних громадських організацій;

- засвоєння типів і структур діяльності закладів системи освіти, соціальних служб для молоді, соціальної політики і праці, державних організацій та установ, громадських організацій;

- знайомство із системою соціальної підтримки, допомоги і захисту різних верств населення (дітей та молоді), основними напрямками діяльності певного закладу чи установи, в якому проходить практика: соціальні служби для молоді, служби у справах неповнолітніх; приймальники-розподільники для неповнолітніх органів внутрішніх справ; інтернати для дітей-інвалідів системи соціальної політики і праці; реабілітаційні центри для неповнолітніх; позашкільні заклади освіти; територіальні центри соціального обслуговування одиноких та працевоздатних громадян літнього віку; громадські організації соціального спрямування;

- знайомство з правами, обов'язками, функціями соціального працівника, методами роботи;

- аналіз навчальних планів та програм закладу, планів соціально-педагогічної, науково-дослідницької роботи;
- вивчення науково-методичного забезпечення діяльності установи.

Під час проведення практики студенти формують **уміння** у таких видах діяльності: виявлення інтересів і потреб дітей, підлітків, молоді, інших категорій населення; створення умов для розвитку творчого потенціалу дітей та молоді, інших категорій населення; аналіз соціальних процесів і явищ; аналіз конфліктних ситуацій та оцінювання їх, приймання найкращих рішень в умовах дефіциту часу; виявлення особливостей різних типів сімей (багатодітних, неповних, неблагополучних тощо), категорій дітей та молоді, інших категорій населення.

Практика проходить у соціальних службах для сім'ї, дітей та молоді, територіальних центрах соціального обслуговування пенсіонерів, інвалідів та самотніх громадян, середніх загальноосвітніх закладах; громадських та благодійних організаціях; комунальних підприємствах; управліннях Пенсійного фонду та інших організаціях.

### 3.4.2. Виробнича практика

*Основна мета* виробничої практики — у набутті навичок навчання на досвіді, виховання персональної відповідальності у майбутнього спеціаліста через виконання функцій соціального працівника безпосередньо у різних соціальних структурах.

Практика проходить у соціальних службах для сім'ї, дітей та молоді, територіальних центрах соціального обслуговування пенсіонерів, інвалідів та самотніх громадян, середніх загальноосвітніх закладах; громадських та благодійних організаціях; комунальних підприємствах; управліннях Пенсійного фонду та інших організаціях; реабілітаційних центрах, управліннях праці та соціальної політики, притулках для неповнолітніх.

Студенти виконують практичні завдання з формування певних умінь і навичок соціальної допомоги і захисту:

- аналіз діяльності установ та організацій соціального захисту населення (управління праці та соціальної політики, соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді, громадські організації інвалідів та ін.); дотримання меж професійної компетенції; вироблення творчого, дослідницького підходу до соціальної роботи; накопичення емпіричного матеріалу для виконання індивіду-

альних завдань роботи; проведення аналізу та узагальнення дослідницьких матеріалів;

- визначення ситуаційних задач, із якими стикається у своїй роботі працівник управління, закладу, служби, організації; надання допомоги у виконанні різних задач, що входять до компетенції установи: адресна допомога, аналіз вхідної та вихідної документації, емпіричної бази і соціальних програм, надання інформації телефоном, участь у розробці прес-релізів, проведенні тренінгів, соціальний патронаж, розробка програм соціальної спрямованості, розробка прогнозу діяльності окремих програм, моделювання ігрових ситуацій, організація соціально-виховних заходів, проведення соціально-педагогічних бесід із клієнтами, тренінгових занять, установлення робочих стосунків із клієнтом; збір інформації за допомогою методів опитування, спостереження, роботи з документацією; складання соціально-психологічної характеристики клієнта, розробка плану або сценарію соціально-педагогічного заходу, опрацювання соціально-педагогічної літератури з конкретної соціальної проблеми;

- оцінювання проблем, потреб клієнта за допомогою відповідних методик (анкет, опитувальників тощо);

- вивчення та аналіз технологічних процесів у діяльності соціальних служб, дослідження та розробка моделей інтегрованих, спеціалізованих та інших соціальних служб;

- визначення мети та завдання соціальної допомоги; обслуговування одиноких, непрацездатних громадян, складання акту обстеження соціально-побутових умов громадян, складання списків на різні види соціальної допомоги, надання допомоги;

- управління процесом допомоги;

- представництво та захист інтересів клієнта;

- оцінювання ефективності соціальної допомоги, письмової реєстрації інформації;

- самоаналіз діяльності.

### 3.4.3. Переддипломна практика (IV курс)

*Основна мета* переддипломної практики — набуття навичок у розробці та впровадженні форм і методів соціальної роботи з певною цільовою групою клієнтів, а також аналізу та узагальнення кількісних і якісних показників констатуючого та формуючого експерименту.

Практика проходить у соціальних службах для сім'ї, дітей та молоді, територіальних центрах соціального обслуговування

пенсіонерів, інвалідів та одиноких непрацевдатних громадян, середніх загальноосвітніх закладах; громадських та благодійних організаціях; комунальних підприємствах; управліннях Пенсійного фонду та інших організаціях; реабілітаційних центрах різного спрямування, управліннях праці та соціальної політики, притулках для неповнолітніх; державних та недержавних спеціалізованих організаціях та установах для людей з особливими потребами; середніх, вищих та дошкільних навчальних закладах тощо.

Прикладні завдання переддипломної практики:

- вивчення, аналіз, оцінка об'єктів соціальної роботи (індивідів, сімей, груп, спільнот);
- прогнозування, програмування, проектування процесів соціального захисту. Моделювання форм соціальної підтримки, соціальної допомоги, соціального захисту клієнта відповідно до його потреб і запитів;
- оволодіння методами спілкування, активізації емоцій, почуттів, переживань, застосування різновидів взаємодії, діяльності, соціального інформаційного зв'язку. Застосування способів впливу у процесі комунікації. Передбачення процедури і техніки спілкування та запобігання конфлікту;
- планування соціальної роботи. Координація управління соціальною роботою. Оптимізація процесів прийняття управлінських рішень у соціальній сфері. Використання основних напрямів державно-правової підтримки соціальної роботи;
- аналіз характеру і змісту законодавчих актів та інших нормативних документів, що регулюють правові відносини у різних соціальних сферах. Захист, допомога, підтримка прав та інтересів різних соціальних груп. Правовий захист та представництво інтересів клієнтів. Організація і проведення заходів соціальної профілактики. Моделювання системи профілактичної роботи на основі психолого-педагогічної діагностики;
- психологічний аналіз суб'єктів — об'єктів, змісту, процесів і результатів соціальної роботи. Аналіз результативності психологічних методів соціальної роботи (психодіагностика, відбір, адаптація, тренінг, корекція). Здійснення різних видів консультування і корекції міжособових відносин, з питань сім'ї та шлюбу, сприяння соціальній адаптації особистості;
- дослідження закономірностей процесу виховання, розвитку, формування особи та принципів діяльності. Діагностика формування духовних цінностей, соціальних дій, умінь, навиків. Вибір педагогічних методів цілеспрямованого педагогічного впливу;

- планування соціального захисту сім'ї, визначення основних форм. Аналіз соціально-економічних проблем зайнятості, координація діяльності соціальних служб захисту безробітних. Узгодження правової і матеріально-економічної бази соціального захисту сімей;

- виявлення умов життя людей, медичного обслуговування, груп ризику, зон підвищення захворюваності і соціальної напруги, передбачення необхідної соціальної і медичної допомоги, соціальних контактів між суспільством і особами. Координація соціально-медичних послуг населенню, пропаганда здорового способу життя. Виявлення на підприємствах, у мікрорайонах сімей і окремих осіб, які потребують соціально-медичної допомоги, охорони морального, фізичного і психічного здоров'я. Організація роботи системи медико-соціальної реабілітації, соціального обслуговування населення;

- контроль за цільовим використанням коштів, передбачених для надання адресної соціальної допомоги. Перевірка, достовірність та повнота інформації про доходи та майновий стан одержувачів допомоги. Здійснення вибіркової перевірки доцільності призначення соціальної допомоги, правильність визначення сукупного доходу сім'ї. Здійснення на підприємствах, в установах, організаціях незалежно від форми власності та у громадян, зокрема громадян — суб'єктів підприємницької діяльності, перевірки правильності заповнення і видачі документів, пов'язаних із нарахуванням та виплатою доходів і майновим станом, що враховується під час визначення права на отримання державної соціальної допомоги та обчислення її розміру;

- взаємодія із засобами масової інформації. Розробка і впровадження соціальної реклами. Інформування населення щодо послуг у галузі соціальної роботи. Підготовка через засоби масової інформації роз'яснень щодо мети та порядку проведення перевірок у системі соціальної допомоги;

- проведення наукових досліджень під керівництвом провідного спеціаліста.

#### 3.4.4. Переддипломна практика (V курс)

*Основна мета* стажувальної практики — у набутті навичок впровадження інноваційних форм та методів соціальної роботи та аналізу їх ефективності, завершення практичної підготовки фахівців до професійної діяльності.

**Практику проходять** в управліннях праці та соціальної політики районних міста Києва державних адміністрацій; у державних

службах зайнятості, центрах профорієнтації молоді, профконсультаційних центрах; у підрозділах органів виконавчої влади; соціальних службах для сім'ї, дітей та молоді; підрозділах Пенсійного фонду України; підрозділах Фонду соціального захисту інвалідів; підрозділах Червоного Хреста України; будинках-інтернатах для самотніх престарілих людей, соціальних будинках-інтернатах, територіальних центрах з обслуговування самотніх престарілих людей; страхових фірмах і компаніях; науково-дослідних установах та організаціях; психологічних та соціальних службах системи народного господарства; у психолого-медико-педагогічних консультаціях системи освіти; центрах соціальної, медико-соціальної реабілітації та практичної психології; навчальних закладах системи освіти та соціального захисту; закладах клубного типу; службах «Телефон довіри»; позашкільних закладах системи освіти.

Прикладні завдання стажувальної практики:

- диференційоване, індивідуалізоване і точне визначення проблем клієнтів служби зайнятості для диференційованої допомоги, підтримки, захисту. Вивчення, аналіз та оцінка об'єктів соціальної роботи (індивідів, сімей, груп). Діагностика результативності співробітництва;

- визначення мети та міри втручання соціального працівника у проблеми клієнта. Прогнозування, програмування, проектування процесів розв'язання проблем клієнтів служби зайнятості з метою надання кваліфікованої допомоги;

- визначення стратегії і тактики співробітництва соціального працівника з клієнтами служби зайнятості;

- забезпечення узгодженої взаємодії всіх ланок соціального захисту;

- використання правових норм для захисту прав та інтересів клієнтів, сприяння у застосуванні засобів державного примусу і реалізації юридичної відповідальності щодо осіб, які вдаються до прямих чи опосередкованих протиправних дій щодо клієнтів;

- запобігання виникненню можливих життєвих проблем в окремих індивідуумів. Збереження, підтримка і захист нормального рівня життя і здоров'я людей;

- комплексний вербальний і невербальний вплив соціального працівника на когнітивну, емоційну і поведінкову сфери особистості клієнта;

- цілеспрямований виховний вплив на поведінку та діяльність клієнтів, формування їхніх інтересів і потреб до різних видів діяльності;



- надання натуральної та грошової допомоги, установа пільг; надання допомоги, одноразових компенсацій; здійснення соціально-побутового патронажу;
- організація медико-соціального захисту населення. Наукове обґрунтування і своєчасне застосування заходів збереження, підтримки і захисту нормального рівня життя і здоров'я людей;
- контроль за цільовим використанням коштів, передбачених для надання адресної соціальної допомоги. Перевірка правильності надання соціальної допомоги. Перевірка правильності заповнення та видачі документів на отримання державної соціальної допомоги;
- поширення ідей соціального захисту людини. Забезпечення клієнтів необхідною інформацією у придатній для них формі, надання багатоваріантних порад і пропозицій;
- визначати проблему, конкретну тему наукового дослідження. Добирає, аналізує літературні джерела, досвід. Використовує наукові методи збирання первинної інформації. Застосовує наукові методи обробки інформації. Оформляє результати дослідження. Визначає шляхи впровадження результатів дослідження у практику;
- брати безпосередню участь в організації різних форм навчання у процесі проходження практики. Обирає оптимальні форми навчання. Використовує інноваційні методи навчання, новітні технології.

### 3.4.5. Стажувально-педагогічна практика

*Основна мета* стажувально-педагогічної практики полягає в оволодінні студентами змістом, сучасними методами та формами організації навчально-виховного процесу, формуванні у них на основі отриманих знань умінь приймати самостійні рішення в реальних умовах педагогічної діяльності, вихованні потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх використовувати у своїй практичній діяльності.

Стажувально-педагогічна практика проходить для студентів спеціальності «Соціальна робота» у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації.

Основними завданнями стажувально-педагогічної практики є:

- ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи навчального закладу, з педагогічним досвідом провідних викладачів кафедри соціальної роботи;

- підготовка до цілісного виконання функцій викладача, поглиблення знань про систему навчально-виховної роботи зі студентами;

- закріплення і збагачення спеціальних та психолого-педагогічних знань, їх застосування у розв'язанні конкретних педагогічних завдань;

- формування і розвиток педагогічних вмінь і навичок, професійно необхідних якостей особистості викладача.

Прикладні завдання стажувально-педагогічної практики:

- ознайомлення із системою навчально-виховної роботи у навчальному закладі, з основними ланками управління цим процесом;

- вивчення системи навчальної та позанавчальної роботи із циклу соціальних дисциплін;

- використання у практичній діяльності теоретичних знань із соціології, педагогіки та психології з метою врахування педагогічних закономірностей розвитку особистості, взаємовідносин у колективі академічних груп, мотивів поведінки, професійних інтересів і прагнень, відповідності змісту, методів і форм виховної роботи куратора віковим та індивідуальним особливостям студентів;

- ознайомлення з особливостями та рівнем сформованості навчального колективу в академічній групі і врахування їх у своїй практичній роботі;

- аналіз роботи кафедри, методичних комісій, методологічного семінару, семінару кураторів, ученої ради навчального закладу;

- самостійна розробка планів і текстів лекцій, семінарських та практичних занять зі спеціальних дисциплін та їх проведення у студентській аудиторії з подальшим обговоренням за участю викладачів університету — керівників практики.

У результаті проходження стажувально-педагогічної практики студенти оволодівають такими вміннями, як:

- інтегрування теоретичних знань та практичного досвіду;

- реалізація професійних цінностей у навчальному процесі;

- аналіз сучасної соціальної ситуації, основних тенденцій соціального розвитку суспільства як в Україні, так і в інших країнах світу;

- визначення об'єктивної оцінки соціально-духовних явищ, розуміння справжніх моральних цінностей та орієнтацій;

- усвідомлення та узагальнення передового педагогічного досвіду викладацької, методичної та виховної роботи, соціально орієнтованого спілкування зі студентами;

- володіння методикою проведення наукових досліджень, педагогічних ситуацій, досвідом проведення навчальних занять.

Практичні завдання з формування певних умінь і навичок педагогічної майстерності:

- складання конспектів лекційних, семінарських і практичних занять;
- підготовка занять різного типу і проведення їх під керівництвом викладачів;
- аналіз занять викладачів-предметників студентами-практикантами, участь в їх обговоренні;
- підготовка і проведення окремих видів роботи з предмета (проведення додаткових занять або занять гуртка тощо);
- індивідуальна робота з окремими студентами з навчальної дисципліни;
- аналіз виховних заходів із предмета, проведених викладачем і студентами-практикантами;
- аналіз системи позааудиторної роботи;
- складання рецензії на один із проведених виховних заходів для студентів;
- проведення порівняльного аналізу організації навчально-виховної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей студентів;
- проведення занять (лекція, семінарське і практичне заняття) з проблем історії, теорії та практики соціальної роботи;
- проведення психолого-педагогічного аналізу заняття практиканта;
- надання професійної допомоги у проведенні виховного заходу для студентів та його аналіз;
- проведення культурно-масового або мистецького заходу для молоді вищого навчального заходу;
- аналіз проведення культурно-масового або мистецького заходу;
- аналіз та оцінка роботи.

#### 3.4.6. Дослідницька практика

*Основна мета* дослідницької практики — у набутті навичок планування, розробки та експериментального впровадження інноваційних форм і методів соціальної роботи та аналізу їх ефективності, завершення практичної підготовки фахівців до науково-дослідницької діяльності.

- Прикладні завдання дослідницької практики:
- дослідження та аналіз основних тенденцій і закономірностей у розвитку соціальної роботи;
  - виявлення особливостей соціальної роботи з окремими категоріями та цільовими групами клієнтів;
  - апробація дослідницьких методик;
  - аналіз критеріїв ефективності застосованих форм і методів роботи: якісний, кількісний аналіз.

### **3.5. Діагностика і контроль знань, умінь та навичок**

#### **3.5.1. Основні підходи до діагностики процесу навчання**

**Діагностика** (від грец. — спроможний розпізнавати) — це загальний спосіб отримання попередньої інформації про об'єкт або процес, що аналізується. Діагностика — це з'ясування умов і обставин, за яких відбувається процес навчання та отримання чіткого уявлення про ті причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню бажаних результатів. На практиці найбільш поширеним є поняття контролю та перевірки результатів навчання, що є лише констатацією наслідків навчально-пізнавальної діяльності.

Діагностика процесу навчання включає в себе атестацію змісту навчання, професійної діяльності викладача та рівня професійної підготовки студента.

Знаходячись у своїй нерозривній єдності, усі елементи навчальної системи взаємопов'язані, підпорядковані одним і тим самим законам і закономірностям. Рівень викладання навчальної дисципліни визначає рівень засвоєння знань студентами, які перебувають у певному освітньому середовищі. *Метою дидактичного діагностування* є своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз результатів навчального процесу.

*Атестація рівня змісту навчання* включає в себе професійну підготовку викладача, змістове наповнення наукової та навчальної інформації, що використовується у навчальному процесі і відповідає специфіці навчальної дисципліни, навчально-методичний супровід процесу навчання, інноваційні підходи, використовувані викладачем, рівень методики викладання, що віддзеркалює найбільш важливі процеси, що відбуваються у сфері наукового знання і практичної діяльності.

*Атестація професійної діяльності викладача проводиться відповідно до законодавства України і визначає всі етапи його професійного зростання у напрямі рівня викладання, наукової та методичної роботи — здобуття наукового ступеня і присвоєння наукового звання.*

Діагностика процесу учіння студентів включає в себе *педагогічну діагностику*, яка передбачає: контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій та прогнозування розвитку результатів навчальної діяльності.

Педагогічну діагностику здійснюють на різних рівнях педагогічної системи:

- оцінюють рівень успішності студентів з окремої навчальної дисципліни та всіх навчальних дисциплін (засвоєння знань та набуття професійних умінь і навичок);

- рівень розвиненості метапрофесійних якостей.

Усі елементи системи навчання з точки зору їх кількісної та якісної характеристик розподіляють на три види:

- а) елементи, які не пов'язані з кількісними характеристиками. Вони передаються тільки якісними показниками — добре ставлення до навчання, старанність, ступінь виявлення інтересу тощо;

- б) елементи, у яких кількісна характеристика має умовну характеристику рангового, тобто відносного вимірювання, у цьому разі якісній ознаці приписують відповідне число, яке передає її стан. Прикладом є виміряний та відображений у вигляді оцінки рівень знань;

- в) елементи, у яких кількісна характеристика має певний чисельний вираз, наприклад, кількість витрачених годин, розв'язаних завдань, вірних відповідей.

Серед педагогів-дослідників існують дві точки зору щодо застосування кількісних методів оцінки. Перша — ставить під сумнів можливість використання точних кількісних оцінок, віддаючи перевагу показникам якісного характеру. Така тенденція була домінуючою у системі вищої вітчизняної школи у недалекому минулому, коли викладач, крім оцінки за 4-бальною шкалою для кожного студента визначав його сумлінність щодо навчання. Інша полягає у твердженні: лише чисельний вираз показників навчального процесу є єдиним засобом його об'єктивної оцінки. Без сумніву, обидва підходи не можуть дати справді об'єктивної характеристики показників навчального процесу.

Дійсна оцінка стану та результатів навчання потребує поєднання їх кількісних та якісних ознак.

Якісні характеристики у навчальному процесі відіграють надзвичайно суттєву роль. Вони дають змогу виділити об'єкт дослідження з інших об'єктів, визначати стан елементів системи, які характеризують об'єкт. Якісні оцінки дозволяють встановити причини, що здійснюють вплив на ті чи інші показники навчання, визначати суттєве та несуттєве в об'єкті, який вивчають. Але сама по собі особливість якісних досліджень є тільки необхідною — такою, що не забезпечує його достатність. Вона відображає один бік ознак об'єктів і тому не дає повної картини дійсного стану навчального процесу. Вона необ'єктивна без кількісного визначення.

Тому повною оцінкою навчального процесу може бути така, у якій якісні характеристики досліджуються на рівні кількісного визначення. За такого підходу показники результатів стану навчального процесу можна диференціювати на такі, що вимірюються і на такі, що не вимірюються. Перші мають достатню визначеність. Інші — завжди умовні та відносні. Кількість студентів у групі, кількість дисциплін, які вивчають у семестрі, педагогічне навантаження та інші мають абсолютну визначеність. Оцінка знань має умовну визначеність. Сумлінність, зацікавленість оцінюються лише відповідно до певних вимог, наприклад, позитивне оцінювання сумлінності студентів з інвалідністю з метою стимулювання процесу засвоєння знань. До того ж, більшість показників навчального процесу є несталими величинами. Тому перевага суб'єктивної якісної оцінки додає усій системі навчання суб'єктну відносність визначення її стану та результатів функціонування. Отже, однією із найважливіших проблем теорії навчання є розробка методів вимірювання та оцінювання його показників. Шляхи вирішення цієї проблеми лежать у використанні інформаційних технологій [Булах І. Є., 1994].

Існують такі методи аналізу ефективності процесу навчання: аналіз та синтез явища, дедуктивний метод, індукція, математичні методи, метод пошуку оптимальних рішень. Так, при гіпотетико-дедуктивному методі висувають гіпотезу, положення якої обґрунтовують шляхом дедукції. Доводиться гіпотеза, що рівень підсумкових знань, як випадкова величина при статистично обґрунтованих дослідженнях, розподіляється за нормальним законом Гауса. Цей надзвичайно важливий висновок був зроблений із загального висновку, що більшість ознак, притаманних людині, як випадкові величини розподіляються

за нормальним законом. Він дав можливість обґрунтувати теоретичні основи методу вимірювання та оцінювання рівня підсумкових знань. Водночас рівень поточних знань нормальному закону не підпорядковується. Має місце накопичення результатів у правому крилі кривої розподілу. Це підтверджує гіпотезу про те, що рівень поточних знань може розподілитися за біноміальним законом.

### **Процедура вимірювання**

Можливості комплексного тестування приводять до виникнення таких форм організації процесу тестування, коли:

- 1) мінімізується тривалість відповіді на кожне тестове завдання;
- 2) мінімізується тривалість відповіді на тест.

### **Теоретичні основи процесу вимірювання та оцінювання знань**

Процес навчання — багатоетапна система розвитку інтелектуального рівня студентів, а саме: послідовний перехід на вищі рівні наукового пізнання. Конструктивно ці рівні є спіраллю, спрямованою на придбання знань та оволодіння більш високими формами і методами наукового пізнання стосовно окремих дисциплін, які вивчають у вищій школі. В одних випадках характер і обсяг знань залишаються постійними, а змінюється вид діяльності та характер мислення. В інших змінюється тип та обсяг знань, а діяльність і характер мислення не змінюється; у третій — відбуваються зміни і за якісними, і за кількісними ознаками.

Кожний рівень інтелектуального розвитку студента створює свою орбіту системних знань, відповідний рівень їхньої абстракції та оптимального їх застосування. Цей розвиток забезпечується завдяки формуванню певних переходів у трансформуванні та накопиченні знань, що зумовлюють уведення відповідних рівнів навчання. Вони співвідносяться з рівнями сприйняття, структурування та трансформування навчальної інформації. Рівні навчання — це ступені послідовного підвищення змістовного пізнання у процесі вивчення навчального плану, які психологи поділяють на 4 рівні: засвоєння знань, сприйняття, запам'ятовування, розуміння застосовуваних знань.

Засвоєння інформації — це складний процес, що включає в себе один із основних психологічних процесів — мислення. Залежно від психологічної теорії навчання, покладеної в основу процесу навчання, по-різному описується механізм засвоєння, що приводить, по-перше, до різної класифікації рівнів засвоєння інформації; по-друге, до різних висновків щодо їх придбання.

Теорія, в якій надбання знань є таким же процесом, як і набуття практичних навичок, — це теорія поетапного формування розумових дій, яку розробив П. Гальперін та розвинула Т. Талізінна. В основі цієї теорії лежить трансформація діяльності учня у процесі навчання. Формування нового знання та вміння передбачає послідовність етапів:

а) створення мотивації; у цьому разі внутрішня мотивація (мотив до процесу діяльності) стійкіша та надійніша зовнішньої;

б) виділення схеми орієнтованої основи дій;

в) формування дій у матеріальній або матеріалізованій формі;

г) формування дій у вислові — внутрішньому вислові — думці.

За теорією поетапного формування розумових дій, етапи засвоєння знань розглядають у взаємодії з етапами засвоєння діяльності. Знання із самого початку включають до структури дій. Якість знання у цьому разі визначається їх адекватністю діям, які використовують для їх засвоєння. Знання ніколи не можна дати в готовому вигляді. Вони завжди засвоюються через включеність їх у ту чи іншу діяльність.

Діагностика метапрофесійних якостей належить до якісних характеристик. Використовуються методи педагогічного спостереження, рівень залученості студентів до наукової роботи у наукових гуртках і товариствах, участь у наукових та науково-практичних конференціях, підготовка наукових статей, тез та інших матеріалів у фахові видання; професійна самореалізація у різних видах діяльності, наприклад, для студентів спеціальності «Соціальна робота» — у волонтерській, добровільній діяльності, участь у роботі громадських організацій та об'єднань тощо. Загальне, що об'єднує перелічені види діяльності, — позитивні зміни у поведінці студентів у напрямі її професіоналізації. Розвиток якостей, що властиві професіям типу «людина — людина», не повинні входити в суперечність зі змістом навчального процесу, а мають гармонійно відповідати особливостям професії, стати основою особистості майбутнього фахівця.

Метапрофесійні якості не відносяться до рангових, оцінних показників педагогічної діагностики. Вони є тільки предметом спостереження викладача і врахування у педагогічному процесі особливостей їх розвитку через систему заохочень — додаткових оцінок, оцінювання знань при періодичному та підсумковому контролі.



### 3.5.2. Форми діагностики процесу учіння

Однією із сучасних форм діагностики процесу учіння є тестові методики. **Тестування** — це метод діагностики з використанням стандартизованих запитань і завдань, що мають певну шкалу значень. Тестування, або тестовий контроль, — це процедура визначення рівня підготовки фахівців із певної галузі знань, психологічного, фізичного та розумового стану, професійної придатності, обдарованості особи за допомогою системи підготовлених завдань. Викладач має систематично отримувати зворотний зв'язок, інформацію про рівень засвоєння програмного матеріалу студентами. Для тестового завдання (запитання, задачі) може бути конкретно визначена єдина можлива правильна відповідь. Така відповідь є еталоном. Дослідження психологів підтверджують необхідність проведення моніторингу якості засвоєння знань на кожному етапі процесу учіння — пізнання, розуміння та відтворення.

*Якісні характеристики тестових завдань.* Під час формування тестів потрібно враховувати можливості контролю на різних рівнях навчання. При перевірці засвоєння знань: на рівні пізнання можуть бути використані тестові завдання закритої форми з двома варіантами відповідей; на рівні запам'ятовування — альтернативні або з більшою кількістю відповідей (не більш ніж 5), а також тестові завдання на встановлення відповідності, визначення правильної послідовності; на рівні відтворення — переважно використовуються тести відкритої форми, в яких студент сам мусить сформулювати відповідь, а не вибрати із запропонованих.

*Загальні вимоги до складання тестових завдань:*

1) належність до предметної сфери (предметна чистота) — обсяг інформації, складність знань, рівень засвоєння;

2) стильність тестового завдання: зміст тестового завдання має обмежуватися 7+–2 порціями інформації, формулювання змісту тестового завдання має забезпечити його засвоєння студентами після першого прочитання;

3) зрозумілість і чіткість;

4) коректність;

5) стислість за часом;

6) наявність диференціації щодо складності тестового завдання.

*Форми тестових завдань:*

1. Стандартизовані — звичайні, закриті, альтернативні тестові завдання, які передбачають наявність відповіді на

зразок: «так-ні», «правильно-неправильно»; із множинним вибором; відновлена послідовність; перехресні; вибірково об'єднувальні (порівняння і протиставлення); матричні запитання з множинними відповідями.

2. Відкриті — на доповнення, на перелік.

Критеріями визначення якості методів вимірювання якісних характеристик є: об'єктивність, стабільність, валідність, точність.

Об'єктивність тесту відображає об'єктивну систему знань і під час тестування рівня успішності не припускає оцінювання власної думки студента.

Стабільність тесту виявляється у його відносно збалансованій позитивній інтерпретації, відсутності двозначності у формулюванні питань, їх ясності і чіткості.

Більш детально охарактеризуємо особливості валідності і точності методу. «Валідність» походить від англ. слова «*valid*», яке перекладається як обґрунтований, дійсний, придатний, той, що має силу. Валідність — це комплексна характеристика, яка визначається як параметрами засобу та процедури вимірювання, так і властивостями ознак, що досліджуються. «Достовірність або валідність методу необхідна для того, щоб визначити, чи дійсно вимірюється те, що треба виміряти, або щось інше»<sup>1</sup>. Валідність методу — це відповідність того, що вимірюється даним методом, тому що він повинен вимірювати. Отже, цей критерій установлює сферу дійсності, для якої цей метод дає статистично ймовірні результати.

Найбільше загальне визначення валідності тесту дає А. Анастасі: валідність тесту — «понятие, указывающее нам, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает»<sup>2</sup>. У радянській літературі цей термін мав дещо інше значення. Так, у роботі В. Безпалька «Основы теории педагогических систем» (Воронеж, Воронежский ун-т, 1977) «адекватность (валидность) теста — это полное соответствие теста (вопроса) уровню деятельности и содержанию изученного учебного материала». Отже, автор поділяє поняття «адекватність» на змістову та функціональну, де змістова адекватність — «включение в тесты тех вопросов, которые могут быть выполнены тестируемым на основе предыдущего

---

<sup>1</sup> К. Ингенкамп. Педагогична діагностика. — 1991. — (Зарубіжна школа і педагогіка).

<sup>2</sup> А. Анастасі Психологическое тестирование: пер. с англ. в 2-х кн. / под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лобовского. — М. : Педагогика, 1982.

обучения, а функциональная — это соответствие уровня тестов уровню деятельности учащегося». Такой самый зміст вкладався у поняття «адекватність» (валідність) й іншими радянськими педагогами, наприклад Л. Наумовим «Оптимизация обучения в медицинском институте: программирование, методы, рекомендации». — Новосибирск, 1978.

У науковій літературі підхід до аналізу якості тестів та тестових завдань подають на основі визначення їх основних характеристик та параметрів, коли загальне поняття «валідність» щодо процесу вимірювання та оцінювання рівня знань диференціюється за категоріальною, а отже, і функціональною ознакою на:

- валідність методу: валідність змісту, валідність відповідності;
- валідність інструментарію: валідність тесту, валідність завдань;
- валідність процедури тестування;
- валідність процедури оцінювання.

Точність методу визначає мінімальну або системну помилку, з якою можна провести вимірювання даним методом. Теорія помилок виходить із того, що при усуненні інших системних помилок коливання результатів вимірювання підпорядковується статистичним закономірностям.

В умовах Болонської системи навчання діагностика рівня знань проводиться через тестування.

Визначимо класифікації тестів на основі досліджень М. Розенберга «Проблеми вимірювання в дидактиці» (1979), В. Аванесова «Форма тестових завдань» (1991), «Основи організації педагогічного контролю у вищій школі» (1991), А. Анастазі, В. Безпалько, К. Інгенкамп, А. Клименко «Практика тестування» (1991), М. Олійника «Тест як інструмент вимірювання рівня знань у сучасній технології навчання» (1991).

*За формою тестування:*

- тести для групового тестування;
- тести для індивідуального тестування.

*За визначенням «що вимірюється»:*

- тести знань та навичок;
- тести інтелекту;
- тести інтересів;
- тести спеціальних здібностей;
- тести характерологічні (особистісні);
- тести визначення окремих психічних функцій (пам'ять, мислення, увага).

*За психологічною ознакою:*

- а) тести досягнень: тести розвитку, тести інтелекту;
  - тести загальної результативності;
  - тести успішності;
  - тести соціальні, за допомогою яких вивчають професійну здатність;
- б) психометричне тестування особистості.

### **Тести навчальної успішності**

*За метою застосування:*

- тести констатуючі;
- тести діагностуючі;
- тести прогнозуючі.

*За видом контролю:*

- тести вихідного контролю;
- тести поточного або проміжного контролю;
- тести рубіжного або підсумкового контролю;
- тести заключного контролю.

*За рівнем уніфікації:*

- тести стандартизовані;
- тести нестандартні.

*За співвідношенням із нормами або критеріями:*

- тести орієнтації на норму;
- тести орієнтації на групу;
- тести орієнтації на критерій.

Предметом нашої уваги є тести навчальної успішності. Зупинимося на характеристиці тестів співвідношення із нормами, співвідносними групами та критеріями.

*Тести, орієнтовані на норму*, використовують тести стратегічного типу «мети досягнуто — мети не досягнуто». Таким чином, вони мають можливість, порівнюючи результати з деякою нормою, застосовувати їх на заліках та інших випробуваннях, де приймаються рішення; зарахований — не зарахований, прийнятий — не прийнятий, тобто альтернативного характеру.

*Тести, орієнтовані на співвідносну групу*, передбачають зіставлення індивідуальних результатів тестування з результатами, які отримані на репрезентативній вибірці.

*Тести, орієнтовані на критерій*, — це тести, які, визначаючи індивідуальні результати, передбачають оцінювання взаємозв'язків цих результатів із наперед установленими критеріями. Для роз'яснення скористаємося диференціацією Фрике: тест, орієнтований на критерій, є науковим методом, за допомогою

якого визначається можливість та ступінь досягнення конкретної навчальної мети<sup>1</sup>. Завдання, які у цьому разі використовують, не ідентичні навчальним цілям, а тільки репрезентують її і служать для порівняння індивідуальних здібностей осіб. Для проведення цього порівняння необхідні квантифікація навчальних цілей, кількісна фіксація успішності та модель вимірювання для прийняття рішення стосовно того, досягнуто навчальної мети чи ні.

Комп'ютерне тестування має свої особливості: підготовка програми, обмеженість часу на виконання завдань. Роботу із впровадження сучасних комп'ютерних технологій координує кафедра комп'ютерних технологій, яка займається розробкою, передусім, дидактичної та методичної підтримки цього процесу, а саме: чітких інструкцій для викладачів на кожному етапі його реалізації. Так, при впровадженні комп'ютерного тестового контролю мають бути визначені дидактичні цілі контролю, для чого потрібно визначити такі поняття:

**Мета контролю** — установлення рівня засвоєння знань та визначення ступеня досягнення навчальної мети.

**Функції** — діагностичні, контролюючі, коригуючі, адміністративні.

**Модель контролю:**

- вид контролю — вихідний, поточний, кінцевий;
- форма тестування — безмашинне, бланкове з комп'ютерною обробкою результатів, комп'ютерне.

**Методична підтримка включає такі результати:**

- методику підготовки тесту;
- методику підготовки викладачів до застосування тестового контролю;
- методику підготовки студентів до тестування;
- методику реалізації процедури тестування;
- методику процедури оцінювання.

Однією із помилок складання тестів успішності є їх формулювання за ознаками, наприклад, тестів інтересів, коли правомірним є з'ясування власної думки з того чи іншого питання, ставлення до проблеми тощо. Оцінювання власної думки у питаннях (що формулюються так: чи згодні Ви з твердженням? Чи погоджуєтеся Ви з думкою? Чи вважаєте Ви правомірним, доцільним, ефективним тощо?) не подається для вимірювання у тестах успішності.

---

<sup>1</sup> Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. — Педагогіка, 1991.

### 3.5.3. Варіанти тестів із навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)»

#### **Тест 1. Визначте сутність соціальної роботи як науки.**

- A. Сфера діяльності людини, функція якої постає у виробленні і теоретичній систематизації об'єктивних знань про певну дійсність — соціальну сферу і специфічну соціальну діяльність.
- B. Наука про виробничі відносини між людьми у процесі праці.
- C. Наука, що застосовує результати фундаментальних наук для вирішення пізнавальних і соціально-практичних проблем.
- D. Наука, що досліджує соціальні форми, закони та закономірності функціонування і розвитку суспільства.

#### **Тест 2. Визначте автора першої магістерської дисертації у США.**

- A. М. Річмонд.
- B. Дж. Тартр.
- C. В. Робінсон.
- D. М. Росс.

#### **Тест 3. Допишіть зміст професійної ролі.**

- A. Діяльність у галузі культурного дозвілля, спрямована на (пожвавлення всього соціального життя).
- B. У межах окремої організації діяльність адміністратора трактують як (керування процесами).
- C. Одним із пріоритетних напрямків діяльності дослідника є (вивчення життєвого поля окремих осіб чи груп людей).
- D. Соціальний менеджер реалізує програми (залучення нових працівників).

#### **Тест 4. Розпізнайте та впишіть професійну роль за її метою.**

Мета професійної ролі	Назва професійної ролі
1	2
Реалізація продержавної позиції у професійній діяльності	Захисник панівного порядку
Допомога в забезпеченні гідної якості життя людям, які внаслідок фізичної чи юридичної недієздатності не можуть самостійно задовольняти свої життєві чи соціальні потреби	Помічник клієнта

Продовження тесту 4

1	2
Особистий внесок у розвиток науки-професії «соціальна робота»	Дослідник
Сприяє зростанню професійної компетенції соціальних працівників	Супервізор
Стимулювання клієнтів до розуміння того, що ніхто не знає краще, ніж вони самі, ті проблеми, що перед ними постали	Всезнайко
Якісне кадрове забезпечення поліфункціональної діяльності соціальних установ	Керівник персоналу

**Тест 5. Визначте зміст діяльності міністерства.**

**Впишіть пропущені слова:**

Міністерство праці та соціальної політики України є центральним органом (виконавчої влади), який «...бере участь у формуванні та реалізації державної (політики) у сфері (зайнятості та соціального захисту) населення, (охорони) праці, (соціально-трудовах) відносин, нормування та оплати (праці), проведення пенсійної реформи, координації діяльності (центральних і місцевих органів) виконавчої влади з реалізації державних і регіональних (соціальних програм), налагодження соціального (партнерства)».

**Тест 6. Визначте організації, які входять до системи праці та соціальної політики.**

До системи Міністерства праці та соціальної політики входять:

- загальноосвітні школи;
- управління праці та соціальної політики обласних, районних, міських та районних (міст) державних адміністрацій;
- територіальні центри обслуговування пенсіонерів та самотніх непрацездатних громадян і відділення соціальної допомоги вдома;
- соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді;
- будинки-інтернати;
- центри зайнятості;
- управління у справах неповнолітніх;
- навчальні заклади;
- підприємства Українського виробничого протезного концерну «Укрпротез»;
- санаторії для інвалідів та ветеранів.

### Тест 7. З'єднайте стрілочками правильні відповіді.

Основними напрямками соціальної роботи на селі є:

Візні консультації		з розв'язання правових, соціально-психологічних, психологічних, соціальних проблем
Заходи рекреаційного характеру для дітей та молоді		з метою організації змістовного дозвілля та проведення культурно-дозвілдової діяльності
Соціальний патронаж для дітей		з інвалідністю
Соціальний патронаж людей		похилого віку
Організація зайнятості		сільської молоді
Проведення просвітницької соціальної роботи серед дітей і молоді щодо		попередження негативних явищ у молодіжному середовищі
Проведення благодійних заходів і акцій		на допомогу сім'ям, які знаходяться у складній життєвій ситуації

### Тест 8. Визначте термін за змістом діяльності.

Термін	Зміст діяльності
Громадська організація	об'єднання громадян для задоволення та захисту своїх законних соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших спільних інтересів.
Благодійництво	добровільна безкорислива пожертва фізичних та юридичних осіб у поданні набувачам матеріальної, фінансової, організаційної та іншої благодійної допомоги.
Спонсорство	добровільна безприбуткова участь фізичних та юридичних осіб у матеріальній підтримці благодійної діяльності з метою популяризації винятково свого імені (назви), торгової марки.
Меценатство	добровільна безкорислива діяльність фізичних осіб у матеріальній, фінансовій та іншій підтримці набувачів благодійної допомоги.



**Тест 9. Визначте послідовність етапів соціальних технологій.**

- А.** Постановка мети, технологічна досяжність, аналіз системи, оцінка, розробка, формування системи технологічних розпоряджень.
- В.** Технологічна досяжність, постановка мети, аналіз системи, оцінка, розробка, формування системи технологічних розпоряджень.
- С.** Формування системи технологічних розпоряджень, технологічна досяжність, постановка мети, аналіз системи, оцінка, розробка.
- Д.** Розробка, постановка мети, технологічна досяжність, аналіз системи, оцінка, формування системи технологічних розпоряджень.

**Тест 10. Визначте дихотомічний характер соціальних технологій, що подаються американськими та російськими дослідниками. Соціальний вплив здійснюється через:**

- А.** Напрями соціального захисту — послідовне проектування соціального об'єкта.
- В.** Систему психологічних прийомів — систему педагогічних засобів.
- С.** Матеріальне забезпечення — психологічну допомогу.
- Д.** Територіально-галузеві — регіональні технології.

**Тест 11. Ситуація: громадяни виявили бажання взяти під опіку дитину-сироту. Вони звертаються до:**

- А.** Управління освіти.
- В.** Управління праці та соціальної політики.
- С.** Центру усиновлення.
- Д.** Управління у справах неповнолітніх.

**Тест 12. Складіть алгоритм соціальної терапії дітей-інвалідів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.**

---

---

---

---

Підрахунок правильних відповідей проводять на основі оцінки за кожен правильну відповідь. Викладач визначає відсоток відповідей на «відмінно», «добре», «незадовільно». Кількість відповідей, які оцінюють позитивно, залежить від рівня складності

питання, часу, потрібного для ознайомлення з ним, роздумами чи обміркуванням та визначенням правильного варіанта. Комп'ютерне тестування дає змогу обмежувати час на різні за рівнем складності питання.

Для процесу навчання оцінка не є домінуючою константою. Оцінку за певних педагогічних умов і діяльності студента можна виправити, адже основне — знання, рівень професійної підготованості студента.

Тестування має свої переваги і недоліки. Переваги виявляються в економії часу на перевірку та оцінювання знань, є більш достовірною формою оцінювання знань, виявляють рівень запам'ятовування пройденого матеріалу, професійної інтуїції, логічного мислення, винахідливості тощо. Однак тестування не дає змоги виявити повною мірою творчий потенціал студентів, здатність до аналітичного мислення, систематизації наукового матеріалу, виокремлення основної та другорядної інформації тощо. Тому для періодичного (тематичного) контролю бажано використовувати різні форми творчої роботи, що спрямована на виявлення дослідницьких умінь студентів, умінь вирішувати професійно значимі задачі і ситуації, алгоритмізувати технологічні процеси, складати соціальні програми та проекти. Така робота виявляє різні прояви творчої активності студентів, стимулює їхню навчально-пізнавальну діяльність, активізує мислення.

Уже після третього тестування під час періодичних (тематичних) контролів знань у студентів виявляються навички роботи із чітко стандартизованими тестами успішності, в яких на основі чотирьох варіантів відповідей вибирається одна. Як тільки вводяться тести нестандартизовані або напівстандартизовані, тобто структуровані не за однією відповіддю, а за кількома (тести на узгодженість і відповідність наукової інформації, самостійне структурування та систематизацію відповідей), виявляються труднощі. Орієнтація студентів у кількості відповідей та їх місці у загальній системі діагностики успішності є дуже важливою. Самоідентифікація із власним навчальним досвідом забезпечується регулярною і послідовною роботою протягом усього модуля, коректно побудованою системою запитань, що відображають мету навчання на певному етапі, ідеологію модуля, навчальні задачі тощо. До тестів можуть бути включені 2–3% запитань, що не вивчались, однак які розраховані на логічне та аналітичне мислення, виявлення рівня орієнтації студентів.

У 1–2% студентів спостерігається суперечність між рівнем досягнень під час проходження модуля і за результатами поточного контролю та рівнем успішності, який виявляється під час контрольної роботи на основі тестування. Виявляються різні рівні продукування знань, вербального співвіднесення інформації, навчальної активності, сприймання, засвоєння, перетворення та осмислення інформації. Для таких студентів перездача контрольної роботи — тенденція. Тому викладачу треба виявляти індивідуальний диференційований підхід до таких студентів. Під час усної відповіді студенти виявляють необхідний рівень професійної підготовки. В основному це стосується студентів, які виявляють відмінні результати на семінарських заняттях.

Тож діагностика рівня успішності студентів повинна враховувати їхню психолого-педагогічну налаштованість і підготованість до різних видів контролю з урахуванням їхніх психофізичних особливостей розвитку.

Особливо це стосується студентів з особливими потребами, які приходять у вищий навчальний заклад переважно без досвіду складання екзаменів. Екзаменаційно-залікова сесія стає для них стресовою подією, яка ще задовго до її початку викликає страх і почуття невизначеності. Непідготовленість студентів, поганий рівень адаптації, нервові зриви, перевантаження, а часом й емоційне вигорання, що викликає психосоматичні розлади, має кілька причин: необізнаність викладачів у специфіці навчання студентів із вадами психофізичного розвитку; різний рівень вимог у викладачів, який часто не відповідає груповій співвіднесеності студентів, їхньому загальному рівню розвитку; необхідність адаптуватися не до вимог навчального процесу, а до вимог кожного викладача; відсутність взаємопідтримуючої групової діяльності тощо.

Тому регулярне проведення поточного та підсумкового (тематичного) контролю рівня знань, сформованих та набутих умінь і навичок сприяє кращій адаптації студентів з інвалідністю до всього навчального процесу, організує, дисциплінує і упорядковує їхню навчально-пізнавальну діяльність.

#### 3.5.4. Загальна характеристика експертних інтелектуальних систем

Останнім часом у вищій освіті з'явився ще один засіб діагностики процесу навчання — експертні системи — як динамічний напрям у галузі штучного інтелекту. Причиною підвищеного

інтересу до експертних систем є можливість їх застосування до розв'язання задач із довільних галузей людської діяльності.

Під експертними системами розуміють: комплексні програми, що моделюють процес мислення людини-експерта з метою ухвалення рішень у визначеній предметній галузі; програми, які здатні накопичувати знання і досвід найбільш кваліфікованих фахівців-експертів у певній вузькій предметній галузі (предметна галузь визначається як галузь експертизи знань про цю галузь); комп'ютерну програму, що втілює в собі знання одного або декількох експертів у деякій галузі і застосовує ці знання для того, щоб зробити корисні висновки для користувача даної системи; програмну систему, що реалізує функцію навчання, тобто управління навчанням на основі знань [Н. Т. Тверезовська, 2002].

### Класифікація експертних систем за метою функціонування

Тип ЕС	Склад	Призначення
Консультаційна	Навчальне середовище Пояснення	Консультавання при розв'язанні задач і пошуку навчальної інформації
Діагностуюча	Вирішувач задач Діагностика Модель фахівця	Діагностика помилок при вирішенні задач
Управляюча	Вирішувач задач Діагностика управління навчанням. Модель фахівця	Навчання понять і умінь (навичок) на основі моделювання знань студента
Супровідна	Інструментальна система Діагностика і управління навчанням. Модель фахівця	Спостереження за поведінкою користувача і допомога при помилкових або нерациональних діях

Навчально-експертна система (НЕС) — це програма, яка реалізує ту або іншу педагогічну мету на основі знань експерта в деякій предметній галузі, здійснюючи діагностику, тестування, контроль якості знань та інтелектуальних умінь студентів. НЕС є апаратно-програмно-методичним комплексом, що орієнтований на досягнення максимально дієвих результатів навчального процесу з певної предметної галузі на основі базових експертних знань, самонавчальних евристичних алгоритмів і діалогового спілкування у системі: студент — експертна система — викладач —

студент. Як впливає із цього визначення, для НЕС, крім знань з предмета, також необхідні знання з методики навчання, завдяки яким вона допомагає викладачам навчати, а студентам — навчатися. Звідси впливає, що НЕС вимагає не тільки високорозвинутих засобів представлення й обробки знань, а й засобів організації ефективної взаємодії різних джерел інформації.

Методика підготовки навчальної експертної системи:

- формування алгоритму інформаційного обміну;
- формування ключових зон інформаційного обміну та граничних умов до них;
  - формування базового алгоритму кожної інформаційної зони залежно від вектора навчальної діяльності;
  - формування граничних умов допустимих відхилень та ступенів свободи для кожної інформаційної зони;
  - формування структури ключової бази знань для кожної інформаційної зони;
  - наповнення ключової бази знань інформаційної зони фактичним матеріалом, ключовими поняттями та методикою роботи зі студентами;
  - тестування системи із подвійною метою: виявлення неточностей та формування початкових експертних алгоритмів роботи (формування образу експерта);
  - тренування системи на граничних умовах відхилень (формування образу недопустимого студента);
  - тестування системи в реальних умовах із послідовним покроковим аналізом та корекцією роботи системи (формування образу раціональної методики);
  - періодичний аналіз та корекція в процесі реальної роботи системи.

### 3.5.5. Критерії оцінювання знань, умінь і навичок студентів

#### Початковий (понятійний)

Студент володіє навчальним матеріалом на рівні засвоєння окремих термінів, фактів, без зв'язку між ними; відповідає на запитання, які потребують відповіді «так» чи «ні».

Студент мало усвідомлює мету навчально-пізнавальної діяльності, робить спробу знайти способи дій, розповісти суть заданого, проте відповідає лише за допомогою викладача на рівні «так» чи «ні», може самостійно знайти в підручнику відповідь.

Студент намагається аналізувати на основі побутових знань і навичок; виявляє окремі властивості, спроби виконання вправ, дій репродуктивного характеру.

### **Середній (репродуктивний)**

Студент володіє початковими знаннями, знає близько половини навчального матеріалу, здатний відтворити його відповідно до тексту підручника або пояснень викладача; слабо орієнтується у поняттях, визначеннях, самостійне опрацювання навчального матеріалу викликає значні труднощі.

Студент знає понад половину навчального матеріалу, розуміє сутність предмета, може дати визначення категорій і понять, але з помилками; до того ж уміє впевнено працювати з підручником, самостійно оволодівати частиною навчального матеріалу, та під час відповіді не завжди виявляє логічність і послідовність.

Студент розуміє основні положення навчального матеріалу, може поверхово аналізувати події, професійні ситуації, робить певні висновки; відповідь може бути правильною, проте недостатньо осмисленою, самостійно відтворює більшу частину матеріалу; вміє застосовувати знання під час розв'язання професійних ситуацій, користується додатковою літературою.

### **Достатній (алгоритмічно дієвий)**

Студент правильно і логічно відтворює навчальний матеріал, розуміє основоположні теорії і факти, установлює причинно-наслідкові зв'язки між ними, вміє наводити свої, власні приклади на підтвердження певних думок, застосовувати теоретичні знання у стандартних ситуаціях; за допомогою викладача може скласти план реферату, виконати його і правильно оформити, самостійно користуватися додатковою літературою, правильно використовувати термінологію, скласти схеми, таблиці.

Знання студента досить повні, він вільно застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, логічно висвітлює суспільні події у державі і за рубежом, уміє аналізувати, робити висновки; відповідь його повна, логічна, обґрунтована, однак із деякими неточностями; вміє самостійно працювати, може підготувати реферат і захистити його положення.

Студент вільно володіє вивченим матеріалом, застосовує знання у нестандартних ситуаціях, уміє аналізувати і систематизувати інформацію, робить аналітичні висновки, використовує загальновідомі докази у власній аргументації, чітко тлумачить поняття і категорії, формулювання законів, нормативних до-

кументів, може самостійно опрацювати матеріал, виконує творчі завдання, має сформовані типові навички.

### **Високий (творчий, професійний)**

Студент володіє глибокими і міцними знаннями та використовує їх у нестандартних умовах, ситуаціях; може визначати тенденції та суперечності процесів; робить аргументовані висновки, практично оцінює окремі нові факти, явища, процеси, самостійно визначає мету власної діяльності; розв'язує творчі завдання, може сприймати іншу позицію як альтернативну, знає суміжні дисципліни, використовує знання, аналізуючи професійні ситуації.

Студент володіє узагальненими знаннями з предмета, аргументовано використовує їх у нестандартних ситуаціях, вміє знаходити джерела інформації та аналізувати їх, ставити і розв'язувати проблеми, застосовувати вивчений матеріал для власних аргументованих суджень у практичній діяльності (диспути, дискусії, круглі столи), спроможний за допомогою викладача підготувати виступ на студентську наукову конференцію, самостійно вивчити матеріал, визначити програму своєї пізнавальної діяльності, знаходити інформацію у періодичних виданнях, Інтернеті, мультимедійних програмах тощо, оцінювати соціальні явища, виявляє свою життєву позицію [6].

### **3.5.6. Контроль знань, умінь та навичок в умовах модульної системи навчання**

Студент має системні дієві знання, виявляє неординарні творчі здібності у навчальній діяльності, використовує широкий арсенал засобів для аргументації своєї думки, розв'язує складні проблемні завдання, схильний до системно-наукового аналізу та прогнозу явищ; вміє ставити і розв'язувати проблеми, самостійно здобувати і використовувати інформацію, виявляє власне ставлення до неї, виконує науково-дослідну роботу, логічно і творчо викладає матеріал в усній та письмовій формі; розвиває свої здібності та нахили; використовує Інтернет, моделює професійні ситуації у нестандартних умовах.

В умовах Болонської системи навчання важливого значення набувають: необхідність діагностики процесу навчання на основі діагностики помилок в оцінці процесу засвоєння знань; вивчення професійної активності студента (участь у добровільній професійній діяльності, роботі недержавного сектора

соціальної роботи, участь у позауніверситетських навчальних програмах, проектах, тренінгах); участь у науковій роботі (у роботі наукових шкіл, гуртків, науково-практичних конференцій, у написанні наукових статей).

Контроль знань студентів відбувається на основі модульно-рейтингової системи, що є одним зі шляхів поліпшення якості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, невід'ємною складовою всього навчально-виховного процесу та діагностики результатів навчання.

Навчально-виховний процес при вивченні навчальної дисципліни за модульно-рейтингової системи навчання складається із модулів.

**Модуль** — це логічно завершена частина навчального матеріалу, яка обов'язково закінчується контролем знань та умінь студентів. Основою для формування модулів є робоча навчальна програма дисципліни.

Модульно-рейтингова система сприяє створенню нормальних педагогічних умов і соціального середовища для отримання певного рівня кваліфікації, отримання чіткого уявлення про ті причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню результатів навчання.

Метою дидактичного діагностування є своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз результатів навчального процесу. Педагогічна діагностика передбачає: контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій та прогнозування розвитку результатів навчальної діяльності студентів.

На відміну від сталої дидактичної системи оцінювання знань, модульно-рейтингова система зорієнтована на стимулювання пізнавальної діяльності студентів за рахунок скорочення аудиторних занять і збільшення обсягу годин на самостійну роботу, індивідуальну роботу під керівництвом викладача. Студент у процесі навчання розвиває у собі навички самостійно оцінювати власний рівень підготовки, вибирати і визначати рівень засвоєння знань, відчувати задоволення від навчання.

Модуль містить пізнавальну та навчально-професійну частини. Перша формує теоретичні знання, друга — професійні уміння і навички на основі отриманих знань.

### **Види рейтингового контролю**

Модульно-рейтингова система складається з 3–4 видів контролю відповідно до певного рівня навчання, за його місцем



у навчальному процесі. Виділяються такі види контролю: попередній, поточний, періодичний (тематичний), підсумковий.

*Попередній контроль* здійснюється переважно з діагностичною метою на початку вивчення курсу для з'ясування рівня підготовки студентів. Результати цього контролю суттєво впливають на конкретизацію, оптимізацію та більш цілеспрямоване визначення змісту навчальної дисципліни, методів, форм, засобів ведення навчального процесу.

*Поточний контроль* є найбільш типовим і традиційним, проводиться протягом семестрового періоду навчання і включає в себе підготовку до семінарських занять, індивідуальні заняття під керівництвом викладача, самостійну роботу студентів. Визначення видів контролю залежить від змісту дисципліни, кваліфікаційних вимог до підготовки спеціаліста. Одні навчальні теми обмежуються такими видами аудиторної та позааудиторної роботи, як конспектування наукової літератури, підготовка рефератів та доповідей, проведення експрес-контролю, інші — вимагають прикладної роботи у вигляді творчих завдань, програмування та проектування професійних ситуацій.

Наприклад, до проведення поточного контролю з дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)» на III курсі для студентів спеціальності «Соціальна робота» використовують такі види контролю:

- експрес-контроль на початку лекцій або семінарських занять (до 10 хвилин, 1–2 питання письмово);
- конспектування наукової і науково-методичної літератури;
- творчі завдання письмово (домашня самостійна робота до семінарських занять): схеми, таблиці, аналіз літератури, плани або програми соціальної роботи з клієнтом чи певною категорією клієнтів, ситуаційні вправи);
- словник термінів (окремо на певні семінарські заняття);
- бібліографія з теми розділу (до певної теми);
- реферат;
- усні відповіді на семінарських заняттях.

Кожний вид роботи оцінюють у балах.

### **Форми контролю знань студентів на семінарських заняттях**

**1. Індивідуальні:** 1) експрес-контроль (письмово); 2) розкриття змісту теоретичних питань у вигляді доповіді.

**2. Групові:** колективна робота студентів під час обговорення теми.

**3. Фронтальне опитування:** проведення дискусії, жвавої бесіди на основі повідомлень студентів.

**4. Самоконтроль:** підготовка творчих завдань.

**5. Комбінована форма:** письмовий експрес-контроль (визначення термінології).

*Періодичний (тематичний) контроль* знань проводять наприкінці вивчення модуля. Методи контролю — письмовий, усний, тестовий, програмований. День і час проведення контролю визначається у загальному розкладі занять. Студенти, які без поважних причин не з'являються на його проведення, отримують рейтинг штрафів, який визначає кафедра.

*Підсумковий контроль* виявляє кінцевий результат процесу викладання і учіння, і його проводять у формі екзамену.

З методами контролю і формою оцінювання знань студенти знайомляться на першому занятті, щоб правильно сприймати кожний вид контролю.

За рейтингової форми контролю навчання студентів результати виконання кожного виду завдань під час вивчення дисципліни оцінюють окремо. Оцінка за кожний модуль залежить від якості і термінів виконання усіх видів завдань. Загальну оцінку роботи визначають сумою балів за окремі модулі та види занять.

Аналіз результатів рейтингу студентів дає можливість установити зворотний зв'язок щодо процесу засвоєння знань. Зворотний зв'язок не лише містить відомості про правильність чи неправильність кінцевого результату, а й здійснює контроль за діями студента та процесом у цілому.

Оцінки переводяться у бали, максимальна сума яких — 100.

Під час визначення рівня професійної підготовленості студента з тієї чи іншої навчальної теми враховують загально-наукову і практичну роботу студентів, наприклад: участь у науково-практичних конференціях, публікації у фахових виданнях, участь у роботі наукових гуртків та товариств, тренінгах і семінарах, що їх проводять благодійні організації і фонди, волонтерська діяльність, робота у студентській соціальній службі тощо.

Результати модульно-рейтингової системи навчання з дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)» позначаються в індивідуальних картках модульно-рейтингового контролю, які розроблено на кожного студента. У них відображено результати всіх видів контролю знань студентів протягом вивчення дисципліни.

### **3.6. Форми навчання та організації навчального процесу у вищих навчальних закладах США та Західної Європи**

#### **3.6.1. Професійна підготовка соціальних працівників у США**

У США у школах соціальної роботи і відповідних програмах коледжів та університетів закладено три рівні навчання: для отримання ступеня бакалавра, ступеня магістра і докторського ступеня.

Система навчання соціальних працівників бере свій початок наприкінці ХІХ ст. і зобов'язана своїм виникненням зусиллям соціальних служб, які турбувалися про покращення якості і системний характер надання допомоги бідним і взагалі всім, хто перебував на утриманні в інших. Багато керівників благодійних організацій, які мали досвід практичної роботи, усвідомили необхідність поступової заміни на соціальній роботі добровольців штатними службовцями. Тому виникла потреба в отриманні відповідного рівня освіти службовців, що дало б змогу досягти достатньо високого рівня роботи соціальних служб.

Перші школи, хоча здебільшого й були незалежними, все ж були пов'язані з відповідними соціальними організаціями. Незмінно велику роль у розробці програми соціального забезпечення для вищої школи відігравали заклади допомоги неблагополучним сім'ям. Ці заклади вносили у програми вимоги до знання соціальної роботи із захисту інтересів і благополуччя сім'ї та дітей, а також свідчили про необхідність врахування оточення, в якому сім'я перебуває.

До кінця Першої світової війни Асоціація підготовчих шкіл для професійної соціальної роботи координувала 17 програм. У 1927 р. вона стала Асоціацією шкіл соціальної роботи. Асоціація, яку первинно було створено здебільшого для підтримки зв'язків між школами, у майбутньому перетворилась у форум для вироблення нормативів навчальної роботи. У 1924 році Асоціація розробила нормативи (навчальні плани) для регулярних курсів навчання, що призначалися для відповідальних співробітників адміністрації і для курсів, які створювалися при університетах.

У 1946 році було створено Раду з освіти для соціальних працівників, яка об'єднувала існуючі на той час організації. У склад Ради входили представники університетів, професійних асоціацій,

суспільних, громадських та державних закладів. Проблеми стандартизації навчальних планів, їх сертифікації та оцінки, а також всі інші питання, пов'язані із професійною підготовкою, було віднесено до компетенції Ради. Цим проблемам було присвячено цілий ряд розробок навчальних планів і форм їх реалізації. У той час як американська Асоціація шкіл соціальної роботи вимагала наявності у програмах, що підпадали під сертифікацію, курсу «восьми основних дисциплін» (соціальна допомога неблагополучним сім'ям, державне соціальне забезпечення, робота з різними соціальними групами, організація місцевих громад, регулювання, дослідницька робота, інформація з проблем медицини, інформація з проблем психіатрії), новий курс 1952 року був більш гнучкий і не вимагав включення жорстко визначених предметів.

Документ під назвою «Порядок визначення навчального плану при навчанні на ступінь магістра у школах соціальної роботи» (1971) допускав уже більшу варіативність програм спецкурсів і навчальної практики. Документ охоплював курси соціального забезпечення і соціальних послуг, поведінки особистості і проблем навколишнього середовища, а також курс практики соціальної роботи. Однак організація навчальної роботи могла визначатись у цьому разі кожним педагогічним колективом самостійно. Польова практика у цьому документі визначалась як найважливіша складова частина навчального плану.

Організатори справи навчання соціальній роботі віддавали перевагу «золотій середині», для того щоб програми навчання у цілому відповідали певному змісту і високому рівню вимог і водночас допускали свободу у побудові окремих елементів загального курсу підготовки спеціалістів. Такий підхід знайшов відображення у підготовленій вже у середині 80-х років інструкції під назвою «Порядок визначення навчального плану при навчанні на ступінь бакалавра і ступінь магістра у курсі підготовки соціальних працівників» (1984). Вказана інструкція стала базисом для розробки навчальних програм та їх сертифікації. Вона концентрує увагу на системі життєвих цінностей і потреб окремих груп населення, які систематично дискримінуються за ознаками раси, етнічної належності, культури, статі, віку, релігії, інвалідності чи сексуальної орієнтації.

Основною метою навчання з правом отримання ступеня магістра є підготовка соціального працівника високої кваліфікації. Програми, які дають право на отримання ступеня магістра, зумовлюють викладання базових дисциплін для студентів, які

мають ступінь бакалавра в галузі соціальної роботи. Існуюча інструкція з орієнтації навчальних планів особливо попереджає про непродуктивність повторення — на аспірантських заняттях на ступінь магістра — уже вивчених навчальних дисциплін. Типовий дворічний курс аспірантського навчання включає на першому році теоретичне навчання відповідно до навчального плану і польової практики. На другому році проводять поглиблену спеціалізацію і продовжують польову практику. Інструктивний документ передбачає 900 годин.

Програми на здобуття докторського ступеня в галузі соціальної роботи зазвичай мають головною метою поглиблену підготовку для дослідницької чи викладацької роботи. Останніми роками підвищився інтерес до «клінічних» докторських програм, за якими слухачі, які вже отримали ступінь магістра, проходять поглиблений курс підготовки, який розрахований на висококваліфіковану практичну діяльність.

Найбільш наочною фундацією Ради з освіти соціальних працівників є атестація. Президент Ради призначає Комісію з атестації, яка у своїй повсякденній діяльності працює незалежно, керуючись своїм уставом у межах установленної компетенції. Комісія наділена правом сертифікації програм навчання як на ступінь бакалавра, так і на ступінь магістра. Вона є єдиним органом, якому доручена атестація у сфері навчання соціальної роботи. До складу комісії входять спеціалісти, які займаються методичним та організаційним керівництвом процесу навчання слухачів, представники закладів соціальної роботи, а також дві особи, які представляють громадськість і не мають відношення до навчання соціальної роботи.

Програми підвищення кваліфікації розробляють або безпосередньо у системі шкіл чи факультетів соціальної роботи, або на загальноуніверситетських курсах підвищення кваліфікації. Існуюча інструкція і нормативи атестації встановлюють, що програми підвищення кваліфікації в системі навчання соціальної роботи не можуть замінити нормальне систематичне навчання і, відповідно, не є основою для присудження ступеня бакалавра чи магістра соціальної роботи. Але частина навчальної програми на ступінь бакалавра чи магістра може бути запропонована для програми курсів підвищення кваліфікації, особливо для осіб, які готуються займатися за професійною програмою.

В окремих штатах США регулярно навчання на курсах підвищення кваліфікації прямо пов'язане з просуванням по службі і з прибавкою у зарплаті. В інших штатах ліцензовані закони

про права на займання посади соціального працівника вимагає від цих осіб декількох сертифікатів про підвищення кваліфікації до чергового подовження ліцензії. Керівники програм навчання соціальній роботі і ліцензовані заклади для соціальних працівників найчастіше співпрацюють в організації курсів підвищення кваліфікації для працівників соціальних служб.

Незважаючи на те, що Рада з освіти і Національна асоціація соціальних працівників — це окремі, незалежні одна від одної існуючі організації, вони займаються загальною справою, в якій, однак, відображаються і деякі суперечності між потребами практики і теоретичного навчання. До прикладу, Національна асоціація послідовно брала участь в атестації бакалаврських і магістерських програм, виступаючи водночас за відведення більшого часу на практику у процесі навчання професії. Експертні комісії з атестації включають у свій склад практичних працівників і дають свою оцінку навчальним планам польової практики. Але у центрі уваги, головним чином, знаходиться те, як формулюють і досягають задач навчання.

На сучасному етапі у багатьох вищих навчальних закладах США все частіше основну увагу при створенні навчальних програм у галузі соціальної роботи приділяють визначенню, на основі так званого послідовного аналізу, цілей та завдань навчання, а також вибору адекватних методичних прийомів. На думку американських науковців, «послідовний аналіз» дає змогу не тільки чітко визначити мету освіти, а й забезпечує дотримання чіткої відповідності між цілями та методами навчання, з урахуванням ресурсів конкретного ВНЗ. Даний аналіз включає в себе 5 етапів:

- а) формулювання проблеми;
- б) виявлення причин, що привели до виникнення проблеми;
- в) визначення цілей програм на основі інформації, отриманої на перших двох етапах;
- г) вибір методів, адекватних поставленій меті, а також визначення необхідних дій, та послідовності їх виконання в процесі досягнення мети;
- д) аналіз методів та перелік послідовних завдань, виконання яких є необхідним у рамках кожного із методичних прийомів.

«Послідовний аналіз» дає змогу оптимізувати процес планування різних навчальних програм, аналізувати та впорядкувати співвідношення між окремими дисциплінами та елементами навчального процесу. Крім того, він створює певні умови для управління навчальними процесами, оскільки сприяє своєчас-

ному здійсненню поточного коригування навчальних програм і планів.

На думку спеціалістів, освіта в соціальній сфері вимагає формування відповідних відносин, наприклад, почуття співробітництва, критичного ставлення до прочитаного, що веде до виділення цілей у так званій афективній сфері, яка виходить за межі вимірюваних когнітивних та маніпуляційних умінь та навичок. Це особливо важливо для професійної соціалізації, яка стає пріоритетною галуззю освіти в соціальній сфері.

Серед програм, які висувають на перший план цілі, що регламентують поведінку студентів, виділяють так звані програми компетентності. Наведемо приклад програми підготовки до індивідуального консультування у сфері соціальної роботи Вейнерського університету.

Програма складається із двох частин: перша передбачає оцінку рівня загальної компетентності, а друга розрахована на спеціаліста, який має на меті підвищення свого професійного рівня. У цьому разі на перший план виходить певний набір поведінкових цілей, частиною яких студенти вже повинні володіти, а інших повинні набути в процесі підвищення кваліфікації в межах сфер компетентності: комунікації та основних знань, особистісного розвитку та соціальної орієнтації; організації дозвілля; професійної кваліфікації. У кожній сфері навчальний заклад виділяє ряд орієнтованих напрямів, усередині яких сам студент має можливість формулювати та конкретизувати цілі. Так, у сфері комунікації студенту пропонують продемонструвати уміння передавати інформацію усно чи письмово, або за допомогою невербальних, наприклад художніх, засобів, використовуючи одну з наступних знакових систем: літературну, розмовну або професійну англійську мову; ноти; співвідношення кольору і форми; жести та міміку; математику; статистику; програмування; іноземні мови, а також специфічні знакові системи, детерміновані особистими, професійними та іншими цілями студента. Студент чітко формулює та деталізує цілі, які, у свою чергу, визначають склад умінь та навичок, якими він повинен оволодіти.

Окрім визначення умінь та навичок, у програмі висвітлюється методичний аспект їх формування, а також фіксуються критерії досягнення рівня компетентності відповідно до цільового компонента програми.

Практична корисність навчальних цілей не викликає сумніву. Це дає можливість вести цілеспрямовану підготовку висококомпетентних спеціалістів у вузьких сферах діяльності.



Ця сторона програм компетентності заслуговує, безумовно, наукової уваги. Однак відомості про процес засвоєння знань до набору поведінкових дій, які вивчають, ставить під сумнів теоретичну значимість таких програм, оскільки вони доводять процес навчання до крайнього утилітаризму. Біхевіористський редукціонізм веде до недооцінки ролі знань та їх заміни на зовнішню поведінку студентів.

Постановка навчальної мети або навчального завдання включає також проектування рівня ефективності її виконання. Посібник, розроблений у Вейнерському університеті доктором Л. Гаріот «Як зробити навчання більш ефективним», формулює правило постановки завдань навчання. На його думку, завдання є повноцінним, якщо воно має такі параметри:

- зрозумілість: завдання повинні бути зрозумілими викладачу і студентам;
- доступність: завдання повинні враховувати сили студентів, їхній досвід та рівень підготовленості;
- перевірка: можливість застосувати засоби перевірки процесу та результатів досягнення завдання.

Формулювання завдання повинно вказувати на те, якими конкретними видами діяльності студент зможе здійснювати та демонструвати набутий зміст навчання за конкретних умов. Крім того, завдання повинно констатувати мінімально очікуваний стандарт (рівень) досягнень.

### 3.6.2. Професійна підготовка соціальних працівників у Німеччині

Початком навчання соціальних працівників у Німеччині вважають 1893 рік, коли Жанетт Шверін організувала набір на курс «Групи дівчат і жінок для соціальної допомоги і турботи». У 1899 році під керівництвом Аліси Соломон було засновано однорічну програму підготовки соціальних працівників.

У 1898 році в Берліні було засновано «Спілку захисту дітей від жорстокого поводження з ними та експлуатації». Цей орган виступав у той час проти непосильної дитячої праці, за необхідний догляд за дітьми, наполягав на продовженні часу навчання у школі і був тісно пов'язаний з освітою і державною благодійністю.

Усвідомлення того, що для соціальної роботи потрібні спеціально підготовлені кадри, сприяло тому, що у 1905 році у Ганновері протестантська церква відкрила першу жіночу школу із



соціального забезпечення. Протягом наступних чотирьох років почали функціонувати ще 13 соціальних шкіл, де дівчата опанували професію опікунки благодійного закладу.

У 1908 році Аліса Соломон відкрила у Берліні жіночу школу соціальної роботи з дворічною програмою підготовки; незабаром підготовка за даною програмою почала здійснюватися по всій Німеччині.

На сьогодні у Німеччині функціонує широко диференційована сфера соціально-педагогічної діяльності, що включає заклади для підтримки сімейного виховання, дитсадки, групи продовженого дня, виховання в дитбудинках та інтернатах, центри позашкільної дитячої та підліткової діяльності.

Для успішного функціонування соціальної сфери в Німеччині здійснюють диференційовану професійну підготовку кадрів соціальних працівників чотирьох освітньо-професійних рівнів. Підготовка соціальних працівників у Німеччині здійснюється на допрофесійному рівні професійних училищ, на рівні середньої професійної освіти, на рівні вищої освіти.

Більшість соціальних працівників Німеччини одержують вищу освіту. Підготовка соціальних педагогів у ВНЗ Німеччини відповідає європейським тенденціям: академізація, збільшення частки наукових досліджень, секуляризація, розвиток кооперації між ВНЗ усередині країни, а також із ВНЗ інших країн, диверсифікація напрямів, форм, методів і змісту навчання. Разом з тим загальноєвропейські тенденції у Німеччині мають свою специфіку.

Ця специфіка полягає в інтеграції, що знаходить своє вираження в поєднанні підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників на факультетах та у вищих школах соціального захисту, у створенні інтегративних предметів, курсів і форм навчання; у практичній спрямованості навчання, що знаходить вираження в наявності різного виду практики та проектного навчання; у наявності у структурі навчального процесу однофазового і двофазового типів навчання з переважанням двофазового, а також у поділі теоретичної фази на базове і основне навчання; у переважанні серед навчальних форм проєктів та семінарів.

Професійна підготовка соціальних працівників здійснюється в Німеччині в основному у вищих спеціальних школах (ВСП), а також у декількох університетах. Тривалість навчання у ВСП — 6–8 семестрів, в університетах — 8–12 семестрів. Особливість навчання соціальних педагогів у тому, що відбувається

розмежування у підготовці спеціалістів для практичної та наукової сфер.

### 3.6.3. Професійна підготовка соціальних працівників у Швеції

Навчальні програми із соціальної роботи існують в університетах шести шведських міст — Гетеборг, Лунд, Стокгольм, Умер, Еребру, Естерсунд. Спочатку ці навчальні заклади мали напівакадаемічний статус, але у 1964 році їх навчальну програму було переглянуто і школи соціальної роботи отримали статус університетів.

Тоді вони ще залишалися незалежними одиницями, маючи свою спеціальну Національну раду з питань навчання соціальної роботи і державному управлінню.

Згідно зі шведським законом про освіту 1977 р., усі школи соціальної роботи та інші незалежні школи, які мали статус вищих навчальних закладів, було реорганізовано в єдину університетську систему на чолі з Національною радою університетів і коледжів. Це означало, що школи чи департаменти соціальної роботи повинні дотримуватися загальних правил у тому, що стосується питань навчання соціальної роботи, і мати фінансову систему в рамках лімітів, затверджених урядом.

Уряд визначає кількість студентів, але певна свобода у прийнятті рішень зберігається.

Кожна школа чи департамент (факультет) має комітет з навчальної програми, який складається з представників школи, викладачів, студентів. Він вирішує питання навчальної програми, зміст підручників, форми контролю знань.

Прийом до шкіл соціальної роботи у Швеції обмежений. Кожен рік на навчання приймається близько 1 000 студентів, три чверті з яких — жінки.

Повна навчальна програма займає 3–3,5 роки залежно від періоду практики. Спеціаліста з дипломом бакалавра науки із соціальної роботи називають *соціономом*.

Крім загальних вимог, які існують у всіх університетах Швеції, студент повинен володіти певними знаннями у галузі соціальних наук та математики.

Існують також певні критерії підготовки фахівців середнього віку зі стажем роботи не менше чотирьох років.

Навчання студентів починається з основного навчального курсу (40 пунктів), який включає вивчення таких предметів:

соціальна структура і соціальна політика; право, зокрема соціальне; політичні науки; психологія; методи соціальної роботи. Під час третього семестру проводиться практика під наглядом інспектора. На 4–5 семестрі вивчають такі предмети: соціальна робота, психосоціальна робота, соціальне право, соціальні проблеми і планування. Під час 6 семестру проходить практика під керівництвом інспектора. 7 семестр присвячено глибокому вивченню окремих предметів, одному із трьох спецкурсів за вибором: соціальна робота з групами населення.

Після першого року навчання протягом одного семестру студент проходить практику під наглядом інструктора. На базах практики студенти працюють разом із консультантами, які забезпечують індивідуальне планування роботи кожного студента і здійснюють контакти протягом усієї практики зі студентами та інструкторами. Студенти, які не мають досвіду роботи з клієнтами, проходять практику протягом двох семестрів і під наглядом інструкторів. Студенти з досвідом роботи проходять практику протягом одного семестру. За таких обставин другий семестр відводиться вивченню теорії соціальної роботи.

Під час практики студенти отримують можливість застосувати свої теоретичні знання у професійній діяльності, проводити наукові дослідження. Завдання постає у тому, щоб передати студентові професійний досвід і допомогти працювати самостійно. Після першої практики упродовж двох семестрів вивчають саму дисципліну соціальної роботи, яка складається із психосоціальної роботи, соціального права і соціальних проблем та планування.

Потім студент проходить другу практику, після чого він обирає один із трьох курсів, який розрахований кожен на 20 пунктів. Ці дослідження у соціальній роботі зумовлюють вивчення різних напрямів і галузей роботи з групами населення.

Після закінчення навчальної програми студент отримує диплом бакалавра соціальної роботи.

#### 3.6.4. Професійна підготовка соціальних працівників у Великій Британії

Об'єднане Королівство складається з кількох квазінезалежних у питаннях освіти частин Великої Британії (Англії, Уельсу й Шотландії) і Північної Ірландії. Це — колиска першої у світі буржуазної революції, яка скасувала головні перепони на шляху розвитку капіталізму і зумовила видатні досягнення країни

у багатьох сферах. Істотне розширення вищої освіти країни на- стало відразу після перемоги у Другій світовій війні, коли за порівняно короткий термін кількість університетів подвої- лась, а їх контингент зріс іще більше.

Заклади вищої освіти ОК мають високий рівень автономії у ви- значенні курсів, програм і методів навчання. Загальну політику у вищій освіті здійснює Міністерство освіти та науки шляхом розподілу фінансових та матеріальних ресурсів. Посередницькі функції між урядом та університетами покладені на ради уні- верситетських фондів (Англії, Шотландії та Уельсу). До складу цих рад входять представники закладів вищої освіти з регіонів ОК, шкіл, ліцеїв, роботодавців. Таке широке представництво дає змогу поєднати цілі держави й інтереси ВЗО, об'єктивно оцінюючи останні.

Професійна підготовка спеціалістів у галузі соціальної робо- ти розпочалася у Великій Британії ще у 1845 році. У жіночому університеті на громадських засадах було відкрито лекційні курси для членів національної спілки працюючих жінок. Увага, в основному, зосереджувалася на вивченні принципів милосердя. Пізніше тематику було розширено. З'явилися нові курси: «Сім'я та особистість», «Соціальна робота з дітьми», «Індивідуальна діяльність».

У 1848 році у Великій Британії вже досить активно функ- ціонував Комітет Товариства благодійних організацій, який зай- мався питаннями підготовки курсів для соціальної сфери.

На початку 1900-х років кілька навчальних закладів готу- вали професійних соціальних працівників. Це, зокрема, Лівер- пульська школа суспільних наук, соціологічна школа у Лондоні з дворічним стаціонарним курсом навчання. Програма підго- товки передбачала вивчення теоретичних курсів із соціології та управління, зокрема історію соціальних теорій, а також прин- ципи, які лежать в основі соціальної роботи. Було заплановано також практику в різних громадських організаціях, соціаль- них закладах. У 1929 році в Лондонській соціологічній школі було започатковано курс психічного здоров'я, читання якого забезпечували провідні психологи, психіатри, а також досвід- чені практичні соціальні працівники.

У 50-ті роки до важливих знань у галузі соціальної роботи вчені стали відносити і знання основ управління соціальною ро- ботою. Виникла потреба використовувати у підготовці соціаль- них працівників досягнення таких наук, як демографія, педа- гогіка, психологія, природничі науки. Для цього періоду

характерним є намагання вирішити проблему зв'язку теоретичних знань і практичних умінь, вимога спрямовувати теоретичну підготовку на максимальний зв'язок із практичною діяльністю, що мало важливе значення для подальшого вдосконалення підготовки фахівців у системі соціальної освіти.

Було визнано, що соціальні працівники повинні володіти певними обов'язковими професійними навичками. Але існуюча система підготовки не забезпечувала їх формування належним чином. Одні вважали цю систему занадто академічною і висловлювали вимогу, щоб вона більш відповідала реальним умовам життя, практиці соціальної роботи; інші, навпаки, вимагали посилити саме теоретичну підготовку.

У 1954 році було відкрито прикладний курс занять із соціальної роботи в Лондонській школі економіки. Студенти мали можливість отримати тут спеціальність соціальних працівників медичних, дитячих закладів, чиновників служби нагляду за особами, які повернулися з місць ув'язнення, працівників соціального захисту загального профілю. Лекційні курси були єдиними для всіх, але кожний викладач мав свою групу студентів і проводив заняття за індивідуальною програмою.

Поступово увага у підготовці фахівців соціальної роботи почала більше зосереджуватися на роботі з клієнтами, ніж на ознайомленні студентів із соціальними закладами. В університетах стали відкриватися спеціальні відділення для підготовки саме практичних соціальних працівників. Постала проблема підготовки викладачів, тому випускники університетів, які ще додатково закінчували магістерські курси, отримували дипломи магістрів і могли займатися як викладацькою, так і науковою діяльністю.

Набула поширення внутрішньовідомча підготовка через спеціальні курси, читання яких забезпечували професійні асоціації. Було організовано курси підвищення кваліфікації для різних категорій соціальних працівників. Роботодавці стали матеріально заохочувати тих працівників, які прагнули до вдосконалення професійної майстерності. На сьогодні соціальна робота і підготовка фахівців для цієї сфери є одним із пріоритетних напрямів у соціальній політиці Великої Британії, яка має досить чітко виражений гуманістичний характер і утверджує загальнолюдські цінності, спираючись на цінності, традиції та звичаї своєї країни. Соціальна робота здійснюється на трьох рівнях: державному, регіональному та місцевому. Послуги надаються дорослим і дітям за місцем проживання або у спеціальних

умовах, денних чи стаціонарних закладах опіки на таких рівнях, як: 1) неформальний (сім'я, друзі, сусіди); 2) волонтерський або незалежний; 3) державний; 4) комерційний.

У Великій Британії сформована оригінальна структура підготовки фахівців соціальної роботи, представлена різнорівневою багатоступінчатою системою. Перші чотири ступені — недипломовані соціальні працівники, які безпосередньо забезпечують обслуговування клієнтів у різних соціальних закладах. П'ята, шоста ступені — дипломовані спеціалісти соціальної роботи, які пройшли відповідну підготовку в університетах чи коледжах.

Структуру підготовки дипломованих фахівців соціальної сфери у Великій Британії визначає Центральна рада з питань навчання і підготовки у соціальній роботі (Central Council for Education and Training Work), створена в 1983 році. В Україні подібного органу немає. Рада розробляє національні освітні стандарти, ліцензує факультети соціальної роботи, яких на сьогодні у Великій Британії налічується понад 100, видає дипломи про присудження кваліфікації випускникам. Вона розподіляє державні замовлення і гранти на науково-дослідну діяльність у галузі соціальної роботи, визначає компетентність, яку кандидат має продемонструвати до того, як отримає кваліфікацію. Ця компетентність передбачає наявність відповідних знань і вмінь та розуміння цінностей соціальної роботи.

Зазвичай у традиційних освітніх закладах абітурієнтам пропонують такі денні програми з дворічним терміном навчання (іноді, трирічним):

- окремий дворічний курс із підготовки фахівців соціальної роботи з отриманням DipSW;
- дворічний курс із підготовки фахівців соціальної роботи з отриманням DipSW та graduate ступеня (бакалавр) після попереднього дворічного базового навчання;
- дворічний курс із підготовки фахівців соціальної роботи з отриманням DipSW та post-graduate ступеня (магістр) після попереднього чотирирічного базового навчання.

Також існує можливість пройти дистанційний курс підготовки, модульний курс, навчатися через систему отримання кредитів-балів. Але такі можливості надаються не в усіх регіонах країни.

Програма підготовки будується відповідно до вимог Центральної ради з питань навчання і підготовки у соціальній роботі (CCETSW), зміст яких зводиться до шести блоків:

- 1) спілкування і наймання, сприяння та підтримка;

- 2) допомога клієнту;
- 3) аналіз і планування;
- 4) втручання у життя клієнта і надання йому необхідних соціальних послуг;
- 5) робота в організації;
- 6) розвиток професійної компетентності.

Існує низка загальних принципових положень, якими керуються у підготовці фахівців соціальної роботи усі ВНЗ Великої Британії:

1. Знання національних стандартів соціальної роботи. Одним із центральних питань у стандартах якості надання соціальних послуг є характер взаємовідносин між працівниками соціальних служб та їх клієнтами, які повинні будуватися на засадах партнерства, взаємоповаги, довір'я.

2. Різноманітність соціальних груп, громад, а також способу їх життя вимагає глибокого знання теорії і моделей соціальної роботи з різними соціальними групами і віковими категоріями, а також правових знань, щоб законодавчо забезпечити сферу соціальних послуг у регіоні;

3. У процесі навчання студенти повинні оволодіти основами професіоналізму, який, на думку британських учених, визначається як сукупність специфічних професійно-особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання професійних завдань. На всіх етапах розвитку професіоналізму соціального працівника реалізується ідея, смисл якої полягає в тому, що для спеціалістів соціальної роботи характерна орієнтація на людину як на найвищу цінність. Отже, професією соціального працівника можна оволодіти тільки в індивідуально-особистісному контексті.

4. В основу підготовки соціальних працівників у Великій Британії покладено принцип постійного професійно-особистісного розвитку майбутнього спеціаліста, тобто професійна освіта орієнтована як на професійне, так і на особисте становлення майбутнього спеціаліста. Соціальний працівник повинен володіти значним обсягом знань, умінь і навичок у поєднанні з відповідними особистісними якостями і здатністю до творчого, нестандартного вирішення проблем клієнта.

5. Етика соціальної роботи. Успіх професійної діяльності майбутнього соціального працівника залежить не тільки від оволодіння ним системою теоретичних і практичних знань, наявності у нього відповідних професійно-особистісних властивостей, а також від неухильного виконання етичних норм і принципів.



Усі професійні стандарти і вимоги до соціальних працівників базуються на Кодексі етики соціальної роботи.

Більшість навчальних закладів Великої Британії не готують фахівців соціальної роботи широкого профілю, тому майже в кожному ВНЗ розроблена своя специфічна програма підготовки спеціалістів до конкретного виду діяльності. Однак незалежно від спеціалізації майже у всіх навчальних закладах обов'язково вивчають такі дисципліни: психологія (загальна, вікова, соціальна), фізіологія, соціологія, соціальні структури, соціальна політика, управління, право, соціальне законодавство, теорія і практика соціальної роботи, філософія соціальної роботи, етика, інформатика та деякі інші. Серед них у науковій літературі згадуються такі навчальні плани та програми: типова програма підготовки бакалавра мистецтв у соціальній роботі з отриманням диплома практичного соціального працівника (Bachelor of Arts in Social Work/DipSW) у Північному коледжі (Northen College); типова програма підготовки магістра мистецтв у соціальній роботі з отриманням диплома практичного соціального працівника (Master of Arts in Social Work/DipSW) в університеті м. Данді (Dandee University); типова програма підготовки магістра соціальної роботи з отриманням диплома практичного соціального працівника (Master of Social Work/DipSW) в університеті м. Данді (Dandee University).

Широко використовують спецкурси навчальних дисциплін. Існують державні стандарти з підготовки соціального працівника для роботи з дітьми та підлітками, з правопорушниками та ув'язненими, у системі охорони здоров'я, з інвалідами, людьми похилого віку, з громадою, у системі соціального захисту тощо. Для кожної спеціалізації передбачені спецкурси.

Важливе значення у підготовці фахівців соціальної роботи у Великій Британії має впровадження дистанційної форми отримання освіти. Найчастіше дистанційне навчання використовується з метою оволодіння елементарними знаннями, уміннями і навичками в конкретній сфері соціальної діяльності або для здобуття додаткової кваліфікації, іноді — для отримання повноцінної вищої освіти. Основним контингентом осіб, які мають особливу потребу в дистанційному навчанні, є: безробітні з різним рівнем вищої і середньої професійної освіти, які з певних причин не працюють за обраним фахом, а також особи з повною середньою освітою; домогосподарки або особи, які перебувають у відпустці по догляду за дитиною, інваліди та особи, які здійснюють догляд за хворими вдома.



У Великій Британії спостерігається тенденція до створення нових інтегративних професійно-освітніх програм, розробки нових методів і технологій теоретичного і практичного навчання. Розпочато роботу з реформування системи соціальної освіти з метою її подальшого вдосконалення, яка передбачає: вдосконалення системи управління розвитком соціальної освіти, збільшення тривалості навчання, обов'язкову реєстрацію працівників соціальної сфери, зближення державного і недержавного секторів освіти тощо.

## ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Стисла характеристика форм навчання та організації навчального процесу у дореволюційний період (до початку ХХ століття).

2. Характеристика основних видів навчальних занять. Форми і методика проведення лекційних та семінарських занять.

3. Самостійна навчальна робота як одна із форм активної навчально-пізнавальної діяльності.

4. Організація та проведення практики: навчальної, виробничої, переддипломної, стажувальної, стажувально-педагогічної, дослідницької.

5. Організація та проведення контрольних заходів у вищому навчальному закладі.

6. Досвід організації навчального процесу у США та країнах Західної Європи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бекер С., Бьорер Д., Ян Віктор В., Каніщенко Г., Майкелоніс В. М. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні; Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання / Олександр Сидоренко (упоряд.), Віталій Чуба (упоряд.). — К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. — 191 с.

2. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та технологій навчання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Ч. 2. — Харків : ОВС, 2002. — С. 182–199.

3. Булах І. Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. — К. : ЦМК МОЗ України, 1995.

4. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т. Г. Шевченка. — К., 1995. — 430 с.

5. Булах И. Е., Жегрий Т. И., Радченко Н. Ф. Применение методов математической статистики при решении медико-биологических задач. — К. : МЗ УССР, КМИ, 1988.

6. Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Поважна Л. І. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, аспірантів і викладачів вищих навч. закл. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К. : Вища школа, 2003. — 324 с.

7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. — К. : Академвидав, 2004. — 351 с.

8. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. — К. : ЮРЕ, 2003. — С. 119–125.

9. Зарубежные социальные программы института социальной работы // Российский журнал социальной работы. — 1998. — № 1/7.

10. Згуровський М. З., Сидоренко С. І., Холмська Г. В. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій. Перший досвід технічного університету. — К. : Наукова думка, 2003. — 188 с.

11. Извозчиков А. А., Извозчиков В. А., Тумалев А. В., Тумалева Е. Ф. Виртуальные экскурсии в гуманитарно-ориентированном образовании: постановка проблемы и метапедагогика // Наука и школа. — 2001. — № 1. — С. 45.

12. Курбатов В. И. Социальная работа для студентов ВУЗов. — Ростов-на-Дону, 2000.

13. Кушнір В. М. Особливості професійної освіти у Великобританії. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / редкол. В. П. Андрущенко (гол. ред.) та ін. — К. : ІЗМН, 1998. — Вип. 23. — С. 29–35.

14. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ... д-ра пед. наук. — 13.00.04. — Кіровоград, 2003. — 491 с.

15. Методичні рекомендації з практики для студентів спеціальності «Соціальна робота» / упоряд. Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. — К. : ВМУРОЛ, 2002. — 20 с.

16. Некрасов А. Я. Международный опыт социальной работы. — М. : ГАСБУ, 1994.

17. Основы социальной работы : учебник / отв. ред. П. Д. Павленок. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2003. — С. 384–386.

18. Романенко Л. Ф., Тюття Л. Т. Контроль, перевірка знань як засіб управління навчальним процесом: види, функції, методи, форми. — К. : Університет «Україна», 2006. — 18 с.

19. Рынок труда и социальная политика в Центральной и Восточной Европе. Переходный период и дальнейшее развитие / пер. с англ. — М. : ДИС, 1997.

20. Скар О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи. — К. : Вища школа, 2006. — № 3. — С. 33–45.

21. Тверезовська Н. Т. Підготовка викладачів вищої школи до використання навчальних експертних систем // Матеріали Міжвузівської наук.-практ. конфер. «Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів». — Харків : ОВС, 2002. — С. 67–72.

22. Тверезовська Н. Т. Проектування експертних систем для навчальних програм // Науково-пізнавальна діяльність учасників освітнього процесу навчальних закладів різних рівнів акредитації. — К. : Науковий світ, 2002. — С. 166–175.

23. Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методологічні основи створення і використання експертних систем у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах: монографія. — К. : КСУ, 2002. — 473 с.

24. Технологічні основи модульно-рейтингової системи. методичні рекомендації / уклад. Л. Ф. Романенко, Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. — К. : Університет «Україна», 2004. — 10 с.

25. Тюття Л. Т., Тюття О. В. Професія — фахівець із соціальної роботи: витоки, розвиток, вимоги / Вісник Університету «Україна». — 2002. — № 2. — С. 9–21.

26. Тюття Л. Т., Тюття О. В. Інформаційний матеріал опису професії «Фахівець із соціальної роботи» : навч.-метод. посіб. для державної служби зайнятості. — К., 2002. — 38 с.

27. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. — К. : Університет «Україна», 2004. — 408 с.

28. Тюття Л. Т. Концепція наскрізної підготовки фахівців із соціальної роботи / Актуальні проблеми навчання та виховання

людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2004. — С. 122–129.

29. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика). Модульна програма для студентів спеціальності «Соціальна робота» : метод. посіб. — К. : Університет «Україна», 2007. — 112 с.

30. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К. : Знання, 2008. — 574 с.

31. Энциклопедия социальной работы : в 3-х т. / пер. с англ. — М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. — Т. 2 — С. 154–162.

## РОЗДІЛ 4 МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

### 4.1. Поняття «метод навчання»

З історії педагогіки ми знаємо, що на кожному історичному етапі навчання і виховання людини були підпорядковані певним законам і закономірностям, що є властивими для тієї чи іншої епохи. Так, за часів середньовіччя класицизм, загальний європейський спадок, християнство, що перейшли в духовне життя нової Європи через посередництво Риму та Візантії — двох великих педагогів середніх віків, — становили одноманітну основу суспільної освіти для всіх європейських народів. Ставши одним із елементів державного і народного життя, суспільне виховання пішло у кожного народу своїм шляхом, і нині кожен європейський народ має свою, власну характерологічну систему виховання. У кожного народу під загальною назвою суспільного виховання і множиною загальних педагогічних форм криється своє особливе характерологічне поняття, яке є створеним характером та історією народу.

*Раньше в ребенке видели только маленького взрослого. Это очень заметно, например, по детской одежде. В начале XVIII века детской моды еще нет. Детей одевают в маленькие мундиры, шьют им маленькие, но по фасону — взрослые одежды. Считается, что у детей должен быть мир взрослых интересов, а само состояние детства — это то, что надо пробежать как можно скорее. Тот, кто задерживается в этом состоянии, — тот митрофан, недоросль, тот недоразвит и глуп.*

*Но Руссо сказал однажды, что мир погиб бы, если бы каждый человек раз в жизни не был ребенком... И постепенно в культуру входит представление о том, что ребенок — это и есть нормальный человек. Появляется детская одежда, детская комната, возникает представление о том, что играть — это хорошо. Не только ребенка, но и взрослого надо учить, играя. Учение с помощью розги противоречит природе.*

*Юрий Лотман. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). — СПб : Искусство, 1994. — С. 54.*

Які методи і прийоми навчання є найбільш ефективними і досконалими? Як вони змінюються в історичному процесі?

Яким чином здійснюється прямий та опосередкований вплив на виховання людини? Як у науці відображається народний характер? Ці та інші питання завжди були у центрі уваги педагогів-мислителів.

*Для английского воспитания наука не цель, но одно из средств развития характера, привычек, образа мыслей, манер истинного джентльмена — идеала, к осуществлению которого направлено все английское воспитание. Молодой англичанин, получивший образование в Оксфорде, уже по этому самому считается джентльменом, к какому бы сословию он ни принадлежал.*

*К. Д. Ушинский. О народности в общественном воспитании / Избранные пед. сочинения. — Т. 1. — М., 1953 — С. 63–64.*

Формування національної інтелігенції — одне із важливих питань сучасної вищої школи. Увесь навчально-виховний процес розглядається з точки зору підпорядкованості змісту освіти вимогам ринкової економіки, з одного боку, з іншого — формування високоосвіченої людини, громадянина своєї держави, провідника національної культури.

Одне зі специфічних завдань, які охоплює основна функція освіти: орієнтація особи, контроль за нею та керування. Орієнтація послідовно виявляється в тому, що кожна дія збалансовує попередню і наступну задля дотримання порядку. Свідома освіта означає свідомо обране довкілля; його вибір здійснюється на підставі засобів і методів, які максимально сприяють вихованню й орієнтації особи.

Коли кажуть, що освіта — це розвиток, то все залежить від того, що ми розуміємо під цим словом. Життя — це розвиток, а розвиваючись, зростаючи, ми живемо. З освітньої точки зору освітній процес не має мети поза своїми межами; це тривале пізнання, реконструкція, зміна.

Американський педагог, психолог Джон Дьюї, визначаючи освітнє значення концепції розвитку, спрямовує свої думки на виявлення способів формування людини, підготовки її до життя, протягом якого вона вчиться вчитися.

Тож перейдемо до знаходження тих шляхів, які на карті освіти визначають напрями навчання, упорядкування навчального матеріалу, що дає змогу ефективно застосовувати його. Вибір методу навчання тісно зумовлюється єдністю зі змістом навчання і досвідом учителя, викладача. Учитель не повинен механічно копіювати будь-який метод навчання, а, виходячи із конкретної навчальної ситуації, власного спостереження, виробляти здатність видозмінювати метод відповідно до індивіду-

альних особливостей розвитку учнів [5, с. 133–144]. Акт навчання сам собою є прямою, свідомою дорогою. За нормальних умов навчання — це продукт і нагорода у змісті діяльності. Коли зміст навчання використовують не для спрямування імпульсів і навичок до важливої мети, це вже не зміст, а просто щось таке, що треба вивчити. Відповідне їй ставлення учнів до нього як до чогось, що треба доконечно зробити. Таких несприятливих умов (для того, щоб змінити реакції, зосередитися на них) годі уявити. Фронтальні атаки у навчанні приносять не менше користі, ніж на війні. Це, однак, не означає, що учнів можна змусити несвідомо посісти негативну позицію стосовно уроків. Отож, вони таки здобудуть знання — маючи справжню причину і справжню мету, а не через те, що просто «треба». І це станеться тоді, коли учень зрозуміє місце змісту навчання в досвіді.

Власне, гнучкість та ініціатива у вирішенні проблеми мала б характеризувати будь-яку концепцію, для якої метод — це керування матеріалом, щоб розвинути висновок. Механічна закостенілість — ось вам вирок для будь-якої нежиттєздатної теорії, яка виокремлює розум від мотивованої діяльності. Словом, метод — це мистецтво інтелектуального спрямування діяльності до мети.

Існує істотна відмінність між загальним методом і прописним правилом. Останнє — безпосередня вказівка до дії, тоді як метод впливає опосередковано, кидаючи світло на мету і засоби.

Для Дж. Дьюї ознаками доброго методу, якщо висловлюватися термінами індивідуального ставлення, є відкритість, гнучкість інтелектуального інтересу, неупередженість стосовно навчання, єдність цілей, відповідальність за наслідки власної діяльності, зокрема ментальної. Словом, метод викладання — це мистецтво інтелектуального спрямування діяльності до мети.

Коли вчителі усвідомлять, що критерій освітнього зростання — це не продукування правильних відповідей учнів, а зміна якості ментальних процесів, відбудеться революція в навчанні.

Навіть, якщо ретельно дослідити педагогічну діяльність педагогів-новаторів, то з'ясується, що їхня методика викладання того чи іншого предмета базується спочатку на класичних методах навчання.

Які ж методи навчання застосовують у сучасній вищій школі? З поняттям «метод» студенти знайомі з вивчення курсу «загальної педагогіки», соціальної роботи»; протягом навчання у вищому навчальному закладі їм читали курси «Методи роботи зі спеціальними групами клієнтів» тощо. Опосередковане

засвоєння методів навчання та викладання різних навчальних дисциплін як у середній школі, так і у вищому навчальному закладі приводить їх до розуміння особливостей подачі інформації та навчального матеріалу в межах різної системи наукового знання. Тісний взаємозв'язок між змістом навчального матеріалу та формою його подачі або висвітлення потребує теоретичного осмислення та практичного засвоєння під час проходження стажувально-педагогічної практики у магістратурі. Слід зазначити, що на цьому етапі свого професійного зростання всі студенти по-різному сприймають необхідність вивчення методики викладання соціальної роботи. Розуміючи, що не всі з них у своєму професійному майбутньому будуть викладачами соціальної роботи або інших навчальних дисциплін, які читають при підготовці фахівця соціальної сфери, важливим аргументом для всіх є потреба в реалізації такої професійної функції, як освітня — професійна підготовка працівників соціальної сфери, підвищення кваліфікації працівників соціальної сфери, навчання добровільних помічників, усіх зацікавлених в отриманні професійних знань у сфері соціальної роботи. Осмисленням цього підвищується значимість отримання педагогічних знань, набуття практичних умінь і навичок у викладацькій роботі.

Згадаємо із загальної педагогіки значення поняття «метод навчання».

**Метод навчання** — це способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямованої на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності [21, С. 318].

«Метод» є родовим поняттям щодо поняття «прийом навчання». «Прийом навчання» — окремих крок для реалізації навчальної мети, складова частина чи деталь методу, тобто часткове поняття відносно поняття «метод».

Кожен метод навчання складається з множини дидактичних прийомів, органічно поєднаних між собою в певну систему. В окремих методичних ситуаціях прийом може виступати як метод навчання, і навпаки, метод може бути прийомом, тому що вони діалектично взаємопов'язані. Наприклад, бесіда — самостійний метод навчання, але коли педагог епізодично використовує її під час практичних занять, то виступає як прийом навчання, що входить до методу практичних дій. Метод і прийом можуть мінятися місцями. Свою назву той чи інший метод на-



вчання отримує за провідним дидактичним прийомом, який використовують на даному занятті.

Методи навчання виконують такі основні функції:

- навчальну (освітню);
- розвиткову;
- виховну;
- мотиваційну;
- контрольню-коригувальну.

Залежно від того, які методи навчання використовують у навчально-виховному процесі, викладачі вступають у різні комунікаційні ролі — пасивні, активні або партнерські. Види лекцій та семінарських занять, зміст інформації зумовлюють вибір певного способу комунікації, тих значень, які вкладають учасники педагогічного процесу в розуміння особливостей педагогічної комунікації.

## 4.2. Класифікація методів навчання

Однією з актуальних проблем сучасної педагогіки є **класифікація методів навчання**. У зв'язку з тим, що різні автори за її основу беруть різні ознаки, є кілька варіантів класифікацій:

- з позиції історизму;
- з позиції джерел інформації;
- логічно-структурний підхід;
- за видами пізнавальної діяльності учнів тощо.

Розглянемо класифікації методів навчання вітчизняних та російських педагогів і дослідників. Однією із класичних у сучасній педагогічній науці вважають класифікацію методів навчання Ю. К. Бабанського, яка за кілька десятиліть майже не втратила своєї значимості, зокрема і для педагогіки вищої школи. Запропонований науковцем підхід охоплює всі види навчально-пізнавальної діяльності.

Класифікація методів навчання Ю. К. Бабанського:

- методи організації і проведення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, проблемно-пошукові, індуктивно-дедуктивні);
- методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності (пізнавальні ігри, навчальні дискусії, емоційний вплив педагогів, заохочення навчальної діяльності, покарання);
- методи контролю і самоконтролю у навчанні (опитування, письмові роботи, тестування, контрольні лабораторні роботи,

контрольні практичні роботи, машинний контроль, самоконтроль);

- методи організації та самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності;
- методи стимулювання та мотивації учіння; методи контролю і самоконтролю в навчанні;
- бінарні методи навчання [11].

Класифікація методів навчання В. В. Ягупова поділяється за способами подачі навчального матеріалу, які виокремлюються в групу традиційних методів та методів активізації навчально-пізнавальної діяльності [21]:

- традиційні (словесні, наочні, практичні, методи контролю і самоконтролю в навчанні, самостійна робота учнів);
- методи активізації навчально-пізнавальної діяльності (ігрові, метод інсценування, ділові ігри, аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, метод круглого столу, лекційний метод, нетрадиційні семінарські (практичні) заняття, інтелектуальна розминка, сократична бесіда тощо).

Методи навчання також розподіляють відповідно до джерел отримання знань і умінь. Відповідно до неї виділяють:

1. Словесні методи (джерелом знань і умінь є усне і друковане слово).
2. Наочні методи (джерелом знань і умінь є предмети, що спостерігаються, наочні прилади).
3. Практичні методи (джерелом знань і умінь є практичні дії, що їх виконують учні)<sup>1</sup>.

Кожен із методів навчання по-різному впливає на характер пізнавальної діяльності учнів. У цьому зв'язку представляє інтерес класифікація методів, яку запропонували М. М. Скаткін та І. Я. Лернер. Вони виокремлюють такі методи навчання:

- 1) пояснювально-ілюстративний;
- 2) репродуктивний;
- 3) проблемний;
- 4) частково-пошуковий;
- 5) дослідницький<sup>2</sup>.

Стисло охарактеризуємо їх.

**Пояснювально-ілюстративний метод** використовують тоді, коли викладач ділиться готовою інформацією. Студенти її сприймають, осмислюють, запам'ятовують. Цей метод вважають дуже економічним за способом передачі інформації. Однак

<sup>1</sup> Див.: Педагогика, 2002. — С. 263.

<sup>2</sup> Див.: там само. — С. 275–281.

за його використання не формується вміння користуватися отриманими знаннями. Даний метод є найбільш традиційним під час проведення лекцій, коли викладач спочатку викладає теорію, формулює поняття, а потім пропонує ілюстрації чи наводить приклади для їх використання у професійній діяльності. При виборі способів пояснення соціальних процесів і явищ викладачеві потрібно передбачити, яким чином нові знання будуть вбудовуватися в систему минулого досвіду і знань студентів. Корисними прийомами вбудовування знань може бути аналогія, порівняння з іншими явищами і поняттями, які є вже відомими учням.

**Репродуктивний метод** полягає в тому, що студенти повторюють певну навчальну дію за певним взірцем. Таким чином засвоюються знання і навички. Цей метод використовують частіше на семінарських і практичних заняттях.

**Проблемний метод** характеризується тим, що викладач формулює перед студентами проблему і пропонує її розв'язання. Пошук шляхів розв'язання проблеми здійснює або сам викладач, або студенти під час індивідуальної або групової роботи.

**Частково-пошуковий метод** навчання часто називають *евристичним*. Зміст його полягає в тому, що викладач поділяє навчальну програму на окремі задачі, а студенти здійснюють кроки з віднайдення шляхів їх розв'язання. Вирішення кожної задачі відбувається самостійно, однак планування всього процесу здійснює викладач. Цей метод використовують на практичних заняттях. Дослідницький метод навчання зумовлює творче використання студентами знань, у процесі якого формується досвід самостійної науково-дослідної роботи.

Методи, які ми з вами охарактеризували, найбільш досліджені і їх застосовують учителі загальноосвітніх шкіл. Це легко пояснюється, тому що питання дидактики вищої школи та методичної науки у різних галузях педагогічного знання почали серйозно досліджувати тільки починаючи з 80-х років минулого століття. Методика викладання таких гуманітарних дисциплін, як українська література, історія, мовознавство, природничих — біологія, хімія, фізика, у вищих навчальних закладах майже нічим не відрізняється від методики їх викладання у середніх навчальних закладах. Тому досвід, набутий у педагогічній творчості кращих вітчизняних педагогів, педагогів-новаторів, викладачі вищої школи можуть застосовувати у своїй педагогічній діяльності. Однак проблема може виникати тоді, коли видатний учений, маючи великий багаж наукових знань, не переймається тим, як їх донести до студентів.

Часто такі викладачі вважають, що важливість, значимість, ґрунтовність знань, які вони несуть, тобто їх безперечна інформаційна цінність, не вимагають необхідності пошуку особливих форм її передачі студентам. І в цьому вони праві, орієнтуючись зазвичай на групу найбільш зацікавлених в отриманні знань студентів, — найбільш вихованих, свідомих, професійно зорієнтованих на їх засвоєння.

Цілий ряд науковців присвятили свої дослідження вивченню особливостей систематизації та класифікації методів навчання. Серед них найбільш відомими є дослідження М. О. Данилова, Б. П. Осипова, В. Оконя, І. П. Підласого, М. М. Левіної, М. І. Махмуртова, В. Ф. Паламарчука, В. І. Паламарчука, А. П. Пінкевича, К. Сосницького, А. М. Сохоря, А. М. Алексюка, І. Ф. Харламова та інших науковців.

Найбільш докладно методи навчання у вищих навчальних закладах подані у працях вітчизняних вчених та педагогів А. М. Алексюка, С. У. Гончаренка, П. М. Олійника, В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, Л. І. Поважної, А. І. Кузьмінського, М. М. Фіцули.

Охарактеризуємо окремі із методів навчання, що їх пропонують автори праці<sup>1</sup>.

**Словесні (вербальні)**, або інформаційно-повідомлювальні, — методи словесної передачі і слухового сприйняття: розповідь, пояснення, лекція, бесіда, диспут, семінар, робота з книгою.

**Наочні методи** використовують для полегшення сприймання матеріалу: ілюстрації (плакат, діапозитив, діафільм), демонстрація (кінофільм, телепередача, діюча модель), показ (на практичних заняттях), спостереження.

Якщо використовують словесні і наочні методи навчання, то їх називають *пояснювально-ілюстративними*.

**Практичні методи** — призначені для формування інтелектуальних, загальнонаукових і професійних умінь і навичок: вправи, метод лабораторних і практичних робіт, дослідницька робота, конструювання, моделювання, самостійна робота студентів з довідковою літературою тощо.

**Проблемно-пошукові методи** активізують пізнавальну діяльність студентів, розвивають розумові здібності, стимулюють творчу діяльність, привчають до самостійності тощо: репродуктивний (відтворювальний); частково-пошуковий

---

<sup>1</sup> Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Поважна Л. І. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, аспірантів і викладачів вищих навч. закл. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника [2].

(самостійна робота, узагальнення); проблемного викладання (інформація з проблемністю); евристичної бесіди (дослідницький — лабораторні дослідження) та ін.

**Логічні методи** застосовують під час вивчення спеціальних дисциплін: індукція, дедукція, синтез, аналіз і порівняння.

**Методи самостійної роботи студентів** — робота з книгою, курсове проектування, дослідницька робота, творчі завдання.

**Методи колективної розумової діяльності (КРД)** — мозкова атака, пізнавальна суперечка, навчальні дискусії, аналіз життєвих ситуацій тощо. Їх використовують для того, щоб викликати інтерес студентів, визначити колективну думку.

**Імітаційні (ігрові) методи** найбільш активізують процес навчання: індивідуальні (імітаційні вправи, аналіз конкретних ситуацій), колективні (розігрування ролей, ігрове проектування, навчальні ділові ігри).

**Моно-, діалогічні.** З погляду активності студентів і способу передачі інформації методи можна поділити на дві групи: моно- та діалогічні.

**Методи викладання:** повідомлювальний, пояснювальний, інструктивний, пояснювально-спонукальний, спонукальний.

**Методи учіння:** виконавчий, репродуктивний, практичний, частково-пошуковий, пошуковий.

**Бінарні методи.** Бінарні методи визначають за джерелами знань і рівнем пізнавальної активності студентів та самостійності їхньої навчальної діяльності. Зрештою, усі методи мають бінарний характер, тому що передбачають поєднання прийомів роботи викладача і студентів.

Розглянемо досвід російських колег, що висвітлений у наукових доробках, починаючи з 80-х років минулого століття.

Автори досліджують навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі відповідно до міри активності студентів у процесі засвоєння знань, яка є фактором успішного навчання. Розробка методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів досліджується такими науковцями, як В. Я. Ляудис, 1989; Є. О. Клімов, 1998; В. Є. Кадочкіна, 1998; Б. Ц. Бадмаєв, 1999; С. Д. Смірнов, 2001 [9, 80, 94, 127, 207].  
Автори висловлюють думку про те, що ефективність засвоєння знань прямо залежить від активності пізнавальної діяльності того, хто навчається [Бадмаєв, 1999, с. 47], пасивних методів навчання (з чим не можна не погодитись) у принципі не існує, однак міра активності методів є неоднаковою, тобто значно активнішою при використанні власне активних методів [С. Д. Смирнов, 2001, с. 170] та ін.

Так, серед активних методів дослідники виділяють:

- 1) метод програмованого навчання;
- 2) метод проблемного навчання;
- 3) метод інтерактивного (комунікативного) навчання<sup>1</sup>.

**Методи програмованого навчання** зумовлюють перебудову традиційного навчання за рахунок уточнення та операціоналізації цілей, задач, способів вирішення, форм заохочення і контролю відносно предметного змісту знань.

**Методи проблемного навчання** основну увагу приділяють мотивам і способам мисленнєвої діяльності студента, а також процедурам його включення в проблемну ситуацію.

**Методи інтерактивного навчання** керують процесом засвоєння знань шляхом організації взаємодії між людьми та їх стосунками. Навчання розглядають як процес соціальний, колективний.

У кожному із цих методів використовують свій інструментарій:

- у програмованому навчанні — алгоритм;
- у проблемному навчанні — проблемну ситуацію, типи проблемних ситуацій, евристичні програми;
- в інтерактивному навчанні — колективні дискусії, навчально-рольові ігри, сценарії і партитури діалогів і полілогів між учасниками групи, що розв'язує задачі.

Важливим інструментом педагогічного впливу на формування професійних якостей майбутніх фахівців із соціальної роботи є *метод проектів*. Цей метод, який досить широко використовували вітчизняні педагоги у 20-х роках минулого століття, а потім, за трагічних обставин, його надовго забули, знову відроджується в діяльності вчителів та викладачів. Значущість цього методу для формування практичних умінь та навичок, закріплення та поглиблення теоретичних знань у практичній підготовці фахівців із соціальної роботи важко переоцінити. Розроблення та реалізація різноманітних соціальних проектів, здійснюваних студентами за участю та під контролем викладачів (на першому, другому, третьому курсах) і самостійно за допомогою викладачів (на старших курсах), допомагає вже в період навчання ознайомитися з особливостями та труднощами майбутньої професійної діяльності, сформувати особистісні та професійні якості, потрібні для її успішного здійснення.

---

<sup>1</sup> Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — С. 12.

### 4.3. Умови і навчальні задачі реалізації методів навчання

У психологічній та педагогічній літературі виокремлено загальні умови, які визначають вибір конкретного методу навчання: закономірності і принципи навчання та умови, які витікають із них; зміст і методи певної науки взагалі та предмета і теми зокрема; цілі та завдання навчання; навчальні можливості учнів; можливості вчителів.

Отже, добір методів навчання залежить від:

- провідної парадигми національної системи освіти;
- загальних і професійних цілей освіти, виховання і розвитку підростаючого покоління;
- провідних методологічних положень і установок сучасної загальної дидактики;
- особливостей, змісту, методів і форм роботи конкретних освітньо-виховних систем;
- особливостей змісту професіограми конкретного спеціаліста;
- особливостей змісту і методики викладання конкретної навчальної дисципліни та визначених її специфікою вимог до добору загальнодидактичних методів;
- мети, завдання, змісту матеріалу та дидактичного задуму конкретного заняття;
- наявності часу на вивчення даної теми, розділу;
- рівня розумової та фізичної підготовленості учнів;
- рівня оснащення навчально-матеріальної бази;
- педагогічної майстерності вчителів;
- методичного задуму конкретного заняття тощо.

Про правильний добір методу навчання свідчить характер діяльності та взаємовідносин учителів і учнів, глибина і міцність набутих знань, навичок, умінь і також те, якою мірою він викликає пізнавальну, емоційну і практичну активність учнів та формує у них мотивацію учіння.

Методи навчання знаходяться у тісному взаємозв'язку із постановкою навчальної задачі. Навчальні задачі являють собою конкретизацію цілей навчання, що є необхідним для підбору відповідних методів та прийомів. За допомогою навчальних задач визначається, чому студенти повинні навчитися, операционалізується зміст, який вони засвоюють.

Розглянемо класифікацію Д. А. Толінгерової, яка була адаптована до викладання психології у вищій школі В. Я. Ляудіс<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Толлингерова Д. А. Опережающее управление учебной деятельностью : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — 1981. — 35 с.

Навчальні задачі розподіляють автори на шість класифікаційних груп відповідно до когнітивних характеристик:

1) першу групу становлять задачі, які вимагають відтворення знань;

2) другу — ті, що вимагають простих мисленневих дій (опис і систематизація фактів);

3) третю — задачі на складні мисленневі операції (аргументація, пояснення);

4) четверту — задачі, які зумовлюють породження певних мовленневих висловлювань для відображення продуктивного мисленневого акта (реферат, твір, оригінальний науковий текст);

5) п'яту — задачі на продуктивне мислення (вирішення проблем). У середині кожної групи виділяють підгрупи задач;

6) шосту — рефлексивні задачі.

Таким чином, як приклад наводимо навчальні задачі з викладання психології.

1. Задачі, що зумовлюють відтворення знань.

1.1. Задачі на впізнавання.

1.2. Задачі на відображення окремих фактів (даних, понять).

1.3. Задачі на відтворення визначень (норм, правил тощо).

1.4. Задачі на відтворення текстів.

2. Задачі, що зумовлюють прості мисленневі операції.

2.1. Задачі на визначення фактів (вимірювання, вирішення простих задач тощо).

2.2. Задачі на перерахування і опис фактів (список, перелік).

2.3. Задачі на перелік і опис процесів та прийомів діяльності.

2.4. Задачі на аналіз і синтез.

2.5. Задачі на порівняння та розбіжність (компарація, дискримінація).

2.6. Задачі на упорядкування (класифікація, категоризація).

2.7. Задачі на визначення стосунків (причина, наслідок, мета, засіб, вплив, функція, користь, спосіб тощо).

2.8. Задачі на абстрагування, конкретизацію, узагальнення.

2.9. Задачі на вирішення простих завдань, які передбачають маніпуляції з невідомими величинами та їх пошук за правилами.

3. Задачі, що зумовлюють складні мисленневі операції.

3.1. Задачі на трансформацію (переклад, виявлення знаків у словах).



- 3.2. Задачі на інтерпретацію (пояснення смислу, значення і т. п.).
- 3.3. Задачі на індукцію.
- 3.4. Задачі на дедукцію.
- 3.5. Задачі на аргументацію (доведеність вірності, верифікація).
- 3.6. Задачі на оцінку.
4. Задачі, що зумовлюють узагальнення знань і породження певних мовленнєвих висловлювань.
  - 4.1. Задачі на складання огляду (конспекти, резюме тощо).
  - 4.2. Задачі на складання доповіді, звіту тощо.
  - 4.3. Задачі на самостійні письмові роботи, проекти.
5. Задачі, які зумовлюють продуктивне мислення.
  - 5.1. Задачі на використання на практиці.
  - 5.2. Задачі на розв'язання проблемних ситуацій.
  - 5.3. Задачі на цілевизначення і постановку питань.
  - 5.4. Задачі на евристичний пошук на базі спостереження і конкретних емпіричних даних.
  - 5.5. Задачі на евристичний пошук на базі логічного мислення.
  - 5.6. Мовленнєве оформлення у письмовому тексті проблемних задач.
  - 5.7. Задачі на аналіз і узагальнення емпіричних даних, феноменів.
  - 5.8. Групове вирішення проблем з відкритою структурою.
6. Рефлексивні задачі.
  - 6.1. Задачі, які дають змогу студентам засвоїти рефлексивні процедури щодо структур дій впізнавання, запам'ятовування, згадування.
  - 6.2. Рефлексивні процедури щодо різних видів евристик.
  - 6.3. Рефлексивні дії, які пов'язані з побудовою письмового тексту (різних типів наукового тексту).
  - 6.4. Задачі на побудову стратегій сумісного та індивідуального вирішення проблем.
  - 6.5. Задачі на вибір способів міжособистісної взаємодії і спілкування під час сумісного вирішення задач.
  - 6.6. Задачі на вироблення «почуття ситуації», пошук інтуїтивних рішень у складній життєвій ситуації.

Постановка тієї чи іншої навчальної задачі зумовлює вибір методів навчання.

## 4.4. Загальна характеристика педагогічних технологій

### 4.4.1. Зміст поняття «технологія»

Поняття «технологія» було запозичено з виробництва, коли у 1804 р. французький винахідник Ж. Жаккар створив програмно керований ткацький верстат, для управління яким використовувалися перфокарти, що були з'єднані одна з одною у вигляді стрічки. Дерев'яні шпильки читаючого пристрою верстата за розташуванням отворів у перфокарті визначали, які з них варто підняти, а які опустити для одержання потрібного візерунка. Тобто, цей термін трактувався як перелік послідовного виконання операцій.

Вважають, що термін «технологія» походить від двох давньогрецьких слів: «техно» — мистецтво, майстерність і «логос» — наука, знання, закон. Ще за радянських часів поняття «технологія» визначалося як: 1) сукупність знань про способи обробки матеріалів і виробів та методи здійснення будь-яких дій; 2) сукупність операцій, що здійснюються певним чином і у визначеній послідовності, з яких складається процес обробки матеріалу чи виробу<sup>1</sup>. Суттєвих змін у семантиці слова не відбулося.

Термін почали використовувати для позначення упорядкованих процесів, способів досягнення мети у соціальному, політичному, економічному житті. Так, технологія щодо соціальних процесів і явищ — це сукупність, система засобів організації й упорядкування доцільної практичної діяльності відповідно до мети, специфіки і навіть логіки процесу перетворення і трансформації того чи іншого об'єкта. Створення й використання технологій дає визначену гарантію оптимізації, раціоналізації, передбачуваності і змодельованості процесу діяльності, гарантію одержання заданих властивостей і якостей, заради яких саму технологію в даному випадку і застосовують.

Соціальні технології — це специфічний соціальний інститут інновацій і соціальної творчості, організації та самоорганізації різних видів соціальної діяльності і соціальної взаємодії, прогнозування і діагностики параметрів соціальних процесів.

Виділяють такі ознаки соціальних технологій: засоби практичного і прагматичного досягнення поставлених цілей, які

---

<sup>1</sup> Словарь русского языка: в 4-х томах. — Том IV, изд. 2-е, исправ. и допол. — М. : Русский язык, 1984. — С. 363–364.

є системою імперативів, що упорядковують практичну діяльність (вимог, команд, алгоритмів); характеристика діяльності людей у реалізації поставлених ними цілей, що здійснюються в конкретних соціальних умовах, за посередництвом специфічних соціальних інститутів і соціальних організацій; характеристика операційного соціального мислення і самопізнання, що відображає соціальну рефлексію, пов'язану з практичним осмисленням технологічних законів.

Соціальні технології розглядають також як особливий вид соціальної теорії, що після осмислення питань про якісну і кількісну визначеність досліджуваного суспільного явища ставить і обґрунтовує питання про те, як, яким чином і в якій послідовності можливі специфічні операції з результатами пізнавальної діяльності. У цьому аспекті соціальні технології досліджують процеси цілеспрямованого впливу на соціальні об'єкти, що розробляють і обґрунтовують ефективні способи і прийоми такого впливу. Під соціальним об'єктом розуміють соціальні стосунки, соціальну взаємодію, соціальну групу, соціальний інститут, соціальну організацію. Характер впливу, його технологічність визначаються тією системою операцій цілеспрямованого впливу, що ґрунтується на соціальному і соціологічному знанні як об'єкта.

Соціальні технології — це також процес цілеспрямованого впливу на соціальний об'єкт, зумовлений необхідністю і потребою одержання заданого результату. У цьому плані технологічність впливу наповнена такими поняттями, як етапність, процедурність, операційність. Виходячи з такого бачення, соціальні технології характеризують як визначену соціальну прагматику, яка вибудовує мету, засоби і результат соціальної діяльності. Координація і субординація мети, засобів і результатів припускають варіативність, урахування безлічі факторів, моделювання і проектування, систему критеріїв і оцінок, соціальні версії і сценарії, ідентифікатори, методи діагностики тощо.

Необхідність використання соціальних технологій зумовлена досить очевидними факторами. Насамперед, це означає, що макет, модель, проект, а значить думка, передують практичній дії, раціоналізують послідовність дій. Суть соціальних технологій не в тому, що робити, а в тому, у якій послідовності здійснювати роботу. Важливим є необхідність проектувати і прогнозувати наслідок дій, що відображає шлях соціального проектування.

#### 4.4.2. Загальна характеристика освітніх (педагогічних) технологій

Термін «педагогічна технологія» з'явився в освіті у XIX ст. У 1886 році його вжив англієць Джеймс Саллі (1842–1923), наприкінці XIX століття — російський педагог В. Федоров.

Звичайно, що будь-яке нововведення набуває статусу інновації за певних соціально-культурних умов. Останні роки були відзначені великими сполохами педагогічної думки у напрямі пошуку та розробки інноваційних методів навчання та викладання, які вилилися у монографічних дослідженнях, навчальних виданнях вітчизняних і зарубіжних педагогів і дослідників. Стрімкий плін часу відображає випереджальний характер окремих педагогічних технологій, які мають свої джерела в західноєвропейській педагогічній традиції та освітніх системах, необхідність їх адаптації до вітчизняних умов навчання та виховання дітей і молоді.

У сучасній освітній практиці педагогічна технологія функціонує на таких рівнях [4, с. 67]:

1. Загальнопедагогічний рівень функціонування педагогічної технології. Загальнодидактична, загальновиховна технологія репрезентує цілісний освітній процес у регіоні, освітньому закладі, на певному рівні навчання чи виховання. У такому вигляді педагогічна технологія тотожна педагогічній системі, оскільки вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання (виховання), алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу.

2. Предметно-методичний рівень функціонування педагогічної технології як окремої методики, тобто як сукупності методів і засобів реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, у діяльності педагога.

3. Локальний (модульний) рівень функціонування педагогічної технології. Зорієнтована на цей рівень педагогічна технологія реалізується як технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей тощо).

Поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія» та «технологія навчання (виховання, управління)» необхідно розрізняти.

**Освітня технологія.** Вона відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення

освітніх технологій полягає у розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу. Такими освітніми технологіями є національні концепції освіти, освітні закони, освітні системи. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, освітні закони, Закон України «Про освіту», система безперервної освіти (дошкільний, шкільний, вузівський, поствузівський рівні), Болонська система навчання та ін.

**Педагогічна технологія.** Відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють і відображають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу відповідно до конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, що їх застосовують в інших галузях науки і практики — електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні тощо.

**Технологія навчання (виховання, управління).** Цей тип технології моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) у межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона є наближеною до окремої методики. Дидактична технологія охоплює зміст, форми і методи навчання. Специфічний зміст, форми і методи властиві також технології виховання і управління. У структурі технології навчання (виховання, управління) виокремлюють підрівні:

- кількість технологічних етапів;
- ступінь технологічності;
- складність технологічності;
- гнучкість і мобільність технології тощо.

З'ясування цих параметрів забезпечує прийняття виваженого рішення про доцільність упровадження конкретної технології навчання і виховання.

Серед характерних ознак освітніх (педагогічних) технологій найчастіше вказують п'ять [10, с. 97–101]:

1. Чітке окреслення цілі (застосуванням норм, введення стандарту тощо).
2. Заданість процесу через пропозицію алгоритмізації педагогічної діяльності (послідовність, терміни, взаємозв'язок дій та ін.).

3. Моніторинг процесу одержання вихідного продукту і рівня його підготовки (вхідний, поточний та заключний контроль, тестування знань, умінь та якостей особистості тощо).

4. Однозначна кількісна оцінка результатів шляхом рейтингового та інших видів тестувань.

5. Постійне використання засобів механізації та автоматизації навчального процесу (ТЗН, комп'ютерні класи, мережі комп'ютерного зв'язку, Інтернет тощо).

6. Очевидно, що практично всі традиційні підходи і методики проведення навчального процесу мають частину тих ознак, прикладом яких є традиційна класно-урочна система; проблемне, евристичне, модульне, розливальне навчання; метод проектів та ін. І все ж вони загалом не акцентують засоби, а більше покладаються на майстерність учителя та його вміння співпрацювати з учнями. Лише послідовне звернення до комп'ютерної техніки може пояснити необхідність застосування слова «технології» до діяльності системи освіти. Підтвердженням цього є освітня доповідь ЮНЕСКО 1998 року, де її розглядають як істотний засіб розвитку «освіти для всіх» у кількісних і якісних аспектах, які наводять у ній із вражаючою повнотою.

Особливі властивості комп'ютерів можна використати для підкріплення процесів навчання за цілою низкою ортогональних параметрів.

1. Візуалізація.
2. Діагностика.
3. виправлення недоліків і заповнення прогалін.
4. Осмислення.
5. Підтримка пам'яті.
6. Формування гіпотетичних (віртуальних) ситуацій.
7. Подорож у часі.
8. Автономія.
9. Ритм роботи.
10. Надмірність.
11. Мотивація.
12. Групова робота.
13. Інтеграція знань.
14. Доступ.

Слід зауважити, що в певному сенсі технологізація навчально-виховного процесу і гуманізація всієї освіти є майже полярними елементами сучасної освітньої практики. Як уже відзначалося, потреба в технологізації є наслідком небаченого розвитку народної освіти й необхідності навчати довго і якісно всіх представників нових генерацій.

### 4.4.3. Інновації в освіті

Розглянемо особливості інформаційних технологій, їх правовий та педагогічний аспекти. У Законі України «Про Національну програму інформатизації» подано узагальнене визначення поняття «інформаційні технології», під якими розуміється цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів у використанні засобів обчислювальної техніки, що забезпечують швидку обробку даних, швидкий пошук інформації, зосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування. У Положенні про порядок здійснення інноваційної діяльності говориться: «**Інновації** — уперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності».

**Інноваційність** — здатність до оновлення, відкритість новому. Найбільш значимою особливістю системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання — традиційної та інноваційної. Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Інноваційне навчання трактувалось у ній як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми.

**Інноваційне** (лат. *innovatio* — оновлення, зміна) **навчання** — зорієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі, навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Поняття «інновація» уперше було вжито понад століття тому в культурології та лінгвістиці для позначення процесу проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття при цьому нових, не властивих їй раніше якостей. Таке проникнення розглядалося як вирішальний фактор розвитку культур.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення,

в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти. Якість освіти — рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом. Про якість освіти свідчить, насамперед, її відповідність освітньому стандарту, проте одні педагоги вбачають показники «якості освіти» у кількості виставлених учням позитивних оцінок, інші — у розвитку особистості. З точки зору інноваційної педагогіки новою якістю освіти є належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвитку особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання, самостійного життя.

У науковій літературі зустрічаються терміни «педагогічна інноватика», «інноваційна технологія», «освітньо-інформаційна технологія», «інтелектуальна навчальна система» тощо.

*Педагогічна інноватика* — учення про створення, оцінювання, освоєння та використання педагогічних новацій. Нове у педагогіці — не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались і не використовувались, а й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які увібрали в себе прогресивне начало, що дає змогу в змінних умовах і ситуаціях ефективно розв'язувати завдання виховання і освіти. Для того щоб реалізація, утвердження нового зумовлювали позитивні зміни, необхідно, щоб воно було засобом вирішення актуальних для конкретного закладу завдань, витримало вимогливу експериментальну перевірку.

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

З цим пов'язані і значні розбіжності у тлумаченні поняття «інновація» (нововведення) у науковій літературі. Розбіжності



у тлумаченнях спричинені неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень. Одні з них переконані, що інновацією можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зарховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення.

З огляду на сутнісні ознаки інновації є всі підстави розглядати її як процес і як продукт (результат). Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву «новація». На цій підставі розрізняють поняття «новація» («новий засіб») як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та «інновація», яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації.

Наукові інтереси педагогічної інноватики пов'язані з вивченням інноваційних процесів у системі освіти. Саме такими є процеси створення, освоєння і застосування педагогічних новацій.

Інноваційні освітні процеси — зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, упровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл.

*Традиційно інновації в освіті поділяють на такі групи: [4]*

1. Залежно від сфери застосування:

- інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо);
- інновації в технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі);
- інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами);
- інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання будівельних матеріалів, інтер'єр приміщень тощо).

2. Залежно від масштабу перетворень:

- часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою;
- модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо);
- системні нововведення (охоплюють весь навчально-виховний заклад). Вони передбачають перебудову всього закладу під певну ідею, концепцію або створення нового освітнього закладу на базі попереднього.

3. Залежно від інноваційного потенціалу:
  - модифікаційні нововведення (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог, прототип — програма, методика, окрема розробка тощо);
  - комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувалися);
  - радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів).
4. Залежно від позиції щодо свого попередника:
  - заміщуючі нововведення (їх запроваджують замість конкретного застарілого способу). До них належать театральні, художні студії, спортивні секції, школи балету і танців тощо;
  - скасовуючі нововведення (суть їх полягає у припиненні діяльності окремих органів, об'єднання, у скасуванні форм роботи, програми без заміни іншими, якщо вони неперспективні, з огляду на потреби розвитку навчального закладу, або гальмують його);
  - відкриваючі нововведення (передбачають освоєння нової програми, нового виду освітніх послуг, нової технології тощо — комп'ютеризація освітнього процесу, перехід до нових інформаційних технологій);
  - ретровведення (освоєння в навчально-виховному закладі нового, яке існувало в педагогічній практиці раніше).
5. Залежно від місця появи:
  - нововведення в науці (оновлення педагогічної теорії);
  - нововведення в практиці (оновлення педагогічної практики).
6. Залежно від часу появи:
  - історичні нововведення (відродження історико-педагогічної спадщини в нових умовах);
  - сучасні нововведення (інновації сьогодення).
7. Залежно від рівня очікування, прогнозування і планування:
  - очікувані (планові) нововведення;
  - неочікувані (незаплановані) нововведення.
8. Залежно від галузі педагогічного знання:
  - виховні нововведення (у галузі виховання);
  - дидактичні нововведення (у галузі навчання);
  - історико-педагогічні нововведення (у галузі історії педагогіки) тощо.

*Основними принципами управління інноваційними освітніми процесами є:*

- принцип організованої інноваційної зміни станів системи освіти;
- принцип переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих;
- принцип інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів;
- принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі;
- принцип посилення стійкості інноваційних освітніх процесів;
- принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти.

Під освітньо-інформаційними технологіями розуміють ієрархізовану та упорядковану систему процедур, неухильне виконання яких гарантує максимальну ймовірність досягнення даного результату, характеризується радикальним оновленням інструментальних та методологічних засобів педагогіки та методики за умов збереження наступності в розвитку педагогічної науки й освітньої практики, набором технологічних процедур, які модифікують професійну діяльність педагога з метою досягнення оптимального розвитку у навчанні, що визначається вимогами суспільства до освіти [Н. Т. Тверезовська].

Останні роки свідчать про глобальний процес стандартизації освітнього простору, який розпочався без належної методологічної підготовки, усвідомлення та ролі освітньо-інформаційних технологій при переході навчальних закладів до роботи в умовах освітньої стандартизації. Це призвело до ситуації, коли педагог виявився невідповідним у даній галузі педагогічних знань. Зміст методики викладання предмета розширився до технологізації всього процесу навчання. Технологію вирізняють два принципові моменти: гарантованість кінцевого результату та проектування майбутнього навчального процесу. Ось чому технологічний рівень проектування навчального процесу та його реалізації вимагає від педагога високого професіоналізму та вияву творчості; а від студента — активності та самостійності.

70-ті роки ХХ ст. ознаменувалися комп'ютеризацією навчального процесу, що послужило поштовхом до створення інтелектуальних навчальних систем. Під інтелектуальною навчальною

системою розуміється програма, яка на основі знань експерта з конкретної предметної галузі та діагностики знань студентів, управління навчанням реалізує ту або іншу педагогічну навчальну мету.

Провідною метою, що може бути реалізована в інтелектуальній навчальній системі, є оволодіння студентами знаннями, уміннями і навичками з певного предмета або декількох предметів. Призначення її полягає не в заміні викладача, а у звільненні його від рутинної частини роботи, забезпеченні його зручним і могутнім інструментом, що розширює його можливості. У базовому ж варіанті інтелектуальна навчальна система призначена для самостійного її використання студентом, тому в ідеалі вона сама повинна багато знати про студента (тобто формулювати і підтримувати його модель).

У сфері освіти відбуваються процеси, які позначаються на «викривленні» всього освітнього простору: з одного боку, — подвоєння кількості інформації кожні п'ять років (закон Мура), з іншого — кризи міжособистісної взаємодії «викладачі — студенти», та нагальна потреба врахування у цих відносинах проміжної ланки — освітньо-інформаційних технологій.

У результаті площина освіти перетворилася на об'ємну фігуру, гранями якої виступають:

1) інформаційні технології та протилежна їм методика викладання;

2) коефіцієнт засвоєння фахових знань студентами та відповідно протилежне їм «падіння рівня викладача як носія інформації».

У процесі впровадження відбувається перекривання площин. У результаті цього виникають п'ять зон перекриття:

- рівень розвитку інформаційних технологій;
- відсоток засвоєння інформаційних знань студентом;
- ККД методики викладання;
- якість міжособистісних відносин.

Науковці визначають так звану *точку гармонії*, тобто той часовий проміжок, коли особистість викладача буде володіти методикою використання існуючих технологічних засобів на належному технологічному рівні. Точка гармонії є ідеалом гармонійно розвиненої особистості інформаційного суспільства. У ній технологія виступає інтегруючим об'єктом даної системи, методика та міжособистісні взаємовідносини накладають певні граничні умови на знання як професійно використану інформацію особистістю.

Тобто методика повинна бути технологічного рівня. Оскільки викладач постійно виступає у взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу, то необхідно площину міжособистісних взаємовідносин «підтягнути» до «точки гармонії» [Н. Т. Тверезовська].

Технологізація освіти обмежує чи майже унеможлиблює емоційний контакт і вільне спілкування, яке, з огляду на природні закони формування особистості, не можна замінити чимось іншим.

Утім, навіть корінь цього терміна (грецьке слово «техне») має принаймні два значення: перше — особиста і цілком неповторна майстерність ремісника; друге — об'єктивні й знеособлені прийоми та методи, які може засвоїти кожна людина. Тому в разі застосування першого змісту кореня «техне» в понятті «освітні технології» останні мають означати унікальний і цілковито неповторний сплав знань і досвіду з індивідуальними особливостями, притаманний кожному вчителю, — це те, що стає основою його унікального індивідуального стилю викладу і впливу на молодь.

Не можна не погодитися з думкою, що не менше майбутнім учителям і педагогічним працівникам можуть дати заповіти і книги Василя Сухомлинського, який спромігся досягти практично ідеального поєднання «душі і серця» з доцільними для даної школи і даного контингенту освітніми технологіями [10, с. 97–101].

## ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Зміст та характеристика поняття «методи навчання».
2. Класифікація методів навчання.
3. Постановка навчальних задач.
4. Загальна характеристика педагогічних технологій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія. — К. : Либідь, 1998.
2. Бондарчук О. І., Бондарчук Л. І. Основи психології та педагогіки : курс лекцій. — К. : МАУП, 1999. — 168 с.
3. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, аспірантів і викладачів вищих навч. закл. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник,

В. К. Федорченкота ін.; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К. : Вища школа, 2003. — 323 с.

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. — К. : Академвидав, 2004. — С. 7–78.

5. Дьюї Дж. Демократія і освіта. — Львів : Літопис, 2003. — С. 133–144.

6. Іванова І. Б. Теоретико-методологічні засади навчання молоді в інтегрованому освітньому середовищі / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К.: Університет «Україна», 2007. — № 3 (5). — С. 188–197.

7. Кадочкина В. Е. Использование активных форм обучения при подготовке педагогов-психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования : материалы I Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. — М. : РПО, 1989. — С. 93–94.

8. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии : учеб. пособ. — СПб : Питер, 2007. — 250 с.

9. Кузьминський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. — К. : Знання, 2005. — 486 с. — (Вища освіта ХХІ століття).

10. Невмержицький О. Педагогічні технології — зваби і загрози // Вища освіта України. — 2006. — № 1. — С. 97–101.

11. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1983. — 608 с.

12. Пузіков Д. О. Освітня технологія супроводу життєвого проекту учня. Проектування у процесі підготовки фахівців із соціальної роботи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей. — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 235–246.

13. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.

14. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М. : Аспект Пресс, 2001.

15. Социальная работа : учеб. пособ. / под общ. ред. проф. В. И. Курбатова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д. : Феникс, 2003. — С. 136–159.

16. Социальная работа: теория и практика: учеб. пособ. / отв. ред. д-р ист. наук, проф. Е. И. Холостова, д-р ист. наук, проф. А. С. Сорвина. — М. : ИНФРА-М, 2001. — С. 310–333.

17. Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методологічні основи створення і використання експертних систем у професійній

підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах : моногр. — К. : КСУ, 2002. — 473 с.

18. Тюття Л. Т. Проектування у процесі підготовки фахівців із соціальної роботи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей. — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 279–289.

19. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. — 2-ге вид., переробл. і допов. — К. : Знання, 2008. — 574 с.

20. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. — К. : Вища шк., 2002. — 215 с.

21. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. — К. : Либідь, 2002. — 559 с.

## **РОЗДІЛ 5**

### **ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЗНАНЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

#### **5.1. Основи формування знань, умінь та навичок**

Соціальна робота належить до прикладних галузей наукового знання, що є відповідальною за розвиток життя людини. Життя людини — це її біологічне, соціальне і духовне буття, яке є предметом вивчення і впливу на її біологічну, соціальну та духовну сфери. Якщо визначати зміст професійної діяльності соціального працівника з цієї точки зору, то йдеться про:

- підготовку людини до життя в новому соціумі або новому соціально-економічному середовищі;
- виховання та сприяння у розвитку загальнолюдських, моральних та духовних цінностей, тобто «олюднення знань» та «олюднення людини»;
- виявлення і розкриття можливостей людини у розв'язанні життєвих проблем;
- сприяння у розумінні смислу життя, плануванні і вибудовуванні свого теперішнього і майбутнього життя.

Життя людини складається з низки подій, вчинків, випадків, ситуацій, епізодів, які на перший погляд мають фрагментарний, неупорядкований характер, а насправді підпорядковані єдиному, основному задуму, що визначає їхню долю та буття. Єдиний задум зумовлює відповідальність людини перед собою, іншими людьми та тими цінностями, носієм яких вона є або до яких прагне.

Якщо покласти в методологію практичної діяльності соціального працівника ідею покращення життя людини, то підготовка до професійної діяльності проглядається так:

- соціальна робота з життєвою ситуацією або проблемою чи індивідуальним випадком клієнта;
- вивчення життєвої історії та сприяння у проведенні позитивних змін;
- допомога різним цільовим групам населення (за віком, статусом, станом здоров'я, віросповідання, матеріального стану та ін.), які перебувають у складній життєвій ситуації;
- активізація життєвого потенціалу людини, її можливостей у самореалізації.



В основі викладання навчальної дисципліни — навчання майбутніх фахівців алгоритмізації професійної діяльності. Під алгоритмізацією професійної діяльності соціального працівника ми розуміємо доцільний та науково обґрунтований добір прийомів, засобів, методів, технологій соціальної роботи, їх чітку ієрархію, послідовність з обов'язковою узгодженістю позитивних або негативних чинників, які сприяють або перешкоджають позитивним змінам у житті клієнта. На відміну від суто механістичного підходу, що позбавляє процес комунікації з людиною душевності і життєвої непередбачуваності, зміст і процес діяльності соціального працівника є живим джерелом, що долає спрагу, зігріває душу і надихає на шляхетні вчинки.

Професійна діяльність соціального працівника зумовлена об'єктивними та суб'єктивними факторами. Об'єктивні — підкріплені правосуб'єктністю соціальної роботи, відповідальністю держави перед людьми, які потребують соціальних послуг. Так, держава бере на себе відповідальність у пенсійному та матеріальному забезпеченні пенсіонерів, інвалідів, малозабезпечених, дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування, жертв Чорнобильської катастрофи, віл-інфікованих та ін. Порядок надання соціальних послуг і є той алгоритм, що розроблений на державному рівні і рівні діяльності управлінь праці та соціальної політики, пенсійних та страхових фондів, який втілюється в життя як самою організацією, так і відповідальними за цей напрям роботи фахівцями.

Суб'єктивні фактори зумовлені специфікою індивідуальної та групової соціальної роботи із надання соціально-побутових, психологічних, соціально-медичних, соціально-педагогічних послуг, послуг із працевлаштування, послуг із професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями, інформаційних послуг. Як лікар, який не може приписати пацієнту лікування при невизначеному діагнозі, так і соціальний працівник повинен виходити із розуміння того, що вихід із ситуації, в якій опинилася людина, повинен бути знайдений через позитивні зміни в її житті або у ставленні до свого власного життя. Із численних варіантів, які можуть бути визначені та проаналізовані за схемою «якщо «так» — то», «якщо «ні» — то», обирається той, який є найбільш близьким духовному співпереживанню людини, її соціальним потребам, моральним цінностям.

Внутрішній (психологічний) і зовнішній (соціальний або соціально-психологічний) тиск долається через врахування можливостей соціального працівника, соціальної служби або

певної професійної референтної групи соціальних працівників у наданні реальної допомоги людині та її сприйнятністю до взаємодії, її згодою, осмисленням та розумінням необхідності активізувати за допомогою фахівців ресурси та можливості соціального оточення або власні, особистісні.

Як підготувати майбутніх фахівців до професійної діяльності, щоб, маючи під рукою необхідний путівник чи навігатор, що допомагає орієнтуватися у професійних питаннях і знаходити потрібні напрямки руху у вигляді готового алгоритму професійної діяльності, вони могли творчо розв'язувати професійні задачі, виявляли професійну гнучкість, толерантність і мобільність? Певно, це питання стоїть перед всіма викладачами, які читають курс «Соціальна робота (теорія і практика)», і у кожного є певний досвід, який відображає власну лінію професійного поведіння і розуміння місії педагогічної діяльності.

Питання смислу навчання є, певно, одним із важливих у педагогіці. Ми можемо спрогнозувати ті питання, які можуть хвилювати студентів вищої школи: навіщо вивчати теорію соціальної роботи — який у цьому смисл, навіщо вивчати теми, пов'язані із формуванням цінностей соціальної роботи, моделлю фахівця соціальної сфери, чи не краще наблизити процес навчання до практики професійної діяльності.

Які ж принципи навчання є для нас значущими?

- **Світоглядності:** сприйняття дійсності на основі законів духовного, біологічного та соціального життя людини, розуміння своєї ролі і місії в житті, смислу буття;
- **гуманістичності:** центрованості на людині, її інтересах, запитах, проблемах як партнері у навчально-виховному процесі та соціальній діяльності;
- **діяльнісний:** заснований на активному включенні індивіда в діяльність освітньої системи, навчально-виховні процеси, життя соціуму, процеси соціалізації;
- **індивідуального, диференційованого підходу до кожної людини** із врахуванням її інтелектуального потенціалу, фізичних, соціальних, духовних, психологічних ресурсів і можливостей;
- **раціональності:** розуміння смислу навчання, активне набуття знань, формування умінь і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності.

## 5.2. Вивчення потреб і запитів студентів у навчальному процесі

На початку навчального року ми проводимо анкетування студентів перед вивченням курсу «Соціальна робота (теорія і практика)» з метою врахування особливостей тієї чи іншої аудиторії студентів, яка кожен навчальний рік може бути різною (рівень загальнонаукової підготовки, соціальний статус студентів, вік, кількість на потоці студентів з особливими потребами, рівень виховання тощо), їхніх потреб і запитів у навчальному процесі, виявлення для них значимості навчання. Залишаючи незмінною за змістом модульну програму курсу, ми варіюємо форми і методи викладання. Анкета — це не тільки постановка питання, а й постановка певної навчальної задачі — сходинка до взаєморозуміння та співробітництва.

Так, у 2006–2007 роках ми виявили такі результати анкетування. У зв'язку з маленькою вибіркою студентів — 45 хлопців і дівчат III курсу спеціальності «Соціальна робота» — ми познайомимо з результатами анкетування не у кількісних, а якісних показниках та відсотках, у тій послідовності, у якій проводився вибір. Ми не претендували на масштабне дослідження, а ставили за мету проведення опитування певної кількості студентів у певному навчальному інформаційному середовищі з визначеними метою і завданнями.

Ми спитали студентів: «Ким Ви себе бачите у майбутньому?». Відповіді розподілилися таким чином: менеджером соціальної служби, держслужбовцем соціальної служби, соціальним працівником управління праці та соціальної політики, соціальним працівником реабілітаційного центру, інші.

«Які навчальні теми викликають у Вас найбільшу зацікавленість?» Напишіть: соціальна робота з дітьми і сім'єю, з людьми з особливими потребами, етнопсихологія, реабілітаційна педагогіка, соціальна робота з дітьми різних категорій, обдарованими дітьми і дітьми-сиротами, реабілітація дітей, які потрапили у складну ситуацію, «групами ризику», людьми, схильними до суїциду, соціальна робота з молоддю, соціологічні, психологічні, педагогічні аспекти соціальної роботи, інформаційні технології, а також — цікаво все.

«Яка спеціалізація в соціальній роботі є для Вас найбільш значущою?» Соціальна робота з дітьми, соціальна робота із сім'єю, соціальна робота з сиротами, соціальна робота з інвалідами, соціальна робота з «групами ризику».

«Скільки часу Ви витрачаєте на підготовку до семінарських занять?» Більшість — 3 години, і порівну — 1–2. Інше (напишіть): мало; коли як; залежить від предмета і завдання; 7–9 год. на всі предмети; залежить від кількості інформації та наявності літератури; близько 5 годин; коли 30 хв., а коли 2 год.; залежно від складності — від 1 год. до 5 год.

«Які форми активізації навчального процесу є для Вас найбільш прийнятними? Напишіть: бесіда з викладачами з приводу підготовки, диспути, дискусія, практичні заняття, гра, співробітництво, тренінг, цікаві теми, не знаю.

«Якщо пропускаєте заняття, то з яких причин?» Був на лікарняному, страшно, тому що не підготувався, дозволяю собі лінощі, не зрозумів тему, тому не хочу опинитись у незручній ситуації, потребую постійної мотивації у процесі навчання, інше (напишіть) — працюю, з поважних причин, запізнююся, буває по-різному, залежно від обставин.

«Коли Ви відчуваєте втому або перевантаження від процесу навчання?» Стан здоров'я, великий обсяг підготовки, важка тема, невідповідність зусиль, що докладаються, результатам навчання — ніхто не відповів, інше (напишіть): коли нецікаво, монотонно проходить лекція, читаю літературу; коли доводиться після занять йти на роботу, коли виникають труднощі одночасно — на роботі і в навчанні.

«Якщо у Вас виникає заборгованість, як Ви виходите зі становища?» Напишіть: опорні думки — намагаюся перездати, здаю, намагаюся виправити становище, готую тему, ретельно готуюся, перездаю всі борги, відразу вирішую це питання, негайно здаю цю заборгованість; домовляюся про інший час, коли можна перездати, доздати, підхожу до викладача і здаю заборгованості, намагаюся домовитися з викладачем про те, що треба підготувати, що треба зробити; за роки навчання заборгованості не було; такого ще не було! Головне — знання, у мене ніколи не було заборгованості; такого ще ніколи не було, але якщо виникне — буду намагатися вирішити це якнайшвидше та найефективніше; запитаю у викладача теми, які пропущені і які потрібно здати.

«Який навчальний процес є, на Вашу думку, найбільш ефективним?» Навчання — дискусія, навчання — гра, навчання — співробітництво, навчання — тренінг, навчання — допомога, навчання — дослідження, навчання — тренування, навчання — театралізація. Варіанти «навчання — муштра» та «навчання — змагання» не вибрав ніхто.

«Як Ви думаєте, що робить викладач, коли тема, яку він викладає, йому не дуже цікава?» Дає студентам тему на самостійне вивчення, знайомить студентів із темою, посилаючись на авторитети, викладає тільки ту частину матеріалу, що цікава йому. Інше (напишіть): викладає в будь-якому разі, це буває по-різному, залежить від самого викладача. Варіант «не приходиться на роботу» не вибрав ніхто.

«Що робите Ви, коли Вам нецікаво вчитись?» Робите будь-яку роботу на занятті, читаєте книжку на занятті. Інше (напишіть): намагаюся знайти щось цікаве в занятті; пересилюю себе і слухаю викладача, намагаюся винести для себе щось корисне; я все ж намагаюся знайти для себе щось цікаве; намагаюся зрозуміти, слухаю; мені цікаво вчитися; намагаюся вчитися, навіть коли і нецікаво; слухаю те, що мені цікаво; мені завжди цікаво вчитись; намагаюся виділити цікаве із текстів; все одно вчуся, можна знайти щось цікаве у будь-якому предметі і будь-якій темі.

«Як, на Вашу думку, повинен контролювати навчальний процес викладач?» Висвітлювати матеріал, легкий і цікавий для студентів, постійно переключати увагу студентів, постійно утримувати увагу студентів, робити зауваження, створити групу підтримки. Варіанти «підвищувати голос», «постійно вимагати до себе поваги», «карати оцінками» не обрав ніхто.

«Як, на Вашу думку, повинні контролювати навчальний процес студенти?» Ефективно взаємодіяти з викладачем, відповідально ставитися до себе та до інших, розвивати у собі внутрішню культуру, постійно зосереджувати на собі увагу. На варіанти «показувати свою владу», «допускати свавілля» не відповів ніхто.

Для нас було важливим виявити, як за роки навчання студенти засвоїли і зрозуміли зміст процесу викладання, учіння, навчання. Тому ми поставили питання: «Як Ви розумієте поняття «викладання», учіння», «навчання» (напишіть)?». Відповіді на нього узагальнили таким чином:

викладання: донесення, подання матеріалу, інформації до студентів; процес ознайомлення студентів із матеріалом; процес надання теоретичних знань; систематичний виклад навчального матеріалу; вміння висвітлити тему; пояснення викладачем певного матеріалу;

учіння: передавання певного досвіду студентам; процес самостійного навчання; процес сприймання студентом матеріалу; обмін досвідом між людьми; бажання сприймати інформацію; процес засвоєння певних норм поведінки; набуття навичок

і вмінь за допомогою іншої людини; вивчення, запам'ятовування навчального матеріалу; це вивчення певної теми; запам'ятовування та опрацювання інформації; засвоєння інформації студентом; засвоєння знань, вироблення волі до праці;

навчання: вкладати розум студентам; процес засвоєння знань, набуття умінь та навичок; уміння засвоювати матеріал; здатність сприймати інформацію; взаємопов'язаний процес засвоєння інформації, потрібної і цікавої для студента; набуття знань, які допоможуть у майбутньому; загальне вивчення протягом життя; набуття інформації та спеціалізації для подальшого життя; процес сприйняття та засвоєння матеріалу; отримання знань; вивчення матеріалу; засвоєння викладеного матеріалу.

Враховуючи можливе лукавство студентів при відповіді на окремі питання, ми спостерігаємо такі тенденції у розумінні і ставленні до процесу навчання: раціональність, емпатійність, відповідальність, комунікативність, адекватність та потяг до співробітництва.

Порівнюючи результати опитувань у різні навчальні роки, ми, звичайно, звертаємо увагу на рівень інтелектуальної та психолого-педагогічної готовності до процесу навчання та вивчення певної навчальної дисципліни. Відмінності спостерігаються в межах одного курсу та по навчальних роках. Слід зазначити, що кардинальних розбіжностей немає. Так, у 2007–2008 навчальному році студенти виявляють більшу зацікавленість до правових та психологічних аспектів соціальної роботи. Більша перевага, порівняно із менеджментом соціальної роботи, надається організаціям та установам Міністерства праці та соціальної політики України.

Найбільшу ефективність викликає навчальний процес, організований за принципами: навчання — дискусія, навчання — гра, навчання — співробітництво, навчання — допомога і навчання — дослідження, навчання — тренування, тренінг, театралізація і навчання — змагання. Немає також особливих відмінностей в уявленні студентів про рівень дисципліни та активності під час навчального процесу.

Звертає на себе увагу рівень очікувань студентів від вивчення навчальної дисципліни, позитивний настрій та налаштованість до процесу навчання: хотілося б мати більше творчих завдань; оптимізувати процес навчання; щоб навчання приносило не тільки нові знання, але й було дуже цікавим і захоплюючим; найкращі побажання; мати гарні оцінки, щоб здати добре сесію; дізнатися про щось нове і корисне, щоб процес

навчання був цікавим і проходив на одному подиху; гарного навчання; щоб процес навчання засвоювався краще і ми отримали задоволення від цього процесу; працювати, працювати і ще раз працювати, засвоїти цікавий і корисний матеріал для практичної допомоги; щоб було усе добре; добре закінчити курс; дізнатися більше нової і цікавої інформації для оволодіння обраною професією; засвоїти якомога більше корисної інформації; добре навчатися, щоб завжди був стимул до роботи; щоб навчальний процес давав позитивні результати на основі співробітництва та взаєморозуміння; здобути ще багато цікавого для себе; бути веселими, бадьорими; здати непогано сесію, знайти роботу; найкращих оцінок та міцного здоров'я; щоб навчальний рік пройшов успішно; викладатися, вчитись і навчатися та ін.

Гуманістична парадигма навчання зумовлює гнучкість навчальних програм відповідно до певної навчальної ситуації, особливостей контингенту студентів, їхніх потреб, запитів і очікувань у навчальному процесі, концептуальних та методологічних змін у змісті освіти, навчання, методиці викладання навчальної дисципліни при сталості і стабільності всієї навчально-виховної системи.

### **5.3. Етапи навчання, зміст модулів та їх характеристика**

В основу методики викладання соціальної роботи покладено модульну програму, зміст якої відповідає державному стандарту освіти, з опорою на ті принципи навчання, про які йшлося раніше.

Студенти приходять навчатись у вищий навчальний заклад із певним досвідом навчання у школі, що зумовлений, в основному, на засвоєнні авторитарної системи взаємовідносин між учнями і вчителями, де вчитель часто виступає в ролі «одного актора» і весь навчально-педагогічний процес зосереджений на його постаті. У дітей формується уявлення про те, що основним ресурсом освіти є вчитель. Вся освітня система у школі працює на покращення рейтингу за будь-яких умов, тому в учнів навчально-пізнавальна та мотиваційна сфери формуються на основі розвитку потреби у підвищенні рівня успішності, тобто отримання певної оцінки. Роль вчителя зводиться до ретранслятора і контролера знань. Розвиток умінь навчатися залишається



поза увагою вчителя. Навички, що сформовані у загально-освітній системі, часто залишаються у студентів протягом трьох років навчання.

За сучасних умов змінилася роль студента у вищому навчальному закладі. Він уже не пасивний отримувач знань, а активний споживач освітніх послуг, зокрема таких, що визначаються її комерційною складовою. Вкладаючи свої кошти у навчання, свідомий студент має право вимагати надання якісної освіти.

Основною педагогічною умовою навчання є створення такого педагогічного середовища, в якому студент є партнером у навчально-виховному процесі як студентів, так і всього науково-педагогічного персоналу вищого навчального закладу.

Процес навчання спеціальності віддзеркалює процеси, які відбуваються у професійній діяльності фахівця. «Соціальна робота (теорія і практика)», являючись профілюючою навчальною дисципліною, відображає у процесі навчання підходи, що зумовлені специфікою **розпізнавання** життєвої ситуації, в якій перебуває людина (*навчання — дослідження*, постійний регулярний, самостійний процес учіння, пошук необхідної інформації, орієнтація в інформаційних процесах), надання **допомоги** (*навчання як допомога* у здобутті знань, формування умінь професійної діяльності та вибудовування власного життя, інформаційна підтримка навчального процесу), **соціальне втручання** (використання певних санкцій та *соціально-психологічного впливу* при порушенні дисципліни та нормального ходу навчального процесу), **педагогічний вплив** на людину (*навчання як формування відповідальності* за себе, членів групи, близьких людей, які надають різні види підтримки для забезпечення можливості навчання, формування умінь працювати у групі, самоорганізуючої та самоуправляючої діяльності), практична **реалізація умінь і навичок** у навчальному процесі та на практиці (*навчання на досвіді*).

Створення доброзичливої атмосфери, яка в умовах модульно-рейтингової системи формує у студентів навички працювати добросовісно не тільки на оцінку, підвищення власного рейтингу, а й на здобуття знань, формування вмінь їх ефективного використання. Важливо створити спокійне, добре структуроване педагогічне середовище, яке надає молодій людині можливості і свободу знайти і проявити себе в різних видах діяльності, розкрити власний творчий потенціал. Виховання майбутнього фахівця здійснюється на основі змісту навчання, всієї організації навчально-виховного процесу, що базується на основі на-



ступності, послідовності, поступовості. Розуміння, осмислення закономірностей та мети професійної діяльності значно полегшує і прискорює розвиток навчально-пізнавальної сфери студентів. Працювати послідовно, планомірно, поетапно, вміння самоорганізуватися у цій діяльності, надати можливість включитися в розуміння освітніх процесів формує у студентів навички працездатності, стійкість до несправедливої критики, вміння відстоювати право на знання, здатність реалізовувати себе у праці.

### **Денна форма навчання**

Формування умінь і навичок професійної діяльності проходить у кілька етапів.

**І етап** — формування умінь дослідницької діяльності, пошуку та аналізу наукової інформації, наукових процесів і явищ, закономірностей розвитку наукового знання.

### **Модуль I**

#### **Соціальна робота як наука і практична діяльність**

**Традиційне навчання** — організація навчально-виховного процесу на основі класичних методів навчання, під якими розуміють:

*Методи відповідно до способу комунікації:*

вербальні — монолог, діалог, вільна дискусія під час проведення лекцій та семінарських занять;

письмові: складання бібліографії, написання конспектів першоджерел у вигляді планів-конспектів, сигнальних конспектів, тез, аналізу наукової літератури, наукових оглядів тощо;

бінарні: підготовка творчих завдань з усним аналізом на семінарському занятті, використання аудіовізуальних засобів тощо.

*Пошукові та проблемно-пошукові методи:* знаходження, аналіз, науковий огляд наукових джерел, ведення глосарію.

*Репродуктивні методи:* відтворення наукової інформації у вигляді наукових доповідей, конспектів першоджерел.

*Методи відповідно до рівня навчально-пізнавальної активності студентів:* підготовка творчих завдань — порівняльних схем і таблиць на основі теоретичного матеріалу.

*Форми контролю знань студентів:*

1. Індивідуальні —

1) експрес-контроль (письмово);

2) перевірка конспектів друкованих джерел;

- 3) розкриття змісту теоретичних питань у вигляді доповіді;
- 4) підготовка творчих завдань.

## 2. Фронтальне опитування —

- 1) проведення усного опитування з постановкою питання до кожного студента;
- 2) проведення бесіди, жвавої бесіди на основі доповідей студентів з теми.

## 3. Самоконтроль —

- 1) виконання письмових завдань та самоперевірка їх правильності під час проведення семінарських занять: складання глосарію, написання тестових завдань тощо.

## **Періодичний (тематичний) контроль знань та вмінь:**

1. Контрольна робота на основі тестових завдань.
2. Реферат або науковий огляд літератури.

На цьому етапі навчання студенти оволодівають основами теорії соціальної роботи. Мета — виробити навички *навчання — дослідження*, що розвиваються протягом усього процесу навчання. Дослідне навчання розглядається не як кінцевий продукт, а умови та процес учіння. Увагу педагога зосереджено на створенні навчальної атмосфери і того досвіду, що забезпечують розуміння студентами цілого, а не окремих його частин. Викладач використовує переважно пояснювально-ілюстративні, наочні та пошуково-проблемні методи навчання; студенти — репродуктивні та пошуково-дослідні. Цей етап виявляється для більшості студентів складним унаслідок вимог до розвитку аналітичних умінь та навичок, умінь орієнтації у різноманітних потоках наукової інформації. На лекціях викладачу необхідно постійно підтримувати увагу студентів, переключаючи процеси сприйняття, використовуючи наукові знання, різні за змістом, складністю, способом і характером подачі, а також бінарного підходу, зокрема наочних методів навчання. Семінарські заняття можуть перетворитися на прочитання готової доповіді або переказ змісту теоретичного підходу. Підхід — навчання на досвіді — не спрацьовує на цьому етапі. Тому студентів потрібно вчити свідомо використовувати наукову інформацію, посилаючись на авторитети наукової думки, коментуючи наукові погляди, підходи та теорії на основі суміжних галузей наукового знання та власного сприйняття, пояснюючи та інтерпретуючи наукову термінологію, порівнюючи способи викладу інформації в різних наукових джерелах. На цьому етапі може спостерігатися легкий опір у засвоєнні матеріалу, що пояснюється нерозвиненістю мотиваційної сфери, спрощеним уявленням про необхідність ово-

лодіння науковими знаннями. Студенти повинні осмислити вплив процесів пізнання на практику соціальної роботи, з повагою ставитися до наукової думки та праці вчених, які присвятили свій час, або навіть життя, дослідженню наукових процесів та явищ як у галузі суспільних, гуманітарних наук, так і природничих.

**II етап** — формування та закріплення умінь дослідницької діяльності, пошуку та аналізу наукових джерел, наукових процесів і явищ, закономірностей розвитку наукового знання;

– формування умінь та навичок ціннісно орієнтованого підходу до людини з точки зору етики соціальної роботи, визначення духовних, виховних та психологічних взаємозв'язків або взаємозалежностей у професійній діяльності.

## **Модуль II**

### **Професійні аспекти соціальної роботи**

#### **Традиційне навчання**

*Методи відповідно до способу комунікації:*

– вербальні: монолог, діалог, вільна дискусія під час проведення лекцій та семінарських занять;

– письмові: написання конспектів першоджерел у вигляді планів-конспектів, сигнальних конспектів, тез тощо;

– бінарні: робота з роздатковим матеріалом, підготовка творчих завдань з усним аналізом на семінарському занятті, використання аудіовізуальних засобів тощо.

*Методи формування свідомості:*

– формування духовних цінностей, ціннісних орієнтацій у професійній сфері, навчання на прикладі, розвиток мотиваційної сфери.

*Методи відповідно до рівня навчально-пізнавальної активності студентів:*

– підготовка творчих завдань — порівняльних схем і таблиць на основі теоретичного матеріалу, написання рекомендацій соціальним працівникам.

*Форми контролю знань студентів:*

1. Індивідуальні —

1) експрес-контроль (письмово);

2) перевірка конспектів друкованих джерел;

3) розкриття змісту теоретичних питань у вигляді доповіді;

4) підготовка творчих завдань.

2. Фронтальне опитування —

1) проведення усного опитування з постановкою питання до кожного студента;

2) проведення бесіди, жвавої бесіди на основі доповідей студентів з теми.

3. Самоконтроль —

1) виконання письмових завдань та самостійна перевірка їх правильності під час проведення семінарських занять: складання глосарію, написання тестових завдань тощо.

4. Комбінована форма:

1) письмовий експрес-контроль (визначення термінології).

**Періодичний (тематичний) контроль знань та вмінь**

1. Контрольна робота на основі тестових завдань.

2. Письмова творча робота на тему «Рекомендації соціальним працівникам щодо попередження професійного вигорання».

Цей етап навчання характеризується зануренням у ціннісні аспекти професійної діяльності фахівця соціальної сфери. Необхідно розуміти, що студентська аудиторія складається із людей з різним духовним досвідом, який відображає їхній власний погляд на професійні аспекти соціальної роботи та вимоги до процесу навчання. Велика увага у цей час приділяється формуванню морально-вольових та духовних якостей особистості на основі етики соціальної роботи. Центрація змісту навчального матеріалу на особистості людини, з одного боку — помічника, з іншого, — потребуючої допомоги, ставить у центр уваги формування емпатії як базової якості професійної діяльності типу «людина — людина». Провідний підхід — *відповідальне навчання*, за якого важливим є не оцінка за відповідь, а процес засвоєння професійних знань та формування морально-етичних норм професії, що будуть відображені у процесі учіння. На цьому етапі важливо сформувати у студентів навички попередження професійного вигорання, емоційної і психологічної стійкості та витривалості. Студенти можуть чинити опір при розгляді духовних передумов розробки етичних принципів професії. Тому важливим є формування поважного ставлення до духовної спадщини українського народу, яка протягом двох тисячоліть будувала фундамент духовної культури на основі християнських православних цінностей. Суперечність між рівнем історичної спадщини і духовної практики слов'янських народів, розвитку моделей соціальної роботи в Україні та розвинених країнах Заходу даватиметься взнаки протягом усього процесу навчання.

**III етап** — формування та закріплення умінь дослідницької діяльності, пошуку та аналізу наукової інформації, наукових процесів і явищ, закономірностей розвитку наукового знання;

- формування та закріплення умінь і навичок ціннісно орієнтованого підходу до людини з точки зору етики соціальної роботи, визначення духовних, виховних та психологічних взаємозв'язків або взаємозалежностей у професійній діяльності;
- формування умінь та навичок ефективної взаємодії у групі через реалізацію моделі, зосередженої на завданні соціальної роботи.

### **Модуль III**

#### **Сфери призначення і застосування соціальної роботи**

##### **Традиційне навчання**

##### *Методи відповідно до способу комунікації:*

- вербальні — монолог, діалог, вільна дискусія під час проведення лекцій та семінарських занять;
- письмові: тези інформаційних джерел тощо;
- бінарні: робота з роздатковим матеріалом, підготовка творчих завдань з усним аналізом на семінарському занятті, використання аудіовізуальних засобів тощо.

##### *Методи «допомагаючого» навчання:*

- використання методик соціальної роботи, зорієнтованої на задачі через роботу у мікрогрупах;
- виявлення труднощів у навчальному процесі, визнання проблем у навчанні як проблеми групи, створення умов підтримуючого навчання через систему взаємодопомоги: інформаційна підтримка, комунікація, використання методів позитивного підкріплення навіть невеликих успіхів; методи переконання, доведення, стимулювання; методика ведення проблем; методи формування умінь у процесі прийняття рішень під час групової діяльності; допомога у веденні записів. Методи соціального контролю над труднощами у навчальному процесі.

##### *Форми контролю знань студентів:*

1. Індивідуальні —
  - 1) розкриття змісту теоретичних питань у вигляді доповіді;
  - 2) підготовка творчих завдань.
2. Фронтальне опитування —
  - 1) проведення усного опитування з постановкою питання до кожного студента;
  - 2) проведення бесіди, жвавої бесіди на основі доповідей студентів з теми.
3. Самоконтроль —
  - 1) виконання письмових завдань та самостійна перевірка їх правильності під час проведення семінарських занять: складання глосарію, написання тестових завдань тощо.

4. Комбінована форма —

1) письмовий експрес-контроль (визначення термінології).

5. Групова —

1) колективна робота студентів під час обговорення дискусійної теми.

**Періодичний (тематичний) контроль знань та вмінь**

1. Контрольна робота на основі тестових завдань.

2. Звіти про зосереджену на завданні соціальну роботу у мікрогрупах .

Навчання на цьому етапі розвантажує студентів від пошуку та аналізу наукового матеріалу, вони навіть можуть відчутти дефіцит наукових знань. Однак цей період є дуже важливим з точки зору розуміння змісту та смислу навчальної дисципліни, своїх навчальних можливостей, які вже відображені у результатах двох попередніх модулів. Випадіння одного з етапів може тягнути за собою низку проблем, що пов'язані з холистичністю навчального процесу. У студентів є можливість поправити становище, і у цьому вони можуть покладатися на розвиток умінь співпрацювати у мікрогрупах на основі орієнтованої на задачі соціальної роботи. Включення студентів усієї групи в організацію навчального досвіду через їх участь у мікрогрупах співробітництва значно розширює їхні знання про філософію методу орієнтованої на задачі соціальної роботи. У студентів формується розуміння того, що задачі, поставлені під час навчального процесу, стосуються не тільки їх, а й викладача, який допомагає їх формувати та осмислювати. Основний підхід — **навчання — допомога** (допомагаюче, підтримуюче навчання), що базується на подоланні труднощів у розв'язанні проблем у процесі навчання, подальшому осмисленні гуманістичних принципів соціальної роботи та моральних, етичних аспектів соціальної роботи в умовах осмислення необхідності прийняття допомоги та незгоди йти на співробітництво.

**IV етап** — формування та закріплення умінь дослідницької діяльності, пошуку та аналізу наукової інформації, наукових процесів і явищ, закономірностей розвитку наукового знання;

– формування та закріплення умінь і навичок ціннісно орієнтованого підходу до людини з точки зору етики соціальної роботи, визначення духовних, виховних та психологічних взаємозв'язків або взаємозалежностей у професійній діяльності;

– формування вмінь і навичок застосування організаційних, соціологічних, психологічних та власне методів соціальної роботи у процесі аналізу життєвих історій;

– формування умінь і навичок ефективної взаємодії у групі через реалізацію моделі самокерованої соціальної роботи.

## **Модуль IV**

### **Методи соціальної роботи**

#### **Традиційне навчання**

*Методи відповідно до способу комунікації:*

– вербальні: монолог, діалог, вільна дискусія під час проведення лекцій та семінарських занять;

– письмові: написання конспектів першоджерел у вигляді аналізу наукової літератури, наукових оглядів тощо;

– бінарні: підготовка творчих завдань з усним аналізом на семінарському занятті, використання аудіовізуальних засобів тощо.

#### **Методи навчання з постановкою проблеми.**

**Методи активного навчання** з аналізом проблемної ситуації, життєвої історії клієнта у міні- (мікро-) групах. Використання методик самокерованої групової роботи.

*Форми контролю знань студентів:*

1. Індивідуальні —

1) експрес-контроль (письмово) на знання наукової термінології;

2) перевірка конспектів друкованих джерел;

3) розкриття змісту теоретичних питань у вигляді доповіді;

4) підготовка творчих завдань на добір методик соціальної допомоги.

2. Фронтальне опитування —

1) проведення усного опитування з постановкою питання до кожного студента;

2) проведення бесіди, жвавої бесіди на основі доповідей студентів з теми.

3. Самоконтроль —

1) виконання письмових завдань та самоперевірка їх правильності під час проведення семінарських занять: складання глосарію, написання тестових завдань тощо.

#### **Періодичний (тематичний) контроль знань та вмінь**

1. Контрольна робота на основі тестових завдань.

2. Книга життєвих історій —

1) Життєва історія клієнта. Аналіз життєвої ситуації (проблеми, поведінки).

2) План роботи з клієнтом.

3) Діагностичні і допомагаючі методики.

Четвертий модуль має велике значення для заглиблення у теоретичні підходи професійної діяльності фахівців соціальної сфери, створення певного наукового фундаменту для реалізації методів соціальної роботи. Основний підхід — навчання на досвіді *самокерованої групової роботи*. На цьому етапі використовують пояснювально-ілюстративні та пошуково-дослідні методи. Студенти добре справляються з добре структурованим науковим і навчальним матеріалом, більше довіряють джерелам, які перевірені часом, виявляють інтерес до прикладів із життя клієнтів соціальних служб, життєвих історій. Матеріал для формування умінь і навичок з метою застосування організаційних, соціологічних, психологічних та власне методів соціальної роботи викладач може здобути на основі досвіду діяльності соціальних служб, які, дотримуючись принципів і стандартів етики соціальної роботи, надають можливість ознайомлення із соціальними (життєвими) історіями та досвідом надання допомоги.

Семинарські заняття складаються з теоретичної частини, яка створює певні передумови для відпрацювання умінь та навичок спостереження, проведення інтерв'ю, тестування інших дослідницьких методів та розробки методик надання допомоги в умовах соціальної роботи з індивідуальним випадком. Застосовуючи міждисциплінарні зв'язки, студенти повинні зрозуміти відмінності діагностичної та підтримуючої діяльності соціального працівника, в якій акцент робиться на виявленні та розпізнавання збереженого потенціалу людини, що за законами соціальної компенсації потрібно розвинути і спрямувати на позитивні зміни.

Практичні заняття проводяться на основі методики самокерованої соціальної роботи. Студенти формують навички застосування набутих теоретичних знань на досвіді, визначаючи проблему, її детермінованість соціально-психологічними, соціальними або виховними чинниками, ознаки проблеми, що потребує розв'язання, та вибір методів, що сприяють формуванню соціальної активності людини, її здатності, спираючись на власний потенціал, ресурси та підтримку оточення, вибудовувати своє життя. На першому практичному занятті цього модуля студентам пропонують завдання із визначення такої проблеми, як соціальне сирітство та насильство над дітьми у сім'ї; характеризується проблема, визначаються причини її виникнення; формулюються та осмислюються організаційні методи на рівні цілевизначення та завдань соціальної роботи. Академічну групу розділяють на дві команди, які працюють із соціальними



(життєвими) історіями клієнтів соціальних служб. Історії розподіляють по одній на двох-трьох студентів, що дає їм змогу спиратись у своїх рішеннях на думку колеги, формувати навички роботи в умовах командної соціальної роботи; формуються навички самоменеджменту — спираючись на модульну програму, студентам пропонується продумати і написати план роботи на термін реалізації модуля. Студентам дають завдання — ознайомитись із соціальними (життєвими) історіями клієнтів, визначити методи соціологічного дослідження, вкласти соціологічні методики у «Книгу життєвої історії клієнта». Вибір життєвої історії на цьому етапі навчання повинен відповідати рівню психолого-педагогічної готовності студентів, позитивному проходженню попередніх етапів навчання. Студенти мають добре уявляти мету, яка визначається і формулюється на початку модуля у термінах та значеннях менеджменту, соціології, психології або педагогіки. На подальших заняттях — студенти обговорюють вибрані методики соціальної роботи з індивідуальним випадком — психологічні (діагностичні та підтримуючі), індивідуальні, методики групової соціальної роботи та роботи у громаді. Важливо на цьому етапі допомогти студентам зорієнтуватись у різноманітних теоретичних підходах та теоріях, їх адекватності обраним конкретним методикам соціальної роботи та відповідності змісту діяльності різних професійних референтних груп. Робота із життєвою історією проводиться таким чином, щоб кожне наступне заняття було логічним продовженням попереднього. Вибір діагностичних методик та способів соціально-психологічного, виховного, психологічного та соціального впливу обговорюється у мікрогрупах. Надаючи студентам свободу в реалізації визначених завдань, необхідно забезпечити самоорганізацію та самоменеджмент в умовах добре структурованого навчального середовища.

Студенти включаються у самокеровану групову діяльність на основі взаємодії із лідерами і за підтримуючої, стимулюючої та орієнтуючої діяльності викладача за мінімального втручання у процеси їхньої самостійної діяльності. Так створюється певне віртуальне середовище, в умовах якого студенти моделюють професійні ситуації вирішення професійно значимих задач із допомоги реальним людям, які звертаються у соціальні служби за допомогою. Визначальним на цьому етапі є процес навчально-методичного супроводу навчання (надання необхідної навчальної та навчально-методичної літератури), створення розвиваючого середовища і такого духовного фону, що дає змогу проникнути у внутрішнє життя людини.

**V етап** — формування та закріплення умінь дослідницької діяльності, пошуку та аналізу наукової інформації, наукових процесів і явищ, закономірностей розвитку наукового знання;

- формування та закріплення умінь і навичок ціннісно орієнтованого підходу до людини з точки зору етики соціальної роботи, визначення духовних, виховних та психологічних взаємозв'язків або взаємозалежностей у професійній діяльності;

- формування та закріплення умінь і навичок застосування організаційних, соціологічних, психологічних та власне методів соціальної роботи в рамках реалізації технологій соціальної роботи;

- формування та закріплення умінь і навичок ефективної взаємодії у групі через реалізацію моделі самокерованої соціальної роботи;

- формування умінь і навичок складання алгоритму технологічного процесу;

- формування умінь і навичок реалізації знань на практиці та використання досвіду проходження практики у навчальному процесі.

## Модуль V

### Соціальні технології і технології соціальної роботи

#### Традиційне навчання

*Методи відповідно до способу комунікації:*

- вербальні: монолог, діалог, вільна дискусія під час проведення лекцій та семінарських занять;

- письмові: підготовка тез доповідей тощо;

- бінарні: підготовка творчих завдань з усним аналізом на семінарському занятті, використання аудіовізуальних засобів тощо.

**Методи співвіднесення змісту, форм і методів навчання із певною навчальною ситуацією** — проходженням практики в організаціях і закладах соціальної сфери. Ці методи можуть бути визначені як інтерактивні або методи зворотного зв'язку. Цим розуміється використання досвіду, набутого під час практики при підготовці до семінарських та практичних занять.

*Аналітичні методи* — робота з документами (аналіз та узагальнення інформації, творче використання у практичній роботі).

*Метод реконструкції досвіду* для визначення методик соціальної допомоги клієнту.

*Метод формуючої ситуації* — визначення технологій соціальної роботи, які позитивно позначаються на соціальній

ситуації клієнта та його найближчого соціального оточення через алгоритмізацію технологічного процесу.

*Форми контролю знань студентів:*

1. Індивідуальні —

1) експрес-контроль (письмово);

2) підготовка творчих завдань.

2. Фронтальне опитування —

1) проведення усного опитування з постановкою питання до кожного студента;

2) проведення бесіди, жвавої бесіди на основі доповідей студентів з теми.

3. Самоконтроль —

1) виконання письмових завдань та самоперевірка їх правильності під час проведення семінарських занять: складання глосарію, написання тестових завдань тощо.

**Періодичний (тематичний) контроль знань та вмінь**

1. Контрольна робота на основі тестових завдань.

2. Модель організації соціальної сфери (бази практики).

Особливість цього модуля полягає в тому, що в ньому узагальнюються та систематизуються знання, набуті на попередніх етапах навчання у змісті навчання і в організації навчального процесу — проведенні практики в організаціях та установах соціальної сфери. Основний підхід — *навчання на досвіді*. Теоретичний матеріал подано у невеликих обсягах, він розрахований не на репродуктивне відтворення, а на творче використання під час роботи у мікрогрупах з опорою на досвід проходження практики: ілюстрації прикладами, знайомство з досвідом роботи, обговорення труднощів тощо. Акцент робиться на алгоритмізації технологічного процесу у роботі окремого спеціаліста або всієї соціальної служби. Це дуже складний і напружений етап навчання, і студенти повинні бути до нього готові. Важливими є питання самоорганізації та відповідального навчання. Керівникам практики від факультету дуже важливо узгоджувати з викладачем навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)» вибір бази практики — для того, щоб запобігти суперечностям між змістом навчання і завданнями, які реалізуються на практиці, рівнем підготовки студентів і вимогами, що їх висувають керівники баз практики. Це трохи хаотичний період, тому що студенти виявляють певну активність, їхня увага більше спрямована на практику, і в цьому виявляються їхні пріоритети. Під час алгоритмізації технологічних процесів у соціальній роботі студенти вчаться знаходити

у розв'язанні навчальних та професійних завдань напрям руху, визначати доцільні та обґрунтовані умови і способи його кращого просування.

Семинарські заняття проходять із тренінговим компонентом, на практичних — відпрацьовуються технології соціальної роботи, використовуючи ідеї та досвід студентів. Навчання, що побудоване на принципі «навчатися — працюючи, працюючи — навчатися», дає змогу розкрити свої професійні інтереси, бажання виявити себе у тому чи іншому виді діяльності. Студентам пропонується для підсумкової творчої роботи підготувати модель соціальної служби на основі бази практики, в якій визначається алгоритм технологічних процесів, специфіка соціальної опіки і піклування, забезпечення і страхування, а також діагностичних технологій, технологій соціальної терапії, профілактики, корекції, адаптації, реабілітації, прогнозування, моделювання, освіти та навчання.

**VI етап** — формування та закріплення умінь дослідницької діяльності, пошуку й аналізу наукової інформації, наукових процесів і явищ, закономірностей розвитку наукового знання;

– формування та закріплення умінь і навичок ціннісно орієнтованого підходу до людини з точки зору етики соціальної роботи, визначення духовних, виховних та психологічних взаємозв'язків або взаємозалежностей у професійній діяльності;

– формування та закріплення умінь і навичок застосування організаційних, соціологічних, психологічних та власне методів соціальної роботи в рамках реалізації технологій соціальної роботи з різними цільовими групами і категоріями населення;

– формування умінь і навичок розроблення соціальних проєктів у межах центрованої на людині соціальної роботи.

Формування умінь і навичок професійної діяльності здійснюється в рамках модульної програми, яка дає змогу варіювати форми і методи навчання відповідно до певної навчальної ситуації. Кожен модуль закінчується контролем знань через тестування, умінь і навичок — через виконання творчих завдань.

## **Модуль VI**

### **Соціальна робота з різними цільовими групами і категоріями клієнтів**

#### **Традиційні методи навчання**

*Методи відповідно до способу комунікації:*

– вербальні: монолог, діалог, вільна дискусія під час проведення лекцій та семінарських занять;

– письмові: написання конспектів першоджерел у вигляді планів-конспектів, сигнальних конспектів, тез тощо;

– бінарні: робота з роздатковим матеріалом, підготовка творчих завдань з усним аналізом на семінарському занятті, використання аудіовізуальних засобів тощо.

### **Метод проектного навчання (метод проекту)**

1. Знайомство з прикладами соціальних проектів, які реалізуються в соціальних службах.

2. Розробка окремих елементів проектної діяльності з різними цільовими групами клієнтів.

3. Розробка власного варіанта соціального проекту.

### **Методи активізації (фасілітації) навчально-пізнавальної діяльності**

Обговорення окремих елементів проектної діяльності під час роботи у мікрогрупах.

#### *Форми контролю знань студентів:*

1. Індивідуальні —

1) експрес-контроль (письмово);

2) перевірка конспектів друкованих джерел;

3) розкриття змісту теоретичних питань у вигляді доповіді;

4) підготовка творчих завдань.

2. Фронтальне опитування —

1) проведення усного опитування з постановкою питання до кожного студента;

2) проведення бесіди, жвавої бесіди на основі доповідей студентів з теми.

3. Самоконтроль —

1) виконання письмових завдань та самостійна перевірка їх правильності під час проведення семінарських занять: складання глосарію, написання тестових завдань тощо.

### **Періодичний (тематичний) контроль знань та вмінь**

1. Контрольна робота на основі тестових завдань.

2. Захист соціальних проектів із соціальної роботи з певною соціальною категорією або цільовою групою населення.

Шостий модуль — завершальний і тому є визначальним у підбитті підсумків навчання. Його особливість полягає у тому, що студенти мобілізують усі свої знання, уміння і навички, що були здобуті протягом усього періоду навчання, і втілюють у власно розробленому соціальному проекті. Основний підхід — **проектне навчання** на основі особистісно центрованого навчання. Ще на початку модуля перед студентами ставлять завдання — для підсумкового (тематичного) контролю підготувати

соціальний проект із соціальної роботи з певною соціальною групою і категорією населення. Навчальний матеріал, з яким доводиться працювати, є різним за змістом і стилем — науковим, науково-популярним, правовим, публіцистичним та ін. Кожен стиль, звісно, потребує своєї системи викладу на семінарських заняттях. Якщо інформація наукова, готують наукові доповіді та огляди, якщо науково-популярна та публіцистична — розповіді, бесіди, дискусії з теми, якщо правова, то, звичайно, її не треба переказувати, а спрямувати роботу на формування навичок роботи з документацією, використання положень правових документів у мікрогрупах у процесі розроблення елементів проектної діяльності. На практичних заняттях відпрацьовуються різні елементи проектного методу для того, щоб сформувати навички цілевизначення у соціальній роботі, алгоритмізації технологічного процесу під час роботи з різними цільовими групами і категоріями населення. Процес навчання повинен залишити добрий слід у пам'яті студентів як період напруженої праці, професійного зростання, вершинних переживань та позитивних емоцій. Під кінець навчального року академічна група має певний формальний розподіл на підгрупи відповідно до рівня навчально-пізнавальної діяльності та неформальний — відповідно до професійних уподобань та інтересів. Ці групи можуть бути гнучкими, а студенти — вільно пересуватися в їх навчальному просторі. Атмосфера довіри, почуття толерантності, прийняття, співробітництва, співтворчості та індивідуальної відповідальності формуються протягом усього періоду навчання. Зовнішні ознаки позитивних змін виявляються у сформованих навичках самоуправління, самоконтролю і підтримці порядку в умовах стимулюючого навчання.

### **Заочна форма навчання**

Викладання навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)» на заочній формі навчання розтягується у часі. Навчальний процес побудований таким чином, що основне навантаження припадає на зимову і літню екзаменаційні сесії. Тому перші заняття, коли проводиться начитування лекцій, є дуже важливими з точки зору орієнтації студентів у навчальному процесі. Викладачу потрібно так розподілити лекційний матеріал на весь період навчання, щоб відвести більшу увагу пріоритетним темам. Щільність часу позначається на виборі методів навчання, основними з яких є пояснювально-ілюстра-

тивні та наочні. Викладач ставить перед собою мету — надати максимальний обсяг наукової інформації під час лекцій — наукових доповідей та лекції-інформації, а також зорієнтувати у складних питаннях на лекціях-консультаціях. Активні методи навчання вимагають певної підготовленості аудиторії. Відіграють велику роль такі чинники, як: професійна діяльність студента-заочника, вік, сімейне становище та ін. Педагогічне середовище рухливе і нестабільне, аудиторія неоднорідна. Як може ефективно проходити навчальний процес, коли залишені професійні справи і всі думки там, на роботі, коли ти сидиш в аудиторії, а там, на вулиці з подругою — твоя дитина, або зовсім поряд — з мамою. Це дуже важливо — проникнутися становищем студентів і водночас формувати у них навички відповідального навчання. А це можливо за навчально-методичного ведення навчального процесу, тобто за ефективного забезпечення навчальними програмами, до яких додається список питань для самоконтролю, теми контрольних робіт, список літератури з навчальної дисципліни.

Важливою формою навчальної діяльності є контрольна робота. Вибір теми не повинен бути випадковим, а таким, що працює на професійний досвід та на майбутню науково-дослідну кваліфікаційну роботу. Відповідність обраної теми професійним цінностям, інтересам та потребам студентів є визначальною. Це період, коли студенти визначаються з професійними інтересами, пробують себе у різних видах діяльності, тому в ситуації певної невизначеності їм потрібна кваліфікована допомога викладача.

Між екзаменаційними сесіями проводяться консультації, які не завжди використовуються ефективно. Студенти перед консультацією повинні добре продумати, яка інформаційна підтримка їм потрібна, чим викладач зможе їм допомогти.

Семінарські та практичні заняття можуть бути побудовані у вигляді захисту контрольних робіт, проведення дискусій із найбільш гострих питань, семінарів з тренінговим компонентом.

Протягом навчання у студентів формуються навички створення підтримуючого навчального середовища, такі професійні якості, як спостережливість, увага один до одного, співучасть та співпереживання.

Звичайно, що у запропонованій методикі викладання навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)» викладачами вищих навчальних закладів можуть бути різні модифікації та варіанти впровадження у визначених навчальних умовах.



## ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Особливості формування умінь і навичок професійної діяльності у вищому навчальному закладі.
2. Аналіз потреб і запитів студентів у навчальному процесі під час вивчення навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)».
3. Формування умінь і навичок професійної діяльності у процесі вивчення навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)»: етапи навчання, зміст модулів, їх характеристика.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі. — К. : Пульсари, 2003.
2. Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Поважна Л. І. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, аспірантів і викладачів вищих навч. закл. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К. : Вища школа, 2003. — 323 с.
3. Доуэл М., Марш П. Ориентированная на решение задачи социальная работа / Асоціація психіатрів України. — К., 1997. — 135 с.
4. Дьюї Дж. Демократія і освіта. — Львів : Літопис, 2003. — С. 133–144.
5. Иванова І. Б. Розвиток мотивації до професійної діяльності у студентів спеціальності «Соціальна робота». Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики : матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29–31 жовтня 2002 року. — К., 2002. — Ч. І. — С. 177–181.
6. Иванова І. Б. Теоретико-методологічні засади навчання молоді в інтегрованому освітньому середовищі / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2007. — № 3 (5). — С. 188–197.
7. Мюлендер О., Уорд Д. Самокерована групова робота. — К., 1996. — 176 с. — (Соціальна робота).
8. Кузьминський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. — К. : Знання, 2005. — 486 с. — (Вища освіта ХХІ століття).
9. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М. : Аспект Пресс, 2001.



10. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика). Модульна програма для студентів спеціальності «Соціальна робота» : метод. посіб. — К. : Університет «Україна», 2007. — 112 с.

11. Тюття Л. Т. Проектування у процесі підготовки фахівців із соціальної роботи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей. — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 279–289.

12. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посіб. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К. : Знання, 2008. — 574 с.

13. Тюття Л. Т. Проектування у процесі підготовки фахівців із соціальної роботи / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2007. — № 3 (5). — С. 279–289.

14. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.

15. Циба В. Т. Системна соціальна психологія : навч. посіб. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 328 с.

## **РОЗДІЛ 6**

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» СТУДЕНТАМ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

#### **6.1. Забезпечення рівних можливостей для студентів з особливими потребами в умовах інтегрованого навчання**

Проявом гуманістичного підходу до освіти є забезпечення рівних можливостей до навчання в інтегрованому освітньому середовищі студентам з особливими потребами. Забезпечення рівних можливостей у сфері освіти для студентів з особливими потребами — визначальний напрям їх правової захищеності, професійного самовизначення і працевлаштування. Відзначаючись своєю багатоаспектністю, цей термін вживають передусім у правовій парадигмі, і він має свої аналоги у психології, педагогіці, філософії. Так, з точки зору гуманістичної психології, значущим для сьогодення є формування повноцінно функціонуючої особистості, яка є синонімом оптимального психологічного пристосування, оптимальної психологічної зрілості, конгруентності та відповідності життєвому досвіду. Актуальність і популярність гуманістичної психології спостерігається у розвитку педагогічної думки і психологічних підходів до розуміння допомоги особистості у складні періоди життя, зокрема людям, які мають особливі потреби. Ідеї щодо опори людини на власні можливості, допомоги їй в усвідомленні власного буття, вивільнення існуючих здібностей у потенційно компетентної особистості, активної життєвої позиції особистості поєднуються з уявленнями про необхідність створення для цього певних психологічних і соціальних умов, виходячи з того, що людина за своєю суттю є доброю і рухається у напрямі самореалізації, якщо їй надати таку можливість<sup>1</sup>.

Такий підхід сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості, що зумовлює високу узгодженість між її свідомістю та несвідомими психічними процесами. Ця гармонія забезпечується суспільною, за своєю суттю, моральною спрямованістю

---

<sup>1</sup> Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М. : Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.

особистості, мотивуючі сили якої підпорядковані визначальному мотиву, що домінує і на свідомому, і на підсвідомому рівні.

У педагогічних теоріях ідеї щодо забезпечення рівних можливостей розглядаються з точки зору теорії розвитку особистісно орієнтованого навчання, особистісно розвиваючого навчання і педагогіки співробітництва. Особистісно орієнтоване навчання передбачає врахування у навчально-виховному процесі індивідуальних особливостей розвитку психофізичної сфери особистості, диференційований підхід у доборі основних засобів навчання, активізацію внутрішнього потенціалу особистості, збереження і розвиток її здібностей і талантів, зумовлює опору на інтелектуальний потенціал і власні можливості. Особистісно розвиваюче навчання спрямоване на формування гармонійно розвиненої особистості завдяки її соціалізації через мобілізацію усіх виховних можливостей суспільства. Педагогіка співробітництва розглядає об'єкт навчання не тільки в системі суб'єктно-об'єктних стосунків, а й зумовлює формування у студентів активної спрямованості у засвоєнні знань, участі у саморозвитку і самовдосконаленні [5].

Поняття «можливість» належить до філософських категорій і відображає, як і поняття «дійсність», основні рівні розвитку предметів і явищ: можливість — об'єктивна тенденція розвитку предмета; дійсність — об'єктивно існуючий предмет як результат реалізації будь-якої можливості. Розрізняють абстрактну чи формальну (для здійснення якої немає всіх необхідних умов) і реальну (яка володіє для своєї реалізації всіма необхідними умовами) можливості. У природі перетворення можливості відбувається стихійно, у суспільстві воно пов'язано з усвідомленням перетворюючої сутності природної та суспільної дійсності. Іншими словами, «можливість» — це здійснюваність будь-чого; наявність умов, які є сприятливими в якійсь діяльності; це те, що є, реально існує, закладено в самому предметі, що може служити основою для використання предмета, розвитку процесу, діяльності.

Актуальним напрямом розвитку сучасної системи освіти є підготовка спеціалістів із числа молоді з особливими потребами. Проблеми навчання і виховання студентів-інвалідів досліджують, виходячи зі специфіки навчального предмета і особливостей інвалідності. На сучасному етапі розвитку суспільства можливості інвалідів у самореалізації розглядають з точки зору розвитку внутрішнього потенціалу, збережених можливостей, здатності реалізувати їх у певних суспільних умовах. Інша

точка зору висвітлює соціальний, соціально-економічний, соціально-політичний потенціали суспільства, які здатні підтримувати нормальне існування громадян.

Забезпечення освітніх можливостей для студентів з особливими потребами включає в себе створення певних умов для повноцінного навчання за необхідного рівня психолого-педагогічної готовності студентів. Якщо оцінювати формальні можливості студентів (абітурієнтів), то у них існує певний запас загальнонаукових знань, умінь, навичок, що є необхідними для навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Однак ці загальнонаукові знання, уміння, навички часто залишаються нереалізованими, якщо студенти не включаються в освітній процес, якщо для них не створюються необхідні умови навчання.

Правові норми забезпечення рівних можливостей для інвалідів уперше висвітлені у Всесвітній програмі дій відносно інвалідів (резолуція 37/53 від 3 грудня 1982 р. Генеральної Асамблеї ООН). **Забезпечення рівних можливостей** — процес, завдяки якому такі загальні системи суспільства, як фізичне і культурне середовище, житлові умови і транспорт, соціальні служби і служби охорони здоров'я, доступ до освіти і праці, культурного і соціального життя, включаючи спорт і створення умов для відпочинку, стають доступними для всіх [1, п. 12]. У центрі уваги повинні знаходитися збережені і відновлені фізичні можливості інвалідів, їхній інтелектуальний потенціал. Доступність не означає всездозволеність; вона зосереджена на сприянні нормалізації життєдіяльності особистості, безпечного її існування, виживання у складних соціально-економічних умовах. Обмеження життєдіяльності інвалідів, такі, як самообслуговування, пересування, комунікація, контроль за своєю поведінкою, орієнтація у просторі та часі, витривалість, визначають рівень задоволення особливих потреб інвалідів у безбар'єрній архітектурі, інформації, допоміжних засобах, соціальних взаємостосунках, спеціальному фінансуванні, реабілітації.

Концепція забезпечення рівних можливостей для інвалідів знайшла своє відображення у «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (резолуція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року). У документі підкреслюється, що держави повинні використовувати усі засоби таким чином, щоб кожний індивідуум мав рівні можливості для участі в житті суспільства. Після досягнення інвалідами рівних прав у них повинні бути також рівні обов'язки. У міру

отримання інвалідами рівних прав суспільство вправі очікувати від них більшого. У межах процесу забезпечення рівних можливостей необхідно створювати умови для надання допомоги інвалідам для того, щоб вони могли повною мірою виконувати свої обов'язки як члени суспільства. У шостому правилі йдеться про те, що державам слід визнавати принцип рівних можливостей у сфері початкової, середньої і вищої освіти для дітей, молоді і дорослих, які мають інвалідність, в інтегрованих структурах, щоб освіта для інвалідів стала невід'ємною частиною системи загальної освіти<sup>1</sup>.

Проблема інтеграції інвалідів у систему освіти нікого не залишає байдужим, і у студентів, і у викладачів є усвідомлення важливості її для всіх учасників навчально-виховного процесу. Більшість студентів адекватно трактують поняття «інтеграція інвалідів» як включення їх у систему освіти, входження особистості в життя спільноти, введення до структури освіти, включення в систему суспільних відносин, «вливання» інвалідів в освітні програми. Студенти III курсу, зважаючи на певний рівень їх фахової підготовки, ширше розуміють процес інтеграції і роблять акцент на створенні сприятливих умов для студентів з особливими потребами. Якщо студенти II курсу зважають на необхідність прийняття соціумом інвалідів, ставлення людей до них із любов'ю та повагою, сприяння навчанню серед неінвалідів, відсутність бар'єрів на отримання освіти, то студенти III курсу підкреслюють, в основному, важливість таких чинників, як доступність навчання, надання можливостей інвалідам для отримання освіти й допомоги в процесі соціалізації, забезпечення рівних прав в отриманні освіти, застосування заходів для полегшення процесу навчання, викладання предметів із використанням спеціальних методик навчання тощо. У цьому разі для студентів-інвалідів найважливішим у вирішенні питань інтеграції є створення необхідних умов для навчання, наявність особистих здібностей і обдаровань. Соціальне середовище студенти розглядають як важливу умову соціалізації особистості, як «головний інструмент в оркестрі соціалізації».

Важливою умовою поліпшення життя інвалідів є реабілітація. Студенти-інваліди, які навчаються у вищому навчальному закладі, здолали кілька сходинок реабілітаційного процесу,

---

<sup>1</sup> Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (резолуція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96). Офіційний переклад. — К. : Національна Асамблея інвалідів України, 2003 р. — 40 с.

для більшості з них сам процес навчання носить реабілітаційний характер, тому що сприяє поверненню сенсу життя, позбавленню психологічних проблем, пристосуванню до оточуючого середовища. На питання «Як Ви розумієте поняття «реабілітація інвалідів?» студенти відповідають:

- відновлення повноцінності, життєво важливих функцій; відтворення втрачених функцій; компенсація втрачених функцій; забезпечення допоміжними засобами; лікування — медико-соціальна реабілітація;

- відновлення чи поліпшення психологічного стану, самопочуття; відкриття людиною в собі нових якостей характеру; поліпшення настрою; позбавлення негативних рис характеру, емоцій, переживань, таких як агресія, закомплексованість, розпач, страх; максимальне позбавлення від психологічних і фізичних проблем; поштовх у прояві своїх здібностей, переключення уваги людини-інваліда з фізичного каліцтва на її здібності тощо — психологічна і соціально-психологічна реабілітація;

- відновлення, відтворення соціальних взаємозв'язків і взаємостосунків, їх налагодження; відновлення статусу; допомога, підтримка з відновлення, відтворення якостей і рис особистості; соціальне відродження людини; налагодження інфраструктури, в якій перебуває людина, тощо — соціальна реабілітація.

Студенти IV курсу слушно, на наш погляд, зазначають, що реабілітація — це система заходів медичного, правового, психологічного напрямів, спрямованих на відновлення втрачених функцій та відновлення статусу.

Більшість студентів звертають увагу на значимість соціальної і психологічної реабілітації в умовах вищого навчального закладу. Необхідність її пояснюється виникненням стресових ситуацій, що пов'язані із госпіталізацією, втратою соціальних зв'язків у процесі навчання, психологічного самопочуття внаслідок посттравматичного стресу.

Велику увагу у навчально-виховному процесі звертають на процес виховання. Більшість студентів вважають, що засвоєння суспільних норм, правил поведінки, загальнолюдських цінностей, засвоєння культурного досвіду народу, відтворення його у власному житті є загальними для всіх. Основна питома вага процесу виховання особистості відводиться періоду дитинства, шкільним рокам, коли формується особистість дитини, відбувається підготовка до свідомого дорослого життя. Найважливішим для студентської молоді із числа інвалідів є період адап-

тації до умов навчання у вищому навчальному закладі, набуття нового статусу, засвоєння нових соціальних ролей. Тому важливим є не стільки зміст процесу виховання (адже серед студентів з особливими потребами не помічено проблем із дисципліною), скільки створення певних психолого-педагогічних умов, які б полегшували процес навчання, тобто:

- забезпечення особливого підходу до студентів з особливими потребами, який повинен урахувати специфіку хвороби, вади, патологічний стан, сутність психологічної чи соціальної проблеми, з якими може стикнутися інвалід у своєму повсякденному житті; темп викладання дисциплін має бути більш повільним, гнучким, «м'яким», пристосованим до потреб інвалідів; навчальне навантаження повинно регулюватися залежно від ступеня інвалідності;

- процес виховання потребує більшої уваги, відповідальності, розуміння та освіченості. Люди з особливими потребами повинні бути оточені любов'ю, ласкою, турботою. Не можна допускати приниження особистості. Потрібно зважати на ті труднощі, які виникають з інвалідами під час навчання, допомогти їм отримати інформацію іншими засобами (якщо звичайні засоби недостатні). Навчити жити з вадою і дати можливість зрозуміти, що люди з інвалідністю такі, як і всі інші;

- не нагадувати та не акцентувати увагу на функціональних обмеженнях, зрозуміти внутрішній світ людини; навчити жити з вадою і водночас бути адекватною, щасливою всупереч ваді.

Окремі студенти ототожнюють питання реабілітації та виховання, говорячи про компенсацію вади, відновлення психологічного стану. Більшість студентів, висвітлюючи процес виховання, пишуть про дітей, залишаючи поза увагою питання виховання молоді. Основний акцент роблять на створенні соціальних і психолого-педагогічних умов навчання.

Процес виховання молоді з особливими потребами студенти розглядають з точки зору забезпечення рівних можливостей для участі в загальноуніверситетських заходах (забезпечення транспортом, допоміжними засобами, волонтерами); підвищення загального культурного рівня студентства у напрямі виховання співчутливого, поважного, емпатійного ставлення до студентів з особливими потребами, розуміння їхніх життєвих проблем.

Маючи вже певний досвід стосунків у колективі, студенти зазначають, що успіх інтеграції інвалідів більшою мірою залежить від соціального середовища, в якому вони перебувають. Процес адаптації є взаємозумовленим, тому не тільки інваліди

повинні розвивати в собі якості соціалізованої особистості, активно включатися в життя групи, колективу, але й група повинна пройти шлях адаптації до особливих потреб інваліда у навчанні, з розумінням сприймати його становище, виявляти активну життєву позицію, включатися в інтеграційні процеси. Навчально-виховний процес повинен розглядати особистість як фокус системи соціально-педагогічного впливу, як початковий і кінцевий пункт багатогранного процесу соціалізації.

Велике значення відводять студенти попередньому досвіду спілкування з інвалідами, а також наявності у самих студентів-інвалідів навичок спілкування. Вважається, що на рівні спілкування всі люди рівні і на зовнішні недоліки ніхто не звертає уваги, якщо процес комунікації приносить задоволення. Студенти зазначають, що спілкування — основа взаємовідносин між людьми, і труднощі у взаємостосунках із колективом можуть відчувати не тільки інваліди. Характер взаємин, загальний тон спілкування, стиль взаємостосунків залежить від психологічного мікроклімату, в якому проходить процес навчання. Такі психолого-педагогічні умови запобігають виникненню ефекту «гидкого каченяти», коли перевага у взаєминах надається «сильнішому». Студенти з особливими потребами сприймаються більшістю як розумні, кмітливі, зацікавлені процесом навчання, такі, що прагнуть допомогти у складних ситуаціях.

У процесі інтеграції формуються особливі взаємовідносини і взаємостосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу, що базуються на співробітництві, емпатії та взаємопідтримці. Студенти-інваліди зазначають, що люди, які мають особливі потреби, не відчувають себе неповноцінними, а навпаки, в умовах університетської освіти розкриваються як особистості. З-поміж них багато творчих людей, зрілих, здатних зрозуміти інших, і вони швидко знаходять собі друзів. Якщо в групі сформувалася дружба і рівноправна атмосфера, то інвалід ніби «забуває» про свою ваду, перестає себе порівнювати з іншими.

Студенти вважають, що для оптимізації процесу навчання студентів з особливими потребами в умовах інтегрованого навчання необхідно: викладачам вивчати сурдопереклад; видавати збірки лекцій; створювати аудіозаписи лекцій; проводити індивідуальні заняття; проводити групу взаємодопомоги; використовувати діаграфічний проектор, забезпечити навчальний процес книжками, розробити підручники, створити групи для окремих категорій інвалідів, забезпечити студентам з інвалідністю умови для вільного пересування. Студенти вважають,



що однією із умов покращення інтеграційних процесів є проведення групових форм роботи для студентів-інвалідів з метою подолання психологічних утруднень у процесі комунікації, психологічної корекції, акцентуацій характеру, розв'язанні психологічних проблем; створенні атмосфери взаємопідтримки, взаємодопомоги, взаєморозуміння; формування самостійності, відповідальності за власне життя. Студенти з особливими потребами віддають перевагу таким напрямам роботи, як видання збірок лекцій, створення аудіозаписів лекцій, проведення групової взаємодопомоги.

Студенти зосереджують увагу на таких рисах характеру інвалідів, як розум, кмітливість, зацікавленість життям, прагнення допомогти у складних ситуаціях, дружелюбність, балакучість, наполегливість, самовідданість, відповідальність, старанність, вразливість, ранимість, терплячість, сором'язливість, уміння ставитися із розумінням до проблем інших, цілеспрямованість, інтерес до життя, замкненість, закомплексованість, виражена індивідуальність, добросердність, милостивість, доброта тощо.

Викладачі ж вважають, що найактуальнішими питаннями навчання студентів з особливими потребами є психолого-педагогічна готовність до навчання у вищому навчальному закладі; забезпечення й облаштування навчального місця студента; облаштування приміщення (спеціальні приміщення, ліфт, пандус тощо); видання текстів лекцій; створення аудіозаписів лекцій; проведення індивідуальних занять; проведення груп взаємодопомоги для студентів з особливими потребами; проведення навчально-методичних семінарів для викладачів; проведення курсів для викладачів з вивчення сурдоперекладу тощо. У цьому разі пріоритет віддають психолого-педагогічній готовності студентів до оволодіння спеціальністю, створенню доступу до приміщень навчального закладу, проведенню груп взаємодопомоги для студентів, проведенню навчально-методичних семінарів для викладачів. З метою поліпшення процесу навчання студентів з особливими потребами пропонується проводити регулярний науково-методичний семінар, до програми якого включати такі теми: «Соціальна підтримка студентів з особливими потребами», «Соціальний супровід навчання студентів з особливими потребами», «Особливості навчання інвалідів в інтегрованій групі: досягнення та проблеми», «Психолого-педагогічні проблеми навчання студентів з особливими потребами», «Практичні рекомендації та поради викладачеві по роботі

зі студентами з особливими потребами», «Створення позитивної суспільної думки щодо людей з фізичними вадами» тощо.

Важливою умовою проведення інтеграційних процесів є по-жвавлення студентського життя через проведення різноманітних культурно-просвітницьких заходів: залучення студентів до студентського самоврядування, організація дозвілля, літнього відпочинку, фестивалів, виставок, конкурсів творчості, спортивних змагань, оздоровчих програм; організація роботи з батьками; проведення семінарів, дискусій. Така робота зміцнює віру молоді з обмеженими можливостями у досягнення ними успіху в різних життєвих колізіях.

Оволодіння спеціальністю «Соціальна робота» стає для студентів з особливими потребами своєрідним реабілітаційним середовищем, завдяки якому вони не тільки вчаться допомагати іншим, а й долають власні психологічні бар'єри, соціально відроджуються, набувають життєвої компетентності. І цей процес не є одностороннім, він взаємозумовлений, перебуває у тісній залежності від загального рівня культури студентів, кваліфікації викладачів, сприятливого освітнього фону навчально-виховного процесу.

## **6.2. Загальна характеристика тьюторського навчання**

Однією із важливих освітніх умов і водночас актуальних форм організації навчання студентів з особливими потребами є тьюторський педагогічний супровід. Розглянемо його особливості з точки зору американських, західноєвропейських та вітчизняних стратегій розвитку освіти.

Тьютор (від англ. *tutor*) — 1) домашній учитель, репетитор, шкільний наставник; 2) керівник групи студентів (в англійських університетах); 3) амер.: молодший викладач вищого навчального закладу; 4) юрид. — піклувальник. 2) 1) навчати; 2) керувати, наставляти; 3) давати приватні уроки; 4) амер.: брати уроки; 5) відчитувати<sup>1</sup>.

Тьюторат певною мірою є новою формою навчального процесу для вищих навчальних закладів пострадянського освітнього простору, тоді як у зарубіжних університетах він давно і широко впроваджується. До того ж, унаслідок постійних змін у ха-

---

<sup>1</sup> Англо-русский словарь. — М. : Алькор, 1991. — С. 752.

рактері знань і освіти у сучасну епоху, яка вимагає динамічної реакції на індивідуальні потреби учнів, роль тьюторату зростає.

У 1960 роки у зарубіжних країнах розпочинається пошук нових форм і методів викладання, пріоритетним стає тьюторат — робота в малих групах, інші форми навчання, які сприяють глибшому засвоєнню знань з того чи іншого предмета.

Одна з концепцій організації тьюторського навчання — навчання студентів у малих групах. Активним ініціатором тьюторського навчання вважають Дж. Ейберкромбі. Узагальнюючи свій педагогічний досвід у книзі «Анатомія судження», вона дійшла висновку, що саме робота з окремими студентами в невеличких групах спонукає їх шукати нову стабільність, що заснована на визнанні і прийнятті амбівалентності, невизначеності і відкритого досвіду. Тьюторат стає відповіддю на значиму для сучасної педагогіки ідею індивідуальної освітньої історії та індивідуальної освітньої траєкторії.

Пошуки стратегій роботи з малими групами особливо активізувалися у 90-ті роки минулого століття. Тьюторат усе більше стає відповіддю на дуже значиму для сучасної педагогіки ідею індивідуальної освітньої історії та індивідуальної траєкторії особистості. У загальному вигляді ідея тьюторства визначається як ідея соціально діяльнісного розв'язання конфлікту між культурним та індивідуальним планами людини. Тьюторат є особливо значимим у гуманітарній освіті, створюючи простір для свободи у навчальному процесі і спрямовуючи студента на шляху самовизначення і самоудосконалення. У широкому смислі слова тьютор визначається як той, хто супроводжує процес засвоєння нової діяльності. Засвоєння гуманітарного знання фактично і може бути лише тьюторським. У науковій літературі тьюторат порівнюється з методом Сократа (маевтика), коли учень під умілим керівництвом наставника супроводжує його індивідуальну освітню траєкторію, сам приходять до необхідних висновків, відкриває для себе істину. Однак зведення тьютората тільки до тьюторських годин визначається як більш вузьке його розуміння. Історія освітніх практик показує, що система тьюторського навчання включає як «інституціональний», так і «викладацький» аспекти. Адже первісно системна освіта і розпочиналася з тьюторства як наставництва — знання індивідуально і безпосередньо передавалися від учителя до учня.

Власне, тьютор як педагог з'явився в античному світі. При цьому педагог займав місце вчителя і вихователя тільки після

того, як пройшов свій, власний освітній шлях. Він сам спочатку у когось вчився, і поступово, стаючи достатньо кваліфікованим, починав вчити іншого.

Джерела сучасного тьюторства закладені у середньовічних університетах (XII–XIII ст.). Як відомо, університет у цю епоху був не формальним закладом, а співтовариством учнів — корпорацією «знатоків», члени якої вільно об'єднувалися, щоб разом засвоювати ту чи іншу науку. Ніхто нікого спеціально не вчив, кожен рухався своїм, власним шляхом. Магістр у певній сфері наукового знання міг стати учнем в іншій.

Великий вплив на розвиток тьюторства справила ідеологія християнства. У християнській педагогіці тьютор був представлений фігурою духовного наставника, настоятеля, який повинен був допомогти послушнику вступити на правильний шлях і потім супроводжувати його. При цьому, на відміну від сучасного педагога, духовному наставнику було зрозуміло і відомо, куди вести учня і що його очікує на цьому шляху. Стихійно складалася система взаємного наставництва, хоча на той час наставник ще не виділяється як окрема фігура педагогічного процесу.

Самостійною позиція тьютора стає в англійських університетах (Оксфорд, Кембрідж, XIII–XV ст.), що пов'язано із поступовим відокремленням університету від церкви. При цьому виникала серйозна суперечність, оскільки структурно навчання організовувалося у релігійній парадигмі, тоді як змістовно її позбувалося. Тут і виникла потреба у фігурі тьютора як наставника, який допомагав би студенту осмислити отримане знання і стверджувати свою пізнавальну діяльність. Навчальні плани і програми в університетах того часу не були обов'язковими, і студент готувався до екзамену за допомогою тьютора, обговорюючи з ним незрозумілі питання і готуючи певні завдання. Крім того, до обов'язку тьютора входив нагляд за поведінкою та фінансовими витратами юнаків і дівчат. Тьютор виступав охоронцем особистого способу життя молоді людини, який був і не монастирським, і не світським, а характеризувався, скоріш, як «студентський».

За минулі століття концепція тьюторату, зрозуміло, радикально змінилася. Головним став його дидактичний, а не пастирський елемент. Якщо середньовічний тьютор був попечителем духовного світу молоді людини, то нинішній — стурбований розвитком його інтелектуальної сфери, формуванням ставлення до власного мислення. Сучасний тьютор — не викладач у традиційному розумінні його професійної ролі як людини, яка пе-

редає знання іншим, а скоріш наставник, який спрямовує групу, зорієнтовану на задачі, до успішної самостійної реалізації цілей навчальної програми. Тому тьютор є особливо значимим під час переходу з одного освітнього простору в інший, передусім у ситуації підвищення ролі проєктивної освіти на основі конструктивістської педагогіки — як множини конкуруючих інтерпретацій реальності.

Тьютор фактично допомагає студенту виробити самостійну освітню програму в рамках курсу, що вивчається. Він не стільки експерт з питань змісту, скільки помічник студентів. Він працює не стільки з «учнями взагалі», а саме із цим окремим учнем, з його певною індивідуальною історією (біографією), визначаючи і конструюючи його освітню траєкторію [Рыбалкина, 1999]. Використовуючи мову соціальної феноменології, робота тьютора орієнтована біографічно детермінованою ситуацією конкретного студента з характерним для нього запасом знань, виходячи з якого тьютор допомагає молодій людині конструювати нове знання. У цьому пазі тьюторство, яке відповідає його історично сформованій суті, правомірно розуміється як вихід за межі власне педагогіки у сферу Духа, трансцендентного, Сущого як такого [Попов, 1997].

Сказане свідчить про важливість високої методичної і педагогічної підготовки тьютора, включаючи, зрозуміло, і прекрасне володіння навчальним предметом. В ідеалі тьютор має володіти такими навичками, як:

- стимулююче викладання (постановка стимулюючих питань, виявлення наслідків висновків, що їх зробили студенти, визначення необхідності додаткової зовнішньої інформації);
- навчання розв'язанню проблем і принципам критичного мислення;
- забезпечення ефективного функціонування групи;
- організація індивідуального навчання, оцінка успішності студентів і корекція оцінки;
- загальні управлінські навички.

Однозначної форми тьюторату не існує. Як показує досвід, його організація є досить різною в різних країнах та університетах. Наприклад, тьюторат у Оксфорді, де цю форму навчання використовують досить активно, являє собою такий підхід до навчання студентів, коли один-два студенти щоденно займаються протягом часу з викладачем із конкретної теми курсу, що вивчається. Тьюторські групи при цьому можуть бути різних розмірів. Іноді, наприклад, під тьюторством розуміють

те, що ми називаємо проведенням занять у стандартних (академічних) студентських групах [Topping, 1996].

Тобто, тьюторат має багато спільного з іншими формами навчання в університеті, що робить його унікальним, насиченим інформацією і смислами [Usher and Edwards, 1994; Ritter, 1996].

Виділяють такі переваги тьюторського навчання:

- тьютор, на відміну від лектора, перебуває в університеті протягом усього робочого дня;

- тьюторат, розширюючи взаємодію між студентами і викладачами і посилюючи тим самим зворотний зв'язок у навчальному процесі, допомагає виявляти конкретні ситуації, в яких студентам потрібна допомога;

- тьюторське сприяння покращує взаємодію між самими студентами, формуючи у них навички сумісного дослідницького навчання. Завдання тьютора часто визначається в тому, щоб конкретизувати тип сприяння, яке вимагається для посилення колаборативного конструювання знань.

Позиція тьютора визначається не стільки попереду студента, скільки поза ним. Студент у цьому разі не є пасивним у виконанні вимог викладача, а скоріш, сам стає суб'єктом навчальної діяльності. Враховуючи цю функцію, окремі автори навіть пропонують замінити назву «тьютор» на «помічник» [Ильин, 2001: 86] (*facilitator*) [Gennrich and Long, 1999].

Методика тьюторства достатньо індивідуалізована і багато у чому орієнтована саме на індивідуальність студента. Водночас особливо важливо, що тьюторат безпосередньо виконує виключно освітні, а не оцінювальні чи інші функції [Allen, 1996]. Вона допомагає долати розрив між рівнем навчальної культури студентів і очікуваннями вищого навчального закладу. Саме тому завдання тьютора — в орієнтації і підтримці студентів, яка полягає в тому, щоб за його участю навчити їх учитися. Іншими словами, студент є критичним та активним елементом навчального процесу.

Тьюторат — це «педагогіка можливостей», спроба пробудити процес, у якому студенти можуть включатися у трансформаційний аналіз свого повсякденного життя. Тим самим реалізується принцип, сформульований ще Дж. Дьюї, що будь-яке утворення виявляє своє джерело і свою сутність у ситуації людського досвіду і у способі, яким викладач може репрезентувати цей досвід, і навчання насправді стає дослідженням. Тут слід звернути увагу на те, що тьюторат є орієнтованим на аналіз студентом

своєї власної навчальної діяльності через реалізацію цілей конкретної дисципліни.

Коли тьютор аналізує разом зі студентом його портфоліо чи есе, він не просто говорить, що добре, а що може бути ще краще. Задача тьютора зводиться до того, щоб прояснити разом зі студентом, як він рухався до даного результату і як буде працювати далі, тобто прояснити спосіб самовизначення студента у контексті конкретної проблеми і освітньої ситуації. Студент тим самим фіксує і прояснює історію своєї навчальної (освітньої) діяльності, а це виявляється і навчанням соціальної практики, і вихованням.

Тьюторат виявляється дослідженням концептів. Мова йде про декодування опорних слів, навчання декодування інформації, різних інтерпретацій семантичного навантаження лексичного значення слова. Повною мірою ці завдання розв'язуються при використанні форм навчання, що засновані на роботі із фіксованими джерелами інформації та навичках її обробки і аналізу. Тому такого великого значення набуває у тьюторському навчанні індивідуальний підхід, індивідуалізоване навчання новим шляхам і способам мислення.

У цьому разі недостатньо запрошувати молодь до участі у сумісній роботі, потрібно вміло активізувати цю участь. Тьюторат за своїм змістом створює сприятливу творчу атмосферу і розглядається як місце, де студентів поважають, цінують і спонукають до прийняття сміливих, розсудливих рішень в умовах безпечного освітнього середовища. Атмосфера повинна бути радісною, стимулюючою і спонукаючою як для тьютора, так і для студентів.

Важливо підкреслити, що так чи інакше тьюторат заснований на проблемному навчанні. Це добре виявляється при дослідженні ситуацій чи методі ситуативного навчання (*case method of teaching*). У такому випадку викладач, гнучко спрямовуючи роботу студентів на отримання необхідної інформації, спонукає їх передусім до активної інтелектуальної діяльності. Частіше за все це здійснюється через висунення фактів і аргументів, які входять у суперечність позиції студента. Однак це може і знизити активність студентів, якщо вони вважають, що очікувана відповідь відома і запрограмована завчасно.

Тьюторат проводять також у формі організованих дебатів з будь-якої конкретної теми. При організації дебатів враховують такі моменти: студенти повинні розуміти, що від них вимагають; студентів інформують про те, що після закінчення



дискусії вони повинні дати їй письмову оцінку за спеціальним питальником; основою для дискусії можуть бути запропоновані питання, які студент може опрацювати самостійно; тема для дискусії повинна бути актуальною, спонукати до дослідження, сформульованою таким чином, щоб у її назві не було готової відповіді на питання, що досліджується.

Одна із форм роботи, що її застосовують під час тьюторських занять — робота у мікрогрупах. Теоретичний матеріал, що вивчається, може обговорюватися студентами у мікрогрупах, коли студенти об'єднуються попарно і у відведений час «навчають» один одного. Учень спонукає до запитань, і обидва витрачають деякий час для порівняння у засвоєнні знань. Потім групи репрезентують теоретичний матеріал одна одній. Дослідники зазначають, що робота у мікрогрупах має такі позитивні ознаки: використання різних за стилем, способом та логікою викладу теоретичного матеріалу текстів дає студентам аутентичні основи для пояснення, прояснення, аналізу та обговорення прочитаного; виявлення себе у ролі викладача сприяє активному читанню літератури на дискурсивному рівні з необхідністю прилучення до роздумів метакогнітивних процесів; досягається більш глибоке розуміння тексту та інтеграція його з іншими знаннями, формуються педагогічні навички; студенти, які мають можливість розказати «про свій шлях до розуміння» знання у малій групі, стають більш упевненими, виявляючи свої ідеї у великій групі, а викладач набуває досвіду бачення тексту з точки зору учнів і відповідно розвиває свої викладацькі навички [Hogan, 1996; Beasley, 1997].

У рамках тьюторських годин рекомендується також виконувати такі завдання:

- 1) аналіз і обговорення самостійного виконання студентами завдань, серед них письмові роботи за підсумками виконання;
- 2) аналіз процесу роботи студента над ессе;
- 3) допомога студентам у вирішенні труднощів, які виникають під час вивчення курсу;
- 4) повторні звіти студентів у випадку несвоєчасного чи незадовільного виконання завдань;
- 5) інші форми, що їх визначають ситуативно, залежно від характеру курсу та процесу його вивчення.



### 6.3. Тьюторський педагогічний супровід студентів з особливими потребами

Навчання студентів з особливими потребами набуває змістовної насиченості завдяки впровадженню нових форм організації навчально-виховного процесу, однією з яких є тьюторський педагогічний супровід. Як ми вже з'ясували, методологічні основи тьюторського навчання майже не розглядають і не вивчають у вітчизняній науковій літературі; вони, в основному, спираються на зарубіжний досвід педагогічної праці — переважно американський та європейський. Такі аспекти, як тьюторське навчання людей з інвалідністю, у науковій літературі не виявлені.

Автори підручника «Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі» за ред. Гончаренко С. М. визначають **тьюторське навчання як технологію**, сутність якої зводиться до тьюторського керування (спостерегання, піклування) самостійною роботою студентів над темою або предметом у цілому. Таке керування передбачає піклування, спостереження, виховання. Тобто елементи педагогічної тріади міняються місцями: виховання — розвиток — навчання. У цьому разі основними видами діяльності є піклування, спостереження, а навчання є наслідком засвоєння знань, формування умінь і навичок [С. 149].

Тьюторське навчання студентів з інвалідністю зумовлює створення певного соціокультурного контексту, який характеризується включеністю в нього різних за своїми ознаками філософських, педагогічних, психологічних, соціологічних, духовних детермінант розвитку особистості, єдністю освітнього навчально-виховного простору, адекватними індивідуальному розвитку студентів педагогічними ситуаціями.

Адаптація американських та європейських підходів до умов навчання студентів з інвалідністю в українських вищих навчальних закладах є процесом складним і довготривалим, що зумовлений усією культурою нашого народу, його історичною спадщиною, сталою системою організації освітянської галузі тощо. Цей контекст викликає необхідність використання передового вітчизняного досвіду навчання людей із вадами психофізичного розвитку, посилення ролі міждисциплінарних, міжпредметних зв'язків з урахуванням особливих потреб студентів з метою вирішення стратегічної мети вищої освіти — у досягненні професіоналізації, соціалізації та самореалізації особистості. Основна діалектична суперечність на цьому шляху — наявність потреби освітньої галузі в удосконаленні процесу навчання

студентів із вадами психофізичного розвитку та її неготовність у сприйнятті і засвоєнні нових форм навчання, їх розумного пристосування до конкретних педагогічних умов, розпорошеність теорій розвитку особистості, відсутність єдиних методологічних теорій і практичного досвіду.

Одним із важливих аспектів процесу навчання студентів з інвалідністю є компетентнісний підхід. Компетентнісні орієнтири освіти зосереджують свою увагу на посиленні її праксеологічної складової. Діяльнісний підхід, що спрямований на співпрацю учасників процесу навчання, визначає особливості індивідуальної і групової форм роботи зі студентами, організації системи тьюторського педагогічного супроводу навчального процесу. Певні стереотипи щодо неконкурентоспроможності інвалідів на ринку праці долає система неперервної освіти, що заснована на компетентнісному підході [Вища освіта України. — № 4. — С. 5–12].

Організацію навчальної діяльності студентів із вадами психофізичного розвитку визначають концепції здоров'я та інвалідації особистості. Здоров'я людини, як відомо, залежить від характеру взаємодії її біологічного начала, яке сформувалося у процесі довготривалої еволюції під впливом факторів навколишнього середовища і багаточисленних соціальних чинників. Це дві складові здоров'я людини — біологічне і соціальне — знаходяться у діалектичній єдності і тісному взаємозв'язку.

Біологічні фактори характеризуються певними анатомо-фізіологічними особливостями функціонування систем організму, що забезпечують стійкість біологічної системи в цілому, рівень її адаптаційних ресурсів при взаємодії із соціальним середовищем, а також спадкову схильність біологічних ознак організму. Водночас у сукупності соціальні процеси створюють певне соціальне середовище, в якому виявляються біологічні фактори.

Вирішуючи схожі проблеми, що спрямовані на покращення добробуту суспільства і конкретного індивідуума, медицина і педагогічна діяльність використовують різні методологічні підходи.

Медицина переважно досліджує анатомо-фізіологічний стан організму людини в цілому та її окремих систем, виявляючи відхилення від фізіологічної норми, діагностує патологічні зміни в організмі, визначає причинно-наслідкові зв'язки, які знаходяться в їх основі, механізми протидії захворюванням.

Педагогіка спирається на теорії розвитку людини з вадами психофізичного розвитку, що засновані на знанні компенсатор-

них механізмів, ефективному використанні збережених функцій організму та можливостей для соціального функціонування.

Тьюторське навчання студентів з особливими потребами має свою специфіку. Це своєрідна організація навчально-виховного процесу, яка спирається на систему додаткових освітніх послуг у рамках інтегрованого навчання і має на меті формування і розвиток гармонійної особистості в гармонійних соціальних взаємостосунках.

Інтегроване освітнє середовище наближається до умов реального життя, відтворює його, є його моделлю «в мініатюрі», а тому не завжди характеризується повною соціальною захищеністю, на відміну від «закритих» навчальних закладів, у яких навчаються тільки інваліди і де всі умови навчально-виховного процесу пристосовані до вади.

Тьюторське навчання не порушує хід навчального процесу, а є його гармонійною складовою, являє собою педагогічний супровід навчальної діяльності студентів з інвалідністю, які його потребують, та навчально-методичного забезпечення процесу навчання. Це означає, що в процесі вивчення навчальної дисципліни складається індивідуальна програма тьюторського педагогічного супроводу на основі вивчення функціональних можливостей студентів, педагогічних і соціальних умов їх ефективного використання, потреб студентів у додаткових освітніх послугах на основі добровільності та вільного вибору.

Тьютор, виступаючи в ролі помічника у навчальній діяльності, не обмежує самостійність студента, а навпаки, стимулює його до незалежності. Адаптація навчального процесу до освітніх потреб студентів означає максимальне пристосування педагогічних умов навчання до психофізичних можливостей студентів з метою досягнення кінцевих освітніх результатів. При цьому зміст та об'єм навчального матеріалу не зменшується, а пом'якшуються вимоги до виконання завдань, стимулюється участь студентів у різних видах навчальних занять. Таким чином, студенти не звикають бути пасивними слухачами на лекціях і семінарах, їх не задовольняє поступлива відмова викладачів викликати до участі у дискусії чи дебатах. Вони бажають вчитися так, «як усі», не привертаючи уваги до біологічної інвалідності.

Тьюторський супровід заснований на концептуальному положенні про те, що студенти з інвалідністю, які навчаються в інтегрованому освітньому середовищі, мають той самий соціальний статус, що і студенти-неінваліди. Тому педагогічний супровід

не має на меті соціальну реабілітацію, а забезпечення рівних можливостей в освітньому середовищі через систему додаткових освітніх і соціальних послуг. Їх відсутність може призвести до обмеження можливостей інвалідів у здобутті знань на рівні зі студентами-неінвалідами. Тому завдання викладача-тьютора постає в тому, щоб створити сприятливе соціально-культурне освітнє середовище для студентів з інвалідністю.

Використання тьюторського супроводу при вивченні навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)» має свої особливості, які виходять зі специфіки підготовки фахівця соціальної сфери, змісту навчального предмета, тих функцій, які йому доводиться виконувати у повсякденній професійній діяльності. Молода людина набуває не тільки фахових, професійних знань, а й буденних, що допомагають їй набувати життєвого досвіду, як професійної, так і життєвої компетентності.

Організація тьюторського педагогічного супроводу здійснюється за такими етапами:

- визначення студентів, які потребують індивідуальної програми тьюторського педагогічного супроводу (Додатки В, С, Д);
- дослідження, вивчення функціональних можливостей студентів, педагогічних і соціальних умов навчання, потреб студентів у додаткових освітніх послугах (метод вивчення документів, соціологічне, педагогічне, психологічне спостереження, анкетування, проведення бесід та інтерв'ю) (Додаток Е);
- складання індивідуальної програми тьюторського педагогічного супроводу на кожного студента за стандартними формами відповідно до нозології інвалідності (для студентів із вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату, для студентів із загальними захворюваннями програми можуть бути постійні, тимчасові, наприклад, на період лікування у стаціонарній установі; для всіх навчальних предметів, що виносяться на екзаменаційну сесію, чи вибірково) (Додаток Г);
- проведення педагогічного супроводу навчально-виховного процесу студентів з інвалідністю: створення адаптованих електронних бібліотек, розробка індивідуальних завдань, організація регулярних тьюторських індивідуальних занять зі студентами за рахунок годин, що відводяться на проведення консультацій;
- обговорення рішення про продовження супроводу або зменшення навчальних дисциплін, з яких проводиться супровід або припинення тьюторського супроводу внаслідок позитивної адаптації до навчального процесу;

– інтеграція педагогічного супроводу з іншими видами тьюторського супроводу: технічного, медичного, соціально-психологічного, соціального.

Для студентів із вадами слуху, зору та порушенням опорно-рухового апарату визначаються різні види адаптованих завдань при проведенні поточного, періодичного (тематичного) та підсумкового контролю.

1. Поточний контроль (участь у семінарських та практичних заняттях, підготовка наукових, аналітичних та творчих робіт):

- виконання обсягу навчального навантаження через скорочення обсягу письмової інформації до семінарських занять;
- можливість заміни видів роботи: реферати, письмові доповіді, конспекти наукової літератури — на сигнальні, опорні конспекти, плани-конспекти, тези наукової інформації, тезауруси, таблиці, схеми тощо;
- збільшення часу на експрес-контроль або виконання адаптованих завдань;
- використання інформаційного забезпечення навчального процесу: конспектів лекцій, методичних матеріалів, хрестоматій та інших інформаційних джерел, які підготовлені в альтернативній формі, наприклад, у збільшеному форматі, електронному чи рельєфному вигляді, аудіозаписах тощо;
- інше.

2. Періодичний (тематичний) контроль (письмове тестування, письмова контрольна робота за варіантами, усна співбесіда):

- збільшення часу на виконання завдань;
- використання комп'ютерних програм контролю знань;
- використання раціональної форми контролю знань, зокрема заміна письмових завдань усним опитуванням чи співбесідою;
- атестація студентів на основі результатів поточного контролю;
- інше.

3. Підсумковий контроль (усний екзамен, тестування):

- виведення підсумкової оцінки на основі результатів поточного і модульного контролю знань;
- збільшення часу на виконання завдань;
- заміна письмових завдань усним опитуванням чи співбесідою;
- використання комп'ютерних програм контролю знань;
- використання адаптованих варіантів словників, довідників та інших довідникових матеріалів для складання заліку чи екзамену;
- інше.

За певних педагогічних умов тьюторський педагогічний супровід проводиться паралельно із технічним, медичним, соціально-психологічним та соціальним супроводом процесу навчання, і тоді виникає необхідність роботи інженерів-тьюторів, медичних працівників і реабілітологів, психологів та викладачів-тьюторів у команді для забезпечення їхньої ефективної взаємодії.

Успішність процесу навчання студентів з інвалідністю визначається науково обґрунтованими підходами до індивідуальних особливостей їхнього розвитку, що спираються на методи активізації навчально-пізнавальної діяльності. Часто спостерігається ситуація, коли студенти з інвалідністю (особливо це стосується студентів заочного відділення) протягом кількох років навчання жодного разу не виступали на семінарських заняттях і не презентували свої творчі роботи перед академічною групою. Це особливо стосується студентів із вадами слуху та ДЦП. Окремі викладачі вимагають від них тільки письмових робіт, і навіть тоді, коли група забезпечує підтримуюче навчальне середовище, яке спонукає до активного самовиявлення, студенти з інвалідністю виявляють почуття тривоги, напруги, страху перед виступом через несформовані навички спілкування, саморегуляції, нетренованість у включенні в різноманітні навчальні ситуації.

Тому підвищенню ролі компетентнісної складової підготовки до професійної діяльності студентів з інвалідністю є розвиток творчого мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні завдання через реалізацію таких підходів:

- когнітивно-орієнтовані: діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, проблемне навчання, семінари-конференції, семінари-«круглі столи», семінари з тренінговим компонентом тощо;
- діяльнісно-орієнтовані: методи проєктів і спрямовуючих текстів, контекстне навчання, ситуаційне навчання, технологічні карти, комплексне навчання тощо;
- особистісно-орієнтовані: інтерактивні методи, тренінги розвитку тощо;
- самокерованої діяльності: самостійна робота та робота студентів у групі з метою вирішення професійно важливих завдань;
- креативно-орієнтовані: засоби медіакультури, художньої творчості та театрального мистецтва, семінари з тренінговим компонентом тощо.

Є певні особливості в організації тьюторського супроводу *студентів заочної форми* навчання, що визначаються:

- певним інформаційним та територіальним розривом, що пояснюється графіком навчально-виховного процесу;

- соціальним статусом студентів — працюючих чи ні, соціальним середовищем їхньої життєдіяльності;
- більшою кількістю інвалідів із вадами слуху, загальними захворюваннями і порушенням опорно-рухового апарату;
- зрілим життєвим досвідом студентів, сформованими соціальними установками, осмисленими потребами;
- розмаїтою віковою групою.

Унаслідок цього майже всім студентам, що навчаються на заочній формі навчання, бажано проходити тьюторський педагогічний супровід із навчальних дисциплін, які викликають найбільші труднощі у засвоєнні знань і підготовці до екзаменаційної сесії, особливо тих, які виносяться на державний іспит.

Реалізація означених підходів неможлива без урахування основних особливостей інтегрованого освітнього середовища, серед яких виділяємо такі:

- поєднання в освітньому просторі багатоманітних освітніх процесів і явищ;
- взаємний розвиток особистості суб'єктів та об'єктів навчання зі збереженням індивідуальної неповторності кожного;
- індивідуалізація навчального процесу з метою максимальної взаємної адаптації учасників освітньої діяльності;
- орієнтація на інноваційні форми навчання;
- позитивна соціалізація учасників освітнього процесу на основі засвоєння нового життєвого та культурного досвіду і його ретрансляції у системі комунікативної взаємодії;
- екологізація освітнього середовища через створення відповідної соціальної інфраструктури вищого навчального закладу.

Таким чином, інтегроване освітнє середовище є частиною певної освітньої системи, методологія і менеджмент якої вимагає від викладача використання різних професійних ролей, таких як: учитель, організатор знань, організатор освітнього середовища, гід в інформаційному просторі, експерт-викладач, інженер зі знань, викладач-програміст, дослідник, тьютор, помічник (фасілітатор) та ін. Вибір форм і методів навчання, тих чи інших педагогічних технологій відображає традиційні або інноваційні погляди на педагогіку вищої школи. Підготовка студента з інвалідністю до процесу учіння протягом усього життя формує якості особистісної та соціальної відповідальності, самостійності, впевненості у майбутньому, якості духовно розвиненої та соціально активної особистості.



## ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Загальна характеристика тьюторського навчання.
2. Тьюторський педагогічний супровід студентів з особливими потребами.
3. Особливості тьюторського педагогічного супроводу при викладанні курсу «Соціальна робота (теорія і практика)».
4. Інтеграція різних видів супроводу процесу навчання студентів з особливими потребами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2007. — № 3 (5). — 545 с.
2. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, аспірантів і викладачів вищих навч. закл. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К. : Вища школа, 2003. — С. 149.
3. Доступність до об'єктів житлового та громадського призначення для людей з особливими потребами : метод. посіб. — К. : Соцінформ, 2004. — 104 с.
4. Забезпечення рівних можливостей для навчання студентів з інвалідністю : метод. посіб. для викладачів щодо роботи в інтегрованих групах / К. О. Кольченко, Ш. Равер-Лампан, Г. Ф. Нікуліна, Н. Я. Козліковська, Г. С. Мазарська. — К. : Університет «Україна», 2005. — 76 с.
5. Іванова І. Б. Професійна підготовка студентів з особливими потребами в адаптації. — К. : Вісник Університету «Україна», 2001. — № 1. — С. 86–90.
6. Іванова І. Б. Розвиток мотивації до професійної діяльності у студентів спеціальності «Соціальна робота». Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики : матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29–31 жовтня 2002 року. — К., 2002. — Ч. І. — С. 177–181.
7. Іванова І. Б. Створення рівних можливостей у сфері освіти для студентів з особливими потребами / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2004. — № 1 (3). — С. 40–49.



8. Іванова І. Б. Теоретико-методологічні засади навчання молоді в інтегрованому освітньому середовищі / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2007. — № 3 (5). — С. 188–197.

9. Ильин Г. Проектное образование и становление личности // Высшее образование в России. — 2001. — № 4.

10. Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Організаційні засади забезпечення інклюзії студентів з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2007. — № 3 (5). — С. 166–171.

11. Миненков Г. Я. Трансформация университета и учебный процесс : метод. пособ. для преподавателей / Г. Я. Миненков. — Мн. : ЕГУ, 2004. — С. 98–106.

12. Попов А. А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентной реальности // Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы : сборник статей / ред. А. И. Попов. — Барнаул, 1997.

13. Рыбалкина Н. В. Идея тьюторства — идея педагогического поиска (идентификация пространств полагания) // Тьюторство: идея и идеология. — Томск, 1996.

14. Рыбалкина Н. В. Индивидуальная образовательная история — рабочая онтология тьютора // Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы : сборник статей / ред. А. И. Попов. — Барнаул, 1997.

15. Сердюк Л. З. Психологічний захист і адаптація студентів з інвалідністю / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2007. — № 3 (5). — С. 37–43.

16. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. — К. : Соцінформ, 2004. — 128 с.

17. Тюття Л. Т. Проектування у процесі підготовки фахівців із соціальної роботи / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2007. — № 3 (5). — С. 279–289.

18. Шевцов А. Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я : монографія. — К. : Соцінформ, 2004. — 200 с.

19. Шиян В. М., Галкіна В. М. Технологія соціально-психологічного супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2007. — № 3 (5). — С. 524–534.

20. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами. — СПб : Питер, 2004. — 316 с.

## РОЗДІЛ 7 ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

### 7.1. Принципи андрагогіки

З часом система соціальних послуг змінюється, розширюються і удосконалюються форми, методи і технології соціальної роботи в різних соціумах, з різними соціальними групами та категоріями населення, спеціальними групами клієнтів соціальних служб. Адаптуються до вітчизняних умов сучасні американські та європейські моделі соціальної роботи. Відповідно до рухливого та невпинного розвитку суспільства, освітніх та інформаційних технологій підвищуються і вимоги до підготовки спеціалістів, що базуються на наявній базовій освіті і кваліфікації, досвіді роботи та регулярному підвищенні кваліфікації в умовах неперервної освіти.

Підготовка соціальних працівників на рівні післядипломної освіти спирається на певні принципи освіти дорослих людей у рамках **андрагогіки**. В «Енциклопедії соціальної роботи» [14, с. 222–223] визначаються п'ять принципів андрагогіки.

*Перший принцип* андрагогіки постає у тому, що основна відповідальність за навчання лежить на самому «учневі», тобто тому, хто навчається. Дорослий учень-професіонал розглядається як добровільний суб'єкт освіти в умовах, у яких відбувається перерозподіл ролей, обов'язків і світоглядів учнів і викладачів. Добровільний учень-професіонал, який продовжує своє навчання, уже володіє певними навичками, знаннями та досвідом. З іншого боку, для більш успішного виконання встановлених функцій, і тим більш при зміні характеру роботи, може виникнути потреба у нових навичках і знаннях.

*Другий принцип* заснований на тому, що особистісні чи професійні потреби стимулюють у спеціаліста бажання навчатися. Педагог повинен бути у курсі потреб тих, хто навчається, і намагатися найбільш оптимально їх задовольняти. Інакше кажучи, викладачі повинні бути готові змінити методику навчання і способи подачі матеріалу, виходячи із характеру взаємодії з тими, хто навчається. У доробку учня-професіонала знаходяться отримані знання, досвід і розуміння того, якими навичками він володіє і яких йому не вистачає, а викладач повинен бути

готовим озброїти його необхідними новими навичками і знаннями. Відповідно, роль того, хто навчається, зростає, вимагаючи від нього участі у процесі планування свого навчання.

*Третій принцип* виходить із необхідності використання багатьох форм неперервної освіти. Найбільш звичайні форми, до складу яких входить аудиторне навчання та інші організаційні форми навчання, поєднуються з участю слухачів у професійних конференціях і симпозіумах. Поряд із цим є корисною і неформальна діяльність, така як читання професійної літератури, консультації і виступи на зборах персоналу. Вона допомагає сформулювати ідеї, які допомагають покращити існуючі і розробити нові програми. Використовується також створення сумісних комітетів планування, проведення зборів без сторонніх осіб тощо. Коли дорослі учні і викладачі ставляться до справи серйозно, вдумливо і без зайвої поспішності, це сприяє значному покращенню якості і підвищенню актуальності програм, які пропонуються, і підвищує взаємну відповідальність сторін. Дорослі учні беруть участь і в розробці індивідуальних програм та навчальних моделей більш широкого характеру для спеціалізованих груп.

*Четвертий принцип* полягає у тому, що зміни умов, за яких зумовлено продовження освіти дорослих, вимагає розробки та затвердження нових форм визнання і заохочення. У вищому навчальному закладі випускник отримує диплом, який надає можливість у подальшому влаштуватися на роботу. Що стосується форм заохочення та стимулювання дорослих учнів, то до їхнього числа належить набуття більш високого рівня кваліфікації, який дає можливість просуватися по службі, підвищувати оклади, отримати більш престижну роботу і знайти можливість для особистісного зростання. Викладачі у галузі соціальної роботи адаптували свої підходи до принципів навчання дорослих і намагаються забезпечити учнів як загальними, так і спеціалізованими програмами з метою підвищення рівня соціального обслуговування. У програмах неперервної освіти пропонуються нові, більш складні теми, такі універсальні знання, які повинні підвищити компетентність практичних соціальних працівників.

*П'ятий принцип* виходить із урахування тих обставин, що у контексті неперервної професійної освіти часто порушуються проблеми норм активного, творчого підходу до навчання, використання активних форм навчання. Такі питання є законними, про яку б форму освіти не йшла мова. Однак важливо, щоб

викладачі зберігали гнучкість, здатність відгукуватися на потреби і проблеми, які виникають у рамках андрагогіки.

## **7.2. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців соціальної сфери**

У сучасних умовах одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти визначається компетентнісний підхід [2, С. 23–30].

Інтегративні зв'язки професійної освіти зводяться у три групи: компетентності, компетенції і соціально-професійні якості (чи метапрофесійні якості) (В. І. Байденко, Г. І. Ібрагімова, В. А. Кальней, А. М. Новікова, М. В. Пожарська, С. Є. Шишова).

**Компетентнісний підхід** — це пріоритетна орієнтація на цілі — вектори освіти: навчальність, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності. В якості інструментальних засобів досягнення цих цілей виступають принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції і метапрофесійні якості.

### **КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Компетентності, на відміну від узагальнених, універсальних знань, мають дієвий, практико-орієнтований характер. Тому вони, крім системи теоретичних і прикладних знань, включають також когнітивну і операціонально-технологічну складові. Тобто **компетентності** — це сукупність (система) знань у дії. Засвоєння, перетворення і використання знань зумовлює активну пізнавальну діяльність, а тому до структури компетентності входять також емоційно-вольові і мотиваційні компоненти. Але смислоутворюючим компонентом компетентностей є діяльнісні, процесуальні знання.

До базових компетентностей належать:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка базується на засвоєнні способів набуття знань із різних джерел інформації;
- компетентність у сфері громадсько-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача);
- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (зокрема вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати

власні професійні можливості, орієнтуватися у нормах та етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації);

- компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного побуту тощо);
- компетентність у сфері культурно-дозвільневої діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, що культурно і духовно збагачують особистість).

Для системи професійної освіти актуальними є політехнічна, організаційно-економічна, інформаційно-комунікативна компетентності. Тобто до базових компетентностей відносять комплекс універсальних знань, які включають загальнонаукові і загальнопрофесійні категорії, принципи і закономірності функціонування науки, техніки і суспільства.

## КОМПЕТЕНЦІЇ

**Компетенції** — це інтегративна цілісність знань, умінь і навичок, які забезпечують професійну діяльність, тобто здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність. Оскільки реалізація компетентностей відбувається у процесі виконання різнобічних видів діяльності для вирішення теоретичних і практичних задач, то до структури компетенцій, крім діяльнісних (процедурних) знань, умінь і навичок, входять також мотиваційна та емоційно-вольова сфери. Важливим компонентом компетенцій є досвід — інтеграція у єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів вирішення задач.

На початку 1990 років Міжнародною організацією праці у кваліфікаційні вимоги до спеціалістів у системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки управлінських кадрів було введено поняття «ключові компетенції». У середині 1990-х років це поняття вже починає визначати вимоги до підготовки спеціалістів у вищій школі.

Рада Європи визначила п'ять груп **ключових компетенцій**:

- політичні і соціальні компетенції — здатність взяти на себе відповідальність, разом з іншими вироблювати рішення і брати участь у їх реалізації, толерантність по відношенню до різних культур та релігій, прояв єдності особистісних інтересів із потребами організації і суспільства, участь у функціонуванні демократичних інститутів;
- міжкультурні компетенції, які сприяють позитивним взаємовідносинам людей різних національностей, культур і релігій, розумінню і повазі один до одного;

- комунікативна компетенція, що визначає володіння технологіями усного та письмового спілкування на різних мовах, зокрема комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Інтернет;
- соціально-інформаційна компетенція, яка характеризує володіння інформаційними технологіями і критичне ставлення до соціальної інформації, що розповсюджується ЗМІ;
- персональна компетенція — готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу, здатність самостійно набувати нові знання і уміння, здатність до саморозвитку.

## МЕТАПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ

**Метапрофесійні якості** — це якості особистості фахівця, які «експлуатуються» у групі суміжних та різнопрофільних професій. Метапрофесійні якості — це здатності, властивості особистості, що зумовлюють, визначають продуктивність широкого кола соціальної та професійної діяльності спеціаліста.

У сучасному постіндустріальному суспільстві суттєво змінилися соціально-професійні функції працівників; виявилися затребуваними такі якості, як організованість, самостійність, відповідальність, практичний інтелект, надійність, здатність до планування, вирішення проблем тощо.

Виділяють дві групи метапрофесійних якостей:

- широкого радіуса функціонування, затребувані при виконанні великої кількості видів професійної діяльності; до них слід віднести пізнавальні, регулятивні і комунікативні якості;
- вузького радіуса дії, які є необхідними при виконанні певних типів професії: людина — людина, людина — техніка, людина — природа та ін.

До першої групи метапрофесійних якостей належать спостережливість, аттенційні, імажинитивні, мнемічні, мисленеві якості, працездатність, надійність, відповідальність, організованість, самостійність, соціально-професійна мобільність тощо.

Друга група метапрофесійних якостей рознесена по групах. Так, для соціономічних професій типу «людина — людина» актуальні такі якості, як емпатія, рефлексивність, толерантність, аттрактивність, асертивність, комунікабельність, соціальний інтелект тощо.

Ці метаосвітні конструкти мають чітко виражену практикоорієнтовану, діяльнісну спрямованість і об'єднуються у поняття

«ключові кваліфікації» як мета конструкти широкого радіуса використання.

Післядипломна освіта спирається саме на ці останні вимоги до професійної підготовки фахівців соціальної сфери, що передбачає компетентнісний підхід.

### **7.3. Психолого-педагогічні особливості навчання дорослих людей**

Одна з вимог, що характеризує особливості післядипломної освіти — врахування вікових психолого-педагогічних особливостей освіти і навчання дорослих людей.

Дорослість — неоднорідний віковий період, що починається після юності і триває до кінця життя. У цьому віці продовжується психічний та особистісний розвиток людини, пошук своєї ідентичності (на основі професії та способу життя), розширюються її можливості як суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування. На дорослу людину покладається відповідальність не тільки за реалізацію власного життєвого покликання, а й за долю інших людей. Вона повинна вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування, переживати втрати, які часто загрожують психічному стану особистості.

Перша фаза ранньої дорослості триває приблизно з 20 до 30 років життя і збігається з молодістю людини. У цей період людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, є здоровою, сильною, витривалою, енергійною, здатною до народження дітей. Активно збагачується її психологічний і соціальний досвід, вона включається в усі види соціальної активності, оволодіває багатьма соціальними ролями. Розвиток особистості дитини зумовлюється передусім особливостями сімейного та професійного життя. Вона відходить від батьківської сім'ї, обирає супутника життя, приймає рішення про шлюб і створення сім'ї, народження дітей, займається її вихованням. Одночасно зі створенням сім'ї людина спрямовує свої зусилля на професійне навчання, пошук постійного місця зайнятості, професійну адаптацію, досягнення професійного успіху, кар'єру.

Друга фаза ранньої дорослості охоплює період від 30 до 40 років. Особливості розвитку людини в цей час залежать від ступеня і продуктивності її соціальної активності, досягнутого статусу, перебігу попередніх стабільних і кризових періодів. Новий



статус дорослого забезпечується його правами і обов'язками у різних сферах життя й діяльності, консолідацією соціальних і професійних ролей [8, с. 269–270].

Протягом перших 7–10 років трудової діяльності людина усвідомлює правильність чи помилковість обраного професійного шляху. Саме тоді найчастіше відбувається зміна роботи чи спеціальності. Після 33–35 років домінують настрої щодо збереження обраної професії. Спричинене це звиканням людини до роботи, усвідомленням реальних можливостей своєї кар'єри. Однак деякі дорослі прагнуть кардинально змінити своє життя, випробувати себе у новій сфері діяльності.

Збереження інтересу до роботи, відданість їй протягом усього періоду ранньої дорослості є необхідними умовами для підтримання почуття задоволення нею. Від глибини задоволення людини власною професією залежать зміцнення або послаблення мотивів професійної діяльності і зміна роботи. На задоволення роботою впливають зовнішні (зарплата, премії, умови праці і відпочинку тощо) та внутрішні (задоволення від особливостей діяльності, коли процес розв'язання професійних проблем є захоплюючим, цінним і значущим, підвищує професійну компетентність) фактори. До 30 років очікування більшості працюючих молодих людей стають реалістичнішими, у них починають домінувати зовнішні чинники мотивації праці, зокрема зарплати, інші матеріальні заохочення. Немало їх змінює місце роботи, коли вони прагнуть отримати вищу зарплату, зайняти відповідальнішу посаду чи працювати в комфортабельніших умовах.

Мотивами професійної діяльності в ранньому дорослому віці є прагматичні інтереси (зарплата, посада, умови праці, соціальна захищеність, можливість розв'язувати сімейні та особистісні проблеми), творча самореалізація, задоволення потреб у професійному спілкуванні та соціальних контактах, процесуальна мотивація (відповідність умов праці функціональним особливостям людини) [8, с. 280–281].

Зрілий дорослий вік є своєрідним проміжним етапом, що охоплює період життя людини приблизно від 40 до 60 років [8, с. 310–322]. Однак ці межі досить умовні, адже людина може зараховувати чи не зараховувати себе до цієї категорії залежно від особливостей свого життя: віку дітей, самопочуття, професійних досягнень тощо. Тому і тривалість зрілого дорослого віку у різних людей буває різною. У зрілому дорослому віці людина веде доцільний спосіб життя, відчуває соціальну відповідальність

за рідних, допомагає їм. Цей період життя характеризується втратою відчуття молодості, зниженням професійної активності, посиленням інтимності у подружніх стосунках, усвідомленням незворотності фізіологічних змін і пристосуванням до них.

Помітні зміни у пізнавальній діяльності. Функціонування динамічного інтелекту (необхідного для опанування нових здібностей), яке досягло піку у період юності, поступово знижується. Однак підвищується функціонування кристалізованого (стабілізованого) інтелекту, що виявляється у здатностях установлювати зв'язки, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні стратегії для розв'язання завдань. Ці здатності формуються з досвідом, обумовлюються рівнем освіти, спираються на набуті протягом тривалого часу знання. Усе це свідчить, що у зрілому дорослому віці одним із важливих факторів, який впливає на пізнання, є багатство життєвого досвіду.

На розвиток когнітивних навичок у зрілому дорослому віці впливає праця. Люди, чия трудова діяльність є досить складною і різноплановою, мають гнучкіші розумові здібності, ніж зайняті рутинною працею. Високим рівнем інтелектуальної гнучкості відзначаються дорослі, яким у процесі роботи часто доводиться багато думати, виявляти ініціативу, приймати самостійні рішення.

## 7.4. Післядипломна освіта

### 7.4.1. Загальна характеристика післядипломної освіти

Дамо визначення поняття «післядипломна освіта» на основі Закону України «Про вищу освіту».

**Післядипломна освіта** — спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Самовизначення структур післядипломної освіти здійснюється, як мінімум, у двох освітніх просторах [5. с. 247–258]:

- освітньому просторі післядипломної освіти педагогів;
- освітньому просторі освіти, що передувала ВНЗ.

Поєднання цих двох освітніх просторів знаходить своє відображення саме в структурі й організаційних формах діяльності інститутів післядипломної освіти.

У діяльності інституту може бути надано, як мінімум, два рівні:

- перший — реалізує освітній процес перепідготовки спеціалістів (через освітні програми і освітні послуги);
- другий — здійснює за'язок інститутів післядипломної освіти з конкретною практикою розвитку регіональної освіти, з управліннями освіти, територіями, системокомплексами.

Функції системи післядипломної освіти:

- освітня — перепідготовка різних категорій працівників освіти всіх рівнів; навчання різних категорій працівників освіти, які до цього часу не отримали ніякої підготовки в діяльності, що вони здійснюють, наприклад, керівні кадри;
- інформаційна — забезпечення працівників освіти всіх рівнів актуальною професійною інформацією; створення інформаційної інфраструктури, що ефективно діє, включаючи видавничу базу, комп'ютерні мережі тощо;
- консультативна — забезпечення працівників освіти та освітніх установ ефективною консультативною допомогою з конкретних професійних проблем;
- дослідницька — виявлення тенденцій розвитку освіти як у цілому в країні, так і в окремих її регіонах; виявлення актуальних освітніх потреб працівників освіти, прогнозування розвитку цих потреб, вивчення специфіки освітніх процесів у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації; вивчення самого процесу навчання в системі післядипломної освіти, його безпосередніх і відстрочених результатів;
- проектувальна — участь у розробці регіональних програм розвитку освіти; розробка проектів інноваційних навчальних закладів та інших установ освіти; розробка нових моделей навчання, зокрема в установах системи післядипломної освіти;
- впроваджувальна — забезпечення працівників освіти та освітніх установ кваліфікованою допомогою в процесі інноваційної діяльності;
- експертна — експертиза розроблених закладами освіти та окремими педагогами проектів інноваційної діяльності, експертиза реалізованих інновацій; зовнішня кваліфікаційна експертиза працівників освіти, включаючи їх сертифікацію за результатами навчання в установах системи післядипломної освіти тощо.

Післядипломна освіта створює умови для безперервності та наступності освіти і включає:

- перепідготовку: отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Перепідготовку проходять фахівці, які працюють у закладах соціальної сфери, не маючи необхідної кваліфікації, наприклад, з технічною або медичною освітою;

- спеціалізацію: набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, що мають особливості, у межах спеціальності. **Спеціалізація** — набуття особою спеціальності. Спеціальна підготовка вимагається для проведення соціальної роботи зі спеціальними групами клієнтів, окремою віковою групою — дітьми, молоддю, людьми середнього віку, людьми похилого віку;

- розширення профілю (підвищення кваліфікації): набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності;

- стажування: набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності. Стажування проводиться на базі кращих закладів соціальної сфери, де фахівець знайомиться з досвідом роботи, набуває нових знань, формує нові для себе уміння і навички для здійснення різних форм і методів активізації життєвого потенціалу людини, роботи в різних професійних умовах і соціумах, соціальної допомоги тим громадянам, які її потребують.

Існують такі форми проведення післядипломної освіти: курси, семінари, тренінги.

Фахівець, який пройшов перепідготовку і успішно пройшов державну атестацію, отримує відповідний документ про вищу освіту.

Особа, яка успішно пройшла стажування або спеціалізацію чи розширила профіль (підвищила кваліфікацію), отримує відповідний документ про післядипломну освіту.

Зразки документів про післядипломну освіту затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки.

Післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, зокрема на підставі укладених договорів.

Означений етап підготовки кадрів для соціальної сфери здійснюється з метою підвищення кваліфікації на професійному рівні соціальної роботи.

Підвищення кваліфікації — процес удосконалення, розширення і поглиблення знань з теорії і практики соціальної роботи, знайомство і набуття нових навичок соціальної взаємодії в різних професійних ситуаціях і обставинах. Вибір змісту і методів навчання зумовлений специфікою роботи спеціалістів, їхніми функціональними обов'язками в межах компетенції і повноважень організації чи установи; новітніми процесами у соціальних службах; новими потребами суспільства у соціальних послугах.

Підвищення кваліфікації здійснюється у державному (післядипломна освіта) і недержавному секторах соціальної сфери, на професійному (післядипломна освіта) та непрофесійному (добровільному, волонтерському) рівні соціальної роботи. Специфіка професійної підготовки визначається метою, завданнями і напрямками діяльності відомств, що уповноважені здійснювати підвищення кваліфікації соціальних працівників.

Міністерство праці та соціальної політики здійснює навчання для таких категорій фахівців: держслужбовців — працівників управлінь праці та соціальної політики обласних, міських, районних державних адміністрацій, Республіки Крим, пенсійних фондів, територіальних центрів з обслуговування одиноких непрацездатних громадян та інвалідів, служб зайнятості, закладів інституційного догляду, санаторіїв-профілакторіїв, закладів освіти, які підпорядковані відомству, підприємств «Укрпротезу», реабілітаційних закладів та інших новостворених організацій та установ;

Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту — для держслужбовців управлінь у справах сім'ї, молоді та спорту обласних, районних, міських держадміністрацій, Республіки Крим, управлінь у справах по роботі з дітьми, соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, реабілітаційних закладів та інших організацій і установ.

Ці відомства можуть здійснювати партнерські взаємозв'язки з організаціями та службами Міністерства охорони здоров'я, Міністерства внутрішніх справ та ін., залучаючи до проведення лекційних і семінарських занять провідних викладачів та фахівців галузі, що спеціалізуються в окремих напрямках наукових досліджень та практичної діяльності: у соціальній роботі з людьми з особливими потребами та їхніми сім'ями, ВІЛ-інфікованими, особами «групи ризику».

Активно запрошуюються для такої співпраці вчені-дослідники та практики соціальної сфери зі Сполучених Штатів Америки,

Великобританії, країн пострадянського простору, що набули доброго досвіду роботи у спеціалізованих службах та в різних організаціях і установах загального типу.

#### 7.4.2. Післядипломна освіта фахівців соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

Наведемо приклад роботи факультету післядипломної освіти Тернопільського державного педагогічного університету [9, с. 309–319].

##### **Семінар як форма навчання**

Семінар як форма навчання має бути забезпечений необхідною документацією. До пакету такої навчальної документації відносять: навчальний план, програму, методичні рекомендації до написання випускних робіт, тематику випускних робіт, вимоги та програму випускного екзамену. Обов'язковою формою самостійної роботи є написання та захист слухачами випускної роботи, складання випускного екзамену. Програма семінару «Теорія і практика соціальної роботи» побудована так, щоб у процесі її реалізації розкрити теоретико-методологічні проблеми соціальної роботи, її концептуальні засади при опрацюванні слухачами таких тем, як системний характер соціальної роботи, соціальна політика на сучасному етапі розвитку української держави, психолого-педагогічні засади соціальної роботи, основи соціально-психологічних досліджень тощо. У програмі передбачається також опрацювання спеціальних теорій, що дотикаються до теорії соціальної роботи: державно-правових, фінансово-економічних, медико-соціальних, педагогічних проблем. Поряд із цим планується формування техніко-технологічних, емпіричних знань у галузі соціальної роботи на основі інноваційних технологій. Тому на семінарських, практичних, лабораторних заняттях повинні бути створені умови для використання різних форм навчання: ділові ігри, тренінги, круглі столи, обмін досвідом, моделювання життєвих ситуацій тощо. В результаті успішної підсумкової атестації та захисту випускної роботи слухачам видається свідоцтво про підвищення кваліфікації установленого зразка.

##### **Навчально-тематичний план курсу**

Розділ I. Теоретичні та методичні засади соціальної роботи.

Тема 1. Соціальна робота як особливий вид діяльності. Систематичний характер роботи.

Тема 2. Соціальна політика на сучасному етапі розвитку Української держави.

Тема 3. Державно-правові засади соціальної роботи.

Тема 4. Фінансово-економічні основи соціальної роботи.

Тема 5. Психолого-педагогічні засади соціальної роботи.

Тема 6. Основи соціально-психологічних досліджень.

Тема 7. Методи соціальної роботи.

Тема 8. Загальні технології соціальної роботи.

Розділ II. Основні напрямки та інформаційні технології соціальної роботи.

Тема 9. Сім'я як об'єкт соціальної роботи.

Тема 10. Соціальна робота з підлітками та молоддю.

Тема 11. Соціальна робота з молодими жінками.

Тема 12. Соціальна робота із працевлаштування і побуту інвалідів.

Тема 13. Девіантна поведінка як проблема соціальної роботи.

Тема 14. Соціальна робота у сфері вторинної зайнятості молоді.

Тема 15. Проблема бездоглядності дітей в Україні та шляхи її вирішення.

Тема 16. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку.

Тема 17. Інформаційні технології в соціальній роботі.

### **Форми і методи активного навчання**

У процесі підготовки соціальних працівників, як у межах академічної освіти, так і в реалізації проектів недержавного сектору, яскраво простежується тенденція використання у навчальному процесі активних методів навчання. Серед них виділяються такі [7, 11]:

– *активізуючі вправи*: «Молекули», «Плутанка», вправа на знайомство та активізацію дій — «Презентація імені», «Замок»;

– *вправи*: «Арсенал», вправи на зняття емоційної напруги, комплімент у колі, на встановлення контакту «Племена», «Скульптура команди»;

– *ділові ігри*: порядок розробки, впровадження та реалізації програм, презентації програм, «Таємна переписка», «Портрет волонтера», «Школа волонтера», на командну узгодженість «Протилежність»;

– *творчі завдання*: поетичний експромт, вокальний експромт, інсценізація пісні, колективний малюнок із поясненням

зображеного «Загальний портрет соціального працівника», коло друзів-однодумців;

– *міні-тренінги*: на активізацію — «Надувні ляльки», на мотивацію — «Канцелярський пацючок»;

– *бесіда з елементами гри*: «Гросмейстер спілкування», дискусія та інші.

#### 7.4.3. Особливості підвищення кваліфікації фахівців системи Міністерства праці та соціальної політики

Пошук, розробка та впровадження інноваційних і найбільш ефективних технологій навчання, що мають бути використані у системі підвищення кваліфікації соціальних працівників і гарантувати швидкість та міцність засвоєваних знань та навичок, є одним із найважливіших шляхів підвищення якості підготовки випускників відповідних курсів [1, с. 170–176].

Актуальність такої роботи підкреслюють і вчені, практики з питань освіти соціальних працівників, серед яких є як вітчизняні (В. І. Полтавець, А. Й. Капська, І. Д. Зверева, І. М. Пінчук, В. В. Васильєв, О. П. Лисенко та ін.), так і зарубіжні (С. Стоер, Ш. Рамон, Дж. Рассел, С. Шардлоу, Дж. Брідж, Дж. Морват, Ф. Родігес, Л. В. Топчій, С. І. Григорєва, О. І. Холостова та ін.).

Розробка програми підвищення кваліфікації працівників служби соціального захисту повинна враховувати цільову спрямованість професіоналізму її кадрів, індивідуалізацію навчального процесу відповідно до рівня наявних знань і вмінь та потреб кожного з них, забезпечення активної когнітивної діяльності слухачів даних курсів, гнучку і оперативну зміну навчального матеріалу, яка б узгоджувалася зі змінами у професійній діяльності соціального працівника та суспільно-економічними і політичними умовами життя.

Згідно зі змістовною сутністю прогностичної професійної моделі спеціаліста, при визначенні цілей навчального курсу беруться до уваги: вимоги до світоглядних якостей спеціаліста; прогностична характеристика галузі надання соціальної допомоги і послуг населенню: головні тенденції розвитку та змін у змісті праці соціальних працівників та їх посадових функцій: перспективні вимоги до рівня професійної підготовки спеціаліста із соціальної роботи.

Відповідно до зазначених вимог, модульна програма навчання характеризується варіативністю та гнучким компонуванням



своїх складових, яка могла б найбільш вдало і повно забезпечити підготовку кожного соціального працівника згідно зі складеною для посади, яку він обіймає, прогностичною професійною моделлю спеціаліста. Таким чином, елементи модулів є відносно самостійними і зберігають своє цільове призначення відповідно до наявних потреб, здібностей та інтересів кожного соціального працівника. Так, знання засад і стандартів практики соціальної роботи, вимог до роботи соціальних працівників із клієнтами і, відповідно, комунікативні навички, є обов'язковими для фахівців будь-якого рівня. Інші складові можуть варіюватися.

Соціальним працівникам управлінської ланки, наприклад, пропонуються модулі з інформаційно-управлінських систем, технологій керування, спрямовані на розвиток ділових і особистісних якостей, необхідних для здійснення регуляторних функцій. У той самий час головні спеціалісти та спеціалісти служб соціального захисту можуть обрати інші модулі для опанування, які дають змогу набути широке коло навичок і вмінь, потрібних для практичного надання соціальних послуг населенню. За даними аналізу результатів експертного дослідження, якість виконання посадових обов'язків працівників даної галузі після закінчення курсів підвищення кваліфікації зростає на 5–12% та на 80% і залежить від навчання певним видам діяльності. При цьому в межах одного модуля, залежно від його цільової складової, слухачам пропонується вдатися до різних форм організації навчального процесу, таких як, лекції, групові дискусії, семінари, конференції та самостійні дослідницькі роботи з наданням необхідної консультації викладачів слухачам курсу. У цьому разі до викладання доцільно залучати як викладачів вищих навчальних закладів, так і представників Управління праці та соціального захисту населення.

За сприяння ТАСІС-проекту «Поширення освіти у сфері соціальної роботи та соціальної політики в Україні», Дніпропетровської обласної облдержадміністрації та Головного управління було відкрито Навчальний центр із соціальних питань. У період з 1999 до кінця 2001 року до навчання на курсах підвищення кваліфікації було залучено 388 соціальних працівників (22 навчальні групи) м. Дніпропетровська і області. Серед слухачів були начальники та спеціалісти відділів соціального захисту населення, головні бухгалтери будинків-інтернатів, соціальні інспектори сільських райцентрів соціального захисту населення, інші спеціалісти. Групи формуються із врахуванням теоретичної підготовки спеціалістів, їхнього виробничого досвіду та набутих

практичних навичок роботи. Така постановка питання виявилася досить оптимістичною: уже протягом першого навчального року (1999–2000) при Центрі було проведено освітні курси для 244 слухачів з різних напрямів професійної діяльності. У 2000 році разом зі Школою соціальної роботи Національного університету «Києво-Могилянська академія» було проведено очно-заочний модульний курс «Технології наукових досліджень у сфері соціальної роботи та соціальної політики», який успішно закінчили 10 начальників та спеціалістів територіальних центрів м. Дніпропетровська.

Проблеми підвищення кваліфікації у галузі можливі лише за умови піднесення цього питання до рівня першочергових, за стабільної підтримки з боку держави і області та співпраці Центру, Головного управління праці та соціального захисту населення та інших закладів міста та області.

При розробці модульного курсу підвищення кваліфікації соціальних працівників Дніпропетровщини, що проводився в межах TACIS-проекту «Підтримка розвитку політики надання соціальної допомоги та послуг в Україні», з метою індивідуалізації та підвищення ефективності навчання, до плану підготовки занять включалося технічне та методичне забезпечення, яке надавалося Навчальним центром із соціальних питань при Дніпропетровському національному університеті. Дане забезпечення дозволило подавати навчальний матеріал у різних формах (текстовій, аудіо, відео) залежно від вибору студентів та викладачів, організувати різноманітні варіанти, коригуючи заняття, спрямовані на усунення недоліків у засвоєнні матеріалу модуля кожного окремого слухача та проводити різні форми контролю набутих знань, вмінь і навичок. Крім того, використання широкого кола засобів навчання у межах одного курсу значно стимулювало, за наявної внутрішньої мотивації, розвиток самостійності критичного творчого мислення та навичок самонавчання соціальних працівників, які є необхідними як при засвоєнні програми підвищення кваліфікації, так і у повсякденній практичній діяльності.

## **7.5. Навчання основ соціальної роботи в організаціях третього сектора**

Особливості підготовки кадрів у недержавному секторі спираються на принципи:

- демократизму: надається можливість підвищити свій професійний рівень спеціалістам із різним професійним статусом та досвідом роботи, отримати фахові знання із соціальної роботи різним категоріям громадян, як волонтерам соціальних служб, так і всім, зацікавленим у цій справі людям — педагогам, лікарям, юристам, психологам, родичам клієнтів соціальних служб, іншим громадянам;

- гнучкості: громадські організації і фонди мають більше можливостей у варіюванні освітніх програм і навчальних планів, володіють більшою мобільністю — як професійною, так і соціальною, адже семінари і тренінги проводяться в різних містах України, що відображає регіональні особливості соціальної роботи, створює умови для ознайомлення з позитивним досвідом роботи;

- інноваційності: недержавний сектор є більш сприйнятним та чутливим до впровадження освітніх інновацій, урахуванні віку слухачів, рівня їхньої професійної підготовки, уподобань, побажань та очікувань учасників семінарів і тренінгів від їх змістової та організаційної частини.

Після закінчення навчання учасникам видають сертифікат або інший документ, який відображає зміст професійної підготовки і часто враховується і позначається у резюме, яке складається під час влаштування на роботу.

Ознайомимось із досвідом підвищення кваліфікації у діяльності недержавного сектора.

### **7.5.1. Проект за підтримки представництва ЮНІСЕФ в Україні «Трансформація державної системи інститутів піклування про дитину в Україні» [6]**

#### **Підготовка прийомних батьків**

З 1998 року в Україні створюється інститут прийомної сім'ї. Однією із умов успішного утримання і виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у прийомній сім'ї є спеціальна підготовка потенційних кандидатів, яка базується на методиках проведення самокерованої групової роботи.

Авторами підходу є викладачі університету де Монфорт (Великобританія) — Одрі Мюллендер і Дейв Уорд.

Це — метод, спрямований на стимуляцію соціальної активності особистості, реалізацію її потенційних можливостей шляхом впливу групової роботи, в основі якої — соціальна активність її членів. Самокерована діяльність заснована на колективній силі людей, організованих разом з метою досягнення суттєвих змін у поліпшенні становища особистостей.

Самокерована групова робота спирається на п'ять практичних принципів.

1. Соціальні працівники повинні дотримуватися такої позиції щодо людей, з якими працюють, яка не тільки відкидає будь-які негативні «ярлики» стосовно людей, а й визнає, що всі люди володіють певними навичками, уміннями, інтелектом та здібностями.

2. Люди мають право бути почутими і право контролю над своїм власним життям. Це також означає, що вони мають право самі вибирати форму втручання у своє життя. Користувачам соціальних послуг повинно завжди надаватися право вирішувати самим ступінь їхньої участі в роботі самокерованої групи, визначати коло питань та діяти згідно з ними.

3. Проблеми користувачів соціальних послуг дуже складні і відповіді-реакції на них повинні це враховувати. Проблеми людей ніколи не будуть зрозумілими, якщо вони розглядатимуться тільки як результат особистої неповноцінності. Питання, пов'язані з такими явищами, як пригноблення, соціальна політика, доквілля та економіка, часто відіграють у житті користувачів соціальних послуг величезну роль.

4. Практика може бути ефективно побудованою на розумінні того, що люди, які діють разом, стають сильнішими. Люди, які не мають влади, можуть здобути її, працюючи у групах разом.

5. Практикуй те, що проповідуєш. Методи роботи мають відбивати неелітарні принципи: працівники не очолюють групу, а допомагають її членам самостійно приймати рішення і контролювати їх результати. Незважаючи на те, що використовуються спеціальні вміння і знання, це не дає працівникам ніяких привілеїв; уся робота має бути спрямована проти гноблення, націленого на расу, стать, вік, сексуальну орієнтацію, клас, інвалідність або будь-яку іншу форму соціальної диференціації, на яких історично будувалися (і продовжують будуватися) фальшиві почуття переваги та неповноцінності.

Самокерована групова робота відрізняється від інших підходів у груповій роботі, які орієнтовані, в основному, на слабкі місця соціального становища особистості, її психологічного стану, емоційного самопочуття, тим, що має показати, якими сильними, здібними і мислячими є користувачі соціальних послуг і чого вони можуть досягти для себе. Для клієнтів дуже важливим є «знайти» свій, власний голос, відповіді на різноманітні питання, які допоможуть їм зрозуміти і усвідомити шляхи розв'язання особистих проблем, перейти на рівень суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, які засновані на взаємодопомозі і взаємопідтримці.

Модель самокерованої групової роботи складається з кількох стадій.

*Стадія А. Підготовка працівників.* Ця стадія передує безпосереднім контактам із користувачами соціальних послуг, її метою є підготовка спеціалістів для самокерованої групової роботи, планування групи. З цією метою відбувається ретельний добір команди співпрацівників, пошуки належної консультаційної підтримки, з'ясовують та узгоджують принципи імпаурменту (спосіб надання соціальних послуг чи допомоги; правильне усвідомлення особистості, її внутрішнього світу, можливостей, потенціалу, адекватна інтерпретація поведінки тощо).

*Стадія В. Створення груп.* Працівники спільно з користувачами створюють групу, керуючись принципом «відкритого планування». Це стимулює стиль роботи, за якого користувачі соціальних послуг самі встановлюють групові норми, визначають та аналізують коло проблем, ухвалюють завдання та цілі.

*Стадія С. Група готується до дій.* На цій стадії група відповідає на запитання: **Що? Чому? Яким чином? Як вирішуються та чи інша проблема, проблемна ситуація, які виходи з них?** Працівники допомагають групі виробити свій, власний план — «порядок денний». Питання — **ЩО** це за проблеми, які ми маємо вирішити? Працівники допомагають групі з'ясувати причини виникнення цих проблем. Питання — **ЧОМУ** існують ці проблеми? Працівники допомагають групі вирішити, яких заходів слід ужити, визначити головні цілі та встановити завдання: Питання — **ЯКИМ ЧИНОМ** ми можемо досягти змін?

*Стадія Д. Дії групи.* Учасники переходять від обговорення до дій: діють згідно з ухваленим планом. Етапи визначення проблем і дії згідно з ухваленим планом можуть повторюватися кілька разів, перш ніж зросте впевненість учасників і група перейде до дій.

*Стадія Е. Група діє самостійно.* Група продовжує встановлювати взаємозв'язки між запитаннями **ЩО? ЧОМУ? ЯКИМ ЧИНОМ?** Іншими словами, учасники приділяють увагу ширшим питанням та широкомасштабним акціям. Тепер працівники відходять на задній план і можуть узагалі залишити групу. У процесі цієї стадії учасники вчаться контролювати власне життя, те, як їх сприймають інші; зростаюча самооцінка вказує їм, що вони мають на це право. На цій стадії група аналізує те, чого вона досягла; група визначає коло нових питань, які треба розглянути, з'являється нове формулювання — «**ЩО?**» Група оцінює взаємозв'язки між різними, уже розглянутими питаннями — нове формулювання — «**ЧОМУ?**» Група вирішує, яких заходів слід вживати надалі — нове формулювання — «**ЯКИМ ЧИНОМ?**» Етапи цієї стадії повторюються впродовж усього існування групи.

Самокерована групова робота виявилася ефективним методом соціальної роботи з дітьми, молоддю, інвалідами, жінками, родичами клієнтів соціальних служб. Часто самокерована групова діяльність стимулювала її учасників до виходу на новий рівень взаємодопомоги — створення недержавної організації, об'єднання, асоціації, фонду з метою обстоювання своїх прав та інтересів в органах влади.

### 7.5.2. Українсько-білоруський проект «Методи навчання у громадянській освіті» [3]

Одним із підходів до соціальної освіти є інноваційні методи навчання в громадянській освіті, прикладом реалізації якого є українсько-білоруський проект «Методи навчання в громадянській освіті». Учасники школи-семінару «Інноваційні методи навчання в громадянській освіті», як і весь проект у цілому, орієнтовані на спеціалістів у сфері громадянської освіти:

- членів громадських організацій, напрямом діяльності яких є реалізація різних проектів і програм у галузі громадянської освіти (семінари, тренінги, освітні програми, круглі столи, конференції для різних соціальних і вікових груп із правової освіти, прав людини, розвитку особистості, ефективної комунікації, міжкультурного розуміння тощо);

- співробітників традиційної системи освіти, які використовують або реалізують у межах своєї діяльності ідеї громадянської освіти у процесі навчання (дитячі садки, школи, училища, ВНЗ, будинки молоді тощо);

– людей, які реалізують окремі конкретні проекти у сфері громадянської освіти поза рамками громадських організацій, освітніх закладів (учителі шкіл, викладачі вищих навчальних закладів, соціальні педагоги і працівники, спеціалісти у сфері гуманітарної освіти та ін.).

В основу підходів до громадянської освіти покладено такі твердження:

1) «конструювати знання самому можливо в ситуації відкритого зіткнення власних думок і суперечностей із сумнівами і суперечностями інших»;

2) «кожен навчається по-своєму, своїм способом, своїм стилем, і тому не все, що відбувається на семінарі, і не всі методи однаково сприймають усі»;

3) «у груповій освітній діяльності є діловий і соціально-психологічний аспекти, які впливають один на одного і на результативність навчання».

### **Інноваційні методи навчання в громадянській освіті**

Мета семінару — створення умов для прийняття і оволодіння учасниками стратегії активного навчання.

Блоки програми:

I блок. Знайомство.

II блок. Стратегія активного навчання.

III блок. Методи: лекція, інтерактивні і рольові ігри, методи роботи в групах, симуляція.

IV блок. Підбиття підсумків.

У межах проекту проводилася літня школа — семінар учителів демократичної освіти.

Мета: Розуміння особистісно орієнтованого навчання для використання у навчанні демократії і громадянської освіти:

1. Принципи розвиваючого підходу в освіті.
2. Вибір як основний принцип демократичної освіти.
3. Індивідуалізація навчання (стилі навчання, сімейна культура, інтереси, темперамент тощо).
4. Активні методи навчання.
5. Створення навчального середовища.
6. Ведення документації.
7. Організація дорослих для роботи з дітьми.
8. Створення навчальних програм. Роль педагога в особистісно-орієнтованому навчанні.
9. Підсумки.

Цикл навчання складається з чотирьох послідовних і взаємопов'язаних стадій: стадія конкретного досвіду, стадія рефлексивного спостереження, стадія абстрактної концептуалізації та стадія активного експериментування.

I стадія. Учасники використовують будь-який особистий досвід або набувають цього досвіду за допомогою соціально організованої взаємодії безпосередньо в ході освітньої діяльності.

II стадія (етап рефлексивного спостереження). Створюються умови для критичного спостереження і рефлексії набутого досвіду, обговорення учасниками спостережень, які пов'язані з його набуттям.

III стадія. «Абстрактна концептуалізація». Саме тут, як результат спільної рефлексії учасників, виникає унікальне знання, цінність якого постає не в інформативності його змісту, а в його творчому характері. Результати взаємодії на цьому етапі виявлені у формі умовиводів, які зроблені учасниками, завдяки спільній рефлексії.

IV стадія. Можливість перевірки сформульованих умовиводів.

### 7.5.3. Проект «Соціальна освіта в Україні» [11]

Християнський дитячий фонд протягом кількох років здійснює проект «Соціальна освіта в Україні» за підтримки Дирекції з питань розвитку та співробітництва Швейцарії. Міжнародна федерація соціальних працівників та Українська асоціація соціальних педагогів і спеціалістів із соціальної роботи виступили партнерами проекту. Проект спрямований на поліпшення якості соціальних послуг дітям та сім'ям через підвищення освітнього рівня практиків соціальної сфери.

Проект «Соціальна освіта в Україні» є багатокомпонентним і передбачає організацію та проведення семінарів для практичних працівників соціальної сфери, представників громадських організацій, а також викладачів і студентів факультетів (відділень) шкіл соціальної роботи та соціальної педагогіки, волонтерів; підвищення кваліфікації практиків соціальної сфери; розвиток мережі ресурсних центрів та використання можливостей сучасних інформаційних технологій.

Рівні освітньої діяльності:

– національні семінари: Моделювання та впровадження програм щодо пропаганди здорового способу життя. Соціальна робота з дітьми і молоддю з особливими потребами. Формування навичок усвідомленого батьківства і ранній розвиток дитини.



Сучасні підходи до охорони громадського здоров'я і формування здорового способу життя. Служби розвитку дитини раннього віку в Україні: становлення і перспективи. Інноваційні підходи до вирішення проблем підлітків, які знаходяться у конфлікті із законом.

- Регіональні семінари.
- Локальні семінари.

На базі вищих навчальних закладів розроблено та впроваджено вісім програм спецкурсів з підвищення кваліфікації практичних працівників соціальної сфери, а саме:

- Соціальна робота і формування здорового способу життя.
- Соціальна робота з дітьми і молоддю з особливими потребами.
- Партнерство у соціальній роботі.
- Формування навичок усвідомленого батьківства і ранній розвиток дитини.
- Соціальна робота: теорія і практика.

Даний проект дав початок реалізації проекту «Покращення якості соціальних послуг дітям та сім'ям у громаді».

Однією із організаційних форм підготовки спеціалістів соціальних служб і громадських організацій, соціальних працівників, шкільних психологів до роботи із батьками та дітьми є *тренінги*.

Методика проведення тренінгу складається із кількох сесій, які проводяться протягом двох або більше днів. Так, модуль тренінгу «Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини» проводиться упродовж двох днів. Перший день складається з трьох сесій, другий — з двох. Поширеними є як індивідуальні, так і групові форми роботи. До індивідуальних належить анкетування (попередня анкета та заключна оціночна анкета), визначення очікувань від учасників семінару за методикою «Повітряний змій», тестування «Чи хороші Ви батьки?» та ін. Групові форми роботи відображають цілі активізації навчально-пізнавальної діяльності учасників, продукування ідей, стимулювання творчої активності та осмисленого навчання. Особливістю їх організації є поєднання під час проведення тренінгів сталих та мобільних малих груп. Вправи, які застосовуються, являють собою окремі методики з досягнення певної мети і включають у себе методи проблемні, пошукові, дослідницькі [13].

Методика проведення просвітницького тренінгу «Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади» складається з трьох етапів.

### *1. Вступна частина:*

*Відкриття тренінгу, вступне слово тренера* — етап, в який входить коротке привітання та представлення тренерів учасникам (якщо це перше заняття), а також їх повідомлення про мету і зміст тренінгу. На наступних заняттях у вступній частині проводиться рефлексія (короткий аналіз отриманих на попередньому занятті інформації, знань, набутих навичок).

*Знайомство учасників тренінгу* відбувається на першому занятті (продовжується на наступних). Знайомство — важливий етап тренінгу; дає змогу створити відповідну атмосферу, ввести учасників у тему; вчить їх знаходити в собі та інших позитивні якості.

*Прийняття (повторення) правил чи принципів роботи групи* — етап, у ході якого на першому занятті учасники приймають, а надалі — повторюють певні норми поведінки, яких мають дотримуватись усі під час тренінгу.

*Очікування* — на цьому етапі учасники визначаються щодо своїх очікувань від тренінгу. Важливо, щоб кожний проговорив свої очікування вголос: висловлені очікування надають можливість учасникам усвідомити цілі, яких вони хочуть досягти, і взяти на себе відповідальність за їх реалізацію.

Важливо зазначити, що всі ці етапи (вони мають назву структурованих вправ, тому що вони ніби «утримують» структуру тренінгового заняття) є обов'язковими для проведення на кожному занятті й повинні проводитись із дотриманням зазначеної послідовності.

### *II. Основна частина включає такі етапи:*

*Визначення рівня поінформованості та актуалізація проблеми.* На цьому етапі тренер та учасники з'ясовують рівень знань і поінформованості стосовно теми, що обговорюється; визначають, чому проблема є актуальною і важливою для них і суспільства. Для цього тренер може ставити групі запитання, проводити «мозкові штурми», використовувати анкети.

*Надання інформації.* Під час проведення тренінгу інформація надається на різних етапах і в різних формах. Це можуть бути інформаційні повідомлення тренера, роздаткові матеріали, результати напрацювань учасників у малих групах тощо.

*Набуття практичних навичок.* Беручи участь у різноманітних формах роботи під час тренінгу, учасники отримують практичні уміння та навички.

### *III. До заключної частини тренінгу входить:*

*Підбиття підсумків.* На цьому етапі тренер та учасники обговорюють результати роботи, діляться думками і враженнями, з'ясовують, чи реалізували вони свої очікування, закріплюють отримані знання.

Таким чином, вибір методик підготовки кадрів у межах діяльності організацій соціальної сфери зумовлений змістом діяльності служби, функціональними обов'язками працівників, іншими чинниками — віковими, соціально-психологічними тощо. Не викликає сумнівів, що специфіка роботи з різними групами населення позначається на професійних вимогах до фахівців, зумовлює адаптацію до різних навчально-виховних умов та ситуацій.

## **ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ**

1. Професійні вимоги до професійного зростання працівників організацій соціальної сфери.
2. Особливості підготовки персоналу Міністерством праці та соціальної політики.
3. Післядипломна освіта працівників соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.
4. Досвід викладання основ соціальної роботи в межах міжнародних організацій і проектів.
5. Навчання основ соціальної роботи в третьому секторі.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Васильєв В. В., М'ясоїд Г. І. Проблеми післядипломної освіти соціальних працівників та впровадження модульної технології навчання в системі підвищення кваліфікації. Матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції / Київ, 29–31 жовтня 2002 року. — Ч. I. — К., 2002. — С. 170–176.
2. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади : метод. матеріали до тренінгу / авт.-упоряд. Н. В. Зимовець; за заг. ред. Г. М. Лактіонової. — К. : Наук. світ, 2004. — 205 с.
3. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23–30.
4. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. — М. : Медисонт ООО, 2001. — 166 с.

5. Короткова Р. І., Петрочко Ж. В., Мирук С. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з волонтерами : методичні розробки до програм «Діди Морози-волонтери» та «Інтерактивний театр». — К. : Вид-во Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2001. — 60 с.

6. Лапенюк М. І. Роль і місце інститутів післядипломної освіти в безперервній освіті педагогічних кадрів. Нові технології навчання : наук.-метод. зб.; вип. 23 / редкол.: В. П. Адрущенко та ін. — К. : ІЗМН, 1998. — 264 с. (С. 247–258).

7. Мюлендер О., Уорд Д. Самокерована групова робота. — К., 1996. — 176 с. — (Серія «Соціальна робота»).

8. Петрочко Ж. В., Кондрашевська Т. М. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи (з досвіду роботи). — К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2001. — 48 с.

9. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. — К. : Академвидав, 2006. — 360 с.

10. Соціальна робота: зб. навч. програм // Соціальна робота. — К. : ДЦССМ, 2002. — Кн. 5. — 332 с.

11. Соціальна освіта в Україні. 2001–2003. Християнський дитячий фонд. — Бюлетень.

12. Технологізація волонтерської роботи у сучасних умовах. — К., 2001. — С. 136–137.

13. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини : методичні матеріали для тренера / упоряд. : І. Братусь та інші; за заг. ред. Г. М. Лактіонової. — К. : Наук. світ, 2002. — 51 с.

14. Энциклопедия социальной работы: в 3-х т. / пер. с англ. — М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. — Т. 2 — С. 221–227.

**ДОДАТКИ**  
**Для викладання навчальної дисципліни**  
**«Соціальна робота (теорія і практика)»**

**Освітньо-кваліфікаційний рівень — бакалавр**

*Додаток А*

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ**  
**І СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ**

**Лекція — наукова доповідь на тему**  
**«Соціальна робота як наука»**

**Стислий зміст лекції**

Соціальна робота як прикладна наука. Історичні передумови формування і становлення теорії соціальної роботи. Процес становлення соціальної роботи як науки. Філософські, філософсько-соціологічні, педагогічні, психологічні основи, духовні традиції. Розвиток теорії соціальної роботи. Закономірності соціальної роботи.

Соціум і соціальні відносини як предметна область соціальної роботи. Суспільство як складна соціальна система. Формування соціальних відносин у різних сферах суспільного життя. Визначення теорії соціальної роботи. Предмет дослідження теорії соціальної роботи. Категоріально-понятійний апарат соціальної роботи.

Структурний аналіз теорії соціальної роботи. Цілі і завдання соціальної роботи.

Теорія соціальної роботи в системі наук. Предмет і об'єкт теорії соціальної роботи. Взаємозв'язок теорії соціальної роботи з іншими науками. Загальні функції наукової теорії: інформаційна, пояснювальна, евристична, практична, прогностична.

Наукові заклади та установи, що досліджують теорію і практику соціальної роботи.

**ЛІТЕРАТУРА**

**Основна**

1. Основы социальной работы : учеб. / отв. ред. П. Д. Павленок. — М., 1997. — С. 5–16.

2. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов : учеб. пособ. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2002. — 236 с.

3. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. — К. : Науковий світ, 2003. — С. 6–38.

4. Соціальна робота : у 3 ч. — К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. — Ч. I. Основи соціальної роботи / Н. Б. Бондаренко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко та ін.; за ред. Т. Семигіної та І. Григи. — 2004. — С. 9–33.

5. Социальная работа : учеб. пособ. / под общ ред. проф. В. И. Курбатова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д. : Феникс, 2003. — С. 81–88, 106–115, 125–132.

6. Социальная работа: теория и практика : учеб. пособ. / отв. ред. д-р ист. наук, проф. Е. И. Холостова, д-р ист. наук, проф. А. С. Сорвина. — М. : ИНФРА-М, 2001. — С. 23–71.

7. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. — К. : Університет «Україна», 2004. — С. 7–22.

8. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. — М. : ВЛАДОС, 2001. — С. 5–71, 103–136.

### Додаткова

1. Праця та соціальна політика в Україні: аналітично-статистичний збірник. — К. : Соцінформ, 1999. — 127 с.

2. Соціальна робота : хрестоматія // Соціальна робота. — К. : ДЦССМ, 2002. — Кн. 3. — С. 5–31.

3. Соціальна робота : короткий енциклопедичний словник // Соц. робота. — К. : ДЦССМ, 2002. — Кн. 4. — С. 124, 467.

4. Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики : матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29–31 жовтня 2002 року. — К., 2002. — Ч. I. — 274 с.

5. Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики : матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29–31 жовтня 2002 року. — К., 2002. — Ч. II. — 316 с.

6. Энциклопедия социальной работы / пер. с англ. — Т. 1–3. — М., 1993–1994.

## **Методика проведення лекційного заняття**

**Мета лекційного заняття:** включення студентів у розуміння сутності і змісту наукових основ соціальної роботи, її методологічної бази.

### **Методичні завдання:**

- викласти студентам основну наукову інформацію з теми лекції;
- активізувати думку, включити в розуміння наукових категорій;
- зосередити увагу на проблемах розвитку теорії соціальної роботи;
- зацікавити студентів;
- знайти шляхи для визначення мотивації під час вивчення теми.

### **Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог, дискусія; письмові — запис лекційної інформації;
- ілюстративні — робота з інтерактивною дошкою;
- контроль і самоконтроль — метод перевірки засвоєння основної наукової інформації лекції.

### **Методи педагогічного дослідження:**

- спостереження за увагою студентів, зосередженістю на окремих питаннях;
- метод запитань.

## **Семінарське заняття-конференція на тему «Соціальна робота як наука»**

### **Хід семінарського заняття**

- Проведення дискусії на основі підготовлених наукових доповідей студентів.

1. Соціальна робота як сфера наукового знання. Сутність соціальної роботи як науки.

2. Предмет теорії соціальної роботи.

3. Закономірності соціальної роботи, що зумовлюють її наукову значимість.

4. Завдання теорії соціальної роботи.

5. Особливості, зміст роботи і напрями наукових досліджень наукових установ і організацій, які проводять дослідження у сфері соціальної роботи.

6. Сутність інтегративних, міждисциплінарних зв'язків соціальної роботи як науки і навчальної дисципліни, зв'язок із практикою соціальної роботи.

- Резюме. Підбиття підсумків семінарського заняття.

### **Методика проведення семінарського заняття**

**Мета семінарського заняття:** визначення рівня включення студентів у розуміння сутності і змісту наукових основ соціальної роботи, її методологічної бази.

#### **Методичні завдання:**

- навчити студентів:
  - орієнтуватися в науковій інформації, концентрувати увагу;
  - ставити питання;
  - слухати та узагальнювати інформацію;
  - вести дискусію.
- Виявити:
  - рівень знань із теми;
  - уміння аналізувати наукову інформацію;
  - рівень підготовки до заняття.
- Закріпити засвоєні знання, сформувати здатності та розвинути уміння.

### **Здатності вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності**

Здатність здійснювати аналіз концептуальних засад соціальної політики.

Здатність до цілісного уявлення процесів і явищ, що відбуваються у суспільстві та природі, розуміння можливостей сучасних наукових методів пізнання природи, суспільства, особистості, володіння ними на рівні, необхідному для вирішення завдань, які виникають під час виконання професійних функцій.

### **Уміння**

На основі аналізу реального стану соціального розвитку країни вміти виділяти актуальні соціальні проблеми, що потребують негайного вирішення.

Аналізуючи питання реального стану соціального розвитку країни, вміти визначати мету та завдання соціальної роботи.

#### **Методи навчання:**

- вербальні — монолог на основі наукової доповіді, діалог, дискусія, коментарі, резюме тощо;



- контроль і самоконтроль — методи перевірки засвоєння знань.

**Методи педагогічного дослідження:**

- спостереження;
- метод запитань.

## **Лекція-інформація на тему «Правова база соціальної роботи»**

### **Стислий зміст лекції**

Міжнародні підходи щодо соціального захисту і соціальної роботи.

Законодавча база соціальної роботи.

Основні положення законів України, які виступають гарантом соціального захисту, забезпечення та допомоги.

Закони України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» і «Про соціальні послуги».

### **ЛІТЕРАТУРА**

#### **Основна**

1. Основы социальной работы : учеб. / отв. ред. П. Д. Павленок. — М., 2002 — С. 81–89.

2. Соціальна робота: у 3 ч. — К. : Києво-Могилянська академія, 2004. — Ч. I. Основи соціальної роботи / Н. Б. Бондаренко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко та ін.; за ред. Т. Семигіної та І. Григи. — 2004. — С. 82–104.

3. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред.: І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової. — К. : Науковий світ, 2003. — С. 52–61.

4. Социальная работа : учеб. пособ. / под общ. ред. проф. В. И. Курбатова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д. : Феникс, 2003. — С. 63–66.

5. Социальная работа: теория и практика : учеб. пособ. / отв. ред.: д-р ист. наук, проф. Е. И. Холостова, д-р ист. наук, проф. А. С. Сорвина. — М. : ИНФРА-М, 2001. — С. 88–99.

6. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. — К. : Університет «Україна», 2004. — С. 48–59.

7. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. — М. : ВЛАДОС, 2001. — С. 306–320.

## Додаткова

1. Адаптований переказ Конвенції ООН про права дитини. Видано за сприяння Представництва ЮНІСЕФ в Україні. — 31 с.
2. Верховна Рада України. 1991–2001. 10 років незалежності. — CD у 2-х ч. — Конституція України. Законотворчий процес. Законодавча база. Урочисті збори Верховної Ради України, присвячені 10-й річниці незалежності України.
3. Збірник законодавчих, нормативних та директивних документів з питань організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі / Відкр. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». — К., 2002. — 358 с.
4. Конвенція ООН про права дитини (для дітей віком від 5 до 10 р.) у малюнках. — К., 2000. — 24 с.
5. Періодична національна доповідь про реалізацію Україною положень Конвенції ООН про права дитини. — К., 1998. — С. 213.
6. Права дитини: сучасний досвід та інновації : зб. інформ. і метод. матеріалів / за заг. ред. Г. Лактіонової. — К. : Либідь, 2005. — 252 с.
7. Руководство для законодателей по ВИЧ/СПИДу, законодательству и правам человека: меры по борьбе с эпидемиями ВИЧ/СПИДа с учетом их разрушительных последствий для человека, экономики и общества. — ЮНЭЙДС/МПС — Женева, Швейцария. — 2000. — 208 с.
8. Словник термінів і понять, що вживаються у чинних нормативно-правових актах України. — К., 1999.
9. Соціальна робота : короткий енциклопедичний словник // Соціальна робота. — К. : ДЦССМ, 2002. — Т. 4. — С. 351–352.
10. Соціальна робота: хрестоматія // Соціальна робота. — К. : ДЦССМ, 2002. — Кн. 3. — С. 308–354.
11. Социальная энциклопедия / редкол.: А. П. Горкин, Г. Н. Карелова, Е. Д. Катульский и др. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. — 438 с.

### **Методика проведення лекційного заняття**

**Мета лекційного заняття:** включення студентів у розуміння правових основ соціальної роботи.

#### **Методичні завдання:**

- надати студентам основну інформацію щодо теми лекційного заняття;
- вчити зосереджуватися на базовій інформації;

- навчити орієнтуватися у потоках правової інформації;
- активізувати увагу студентів.

**Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог; письмові — запис лекційної інформації;
- ілюстративні — роздатковий матеріал;
- індивідуальна робота студентів під час лекції;
- методи активізації пізнавальної навчальної діяльності: індивідуальна (самостійна) робота з роздатковим матеріалом, творчий компонент, інтерактивна робота з групою;
- методи контролю та самоконтролю — методи перевірки засвоєння знань.

**Методи педагогічного дослідження:**

- спостереження;
- метод запитань;
- аналіз зворотного зв'язку із аудиторією.

## **Семінар-дискусія «Правова база соціальної роботи»**

### **Хід семінарського заняття**

- Розподіл студентів по мікрогрупах.
- Робота у мікрогрупах для проведення дискусії з теми заняття.

Завдання: визначити вид роботи для обробки теоретичної і правової інформації — буклет, плакат, карта, довідник клієнта.

- Захист групами своїх творчих доробок.

### **Питання до дискусії**

1. Міжнародні підходи щодо соціального захисту населення.
  2. Сутність законодавчої бази соціальної роботи.
  3. Основні положення законів України, які виступають гарантом соціального захисту, соціального забезпечення і соціальної допомоги.
  4. Правове забезпечення соціального захисту дітей та молоді.
  5. Правові основи надання соціальних послуг.
- Резюме. Підбиття підсумків.

### **Методика проведення семінарського заняття**

**Мета семінарського заняття:** включення студентів у розуміння правової інформації.

### **Методичні завдання:**

- навчити студентів:
  - узагальнювати інформацію;
  - розподіляти тематично теоретичний матеріал;
  - орієнтуватися у шляхах знаходження правильної, якісної інформації;
  - коректно використовувати правову інформацію;
  - проводити адекватну інтерпретацію правової інформації.
- Виявити:
  - рівень знань із теми;
  - рівень підготовленості до заняття;
  - здатність ефективної роботи у групі;
  - рівень творчого потенціалу.
- Закріпити знання з теми, сформулювати здатності та розвинути вміння.

### **Здатності вирішувати проблеми і задачі професійної діяльності**

Здатність здійснювати соціально-правовий захист і підтримку прав та інтересів різних соціальних груп клієнтів.

### **Уміння**

Аналізуючи нормативні документи щодо соціального забезпечення, уміти використовувати відповідні законодавчі документи у роботі з клієнтами.

Вивчаючи види нормативних документів, вміти реалізовувати поставлені в них мету та завдання соціальної роботи в Україні.

На основі аналізу соціальних і природних чинників соціальної проблеми розробляти пропозиції компетентним установам і організаціям щодо прийняття змін до нормативних актів, покращення природних та соціальних умов життєдіяльності жителів певної території або представників окремих соціальних груп.

### **Методи навчання:**

- вербальні: монолог, діалог, дискусія;
- ілюстративні — використання творчих робіт студентів;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності: робота у мікрогрупах, проведення групової дискусії на основі використання творчих робіт студентів;
- контроль і самоконтроль: методи перевірки засвоєння знань.

### **Методи педагогічного дослідження:**

- спостереження за рівнем і якістю комунікації у групі;
- метод запитань для висловлення думки щодо проведення дискусії.

# Лекція з постановкою проблеми на тему «Професійні ролі соціального працівника»

## Стислий зміст лекції

Класифікації ролей соціального працівника: практичних, посередницьких, керівних, латентних, дослідницьких, сервісних (за В. Сидоровим).

Мета і зміст діяльності в межах кожної з ролей, які можуть виконувати соціальні працівники.

## ЛІТЕРАТУРА

### Основна

1. Сидоров В. Ролі та функції соціальних працівників // Соціальна робота в Україні: перші кроки. — К. : Академія, 2000. — С. 46–86.

2. Соціальна робота: у 3 ч. — К. : Києво-Могилянська академія, 2004. — Ч. I. Основи соціальної роботи / Н. Б. Бондаренко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко та ін.; за ред. Т. Семигіної та І. Григи. — 2004. — С. 60–81.

3. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. — М. : ВЛАДОС, 2001. — С. 258–261.

### Додаткова

1. Майерс Д. Социальная психология. — Санкт-Петербург, 2000. — С. 256–262.

2. Сидоров В. Н. Деятельность социального работника: роли, функции и умения. — М. : СТИ МГУС, 2000. — 90 с.

### Методика проведення лекційного заняття

**Мета лекційного заняття:** зорієнтувати студентів щодо реалізації соціальними працівниками професійних ролей.

#### **Методичні завдання:**

- визначити проблему, що торкається теми лекції;
- надати студентам основну інформацію з теми;
- зорієнтувати у вітчизняних та західних підходах, що стосуються теми лекції;
- активізувати думку;
- стимулювати увагу;
- підготувати до дискусії.

### **Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог, дискусія; письмові — запис інформації лекції;
- активізації навчально-пізнавальної діяльності: брейн-стормінг (мозковий штурм), дискусія;
- контролю і перевірки знань: метод запитань.

### **Методи педагогічного дослідження:**

спостереження, метод запитань.

## **Семінар — ситуаційна гра на тему «Професійні ролі соціального працівника»**

### **Хід семінарського заняття**

Розподіл між студентами ролей, наприклад, соціальний працівник, соціальний інспектор, фахівець із вирішення конфліктів (побутова сфера), асистент соціального вихователя по роботі з дітьми-інвалідами, фахівець з організації дозвілля, фахівець із найму робочої сили, інспектор з виплати пенсій, фахівець з аналізу ринку праці, директор страхової фірми (компанії), інспектор із соціальної допомоги, завідувач сектора, директор центру професійної орієнтації молоді, завідувач профконсультаційного центру, інспектор з охорони дитинства, фахівець (з допомоги неблагополучним родинам, грошової допомоги дітям та ін.), наукові співробітники (праця, зайнятість) тощо.

**Задача:** провести круглий стіл на тему «Професійні ролі соціального працівника: проблеми та здобутки».

### **Питання до дискусії**

1. Зміст групи практичних ролей: учитель соціальних умінь, консультант-клініцист, агент з питань соціальних змін, аніматор, соціальний менеджер, помічник клієнта, вуличний працівник.

2. Зміст групи посередницьких ролей: брокер соціальних послуг, керуючий справами клієнта, захисник прав та інтересів клієнта.

3. Зміст групи керівних ролей: керівник робочого навантаження, лідер команди, керівник персоналу, адміністратор.

4. Зміст групи дослідницьких ролей: експерт, аналітик, дослідник.

5. Зміст групи сервісних ролей: викладач, керівник польової практики, супервізор.

6. Зміст групи латентних ролей: захисник панівного порядку, підривач державного устрою, брокер у сірих тонах, цап-відбувайло, донор, потенційний гнобитель, всезнайко.

### **Методика проведення семінарського заняття**

**Методична мета:** навчити студентів орієнтуватися у репертуарі професійних ролей соціального працівника на терені вітчизняної системи соціального захисту.

#### **Методичні завдання:**

- навчити:
  - вирішенню проблемних питань;
  - ефективній комунікації у групі;
  - орієнтуванню у дискусійних питаннях;
  - розумінню сприйняття нової інформації.
- Виявити:
  - рівень підготовки студентів в оволодінні темою;
  - виявити рівень розуміння адаптації західноєвропейських та американських підходів до професійного рольового репертуару соціальних працівників у вітчизняних умовах.
- Закріпити знання з теми, сформувані здатності та розвинути уміння.

### **Здатність вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності**

Здатність до комунікаційної взаємодії з клієнтами як однієї з передумов ефективності соціальної роботи, до відповідальності за здійснювану соціальну роботу, зайняття активної громадянської позиції.

### **Уміння**

Володіти методами спілкування, активізувати позитивні емоції, почуття, переживання, застосування різновидів взаємодії, діяльності, соціального інформаційного зв'язку.

Виробити навички вирішення проблемних питань комунікативної дії в різних ситуаціях, уміти використовувати спілкування як ефективний засіб соціальної роботи.

На основі знань про правила поведінки в ситуаціях, пов'язаних із професійною діяльністю, уміти ефективно налагоджувати взаємодію з клієнтом, уникаючи впливу психотравмуючих факторів для збереження фізичного та психічного здоров'я як соціального працівника, так і клієнта.

**Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог, дискусія;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності: круглий стіл, дискусія;
- контроль і перевірка знань: метод запитань.

**Методи педагогічного дослідження:**

- педагогічне спостереження.

## **Лекція-дискусія на тему «Система соціального захисту населення»**

### **Стислий зміст лекції**

Соціальна політика в Україні, її стан, тенденції розвитку, цілі та пріоритетні напрями. Поняття соціальної політики. Соціальна держава. Інструменти соціальної політики. Формування соціальної політики, її документальна база та джерела фінансування. Основні напрями соціальних реформ в Україні.

Діяльність Міністерства праці та соціальної політики в Україні. Організаційна структура системи соціального захисту населення.

Державні органи соціального захисту, напрями їх діяльності, завдання: управління соціального захисту населення обласних, районних державних адміністрацій. Установи соціального захисту населення.

### **ЛІТЕРАТУРА**

#### **Основна**

1. Введення в соціальну роботу / за ред. І. Григи. — К. : Фенікс, 2001. — С. 95–123.
2. Соціальна робота в Україні: перші кроки. — К. : Академія, 2000. — С. 112–129.
3. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. — М. : ВЛАДОС, Московский государственный социальный университет, 2001. — С. 172–200.

#### **Додаткова**

1. Праця та соціальна політика в Україні: аналітично-статистичний збірник. — К. : Соцінформ, 1999. — 127 с.

#### **Методика проведення лекційного заняття**

**Методична мета:** включити студентів у розуміння особливостей системи соціального захисту.



### **Методичні завдання:**

- надати студентам основну інформацію з теми;
- залучити студентів до бесіди з питань теми;
- виявити проблеми, що стосуються питань теми;
- активізувати думку, стимулювати навчально-пізнавальну діяльність студентів.

### **Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог, дискусія; письмові — запис лекції;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності: елементи дискусії;
- контроль і самоконтроль знань: бесіда.

### **Методи педагогічного дослідження:**

- педагогічне спостереження.

## **Семінарське заняття з творчим компонентом на тему «Система соціального захисту»**

### **Хід семінарського заняття**

#### **Експрес-контроль:**

1. Визначте особливості системи соціального захисту населення.
2. Охарактеризуйте основні напрями діяльності Міністерства праці та соціальної політики.

**Проведення дискусії** із захистом творчих робіт: Схема «Система соціальної роботи у сфері соціального захисту».

### **Питання до дискусії**

1. Загальна характеристика системи соціального захисту в Україні.
2. Основні напрями діяльності Міністерства праці та соціальної політики в Україні.
3. Особливості організації системи соціального захисту населення, державних органів соціального захисту, напрями діяльності, завдання.
4. Функції організацій і установ щодо проведення соціальної роботи.
5. Особливості діяльності організацій і установ щодо соціальної роботи з різними категоріями населення.
6. Аналіз творчих робіт.

## Методика проведення семінарського заняття

**Методична мета:** сприяти осмисленню особливостей соціальної роботи в системі соціального захисту.

**Методичні завдання:**

- навчити:
- правильно аналізувати та узагальнювати статистичну та наукову інформацію;
- працювати з документами (положення про Міністерство праці та соціальної політики, управління праці та соціальної політики);
- використовувати різні інформаційні джерела, зокрема — Інтернет;
- творчо використовувати знання та інформацію.
- Виявити:
- рівень готовності студентів до заняття;
- зорієнтованість студентів у питаннях, що стосуються теми заняття;
- уміння узагальнювати та аналізувати наукову інформацію.
- Закріпити знання з теми та сформувані уміння згідно з типовими задачами реалізації соціально-економічної функції соціального працівника.

**Типові задачі:**

узгодження правової та матеріально-економічної бази соціального захисту населення.

### Уміння

Визначати фактори соціального захисту сім'ї.

Вирішувати проблеми правового забезпечення соціального захисту дітей, підлітків, молоді.

**Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог, дискусія; письмові — експрес-контроль, творча робота.
- активізація навчально-пізнавальної діяльності: підготовка та аналіз творчих робіт;
- контроль і самоконтроль знань: експрес-контроль, метод запитань.

**Методи педагогічного дослідження:**

- педагогічне спостереження.

## **Лекція-візуалізація на тему «Партнерство соціальних служб із благодійними і громадськими організаціями»**

Характеристика третього сектора у соціальній структурі суспільства. Історичний аспект формування традицій доброчинності в Україні. Нормативно-правові умови забезпечення функціонування третього сектора. Громадські організації і об'єднання. Благодійні громадські організації, фонди, заклади. Релігійні організації.

Взаємодія держави і некомерційних організацій. Завдання і напрями професійної роботи соціального працівника — члена некомерційної організації або працівника соціальної служби.

### **Перегляд відеофільму «Ми такі, як усі»**

Попередня інформація викладача.

Відеофільм «Ми такі, як усі» створений на основі впровадження низки проектів із соціально-правового захисту, реабілітації та інтеграції дітей з особливими потребами громадською організацією «Джерело» у місті Львові. Фільм складається із чотирьох самостійних частин, які поєднані однією думкою, що висвітлена у назві фільму та девізі, яким розпочинаються всі його частини: «Ми не безліч стандартних «Я», а безліч все-світів різних» (В. Симоненко). При перегляді фільму зверніть увагу на розуміння змісту інтеграції дітей з інвалідністю у загальноосвітні заклади, думки дітей, фахівців, які працюють із дітьми, представників влади.

### **Питання до дискусії:**

1. Які емоції і почуття викликав у Вас фільм?
2. Які європейські та світові підходи до інтеграції дітей з інвалідністю відображено у першому розділі «Зроблено перший крок»? З якими програмами інтеграції неповносправних дітей у систему освіти у місті Львові Ви ознайомилися?
3. Який зміст назви розділу «В освіті — значить у суспільстві»? З якими формами і методами навчання Ви ознайомилися? Які проблеми необхідно вирішувати спеціалістам, які працюють в організації?
4. Який смисл вкладено в назву розділу «Право вибору в житті»? В чому особливості інтеграції молоді з інвалідністю у вищу освіту?
5. Думки яких людей Вам найбільше запам'ятались і чому? Кому, на Вашу думку, потрібно показувати цей фільм і чому?

## ЛІТЕРАТУРА

### Основна

1. Кравченко Р., Кабаченко Н., Васильченко О. Розвиток недержавних організацій соціальної сфери // Соціальна робота в Україні: перші кроки. — К. : Академія. — С. 130–144.

2. Громада як осередок соціальної роботи з дітьми та сім'ями: метод. матеріали для тренера / авт.-упор. О. В. Безпалько, Т. П. Авельцева, О. М. Петрик, Г. О. Притиск; під заг. ред. І. Д. Звереві. — К. : Науковий світ, 2004. — 69 с.

### Додаткова

1. Каролина Н. С. Сравнительные исследования и законы по вопросам социального партнерства : сб. материалов. — К. : ИГО, 2000. — 148 с.

2. Партнерство в соціальній роботі : робочі матеріали семінару 18–24 лютого 2002 року / Християнський дитячий фонд; Академія праці і соціальних відносин. — К., 2002. — 150 с.

3. Социальное партнерство государственных органов и неправительственных организаций как фундаментальный принцип гражданского общества / Региональная общественная организация «Союз социального благосостояния». — М., 2000. — 255 с.

4. Социальное партнерство, проблемы и пути решения : материалы белорусско-украинской научно-практической конференции 25–26 июня 1998 г. — Минск, 1998. — 147 с.

### Методика проведення лекційного заняття

**Методична мета:** навчити розумінню особливостей професійних взаємостосунків соціальних служб з організаціями третього сектора.

#### **Методичні завдання:**

- надати студентам основну інформацію з теми;
- сприяти осмисленню необхідності об'єднання громадян у благодійні і громадські організації;
- навчити орієнтуватися в особливостях мережі організацій третього сектора;
- зосередити увагу на найбільш важливих питаннях теми;
- залучити студентів до активної розмови з питань теми;
- сприяти розвитку емпатії, ефективній роботі у групі, самоконтролю в оволодінні знаннями.

**Методи навчання:**

- вербальні: усні — діалог, монолог, дискусія;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності: дискусія;
- наочні: аудіовізуальна інформація на основі демонстрації кінофільму;
- контроль і самоконтроль: управління сприйняттям та увагою студентів.

**Методи педагогічного дослідження:**

- спостереження;
- метод запитань.

## **Семинар-дискусія на тему «Партнерство соціальних служб із благодійними і громадськими організаціями»**

### **Хід семінарського заняття**

**Експрес-контроль:**

1. Дайте визначення терміна «третій сектор».
2. Визначте основні напрями партнерства соціальних служб з організаціями третього сектора.

### **Питання до дискусії**

1. Характеристика третього сектора у соціальній структурі суспільства.
2. Історичний аспект формування традицій добродійності в Україні.
3. Нормативно-правові умови забезпечення функціонування третього сектора.
4. Діяльність громадських організацій і об'єднань; благодійних громадських організацій, фондів, закладів.
5. Напрями взаємодії державних соціальних служб і некомерційних організацій.
6. Основні завдання і напрями професійної роботи соціального працівника в організаціях третього сектора.

### **Методика проведення семінарського заняття**

**Методична мета:** активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів.

**Методичні завдання:**

- навчити:
  - аналізувати різну за змістом інформацію;
  - використовувати різні інформаційні джерела;

- давати адекватну інтерпретацію інформації.
- **Виявити:**
  - рівень готовності студентів до обговорення теми;
  - розуміння особливостей питань, що обговорюються;
  - вміння орієнтуватися в різних інформаційних потоках;
- **Провести контроль:**
  - умінь відповідно до розв'язання типових професійних задач.

### **Зміст типової задачі**

Володіння методами спілкування, активізація емоцій, почуттів, переживань, застосування різновидів взаємодії, діяльності, соціального інформаційного зв'язку.

Правовий захист та представництво інтересів клієнтів.

Взаємодія із засобами масової інформації.

### **Уміння**

Вести посередницьку діяльність, структурувати, програмувати і координувати діяльність різних соціальних систем, громадських і державних структур.

Установлювати контакт із людьми, сприймати їх настрої, навіювати і переконувати словом.

#### **Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності: дискусія;
- контроль і самоконтроль знань.

#### **Методи педагогічного дослідження:**

- спостереження.

## **Лекція-конференція на тему «Актуальні методи соціальної роботи»**

### **Стислий зміст лекційного заняття**

Телефонне консультування. Мобільна соціальна робота. Соціальна робота в громаді. Фостерінг. Самокерована соціальна робота. Супервізія в соціальній роботі.

## **ЛІТЕРАТУРА**

### **Основна**

1. Браун Аллан, Боурн Айен. Супервізор у соціальній роботі. — К., 2003. — 239 с.
2. Картер П., Джефс, Марк К. Сміт. Практична соціальна робота. — К., 1996. — 184 с.

3. Лоренц У. Социальная работа в изменяющейся Европе / Амстердам. — К., 1997.

4. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо соціального супроводу прийомних сімей. — К., 1999. — 103 с.

5. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование. — М. : Смысл, 2001. — 494 с.

6. Мюлендер О., Уорд Д. Самокерована групова робота. — К., 1996. — 176 с. — (Соціальна робота).

7. Соціальна робота: у 3 ч. — К. : Києво-Могилянська академія, 2004. — Ч. 2. Основи соціальної роботи / А. М. Бойко, Н. Б. Бондаренко, О. С. Брижовата та ін.; за ред. Т. В. Семігіної, І. М. Григи. — 2004. — С. 91–120.

8. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. — К. : Університет «Україна», 2004. — С. 149–168.

9. Чейнен Г. Из тіней. — К., 1997. — 172 с. — (Соціальна робота).

### **Методика проведення лекційного заняття**

**Мета лекційного заняття** — активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі професійної комунікації.

#### **Методичні завдання:**

- презентація міні-лекцій;
- привернення уваги до репродуктивної діяльності студентів, виявлення творчого потенціалу у галузі викладання основ соціальної роботи;
- виявлення здатності до обробки, аналізу та узагальнення інформації;
- знайомство з європейським та американським досвідом, можливістю його адаптації до вітчизняних умов;
- активізація процесу навчання;
- виявлення здатності студентів до контакту в нових освітньо-виховних умовах.

#### **Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог; письмові — запис інформації;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності — презентація міні-лекцій;
- контроль і самоконтроль знань: метод запитань.

## **Семінар-диспут на тему «Актуальні методи соціальної роботи»**

### **Питання до дискусії**

1. Адаптація методу супервізії у соціальній роботі до вітчизняних умов.
2. Європейський досвід соціальної роботи на місцевому рівні. Порівняння з вітчизняним.
3. Особливості соціальної роботи у громаді в європейських країнах світу: погляд науковців і практиків.
4. Можливості методу фостерінгу на терені української системи соціальної роботи.
5. Використання досвіду проведення самокерованої групової роботи для активізації соціальної активності громадян.
6. Європейські традиції соціальної роботи: вітчизняна ситуація.

### **Методика проведення семінарського заняття**

**Мета семінарського заняття:** активізація інтелектуального потенціалу студентів.

#### ***Методичні завдання:***

- **Навчити:**
  - аналізу та ефективному використанню літературних джерел;
  - формулюванню та висловлюванню власної думки;
  - концентрації уваги, орієнтуванню в інформаційних потоках;
  - умінню застосовувати набуті знання на практиці;
  - ефективній взаємодії у групі, виявленню комунікативних здібностей;
  - культурі ведення діалогу.
- **Виявити:**
  - рівень підготовки до заняття;
  - здатність до ефективної взаємодії у групі;
  - професійні пріоритети студентів;
  - уміння використовувати набуті знання і літературні джерела;
  - здатність до аналізу та узагальнення інформації;
  - реалізацію системи умінь для вирішення типових задач діяльності.

### **Зміст типової задачі**

Захист, допомога, підтримка прав та інтересів різних соціальних груп.



Здійснення різних видів консультування і корекції міжособових відносин, питань сім'ї та шлюбу, сприяння соціальній адаптації особистості.

### **Система умінь для вирішення типових задач діяльності**

Визначати особливості, проблематику соціального функціонування (демографічні характеристики, фактори) індивідів, сімей, груп, спільнот.

Проводити активний обмін інформацією, у процесі чого вміти орієнтуватися, аналізувати мотиви, мету, установки клієнта.

Показувати постійну готовність до контакту, діалогу, взаєморозуміння.

Виявляти оптимальні умови спілкування, забезпечувати можливість розвитку та формування особистості.

Аналізувати літературні джерела, досвід.

Обирати оптимальні види та форми навчання: консультування, навчання на досвіді, участь в управлінні, делегування повноважень тощо.

#### **Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог, дискусія;
- наочні — підготовлені студентами для теоретичного та практичного доведення правильності своєї думки схеми, таблиці, графіки тощо;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності: диспут;
- контроль і самоконтроль: метод фронтального опитування, метод запитань.

#### **Методи педагогічного дослідження:**

– педагогічне спостереження.

## **Лекція-роздуми на тему «Соціальна робота з людьми похилого віку»**

### **Стислий зміст лекційного заняття**

Старість кризь призму стереотипів. Сутність турботи про людей похилого віку. Цілі діяльності, яка повинна змінити на краще характер турботи про людей похилого віку. Сутність соціальної адаптації до старості.

Стратегії міжнародного співробітництва щодо соціального захисту людей похилого віку.

Соціальне забезпечення людей похилого віку.

Професійні вимоги до технологій соціальної роботи з людьми похилого віку. Інноваційні підходи до соціальної роботи із соціально-активною когортою людей похилого віку.

Напрями соціальної допомоги людям похилого віку. Види соціальних допомог.

Діяльність організацій і установ Міністерства праці і соціальної політики із соціальної роботи з пенсіонерами: управління соціального захисту, стаціонарні установи, територіальні центри обслуговування пенсіонерів та самотніх непрацездатних громадян, відділення соціальної допомоги вдома.

## ЛІТЕРАТУРА

### Основна

1. Основы социальной работы : учебн. / отв. ред. П. Д. Павленок. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2002. — С. 214–227. — (Высшее образование).

2. Соціальна робота в Україні / за заг. ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової. — К. : Науковий світ, 2003. — С. 121–157.

3. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. / за ред. проф. А. Й. Капської. — К. : Центр навч. л-ри, 2004. — С. 316–327.

4. Технология социальной работы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / под ред. И. Г. Зайнышева. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — С. 145–158.

5. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. — К. : Університет «Україна», 2004. — С. 327–337.

### Додаткова

1. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000. — С. 826–897. — (Мастера психологии).

2. Яцемирская Р. С., Беленькая И. Г. Социальная геронтология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. — М. : ВЛАДОС, 1999. — С. 202–218.

### Методика проведення лекційного заняття

**Мета лекційного заняття:** сприяти розумінню особливостей і специфіки соціальної роботи з людьми похилого віку.

**Методичні завдання:**

- надати студентам основну інформацію з теми;

- пробудити професійний інтерес до соціальної роботи з людьми похилого віку;
- використовуючи різні за стилем інформаційні джерела, викликати студентів на роздуми щодо питань традиційних та інноваційних підходів до означеного виду професійної діяльності;
- стимулювати увагу та творчу активність студентів;
- активізувати навчально-пізнавальну діяльність.

**Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності: бесіда;
- контроль і самоконтроль знань — метод запитань.

**Методи дослідження:**

- педагогічне спостереження.

**Семінарське заняття з творчим компонентом  
на тему «Соціальна робота  
з людьми похилого віку»**

**Хід семінарського заняття**

**Проведення дискусії** з обговоренням підготовлених таблиць «Аспекти соціального захисту людей похилого віку: переваги і недоліки».

**Питання до дискусії:**

1. Старість крізь призму стереотипів. Сутність турботи про людей похилого віку; цілі діяльності, яка повинна змінити на краще характер турботи про людей похилого віку; сутність соціальної адаптації до старості. Стратегії міжнародного співробітництва щодо соціального захисту людей похилого віку.

2. Основні напрями соціального забезпечення людей похилого віку.

3. Напрями соціальної допомоги людям похилого віку; види соціальних допомог. Інноваційні підходи.

4. Завдання і функції організацій і установ Міністерства праці і соціальної політики із соціальної роботи з пенсіонерами: управління соціального захисту, стаціонарні установи, територіальні центри обслуговування пенсіонерів та самотніх непрацездатних громадян, відділення соціальної допомоги вдома.

**Методика проведення семінарського заняття**

**Мета семінарського заняття:** сприяти розумінню студентами особливостей соціальної роботи з людьми похилого віку в різних професійних умовах.

### **Методичні завдання:**

- навчити:
  - аналізувати інформацію з теми;
  - зосереджувати увагу на важливих питаннях;
  - орієнтуватися у формах і методах соціальної роботи з людьми похилого віку.
- Виявити:
  - рівень підготовки до заняття;
  - особливості розвитку емоційно-вольової сфери;
  - міру налаштованості студентів до соціальної роботи з людьми похилого віку.
- Здійснити контроль:
  - за розвитком здатності та умінь вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності.

### **Зміст і здатності до вирішення проблем та задач соціальної діяльності**

Здатність до комунікаційної взаємодії з клієнтами як однієї з передумов ефективності соціальної роботи, до відповідальності за здійснювану соціальну роботу, обрання активної громадянської позиції.

### **Зміст уміння**

Володіння методами спілкування, активізація позитивних емоцій, почуттів, переживань, застосування різновидів взаємодії, діяльності, соціального інформаційного зв'язку.

Вироблення навичок вирішення проблемних питань комунікативної дії в різних ситуаціях, уміння використовувати спілкування як ефективний засіб соціальної роботи.

На основі знань про правила поведінки в ситуаціях, пов'язаних із професійною діяльністю, уміти ефективно налагоджувати взаємодію з клієнтом, уникаючи впливу психотравмуючих факторів для збереження фізичного і психічного здоров'я як соціального працівника, так і клієнта.

Спираючись на компетентність у наданні соціальних послуг, уміти дотримуватися принципу конфіденційності у роботі з клієнтом.

На основі розуміння змісту та специфіки підходів психологічної практики в соціальній роботі вміти диференційовано вирішувати всі типи задач взаємодії з клієнтом.

### **Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог, дискусія;

- активізація навчально-пізнавальної діяльності: дискусія, творчі роботи студентів;
- контроль знань та вмінь: метод запитань.

**Методи спостереження:**

- педагогічне спостереження.

## **Лекція-консультація на тему «Соціальна робота з інвалідами»**

### **Стислий зміст лекційного заняття**

Стан та структура інвалідності у світі. Міжнародні аспекти правового захисту інвалідів. Визначення термінології. Міжнародні концепції встановлення інвалідності.

Сучасні стратегії забезпечення рівних можливостей для інвалідів.

Правові основи соціального захисту інвалідів в Україні.

Соціальний захист дітей-інвалідів.

Соціальний захист інвалідів усіх вікових груп. Визначення поняття «інвалід». Порядок встановлення груп інвалідності.

Державне управління системою соціального захисту інвалідів.

Освіта і професійна підготовка інвалідів; професійне навчання для інвалідів. Працевлаштування інвалідів.

### **ЛІТЕРАТУРА**

#### **Основна**

1. Основы социальной работы : учеб. / отв. ред. П. Д. Павленок. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2002. — С. 196–213. — (Высшее образование).

2. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. / за ред. проф. А. Й. Капської. — К. : Центр навч. л-ри, 2004. — С. 172–197.

3. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. — К. : Університет «Україна», 2004. — С. 338–380.

4. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами. — СПб. : Питер, 2004. — 316 с.

#### **Додаткова**

1. Актуальні проблеми виховання та навчання студентів з особливими потребами : зб. наукових праць / за заг. ред.

П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. — К. : Університет «Україна», 2000. — 384 с.

2. Актульні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць / за заг. ред. П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. — К. : Університет «Україна», 2002. — № 2. — 339 с.

3. Актульні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2004. — № 1 [3]. — 339 с.

4. Коваль Л. Г., Зверєва І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка // Соціальна робота. — К., 1997. — С. 151–183.

5. Про становище інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами // Державна доповідь. — К. : Соцінформ, 2002. — 160 с.

6. Соціальна робота : короткий енциклопедичний словник // Соціальна робота. — К. : ДЦССМ — Кн. 4. — С. 194–197.

### **Методика проведення лекційного заняття**

**Мета лекційного заняття** — сприяння пошуковій діяльності, формування активної життєвої позиції.

#### **Методичні завдання:**

- підготовка до проведення лекційного заняття;
- активізація пошукової діяльності студентів, навчально-пізнавальної діяльності;
- виявлення пріоритетів у сфері соціальної роботи з інвалідами;
- надання основної інформації з теми лекції;
- формування професійних установок щодо особливостей соціальної роботи з людьми з особливими потребами;
- формування навичок активної комунікації та взаємодії у групі.

#### **Методи навчання:**

- вербальні: усні — метод запитань, діалог;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності — інтерактивний підхід у проведенні лекційного заняття;
- контроль і самоконтроль: самоменеджмент, увага.

## **Семінарське заняття з творчим компонентом на тему «Соціальна робота з інвалідами»**

### **Хід семінарського заняття**

**Експрес-контроль.** Визначення термінології: «інвалідність», «інвалід», «обмеження життєдіяльності», «задоволення особливих потреб», «забезпечення рівних можливостей».

**Проведення дискусії** з обговоренням творчих завдань: таблиця «Напрями діяльності організацій соціальної сфери щодо соціальної роботи з інвалідами».

### **Питання до дискусії**

1. Стан та структура інвалідності: міжнародні аспекти правового захисту інвалідів; визначення термінології; міжнародні концепції встановлення інвалідності.

2. Стратегії забезпечення рівних можливостей для інвалідів; правові основи соціального захисту інвалідів в Україні. Сутність соціального захисту дітей-інвалідів та інвалідів усіх вікових груп. Порядок установаження груп інвалідності відповідно до правових документів і визначення поняття «інвалід».

3. Основні напрями державного управління системою соціального захисту інвалідів.

4. Сутність освіти, професійної підготовки і професійного навчання інвалідів, їх працевлаштування.

### **Методика проведення семінарського заняття**

**Мета семінарського заняття:** сприяння активізації навичок соціальної роботи з інвалідами.

#### **Методичні завдання:**

- навчити:
  - володіти термінологією;
  - орієнтуватися в інформаційних джерелах;
  - аналізувати наукову та науково-популярну літературу;
  - застосовувати знання у практичній діяльності.
- Виявити:
  - рівень знань із теми;
  - сформованість емоційно-вольової сфери для соціальної роботи з інвалідами;
  - рівень системи умінь для вирішення типових задач діяльності.

## **Зміст типової задачі**

Вивчення, аналіз, оцінка об'єктів соціальної роботи (індивідів, сімей, груп, спільнот).

Психологічний аналіз суб'єктів — об'єктів, змісту, процесів і результатів соціальної роботи.

Дослідження закономірностей процесу виховання, розвитку, формування особи, принципів діяльності.

Планування соціального захисту сім'ї, визначення основних форм.

## **Система умінь для вирішення типових задач діяльності**

Установлювати міру вмотивованості клієнта на співпрацю, визначати результати співробітництва.

Визначати форми соціальної допомоги окремим людям, соціальним групам, верствам населення з метою задоволення потреб нормальної життєдіяльності.

Показувати постійну готовність до контакту, діалогу, взаєморозуміння.

Проводити педагогічний аналіз соціальної роботи за схемою: педагогічні компоненти мети соціальної роботи, педагогічний зміст соціальної роботи, педагогічні методи соціальної роботи.

Визначати основні соціально-медичні послуги, через які реалізується соціальна допомога населенню.

Застосовувати методи соціальної реабілітації.

Контролювати цільове використання коштів, передбачених для надання адресних соціальних допомог.

**Методи дослідження:**

— педагогічне спостереження.

## **Лекція-орієнтація на тему «Соціальна робота у сфері зайнятості»**

Теоретико-методологічні аспекти розробки технологій забезпечення зайнятості населення.

Діяльність Державної служби зайнятості: напрями роботи і види послуг, форми працевлаштування, розмір матеріальної допомоги в період професійної підготовки та перепідготовки, умови виплати допомоги по безробіттю, зареєстрованим на загальних підставах, матеріальна допомога по безробіттю.

Діяльність Державного фонду зайнятості.



Діяльність соціальних служб для молоді із працевлаштування молоді. Форми і методи роботи центрів ССМ щодо сприяння працевлаштуванню та вторинній зайнятості молоді.

Технології працевлаштування громадян у центрах зайнятості.

## ЛІТЕРАТУРА

### Основна

1. Основы социальной работы : учеб. / отв. ред. П. Д. Павленок. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ИНФРА-М. 2002. — С. 160–172. — (Высшее образование).

2. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. — К. : Університет «Україна», 2004. — С. 381–398.

### Додаткова

1. Державна програма зайнятості населення на 2001–2004 роки // Соціальний захист. — 2002. — № 7. — С. 3–8. — № 8. — С. 3–9.

2. Діяльність центрів соціальних служб для молоді України: сучасний стан і перспективи розвитку. — К. : Академпрес, 1999. — С. 47–52.

3. Зверева І. Д., Козубовська І. В., Керцман В. Ю., Пічкарь О. П. Соціальна робота з дітьми і молоддю (теоретико-методологічні аспекти). Ч. I. — Ужгород: УжНУ, 2000. — 192 с.

4. Маршавин Ю. Как улучшить работу центров занятости? / Персонал. — 2001. — № 7. — С. 41–47.

5. Молодь України у дзеркалі соціології. — К. : УІСД, 2001. — 210 с.

6. Про становище молоді в Україні (за підсумками 1999 року) : Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України. — К., 2000. — 158 с.

### Методика проведення лекційного заняття

**Мета лекційного заняття:** визначити особливості професійної діяльності соціального працівника у сфері зайнятості.

#### **Методичні завдання:**

- надати студентам основну інформацію з теми;
- пояснити особливості підготовки соціального працівника до роботи у сфері зайнятості;
- зорієнтувати студентів у способах працевлаштування;
- визначити технологічні підходи до проведення соціальної роботи у сфері зайнятості;

- визначити суб'єктивні та об'єктивні умови і чинники проведення соціальної роботи у сфері зайнятості;
- визначити інноваційні підходи до розв'язання проблем працевлаштування.

**Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності — використання підходів, орієнтованих на заплановані помилки у викладі інформації, стимулювання уваги;
- контроль і самоконтроль: самоменеджмент, метод запитань.

**Методи дослідження:**

- педагогічне спостереження;
- метод запитань;
- фронтальне опитування.

## **Семінарське заняття — ситуаційна гра на тему «Соціальна робота у сфері зайнятості»**

### **Хід семінарського заняття**

1. Визначення мікрогруп для розв'язання типових задач діяльності:

- перша — представляє фахівців Державної служби зайнятості;
- друга — соціальних служб для молоді;
- третя — Державного фонду зайнятості.

2. Завдання: у процесі групової діяльності визначити і обговорити такі питання:

- мета і завдання діяльності організації;
- види послуг, які надає організація;
- форми і методи працевлаштування;
- спеціальні технології працевлаштування.

3. Підбиття підсумків.

### **Методика проведення семінарського заняття**

**Мета лекційного заняття:** визначити особливості діяльності організацій соціальної сфери у системі працевлаштування.

**Методичні завдання:**

- навчити:
  - використовувати отримані знання у практичній діяльності;
  - виявляти помилки у висловлюваннях студентів та виправляти їх;
  - орієнтуватися у питаннях стосовно працевлаштування;
  - ефективно взаємодіяти у групі;

- розв’язувати типові задачі діяльності;
- розвинути систему умінь і навичок.
- **Виявити:**
  - рівень готовності студентів до семінарського заняття;
  - навички із систематизації та узагальнення інформації;
  - особливості розвитку групових процесів у результаті розв’язання професійних задач;
  - рівень активності студентів у визначенні пріоритетів професійної діяльності;
  - здатність до вирішення типових задач діяльності;
  - рівень умінь для вирішення типових задач діяльності.

### **Зміст типової задачі**

Прогнозування, програмування, проектування процесів соціального захисту.

Інтеграція діяльності державних організацій і закладів у вирішенні проблем соціально-економічної допомоги.

Захист, допомога, підтримка прав та інтересів різних соціальних робіт.

Психологічний аналіз суб’єктів — об’єктів, змісту, процесів і результатів соціальної роботи.

Дослідження закономірностей робіт із виховання, розвитку, формування особи, принципів діяльності.

Діагностика формування духовних цінностей, соціальних дій, умінь, навичок.

Аналіз соціально-економічних проблем зайнятості, координація діяльності соціальних служб захисту безробітних.

### **Система умінь для вирішення типових задач діяльності**

Об’єктивно і критично оцінювати соціальні ситуації, прогнозувати соціальний захист людини, моделювати поєднання активних методів впливу на громадську думку.

Визначати форми соціальної допомоги окремим людям, соціальним групам і верствам населення з метою задоволення потреб нормальної життєдіяльності.

Установлювати доброзичливі відносини.

Аналізувати стан, визначати проблеми, виявляти причини недоліків запланованих заходів.

Застосовувати існуючу нормативну базу, що визначає становище клієнта (соціальної групи), регулює соціальні відносини.

Володіти методикою дослідницької роботи з аналізу конкретних явищ і процесів у соціальній сфері. Уміти використовувати і впроваджувати отримані результати.

## **Зміст здатності вирішувати проблеми та задачі соціальної діяльності**

Здатність здійснювати організаційно-управлінську, координаційну діяльність соціальної роботи, визначати стратегію і тактику соціальної роботи, готувати і впроваджувати соціальні проекти та програми.

### **Зміст уміння**

Використовуючи знання про структуру, принципи побудови, специфіку технології соціальної роботи, вміти організувати соціальну роботу на технологічних засадах.

На основі здобутих знань про документообіг закладів соціальної сфери уміти організувати роботу з документами, готувати, погоджувати, візувати, затверджувати документи, які утворюються в результаті управління діяльністю і забезпечують її юридичну силу.

На підставі інформації про соціальний проект, програму як систему вміти формувати проектні цілі, залучати соціальні заклади, фізичні об'єкти соціального захисту, розробляти та затверджувати відповідні документи, розраховувати необхідні ресурси, створювати комплекс управлінських рішень, заходів по досягненню цілей.

Уміти здійснювати соціальну роботу, використовуючи як загальні технології соціальної роботи (соціальної профілактики, соціальної реабілітації, соціальної підтримки), так і спеціальні (технології роботи із людьми з функціональними обмеженнями, дітьми з особливими потребами розвитку, дітьми-сиротами, безпритульними та бездоглядними дітьми, соціальної роботи із сім'єю тощо).

Уміти розробляти і впроваджувати конкретні соціальні проекти по роботі з клієнтами, організувати спільну роботу державних установ, громадських організацій, засобів масової комунікації з питань вирішення соціальних проблем клієнта.

Уміти застосовувати на практиці технології соціальної роботи з різними категоріями клієнтів.

#### **Методи навчання:**

- вербальні: усні — монолог, діалог;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності: стимуляція творчого потенціалу студентів через співтворчість у груповій діяльності;
- контроль і самоконтроль: метод запитань.

#### **Методи дослідження:**

- педагогічне спостереження.

## АНКЕТА

### Шановний студенте!

Прошу відповісти на запитання, що стосуються процесу вивчення навчальної дисципліни «Соціальна робота (теорія і практика)». Результати будуть враховані при підготовці і проведенні лекційних та семінарських занять.

Обведіть відповіді, які обираєте.

1. Ким Ви бачите себе у майбутньому?
  - 1.1. Держслужбовцем соціальної служби.
  - 1.2. Соціальним працівником реабілітаційного центру.
  - 1.3. Соціальним працівником управління праці та соціальної політики.
  - 1.4. Менеджером соціальної служби.
  - 1.5. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_
2. Які навчальні теми викликають у Вас найбільшу зацікавленість? (напишіть) \_\_\_\_\_
3. Яка спеціалізація у соціальній роботі є для Вас найбільш значимою?
  - 3.1. Соціальна робота з дітьми.
  - 3.2. Соціальна робота із сім'єю.
  - 3.3. Соціальна робота із сиротами.
  - 3.4. Соціальна робота з інвалідами.
  - 3.5. Соціальна робота з «групами ризику».
  - 3.6. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_
4. Чи встановлена Вам інвалідність?
  - 4.1. Так.
  - 4.2. Ні.
5. Скільки часу Ви витрачаєте на підготовку до семінарських занять?
  - 5.1. 1 год.
  - 5.2. 2 год.
  - 5.3. 3 год.
  - 5.4. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_
6. Які форми активізації навчального процесу є для Вас найбільш прийнятними? (напишіть) \_\_\_\_\_
7. Якщо пропускаєте заняття, то з яких причин?
  - 7.1. Страшно, тому що не підготувався.
  - 7.2. Дозволяю собі лінощі.

7.3. Не зрозумів тему, тому не хочу опинитись у незручній ситуації.

7.4. Потребую постійної мотивації у процесі навчання.

7.5. Був на лікарняному.

7.6. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

8. Коли Ви відчуваєте втому або перевантаження від процесу навчання?

8.1. За великого обсягу завдань.

8.2. При порушенні стану здоров'я.

8.3. У разі невідповідності зусиль, що докладаються, результатам навчання.

8.4. Коли важка тема.

8.5. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

9. Якщо у Вас виникає заборгованість, як Ви виходите із становища? (напишіть) \_\_\_\_\_

10. Який навчальний процес є, на Вашу думку, найбільш ефективним?

10.1. Навчання-гра.

10.2. Навчання-дискусія.

10.3. Навчання-допомога.

10.4. Навчання-співробітництво.

10.5. Навчання-муштра.

10.6. Навчання-тренування.

10.7. Навчання-тренінг.

10.8. Навчання-змагання.

10.9. Навчання-театралізація.

10.10. Навчання-дослідження.

11. Як Ви думаєте, що робить викладач, коли тема, яку він викладає, йому не дуже цікава?

11.1. Не приходять на роботу.

11.2. Дає студентам тему на самостійне вивчення.

11.3. Викладає тільки ту частину матеріалу, що цікава йому.

11.4. Знайомить студентів із темою, посилаючись на авторитети.

11.5. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

12. Що робите Ви, коли Вам нецікаво навчатися?

12.1. Не приходите на заняття.

12.2. Розмовляєте на занятті.

12.3. Робите будь-яку роботу на занятті.

12.4. Читаєте книжку на занятті.

12.5. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

13. Як, на Вашу думку, повинен контролювати навчальний процес викладач?

13.1. Підвищувати голос.

13.2. Робити зауваження.

13.3. Постійно вимагати до себе поваги.

13.4. Створити групу підтримки.

13.5. Карати оцінками.

13.6. Висвітлювати матеріал, легкий і цікавий для студентів.

13.7. Постійно переключати увагу студентів.

13.8. Постійно утримувати увагу студентів.

14. Як, на Вашу думку, повинні контролювати навчальний процес студенти?

14.1. Показувати свою владу.

14.2. Допускати свавілля.

14.3. Ефективно взаємодіяти з викладачем.

14.4. Розвивати у собі внутрішню культуру.

14.5. Відповідально ставитися до себе та до інших.

14.6. Постійно зосереджувати на собі увагу.

14.7. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

15. Як Ви розумієте поняття «викладання», «учіння», «навчання»? (напишіть)

15.1. Викладання \_\_\_\_\_

15.2. Учіння \_\_\_\_\_

15.3. Навчання \_\_\_\_\_

**Вдячна за розуміння і співпрацю.**

## АНКЕТА

Просимо Вас відповісти на запитання анкети з метою виявлення особливих освітніх потреб у засвоєнні знань. Результати будуть використані під час проведення періодичного та модульного контролю знань.

Обведіть відповідь, яку обираєте.

**1. Для сприйняття лекційного матеріалу Вам необхідно, щоб викладач:**

- 1.1. Дозволив здійснювати аудіозапис лекції.
- 1.2. Повільно диктував інформацію.
- 1.3. Записував на дошці інформацію.
- 1.4. Використовував наочні засоби навчання.
- 1.5. Дозволив вибрати зручне місце в аудиторії.
- 1.6. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

**2. Для підготовки до семінарських занять Вам необхідно:**

- 2.1. Інформаційне забезпечення навчального процесу у вигляді електронних варіантів друкованих літературних джерел.
- 2.2. Заміна видів роботи.
- 2.3. Збільшення часу на виконання окремих видів завдань.
- 2.4. Проведення регулярних консультацій із викладачем.
- 2.5. Індивідуальна програма навчання.
- 2.6. Психологічна підтримка.
- 2.7. Зменшення обсягу навчального матеріалу.
- 2.8. Один день для самостійної роботи.
- 2.9. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

**3. Якщо Вам потрібна заміна видів роботи для підготовки до семінарських занять, то яка?**

- 3.1. Конспектування першоджерел — на плани-конспекти, тезисний план.
- 3.2. Усна відповідь — на письмове есе або реферат.
- 3.3. Експрес-контроль — на усну відповідь.
- 3.4. Ваші пропозиції: \_\_\_\_\_

**4. Для позитивного проведення підсумкового контролю (екзамену) Ви обираєте:**

- 4.1. Атестацію на основі результатів періодичного контролю.



4.2. Збільшення часу на підготовку до усної відповіді.

4.3. Використання комп'ютерної програми контролю знань.

4.4. Допомогу секретаря для прослуховування питань або написання потрібної інформації.

4.5. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

**Будь ласка, напишіть своє прізвище, ім'я, по батькові:**

---

## АНКЕТА

Просимо Вас відповісти на запитання анкети з метою виявлення особливих освітніх потреб у засвоєнні знань. Результати будуть використані під час проведення підсумкового контролю знань.

Обведіть відповідь, яку обираєте.

**1. Для сприйняття лекційного матеріалу Вам необхідно, щоб викладач:**

- 1.1. Дозволив здійснювати аудіозапис лекції.
- 1.2. Повільно диктував інформацію.
- 1.3. Записував на дошці інформацію.
- 1.4. Використовував наочні засоби навчання.
- 1.5. Дозволив вибрати зручне місце в аудиторії.
- 1.6. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

**2. Для підготовки до практичних занять Вам необхідно:**

- 2.1. Інформаційне забезпечення навчального процесу у вигляді електронних варіантів друкованих літературних джерел.
- 2.2. Заміна видів роботи.
- 2.3. Збільшення часу на виконання окремих видів завдань.
- 2.4. Проведення регулярних консультацій із викладачем.
- 2.5. Індивідуальна програма навчання.
- 2.6. Психологічна підтримка.
- 2.7. Зменшення обсягу навчального матеріалу.
- 2.8. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

**3. Якщо Вам потрібна заміна видів роботи для підготовки до практичних занять, то яка?**

- 3.1. Конспектування першоджерел — на плани-конспекти і тезисний план.
- 3.2. Усна відповідь за трибуною — на роботу у мікрогрупах.
- 3.3. Усна відповідь — на письмове завдання.
- 3.4. Робота з індивідуальним завданням викладача.
- 3.5. Ваші пропозиції: \_\_\_\_\_

**4. Для позитивного проведення підсумкового контролю (екзамену) Ви обираєте:**

- 4.1. Збільшення часу на підготовку до усної відповіді.
- 4.2. Використання комп'ютерної програми контролю знань.

4.3. Допомогу секретаря для прослуховування питань або написання необхідної інформації.

4.4. Інше (напишіть). \_\_\_\_\_

**Будь ласка, напишіть своє прізвище, ім'я, по батькові:**

\_\_\_\_\_

**КАРТКА**  
вивчення функціональних можливостей студента (ки) з особливими потребами  
групи \_\_\_\_\_ курсу \_\_\_\_\_

№ з/п	Рівень функціональних можливостей	Критерії визначення	Суб'єктивні показники	Об'єктивні показники	Термін	Звуження соціальних можливостей	Розширення соціальних можливостей
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Комунікація	Здатність до нормального спілкування		Загальна успішність за атестаціями. Загальна успішність за підсумковим контролем			
		Здатність до спілкування за умов компенсації порушеної функції		Загальна успішність за атестаціями. Загальна успішність за підсумковим контролем			Виконує письмові роботи за допомогою інших осіб
		<i>Мова</i>					
		а) використовує сурдопеклад					
		б) використовує підсилювач звуку					

Продовження додатка Е

1	2	3	4	5	6	7	8
		в) висловлюється письмово					
		<i>Слух</i>					Використовує озвучені комп'ютерні програми Використовує аудіозаписи лекцій
		а) читає по губах					
		б) використовує сурдопереклад					
		в) усно висловлює думку					
		г) використовує слуховий апарат					
		<i>Фізичні вади</i>					За повільного читання лекцій
		а) використовує комп'ютер					
		б) використовує спеціальні пристосування					

1	2	3	4	5	6	7	8
2.	Самообслу- говування	А. Повністю обслуговує себе без спеціальних пристроїв і допомоги інших осіб В. Повністю обслуговує себе за допомогою спеціальних пристроїв а) прийом їжі б) догляд за собою в) одягання					Обслуговує себе частково за допомогою інших осіб
3.	Орієнтація у просторі і часі	А. Повна орієнтація у просторі і часі В. Повна орієнтація у просторі і часі за допомогою спеціальних пристроїв <i>Zip</i>					Безпечна інфраструктура. Супровід. Використання послуг кінолотів

1	2	3	4	5	6	7	8
		а) окуляри					
		б) тростина					
		в) звукове супроводження програмного забезпечення					
		г) використання видань зі шрифтом Брайля					
		<i>Слух</i>					
		а) слухові апарати					
		б) світлові сигналізатори					
		<i>Хронічні захворювання</i>					
		а) використання ліків для підтримки фізичного стану					
		<i>Розпоряджається своїм часом:</i>					
		а) планує свою роботу					
		б) розподіляє час рівномірно, відповідно до своїх можливостей					

1	2	3	4	5	6	7	8	
4.	Соціальна адаптація	<p>А. Найбільш легко соціальна адаптація проходить:</p> <p>а) на початку навчального року</p> <p>б) під час заліково-екзаменаційної сесії</p> <p>в) при змінах у ході навчального процесу (модульна система)</p> <p>г) у разі госпіталізації</p> <p>д) за інших обставин (за кліматичних обставин — влітку тощо)</p> <p>В. На пристосування до нових умов вимагається:</p> <p>а) від 1 дня до 1 тижня</p> <p>б) від 1 тижня до 1 місяця</p> <p>в) більше місяця</p> <p>С. Адаптація проходить:</p> <p>а) легко</p>						<p>Пристосована соціальна інфраструктура</p>



1	2	3	4	5	6	7	8
		б) зі значним витрачанням фізичних зусиль					
		в) зі значним витрачанням емоційних зусиль					
		г) позначається на взаємовідносинах					
		д) не позначається на взаємовідносинах					
		е) відповідно до обставин (предмета, стилю викладання тощо)					
5.	Витривалість	А. Нормальна витривалість		Відвідування занять			
		В. Часткова витривалість. Витривалість до:	Краща працездатність за таких умов				Кореляції
		а) температури					
		б) шуму					
		в) освітлення					
		г) кліматичних змін					

Продовження додатка Е

1	2	3	4	5	6	7	8
		С. Витривалість до виконання завдань (відповідно до часу)					
		<i>Письмові роботи</i>					
		а) лекції					
		б) конспекти					
		в) реферати					
		г) курсові					
		д) творчі роботи					
		е) кваліфікаційні роботи					
		<i>Усні відповіді</i>					Особливі умови підготовки до окремих предметів
		а) виступи на семінарах					
		б) доповіді на семінарах					
		в) наукові конференції					

Продовження додатка Е

1	2	3	4	5	6	7	8
6.	Мобільність	<p>А. Повна мобільність (здатність до пересування не порушена)</p> <p>В. Повна мобільність за допомогою допоміжних засобів і спеціальних пристосувань:</p> <p>а) коляска (візок)</p> <p>б) милиці</p> <p>в) ходунки</p> <p>г) тростина</p>					<p>Використання транспорту:                      – власний                      – адміністрація                      – зручний міський авто-транспорт</p> <p>Мобільність зберігається за допомогою супроводу:                      – інші особи                      – кількох осіб (2-3) під час підйому на сходинки</p>

## Продовження додатка Е

1	2	3	4	5	6	7	8
		С. Повна мобільність, однак за підвищення часу на:					
		а) поїздки до університету					
		б) підйом по сходинках (один проліг — 8–9 сходинок)					
		в) дорогу від зупинки до університету					

**Індивідуальна програма  
 педагогічного тьюторського супроводу  
 для студента (ки) з особливими потребами (код)  
 \_\_\_\_\_ Прізвище та ініціали  
 \_\_\_\_\_ курсу \_\_\_\_\_ групи  
 \_\_\_\_\_ адреса, телефон**

№ з/п	Дисципліна	Викладач-тьютор	Адаптовані завдання для поточного контролю	Адаптовані завдання для періодичного (тематичного) контролю	Адаптовані умови для проведення підсумкового контролю
1	2	3	4	5	6

**КАРТКА**  
**модульно-рейтингового контролю**  
**з навчальної дисципліни**  
**«Соціальна робота (теорія і практика)» (V семестр)**  
**студента (ки) \_\_\_\_\_ групи**

№ з/п	Тема	Оцінка за поточний контроль	Оцінка за періодичний контроль (МКР)	Оцінка за модульний контроль
1	2	3	4	5
<b>Модуль I. Соціальна робота як наука і практична діяльність</b>				
1.	Семінар 1. Соціальна робота як наука. Західна парадигма соціальної роботи			
1.1.	Конспект			
1.2.	Робота на семінарі			
2.	Семінар 2. Соціальна робота як наука. Оформлення вітчизняної теорії соціальної роботи			
2.1.	Експрес-контроль. Термінологія. Глосарій			
2.2.	Конспект			
2.3.	Робота на семінарі			
3.	Семінар 3. Соціальна робота як практична діяльність. Класифікації теорій та моделей соціальної роботи			
3.1.	Експрес-контроль. Термінологія. Глосарій			
3.2.	Конспект			
3.3.	Робота на семінарі			
4.	Семінар 4. Соціальна робота як практична діяльність. Процес, принципи, рівні, функції соціальної роботи			
4.4.	Експрес-контроль. Термінологія. Глосарій			
4.5.	Конспект			

1	2	3	4	5
4.6.	Робота на семінарі			
5.	<b>Семінар 5. Стратегії соціальної підтримки особистості. «Людина допомагаюча» — філософські основи альтруїстичного поведіння</b>			
5.1.	Експрес-контроль. Термінологія. Глосарій			
5.2.	Конспект			
5.3.	Робота на семінарі			
6.	<b>Семінар 6. Стратегії соціальної підтримки особистості (соціально-психологічні, соціальні, психологічні)</b>			
6.1.	Експрес-контроль. Термінологія. Глосарій			
6.2.	Конспект			
6.3.	Робота на семінарі			
7.	<b>Семінар 7. Правові основи соціальної роботи. Законодавча база України</b>			
7.1.	Експрес-контроль. Термінологія. Глосарій.			
7.2.	Робота на семінарі			
	<b>МКР-1</b>			
<b>Модуль II. Професійні аспекти соціальної роботи</b>				
8.	<b>Семінар 8. Модель спеціаліста соціальної сфери</b>			
8.1.	Експрес-контроль. Термінологія. Глосарій			
8.2.	Робота на семінарі			
II-1.	<b>Практичне заняття 1. Соціальний працівник як професіонал: питання професіоналізму соціального працівника, соціальна взаємодія соціального працівника і клієнта, професійні ризики в соціальній роботі</b>			
II-1.2	Творче завдання			

1	2	3	4	5
П-1.3.	Робота на практичному занятті			
<b>9.</b>	<b>Семінар 9. Професійні цінності соціальної роботи</b>			
9.1.	Конспект			
9.2.	Робота на семінарі			
<b>П-2.</b>	<b>Практичне заняття 2. Кодекс етики соціального працівника</b>			
П-2.1.	Презентація кодексу етики соціального працівника			
П-2.2.	Участь у дискусії			
<b>10.</b>	<b>Семінар 10. Професійні ролі соціального працівника</b>			
10.1.	Конспект			
10.2.	Робота на семінарі			
<b>П-3.</b>	<b>Практичне заняття 3. Професійні ролі соціального працівника</b>			
П-3.1.	Вправа			
П-3.2.	Участь у роботі мікрогрупи			
<b>11.</b>	<b>Семінар 11. Клієнт як об'єкт пізнання в соціальній роботі</b>			
11.1.	Ессе			
11.2.	Робота на семінарі			
	<b>МКР-2</b>			
<b>Модуль III. Сфери призначення і застосування соціальної роботи</b>				
<b>12.</b>	<b>Семінар 12. Система соціального захисту в Україні</b>			
12.1.	Конспект			
12.2.	Робота на семінарі			
<b>13.</b>	<b>Семінар 13. Система соціального захисту населення в Україні</b>			
13.1.	Схема «Система соціальної роботи у сфері соціального захисту»			
13.2.	Робота на семінарі			
<b>14.</b>	<b>Семінар 14. Соціальна робота у великому місті</b>			
14.1.	Творче завдання			



1	2	3	4	5
14.2.	Робота на семінарі			
<b>15.</b>	<b>Семінар 15. Соціальна робота у сільській місцевості</b>			
15.1.	План роботи ССМ у сільській місцевості			
15.2.	Робота на семінарі			
<b>16.</b>	<b>Семінар 16. Партнерство соціальних служб із благодійними та громадськими організаціями</b>			
16.1.	Схема «Мережа організацій III сектора у системі діяльності організацій соціальної сфери»			
16.2.	Робота на семінарі			
<b>17.</b>	<b>Семінар 17. Діяльність міжнародних організацій і фондів в Україні</b>			
17.1.	Ессе			
17.2.	Робота на семінарі			
<b>П-4.</b>	<b>Практичне заняття 4. Соціальна робота у системі освіти, охорони здоров'я, сфері культури</b>			
П-4.1.	Робота у мікрогрупах			
П-4.2.	Вправа			
	<b>МКР-3</b>			
<b>Модуль IV. Методи соціальної роботи</b>				
<b>18.</b>	<b>Семінар 18. Організаційні методи соціальної роботи</b>			
18.1.	Програма ССМ			
18.2.	Робота на семінарі			
<b>П-5.</b>	<b>Практичне заняття 5. Організаційні методи соціальної роботи</b>			
П-5.1.	Робота з документами			
П-5.2.	Робота на семінарі			
<b>19.</b>	<b>Семінар 19. Соціологічні методи соціальної роботи</b>			
19.1.	Експрес-контроль. Термінологія. Глосарій			

Продовження додатка Н

1	2	3	4	5
<b>20.</b>				
20.1.	Експрес-контроль			
20.2.	Конспект			
20.3.	Робота на семінарі			
<b>П-6.</b>				
П-6.1.				
П-6.2.	Вправа			
<b>21.</b>	<b>Семінар 21. Індивідуальна соціальна робота</b>			
21.1.	Конспект			
21.2.	Робота на семінарі			
<b>22.</b>				
22.1.	Конспект			
22.2.	Робота на семінарі			
<b>П-7.</b>	<b>Практичне заняття 7. Актуальні методи соціальної роботи</b>			
7.1.	Робота з допомагаючими методами			
7.2.	Вправа			
	МКР-4			

**КАРТКА**  
**модульно-рейтингового контролю**  
**з навчальної дисципліни**  
**«Соціальна робота (теорія і практика)» (V семестр)**  
**студента (ки) \_\_\_\_\_ групи**

№ з/п	Теми	Оцінка за поточний контроль	Оцінка за періодичний контроль (МКР)	Оцінка за модульний контроль
1	2	3	4	5
<b>Модуль V. Соціальні технології і технології соціальної роботи</b>				
<b>1</b>	<b>Семінар 1. Поняття соціальної технології</b>			
1.1.	Робота на семінарі			
1.2.	Практичне заняття			
<b>2.</b>	<b>Семінар 2. Технології соціальної роботи</b>			
2.1.	Робота на семінарі			
2.2.	Практичне заняття			
<b>3.</b>	<b>Семінар 3. Соціальна опіка і піклування</b>			
3.1.	Творче завдання			
3.2.	Робота на семінарі			
3.3.	Практичне заняття			
<b>4.</b>	<b>Семінар 4. Соціальне забезпечення і страхування</b>			
4.1.	Експрес-контроль			
4.2.	Творче завдання			
4.3.	Робота на семінарі			
4.4.	Практичне заняття			
<b>5.</b>	<b>Семінар 5. Соціальна діагностика, експертиза, профілактика</b>			
5.1.	Творче завдання			
5.2.	Робота на семінарі			
5.3.	Практичне заняття			

1	2	3	4	5
<b>6.</b>	<b>Семінар 6. Соціальна корекція і терапія</b>			
6.1.	Експрес-контроль			
6.2.	Творче завдання			
6.3.	Робота на семінарі			
6.4.	Практичне заняття			
<b>7.</b>	<b>Семінар 7. Соціальна адаптація та реабілітація</b>			
7.1.	Експрес-контроль			
7.2.	Творче завдання			
7.3.	Робота на семінарі			
7.4.	Практичне заняття			
<b>8.</b>	<b>Семінар 8. Соціальне моделювання</b>			
8.1.	Експрес-контроль			
8.2.	Опорний конспект літератури з теми			
8.3.	Творче завдання			
8.4.	Робота на семінарі			
8.5.	Практичне заняття			
<b>9.</b>	<b>Семінар 9. Соціальне проектування</b>			
9.1.	Експрес-контроль			
9.2.	Опорний конспект літератури з теми			
9.3.	Робота на семінарі			
9.4.	Практичне заняття			
<b>10.</b>	<b>Семінар 10. Соціальне посередництво і консультування</b>			
10.1.	Експрес-контроль			
10.2.	Творче завдання			
10.3.	Робота на семінарі			
10.4.	Практичне заняття			
<b>11.</b>	<b>Семінар 11. Соціальна освіта і навчання</b>			
11.1.	Творче завдання			

1	2	3	4	5
11.2.	Робота на семінарі			
11.3.	Практичне заняття			
	МКР-5.			
<b>Модуль VI. Соціальна робота з різними цільовими групами і категоріями клієнтів</b>				
<b>12.</b>	<b>Семінар 12. Соціальна робота із сім'єю</b>			
12.1.	Творче завдання			
12.2.	Робота на семінарі			
12.3.	Практичне заняття			
<b>13.</b>	<b>Семінар 13. Соціальний захист жінок і соціальна робота</b>			
13.1.	Експрес-контроль			
13.2.	Творче завдання			
13.3.	Робота на семінарі			
13.4.	Практичне заняття			
<b>14.</b>	<b>Семінар 14. Соціальна робота з молоддю</b>			
14.1.	Експрес-контроль			
14.2.	Творче завдання			
14.3.	Робота на семінарі			
14.4.	Практичне заняття			
<b>15.</b>	<b>Семінар 15. Соціальна робота з людьми похилого віку</b>			
15.1.	Творче завдання			
15.2.	Робота на семінарі			
15.3.	Практичне заняття			
<b>16.</b>	<b>Семінар 16. Соціальна робота з інвалідами</b>			
16.1.	Експрес-контроль			
16.2.	Творче завдання			
16.3.	Робота на семінарі			
16.4.	Практичне заняття			

1	2	3	4	5
<b>17.</b>	<b>Семінар 17. Соціальна робота у сфері зайнятості</b>			
17.1.	Творче завдання			
17.2.	Робота на семінарі			
17.3	Реферат			
17.4.	Практичне заняття			
	МКР-6.			

**ДОДАТКИ**  
**для викладання**  
**навчальної дисципліни**  
**«Методика викладання соціальної роботи»**

Освітньо-кваліфікаційний рівень — магістр

*Додаток А*

**ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ**  
**З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**  
**«Методика викладання соціальної роботи» — VI курс**  
**студента (ки) \_\_\_\_\_ групи**

\_\_\_\_\_

**(Прізвище, ініціали)**

**Тест 1. Визначте поняття «методика» (обведіть правильну відповідь).**

- A. Процес формування нових педагогічних знань; вид пізнавальної діяльності, спрямований на розкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку.
- B. Процес плекання, виховання і шліфування характеру.
- C. Галузь педагогіки, в якій розглядають теорію освіти і навчання.
- D. Галузь педагогічної науки, що досліджує: зміст навчального предмета і характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями, студентами необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку їхнього мислення, формуванню світогляду; виховання громадянина своєї країни.

**Тест 2. Предметом методики є (обведіть правильну відповідь).**

- A. Оптимально ефективний шлях мисленнєвої діяльності людини (студента) від наявного рівня знань, умінь, навичок та інтелектуального розвитку до очікуваного, прогнозованого.
- B. Вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій.
- C. Процес навчання основ тієї чи іншої науки, спеціально підібраний та дидактично опрацьований матеріал науки, який потребує засвоєння.
- D. Надання певної форми, завершеності процесу становлення особистості, досягнення нею рівня зрілості та стабільності.

**Тест 3. Визначте сутність поняття «зміст вищої освіти» (обведіть правильну відповідь).**

- A. Обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей.
- B. Динамічна система, що об'єднує процеси виховання, навчання, розвитку і самовдосконалення особистості вихованця.
- C. Сукупність елементів із певними зв'язками між ними, які утворюють якісно своєрідну цілісність.
- D. Тривалий процес зростання, який на кожній стадії має свою мету — розвиток здібностей, які сприяють зростанню.

**Тест 4. Визначте зміст понять «викладання» і «учіння» (впишіть правильну відповідь).**

	навчаючи основ навчальної дисципліни, передавати наукову інформацію з певної галузі знань, формувати уміння, навички шляхом проведення лекцій, семінарських і практичних занять, організації самостійної та індивідуальної роботи.
	пізнавальна діяльність і самостійна робота студентів, засвоєння ними азів науки шляхом активної інтелектуальної (засвоєння знань, розширення світогляду) і практичної (набуття умінь і навичок) професійної діяльності.

**Тест 5. Визначте сутність поняття «педагогічна майстерність» (обведіть правильну відповідь).**

- A. Єдність педагогічної спрямованості особистості, професійного знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічної техніки.
- B. Розвиток інтелектуальної культури особистості, пізнавальних мотивів, раціональної організації навчальної праці.
- C. Один із видів і навіть методів пізнання, головною особливістю якого є спрямованість на саме знання, на процес його отримання.
- D. Галузь науки, яка вивчає обдарованість, креативність або творчу діяльність як базові характеристики особистості і процес продукування творчого результату.



**Тест 6. Визначте групи якостей фахівця (впишіть правильну відповідь у ліву колонку).**

	емпатійність, відкритість, інтуїтивність, схильність до лідерства, реактивність, автентичність, спостережливість, терпимість, стресостійкість, оптимальність, аналітичність, рефлексивність, креативність.
	ставити мету, організовувати спільну діяльність, організовувати власну діяльність, прогнозувати розвиток, планувати діяльність (свою й чужу), здійснювати аналіз, експертизу, генерувати нові ідеї, збирати і передавати інформацію, користуватися ефективними технологіями, алгоритмами діяльності, ухвалювати рішення, користуватися документацією професійного спрямування.
	комунікабельність, діловитість, винахідливість, енергійність, ініціативність, здатність до імпровізації, здатність до ризику, відповідальність, здатність до релаксації.

**Тест 7. Визначте зміст загальних умінь фахівця соціальної сфери (впишіть).**

A. Пізнавальні \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

B. Практичні \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

C. Організаційні \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

D. Уміння проводити самоконтроль \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

E. Оцінні \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Тест 8. Визначте сутність поняття «форми організації навчання» (обведіть правильну відповідь).**

- A. Індивід із його душевним укладом, самопочуттям, самооцінкою формує певні уявлення.
- B. Як дидактична категорія означає зовнішній бік організації навчального процесу, пов'язаний із кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також із порядком їх здійснення.
- C. Раціональне знання, яке відповідає суворим вимогам логічного (формального) опису знання, методів його отримання, критеріїв тощо.
- D. Глибокі знання й широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань.

**Тест 9. Визначте форми організації навчального процесу (обведіть правильну відповідь).**

- A. Навчальні заняття, самостійна робота, лекційні заняття, контрольні заходи.
- B. Навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи.
- C. Навчальні заняття, лекційні, семінарські заняття, самостійна робота.
- D. Навчальні заняття, навчальна практика, лекції, практичні заняття.

**Тест 10. Визначте основні види навчальних занять (обведіть правильну відповідь).**

- A. Лекція, практичне заняття, семінарське заняття, консультація.
- B. Лекція, тренінг, семінарське заняття, самостійна робота.
- C. Лекція, семінарське заняття, лабораторне заняття, мозковий штурм.
- D. Лекція, практичне заняття, консультація, лабораторне заняття.

**Тест 11. Стисло охарактеризуйте особливості лекційних занять (впишіть).**

- A. Лекція — наукова доповідь \_\_\_\_\_

В. Лекція-інформація \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

С. Лекція з постановкою проблеми \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Д. Лекція-дискусія \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Е. Лекція-візуалізація \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ф. Лекція-конференція \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Г. Лекція-роздуми \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Н. Лекція-консультація \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

К. Лекція-орієнтація \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Тест 12. Стисло охарактеризуйте особливості семінарських занять (впишіть).**

А. Семінар-конференція \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

В. Семінар-дискусія \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

С. Семінар із тренінговим компонентом \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Д. Семінар — ситуаційна гра \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Тест 13. Визначте особливості самостійної навчальної роботи студентів (обведіть правильну відповідь).**

- A. Процес засвоєння індивідом соціального досвіду.
- B. Чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває у вищому навчальному закладі або самостійно.
- C. Як одна із форм активної навчально-пізнавальної діяльності, маючи на увазі інтеграцію специфічної діяльності викладача і студента в умовах інформаційного навчального середовища у процесі підготовки фахівців соціальної сфери.
- D. Це, радше, формування розуму через закладення в нього деяких асоціацій чи зв'язків за допомогою навчання, що відбувається ззовні.

**Тест 14. Визначте види практики відповідно до змісту навчання (обведіть правильну відповідь).**

- A. Виробнича, стажувальна, педагогічна.
- B. Навчальна, виробнича, переддипломна, стажувальна, стажувально-педагогічна, дослідницька.
- C. Навчальна, педагогічна, дипломна, дослідницька.
- D. Педагогічна, дослідницька, стажувальна, стажувально-педагогічна, переддипломна.

**Тест 15. Визначте послідовність видів рейтингового контролю (обведіть правильну відповідь).**

- A. Попередній, поточний, періодичний (тематичний), підсумковий.
- B. Попередній, періодичний (тематичний), підсумковий.
- C. Періодичний (тематичний), поточний, підсумковий.
- D. Попередній, періодичний (тематичний), поточний, підсумковий.

**Тест 16. Визначте зміст поняття «методи навчання» (обведіть правильну відповідь).**

- A. Сили, що рухають до об'єкта, який перебуває в нашій уяві і в будь-якому досвіді, що містить мету.
- B. Базова наукова дисципліна, що вивчає загальні закономірності виховання людини, розробляє теоретико-методологічні та методичні засади навчально-виховного процесу в різноманітних освітньо-виховних закладах.
- C. Формування особистості, яка здатна творчо мислити.
- D. Способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодін-

ня знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності.

**Тест 17. Визначте основні функції, які виконують методи навчання (обведіть правильну відповідь).**

- A. Коригувальну, корекційну, освітню, контрольну.
- B. Навчальну (освітню), розвиткову, виховну, мотиваційну, контрольно-коригувальну.
- C. Освітню, підтримуючу, виробничу, розвиткову.
- D. Розвиткову, навчальну, виховну, анімаційну, контрольну.

**Тест 18. Визначте метод навчання за його характеристикою (впишіть).**

	використовують тоді, коли викладач ділиться готовою інформацією. Студенти її сприймають, осмислюють, запам'ятовують. Цей метод вважають дуже економічним за способом передачі інформації.
	полягає в тому, що студенти повторюють певну навчальну дію за певним взірцем. Таким чином засвоюються знання і навички. Цей метод використовують частіше на семінарських та практичних заняттях.
	характеризується тим, що викладач формулює перед студентами проблему і пропонує її розв'язання. Пошук шляхів розв'язання проблеми здійснює або сам викладач, або студенти під час індивідуальної або групової роботи.
	навчання часто називають евристичним. Зміст його постає в тому, що викладач поділяє навчальну програму на окремі задачі, а студенти здійснюють кроки по віднайденню шляхів їх вирішення.
	навчання зумовлює творче використання студентами знань, у процесі якого формулюється досвід самостійної науково-дослідної роботи.

**Тест 19. Серед активних методів дослідники виділяють (поставте відповідну цифру у вільну колонку).**

1.	<i>Методи програмованого навчання</i>		основну увагу приділяють мотивам і способам мисленневої діяльності студента, а також процедурам його включення в проблемну ситуацію.
2.	<i>Методи проблемного навчання</i>		керують процесом засвоєння знань шляхом організації взаємодії між людьми та їх стосунками. Навчання розглядають як процес соціальний, колективний.
3.	<i>Методи інтерактивного навчання</i>		зумовлюють перебудову традиційного навчання за рахунок уточнення та операціоналізації цілей, задач, способів вирішення, форм заохочення і контролю щодо предметного змісту знань.

**Тест 20. У кожному із активних методів використовують свій інструментарій: (з'єднайте стрілочками).**

У програмованому навчанні		колективні дискусії, навчально-рольові ігри, сценарії і партитури діалогів і полілогів між учасниками групи із вирішення задачі.
У проблемному навчанні		проблемна ситуація, типи проблемних ситуацій, евристичні програми.
В інтерактивному навчанні		алгоритм.

**Тест 21. Визначте, у чому виявляється призначення освітніх технологій (обведіть правильну відповідь):**

А. У розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу.

- В. Це така інституція, яка створює умови, що забезпечують зростання, адекватне життю, незалежно від віку.
- С. Соціальна якість індивіда, яка може перейти змістовною ознакою в індивідуальне буття і зумовити тим самим культурно-історичний рівень самопроявів людини.
- Д. Відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов.

**Тест 22. Визначте сутність педагогічних технологій (обведіть правильну відповідь).**

- А. Вид навчальної роботи, що передбачає з'ясування рівня засвоєння студентами знань, оволодіння вміннями і навичками з окремої теми чи розділу.
- В. Шлях опосередкованої перевірки через розробку інших загальнотеоретичних положень як теорій середнього рівня.
- С. Це не випадкова самостійна риса, а неодмінний наслідок руху досвіду, зміни світу, а отже, зміни зв'язків між речами.
- Д. Відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов.

**Тест 23. Визначте зміст технологій навчання (виховання, управління) (обведіть правильну відповідь).**

- А. Ґрунтовні знання з педагогіки та психології, володіння сучасними формами, методами і технологіями навчання.
- В. вихід особистісного світу до великого здійснюється у двох провідних формах — пізнавальній та практичній.
- С. можливість передбачення і програмування розвитку індивіда та просування до намічених цілей.
- Д. наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система, і як реальний процес навчання.
- Е. цей тип технології моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання.

**Тест 24. Визначте зміст поняття «інновації» (обведіть правильну відповідь).**

- А. Уперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності.
- В. За їх допомогою дослідник дізнається про судження, мотиви дій, інтереси тощо.

- C. Єдиний підхід до співвідношення діяльності і свідомості у межах пояснювальних принципів теорій середнього рівня.
- D. Принцип організації інформації та ідей, знання та інтелектуального зростання.

**Тест 25. Визначте поняття згідно з його характеристикою (впишіть правильну відповідь у ліву колонку):**

	це сукупність (система) знань у дії; засвоєння, перетворення і використання знань зумовлює активну пізнавальну діяльність, а тому до структури поняття входять також емоційно-вольові і мотиваційні компоненти;
	це інтегративна цілісність знань, умінь і навичок, які забезпечують професійну діяльність, тобто здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність;
	це якості особистості фахівця, які «експлуатуються» у групі суміжних та різнопрофільних професій.

Оцінка \_\_\_\_\_

Підпис викладача \_\_\_\_\_

**ВІДПОВІДІ НА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ  
З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ  
«Методика викладання соціальної роботи»**

**Тест 1. Визначте поняття «методика» (обведіть правильну відповідь).**

- A. Галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета і характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями, студентами необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку їхнього мислення, формування світогляду; виховання громадянина своєї країни.
- B. Процес плекання, виховання і шліфування характеру.
- C. Галузь педагогіки, в якій розглядається теорія освіти і навчання.
- D. Процес формування нових педагогічних знань; вид пізнавальної діяльності, спрямований на розкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання та розвитку.



## **Тест 2. Предметом методики є:**

- A. Процес навчання основ тієї чи іншої науки, спеціально підібраний та дидактично опрацьований матеріал науки, який потребує засвоєння.
- B. Вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій.
- C. Оптимально ефективний шлях мисленнєвої діяльності людини (студента) від наявного рівня знань, умінь, навичок та інтелектуального розвитку до очікуваного, прогнозованого.
- D. Надання певної форми, завершеності процесу становлення особистості, досягнення нею рівня зрілості та стабільності.

## **Тест 3. Визначте сутність поняття «зміст вищої освіти».**

- A. Обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей.
- B. Динамічна система, яка об'єднує процеси виховання, навчання, розвитку і самовдосконалення особистості вихованця.
- C. Сукупність елементів із певними зв'язками між ними, які утворюють якісно своєрідну цілісність.
- D. Тривалий процес зростання, який на кожній стадії має свою мету — розвиток здібностей, які сприяють зростанню.

## **Тест 4. Визначте зміст понять «викладання» і «учіння»:**

Викладання	навчаючи основ навчальної дисципліни, передавати наукову інформацію з певної галузі знань, формувати уміння, навички шляхом проведення лекцій, семінарських та практичних занять, організації самостійної та індивідуальної роботи;
Учіння	пізнавальна діяльність і самостійна робота студентів, засвоєння ними азів науки шляхом активної інтелектуальної (засвоєння знань, розширення світогляду) і практичної (набуття умінь і навичок) професійної діяльності.

## **Тест 5. Визначте сутність поняття «педагогічна майстерність».**

- A. Єдність педагогічної спрямованості особистості, професійного знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічної техніки.
- B. Розвиток інтелектуальної культури особистості, пізнавальних мотивів, раціональної організації навчальної праці.

- C. Один із видів і навіть методів пізнання, головною особливістю якого є спрямованість на саме знання, на процес його отримання.
- D. Галузь науки, яка вивчає обдарованість, креативність або творчу діяльність як базові характеристики особистості і процес продукування творчого результату.

**Тест 6. Визначте групи якостей фахівця.**

Психологічні якості	емпатійність, відкритість, інтуїтивність, схильність до лідерства, реактивність, автентичність, спостережливість, терпимість, стресостійкість, оптимальність, аналітичність, рефлексивність, креативність.
Управлінські якості	ставити мету, організовувати спільну діяльність, організовувати власну діяльність, прогнозувати розвиток, планувати діяльність (свою і чужу), здійснювати аналіз, експертизу, генерувати нові ідеї, збирати і передавати інформацію, користуватися ефективними технологіями, алгоритмами діяльності, ухвалювати рішення, користуватися документацією професійного спрямування.
Поведінкові якості	комунікабельність, діловитість, винахідливість, енергійність, ініціативність, здатність до імпровізації, здатність до ризику, відповідальність, здатність до релаксації.

**Тест 7. Визначте зміст загальних умінь фахівця соціальної сфери.**

- A. *Пізнавальні* — досліджувати та аналізувати конкретні процеси і явища у соціальній роботі.
- B. *Практичні* — застосовувати на практиці знання з теорії соціальної роботи, форми, методи, технології соціальної роботи, які відповідають меті, умовам та завданням, що постають перед організацією соціальної сфери і соціальними працівниками зокрема.
- C. *Організаційні* — організовувати діяльність на основі науково обґрунтованих методів планування, застосовувати принципи управління соціальною роботою.
- D. *Уміння проводити самоконтроль* — застосовувати прийоми соціально-психологічної регуляції та саморегуляції.
- E. *Оцінні* — визначати особливості, проблематику соціального функціонування; застосовувати прийоми соціальної

психодіагностики, об'єктивного й критичного оцінювання соціальних ситуацій; проводити аналіз ефективності системи надання соціальних послуг.

**Тест 8. Визначте сутність поняття «форми організації навчання».**

- A. Як дидактична категорія означає зовнішній бік організації навчального процесу, пов'язаний із кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також із порядком їх здійснення.
- B. Індивід з його душевним укладом, самопочуттям, самооцінкою формує певні уявлення.
- C. Раціональне знання, яке відповідає суворим вимогам логічного (формального) опису знання, методів його отримання, критеріїв тощо.
- D. Глибокі знання й широка ерудиція в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення творчих завдань.

**Тест 9. Визначте форми організації навчального процесу.**

- A. Навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи.
- B. Навчальні заняття, самостійна робота, лекційні заняття, контрольні заходи.
- C. Навчальні заняття, лекційні, семінарські заняття, самостійна робота.
- D. Навчальні заняття, навчальна практика, лекції, практичні заняття.

**Тест 10. Визначте основні види навчальних занять.**

- A. Лекція, практичне заняття, семінарське заняття, консультація.
- B. Лекція, тренінг, семінарське заняття, самостійна робота.
- C. Лекція, семінарське заняття, лабораторне заняття, мозковий штурм.
- D. Лекція, практичне заняття, консультація, лабораторне заняття.

**Тест 11. Стисло охарактеризуйте особливості лекційних занять:**

- A. *Лекція — наукова доповідь.* Викладач висвітлює основні теоретичні підходи і наукові погляди, що стосуються теми

лекції. Матеріал лекції чітко структурований, розподілений на логічно завершені частини.

- В. *Лекція-інформація* — належить до пояснювально-ілюстративних методів навчання. Викладач знайомить студентів з інформацією, що не вимагає її репродуктивного відтворення, а розрахована лише на механічне запам'ятовування основних соціальних фактів, подій тощо.
- С. *Лекція з постановкою проблеми* значно активізує процес навчання, стимулює навчально-пізнавальну діяльність молоді. Постановка проблеми повинна бути обґрунтованою всією логікою навчального курсу.
- Д. *Лекція-дискусія*. На лекції використовують методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, що стимулюють інтелектуальну активність студентів, підключають процеси тісної взаємодії під час обговорення наукових і практичних питань.
- Е. *Лекція-візуалізація* спирається на використання наочно-ілюстративних методів навчання, відеотехнологій, аудіовізуальних засобів навчання, творів екранного мистецтва.
- Ф. *Лекцію-конференцію* завчасно готує викладач разом зі студентами. 4–6 студентів отримують від викладача теми доповідей, які висвітлюються у визначеному порядку відповідно до змісту навчального матеріалу та логіки його побудови.
- Г. *Лекція-роздуми*. Лекцію-роздуми характеризують особливості добору навчальної інформації, змісту навчального матеріалу, а також тон та стиль спілкування викладача зі студентами. Лекція може будуватися на висвітленні практичних аспектів соціальної роботи: у цьому разі викладач активно висловлює власну думку про переваги та недоліки того чи іншого аспекту теорії та практики соціальної роботи в організаціях та установах соціальної сфери. Значно поживляють лекцію роздуми викладача про минуле і майбутнє професії.
- Н. *Лекцію-консультацію* проводять із метою узагальнення, систематизації знань пройденого навчального матеріалу, надолуження тих прогалин, які залишилися після вивчення окремих тем, аналізу та корекції помилок під час проведення письмових контрольних робіт, виконання тестових завдань, підготовки до підсумкового контролю.
- К. *Лекцію-орієнтацію* проводять для допомоги студентам у питаннях, пов'язаних із різноманітними інформаційними потоками, які відрізняються за своїм змістом, характером, стилем, тоном, манерою викладу інформації, призначених для різних цільових аудиторій громадян.

**Тест 12. Стисло охарактеризуйте особливості семінарських занять.**

- A. *Семінар-конференцію* проводять на основі підготовки коротких наукових доповідей та рефератів учасниками навчально-виховного процесу.
- B. *Семінар-дискусія* активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, пробуджує думку, надає можливість виявити свої здібності. Методика проведення семінару-дискусії є логічним продовженням попередньої роботи викладача на таких видах лекцій, як наукова доповідь, конференція, дискусія.
- C. *Семінар із тренінговим компонентом* складається з двох частин. Перша присвячена висвітленню теоретичних питань, друга — відпрацюванню певних практичних умінь та навичок.
- D. *Семінар — ситуаційна гра* проводиться у мікрогрупах. Використовуючи теоретичний матеріал теми, студенти розв'язують професійні проблеми, вирішують поставлені завдання — за методикою ситуаційного навчання.

**Тест 13. Визначте особливості самостійної навчальної роботи студентів.**

- A. Як одна із форм активної навчально-пізнавальної діяльності, маючи на увазі інтеграцію специфічної діяльності викладача і студента в умовах інформаційного навчального середовища, у процесі підготовки фахівців соціальної сфери.
- B. Чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває у вищому навчальному закладі або самостійно.
- C. Процес засвоєння індивідом соціального досвіду.
- D. Це, радше, формування розуму через закладення в нього деяких асоціацій чи зв'язків за допомогою навчання, що відбувається ззовні.

**Тест 14. Визначте види практики відповідно до змісту навчання.**

- A. Навчальна, виробнича, переддипломна, стажувальна, стажувально-педагогічна, дослідницька.
- B. Виробнича, стажувальна, педагогічна.
- C. Навчальна, педагогічна, дипломна, дослідницька.
- D. Педагогічна, дослідницька, стажувальна, стажувально-педагогічна, переддипломна.

**Тест 15. Визначте послідовність видів рейтингового контролю.**

- A. Попередній, поточний, періодичний (тематичний), підсумковий.
- B. Попередній, періодичний (тематичний), підсумковий.
- C. Періодичний (тематичний), поточний, підсумковий.
- D. Попередній, періодичний (тематичний), поточний, підсумковий.

**Тест 16. Визначте зміст поняття «методи навчання».**

- A. Це способи та прийоми спільної упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, вміннями та навичками, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності.
- B. Базова наукова дисципліна, що вивчає загальні закономірності виховання людини, розробляє теоретико-методологічні та методичні засади навчально-виховного процесу в різноманітних освітньо-виховних закладах.
- C. Формування особистості, яка здатна творчо мислити.
- D. Сили, що рухають до об'єкта, який перебуває в нашій уяві і в будь-якому досвіді, що містить мету.

**Тест 17. Визначте основні функції методів навчання.**

- A. Навчальна (освітня), розвиткова, виховна, мотиваційна, контрольна-коригувальна.
- B. Коригувальна, корекційна, освітня, контрольна.
- C. Освітня, підтримуюча, виробнича, розвиткова.
- D. Розвиткова, навчальна, виховна, анімаційна, контрольна.

**Тест 18. Визначте метод навчання за його характеристикою:**

Пояснювально-ілюстративний метод	використовують тоді, коли викладач ділиться готовою інформацією. Студенти її сприймають, осмислюють, запам'ятовують. Цей метод вважають дуже економічним за способом передачі інформації.
Репродуктивний метод	полягає в тому, що студенти повторюють певну навчальну дію за певним взірцем. Таким чином засвоюються знання і навички. Цей метод використовують частіше на семінарських і практичних заняттях.
Проблемний метод	характеризується тим, що викладач формулює перед студентами проблему і пропонує її розв'язання. Пошук шляхів розв'язання проблеми

	здійснює або сам викладач, або студенти під час індивідуальної або групової роботи.
Частково-пошуковий метод	навчання часто називають евристичним. Зміст його полягає в тому, що викладач поділяє навчальну програму на окремі задачі, а студенти здійснюють кроки з метою віднайдення шляхів їх вирішення.
Дослідницький метод	навчання зумовлює творче використання студентами знань, у процесі якого формується досвід самостійної науково-дослідної роботи.

**Тест 19. Серед активних методів дослідники виділяють (поставте відповідну цифру):**

1. Методи програмованого навчання	1.	зумовлюють перебудову традиційного навчання за рахунок уточнення та операціоналізації цілей, задач, способів рішення, форм заохочення і контролю відносно предметного змісту знань.
2. Методи проблемного навчання	2.	основну увагу приділяють мотивам і способам мисленнєвої діяльності студента, а також процедурам його включення у проблемну ситуацію.
3. Методи інтерактивного навчання	3.	керують процесом засвоєння знань шляхом організації взаємодії між людьми та їх стосунками. Навчання розглядається як процес соціальний, колективний.

**Тест 20. У кожному із активних методів використовують свій інструментарій (з'єднайте стрілочками):**

У програмованому навчанні	алгоритм.
У проблемному навчанні	проблемну ситуацію, типи проблемних ситуацій, евристичні програми.
В інтерактивному навчанні	колективні дискусії, навчально-рольові ігри, сценарії та партитури діалогів і полілогів між учасниками групи з вирішення задачі.

**Тест 21. Визначте, у чому виявляється призначення освітніх технологій.**

- A. У розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу.
- B. Це така інституція, яка створює умови, що забезпечують зростання, адекватне життю, незалежно від віку.
- C. Соціальна якість індивіда, яка може перейти змістовною ознакою в індивідуальне буття і зумовити тим самим культурно-історичний рівень самопроявів людини.
- D. Відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов.

**Тест 22. Визначте сутність педагогічних технологій.**

- A. Відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов.
- B. Вид навчальної роботи, що передбачає з'ясування рівня засвоєння студентами знань, оволодіння вміннями і навичками з окремої теми чи розділу.
- C. Шлях опосередкованої перевірки через розробку інших загальнотеоретичних положень як теорій середнього рівня.
- D. Це не випадкова самостійна риса, а неодмінний наслідок руху досвіду, зміни світу, а отже, зміни зв'язків між речами.

**Тест 23. Визначте зміст технологій навчання (виховання, управління).**

- A. Цей тип технології моделює шлях опанування конкретного навчального матеріалу (поняття) у межах відповідного навчального предмета, теми, питання.
- B. Вихід особистісного світу до великого здійснюється у двох провідних формах — пізнавальній та практичній.
- C. Можливість передбачення і програмування розвитку індивіда та просування до намічених цілей.
- D. Наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система, і як реальний процес навчання;
- E. Ґрунтовні знання педагогіки і психології, володіння сучасними формами, методами і технологіями навчання.



**Тест 24. Визначте зміст поняття «інновації».**

- A. Уперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності.
- B. За їх допомогою дослідник дізнається про судження, мотиви дій, інтереси тощо.
- C. Єдиний підхід до співвідношення діяльності і свідомості у рамках пояснювальних принципів теорій середнього рівня.
- D. Принцип організації інформації та ідей, знання та інтелектуального зростання.

**Тест 25. Визначте поняття згідно з його характеристикою.**

Компетентність	це сукупність (система) знань у дії; засвоєння, перетворення і використання знань зумовлює активну пізнавальну діяльність, а тому в структуру поняття входять також емоційно-вольові і мотиваційні компоненти.
Компетенції	це інтегративна цілісність знань, умінь і навичок, які забезпечують професійну діяльність, тобто здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність.
Метапрофесійні якості	це якості особистості фахівця, які «експлуатуються» у групі суміжних та різнопрофільних професій; здатності, властивості особистості, які зумовлюють та визначають продуктивність широкого кола соціальної та професійної діяльності фахівця.

Оцінка \_\_\_\_\_

Підпис викладача \_\_\_\_\_

**Підрахунок правильних відповідей:**

53–43 — «5»

43–33 — «4»

33–23 — «3»

## ЛІТЕРАТУРА

1. Акмалова А. А. Социальная работа с мигрантами и беженцами : учеб. пособ. — М. : Инфра-М, 2007. — 220 с.
2. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2004. — № 1 (3). — 448 с.
3. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць / за заг. ред. П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. — К. : Університет «Україна», 2002. — № 2. — 339 с.
4. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2007. — № 3 (5). — 545 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія; теорія. — К. : Либідь, 1998.
6. Аманкопова Д. А., Багдасарян В. Э., Горлов В. Н. Введение в специальность: история сервиса : учеб. пособ. — М. : ИНФРА-М, Альфа-М. — 384 с. — («Сервис и туризм»).
7. Андрущенко В., Лутай В. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку // Вища освіта України. — 2004. — № 4. — С. 5–12.
8. Андрущенко В. Стратегія для освіти. За матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України. Червень, 2006) // Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 5–9.
9. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. — М. : Владос, 1999.
10. Балягіна І. А., Богорад М. А., Ковальчук Г. О. Методика викладання економіки : навч.-метод. посіб. для самост. вивчення дисципліни / Київський національний економічний ун-т. — К. : КНЕУ, 2003. — 342 с.
11. Бекер С., Бьорер Д., Ян В. В., Каніщенко Г., Майкелоніс В. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні; Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання / за упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. — К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. — 191 с.
12. Безперервна педагогічна практика студентів як первинна форма їх професійної практичної підготовки : зб. доп. Всеукр.

наук.-метод. конф., м. Вінниця, 14–16 грудня 1999 року / Науково-методичний центр вищої освіти; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського / за наук. ред. Н. М. Шунда. — Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 1999. — 290 с.

13. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект. — О., 1999. — С. 53–54.

14. Богомаз К. Ю., Дика О. І., Сорокіна Л. М. Методика викладання соціології : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Дніпродзержинський держ. технічний ун-т. — Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2005. — 168 с.

15. Бойко А. М., Лутфуллін В. С., Юрас І. І., Пащенко В. О. Методика викладання і вивчення інтегрованого курсу «Теорія та історія педагогіки» : навч. посіб. / Полтавський держ. педагогічний ін-т. — К. : ІСДО, 1996. — 120 с.

16. Бойко А., Грига А., Іванова О., Семигіна Т. Методика викладання соціальної роботи та соціальної політики: посібник для відкритого навчання. — К., 2003. — 140 с.

17. Бойко А. М. Соціальна робота з клієнтами із залежністю від алкоголю та наркотиків : метод. реком. з навч. курсу для магістеріуму / Національний ун-т «Києво-Могилянська академія». Школа соціальної роботи; Ужгородський держ. ун-т. Кафедра соціальної роботи. — К. : Ужгород, 2000. — 76 с.

18. Бойко А. М. Соціальна робота з клієнтами, інфікованими ВІЛ та хворими на СНІД : метод. реком. з навч. курсу для магістеріуму / Національний ун-т «Києво-Могилянська академія». Школа соціальної роботи; Ужгородський держ. ун-т. Кафедра соціальної роботи. — К. : Ужгород : УжДУ, 2000. — 64 с.

19. Бондарчук О. І., Бондарчук Л. І. Основи психології та педагогіки : курс лекцій. — К. : МАУП, 1999. — 168 с.

20. Бондар В. Технологізація підготовки фахівців в умовах запровадження державних стандартів освіти / Освіта і управління. — Т. 8, ч. 2. — 2005. — С. 88–90.

21. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі. — К. : Пульсари, 2003.

22. Броневицкий Г. Г. Психические основы обучения : учеб. пособ. — Н. Новгород, 2001.

23. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т. Г. Шевченка. — К., 1995. — 430 с.

24. Булах І. Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. — К. : ЦМК МОЗ України, 1995: загальні принципи оцінювання знань. — К. : ЦМК МОЗ України, 1994.

25. Булах И. Е., Жегрий Т. И., Радченко Н. Ф. Применение методов математической статистики при решении медико-биологических задач. — К. : МЗ УССР, КМИ, 1988.

26. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика личности. — К. : Здоров'я, 1989.

27. Бурлачук Л. Ф., Савченко Е. П. Психодиагностика (психодиагностический инструментарий для использования в социальных службах). — К., 1995.

28. Васильев В. В., М'ясоїд Г. І. Проблеми післядипломної освіти соціальних працівників та впровадження модульної технології навчання в системі підвищення кваліфікації : матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції. Київ, 29–31 жовтня 2002 року). — К., 2002. — Ч. І. — С. 170–176.

29. Вербило О. Ф. Методика активного навчання економічних дисциплін / Національний аграрний ун-т. — К., 1998. — 235 с.

30. Введение в специальность. Социальная работа : учеб. пособ. / П. Д. Павленок, Е. В. Куканова, А. Б. Шаповалов. — М. : ИНФРА-М, Форум, 2007. — 128 с. — (Профессиональное образование).

31. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. — М. : Просвещение, 1995. — 524 с.

32. Галагузова М. А. Профессиональная подготовка социальных работников. — М., 1994.

33. Гамезо М. В., Петрова Е. Ф., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология. — 2003. — 573 с.

34. Габай Т. В. Педагогическая психология : учеб. пособ. — М., 1995.

35. Гальперин П. Я. Четыре лекции по психологии : учеб. пособ. — М., 2000.

36. Гербард Й. Ф. В кн. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М. : Просвещение, 1971. — 560 с.

37. Гладунський В. Н., Князь С. В., Пушак Я. Я., Мельник М. О. Методологія наукових досліджень та методика викладання менеджменту зовнішньоекономічної діяльності : навч. посіб. для студ. напряму 0502 «Менеджмент» спец. 8.050203 «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» / Національний ун-т «Львівська політехніка». — Л. : Вид-во Національного ун-ту «Львівська політехніка», 2003. — 172 с.

38. Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Поважна Л. І. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. для студ., магістрів, асп. і викл. вищ. навч. закл. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. — К. : Вища школа, 2003. — 324 с.

39. Горащук В. П., Харченко Л. П., Макаров В. І. Педагогічна практика студентів спеціальності «Фізичне виховання і валеологія» : навч. посіб. / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ : Альма-матер, 2005. — 204 с.

40. Грига І. М. Соціальна робота в охороні здоров'я : методичні рекомендації з проведення навчального курсу. Для магістеріуму / Національний ун-т «Києво-Могилянська академія». Школа соціальної роботи / уклад. І. М. Грига. — К. : КМ Academia, 2001. — 82 с. : рис. — (Методична серія).

41. Гриньова М. В. Методика викладання валеології: навч.-метод. посіб. / Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. — 2-ге вид., доп. — Полтава : АСМІ, 2003. — 220 с.

42. Громада як осередок соціальної роботи з дітьми та сім'ями: метод. матеріали для тренера / авт.-упор. : О. В. Безпалько, Т. П. Авельцева, О. М. Петрик, Г. О. Притиск; за заг. ред. І. Д. Звереві. — К. : Науковий світ, 2004. — 69 с.

43. Гузьман О. А. Соціальна робота в органах внутрішніх справ: соціологічний аналіз : автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Харківський національний ун-т внутрішніх справ. — Х., 2006. — 20 с.

44. Гут Б., Коваленко О., Котелевська Н. Соціальна робота в Жовтневому районі міста Харкова : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., а також для працівників соціальної сфери / Харківський ін-т екології і соціального захисту. — Х., 2003. — 151 с.

45. Гуцало Е. У., Калашникова Л. В. Педагогічна практика студентів передвипускних та випускних курсів педагогічного університету: програми завдань з психології та їх методичне забезпечення / Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. Кафедра психології. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2004. — 128 с.

46. Давыдов В. В. Теоретические основы развивающего обучения. — М., 1996.

47. Двіжона О. В., Руснак І. С. Методика викладання психології : навч. посіб. / Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. — Чернівці : Рута, 2006. — 232 с.

48. Джола Д. М., Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посіб. / Інститут змісту і методів навчання. — К., 1998. — 390 с.

49. Джонсон Д. Методы обучения: обучение в сотрудничестве / пер. с англ. З. С. Занчук. — СПб., 2001.

50. Дивицына Н. Ф. Социальная работа с детьми группы риска. — М. : Владос. — 2008. — 351 с.

51. Дипломна робота у вищих педагогічних закладах освіти (Положення про організацію і виконання) зі спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання» на пряму підготовки «Педагогічна освіта» / укладачі В. К. Сидоренко, В. П. Курок. — К., 2002. — 45 с.

52. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. — К. : Академвидав, 2004. — 351 с.

53. Доэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы / пер. с англ. / под ред. Б. Ю. Шапиро. — М., 1995.

54. Доуэл М., Марш П. Ориентированная на решение задачи социальная работа / Асоціація психіатрів України. — К., 1997. — 135 с.

55. Дьюї Д. Демократія і освіта. — Львів : Літопис, 2003. — 288 с.

56. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. — М., 1999.

57. Єльнікова Г. В. Методика викладання економічних дисциплін. Управління трудовими ресурсами: навч. посібник / АПН України; Центральний ін-т післядипломної освіти. — К. : Міленіум, 2003. — 104 с.

58. Жиленко Р. Методологія і методи соціальних досліджень. — Ужгород, 2003. — 180 с.

59. Желіба О. В. Методика викладання історії засобами умовно-графічної наочності : навч. посіб. / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. — Ніжин : НДПУ, 2003. — 148 с.

60. Журавський В. С Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. — К. : ЮРЕ. — 2003 — 415 с.

61. Зарубежные социальные программы института социальной работы // Российский журнал социальной работы. — 1998. — № 1/7.

62. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади: метод. матеріали до тренінгу / авт.-упоряд. Н. В. Зимівець; за заг. ред. Г. М. Лактіонової. — К. : Науковий світ, 2004. — 205 с.

63. Згуровський М. З., Сидоренко С. І., Холмська Г. В. Шляхами педагогіки комп'ютерних технологій. Перший досвід технічного університету. — К. : Наукова думка, 2003. — 188 с.

64. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования. // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23–30.

65. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. М., 1999.

66. Зиновьев Ф. В. Методика экономического обучения: учеб. пособ для экон. вузов. — Симф. : Таврия, 2001. — 158 с.

67. Иванова І. Б. Професійна підготовка студентів з особливими потребами в адаптації. — Вісник Університету «Україна» — 2001. — № 1. — С. 86–90.

68. Иванова І. Б. Розвиток мотивації до професійної діяльності у студентів спеціальності «Соціальна робота». Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики: матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29–31 жовтня 2002 року. — К., 2002. — Ч. І. — С. 177–181.

69. Иванова І. Б. Створення рівних можливостей у сфері освіти для студентів з особливими потребами / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. — № 1 (3). — К. : Університет «Україна», 2004. — С. 40–49.

70. Иванова І. Б. Теоретико-методологічні засади навчання молоді в інтегрованому освітньому середовищі / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — № 3 (5). — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 188–197.

71. Иванов В. Г., Курамшин И. Я., Чиркунова С. К., Хаиринова О. Ю., Шагеева Ф. Т. Общая методика обучения общетехническим и специальным дисциплинам в инженерном вузе: учеб.-метод. пособ. / Казанский гос. технологический ун-т. — Казань, 2001. — 300 с.

72. Івасик В. Б. Методика навчання елементів теорії графів у шкільному курсі інформатики з використанням педагогічних програмних засобів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2001. — 174 с.

73. Извозчиков А. А., Извозчиков В. А., Тумалев А. В., Тумалева Е. Ф. Виртуальные экскурсии в гуманитарно-ориентированном образовании: постановка проблемы и метапедагогика // Наука и школа. — 2001. — № 1. — С. 45.

74. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб. : Питер, 2002. — 512 с.

75. Ильин Г. Проектное образование и становление личности // Высшее образование в России. — 2001. — № 4.

76. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. — Мн.: Медисонт ООО, 2001. — 166 с.

77. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / авт.-упоряд.: О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьминський, В. П. Лютий, Ж. В. Петрочко, М. І. Ростальна, Л. І. Стрига. / за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петрочко. — К. : Фенікс, 2007. — 528 с.

78. Інновації у соціальних службах: навч.-метод. посіб. — К. : Пульсари, 2002.

79. Інноваційні моделі соціальних послуг: проекти Українського фонду соціальних інвестицій / за ред. Н. В. Кабаченко. — К. : ВПОЛ, 2006. — 320 с.

80. Кадочкина В. Е. Использование активных форм обучения при подготовке педагогов-психологов // Развивающаяся психология — основа гуманизации образования: материалы 1 Всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1998 г. — М. : РПО, 1989. — С. 93–94.

81. Казарцева Ольга Митрофановна. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений по спец. № 031200 «Педагогика и методика начального обучения». — 2 изд. — М. : Флинта, 1999. — 495 с.

82. Канн-Калик В. А. Грамматика общения. — М., 1995.

83. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: навч. посіб. / Український державний центр соціальних служб для молоді. — К. : УДЦССМ, 2001. — 219 с.

84. Каролина Н. С. Сравнительные исследования и законы по вопросам социального партнерства: сб. материалов. — К. : ИГО, 2000. — 148 с.

85. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособ. — СПб. : Питер, 2007. — 250 с.

86. Кармаліта А. К., Піскорський Г. А., Скиба М. Є. Методика математичного моделювання технології та механізмів легкої промисловості: навч. посіб. для студ. технол. та механ. спец. вищ. навч. закладів, а також спеціалістів легкої промисловості / Інститут змісту і методів навчання; Хмельницький технологічний ун-т «Поділля». — К., 1997. — 184 с.

87. Карпенко О. Г. Організація практики студентів за спеціальністю 040200 «Соціальна робота»: (Мет. рек.) / Національ-



ний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова; Інститут соціальної роботи та управління — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — 41 с.

88. Керецман В., Данищук В. Соціальна робота з етнічними меншинами Закарпаття. — Ужгород, 2003. — 130 с.

89. Керецман В. Правова підготовка соціальних працівників. — Ужгород, 2003. — 245 с.

90. Киселев А. И., Борисов Э. И., Верховский Ф. Я., Лебязьев А. Н. Методика обучения студентов управлению своим психофизиологическим состоянием с помощью технических средств: учеб. пособ. / Московский гос. технический ун-т им. Н. Э. Баумана. — М. : Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2001. — 21 с.

91. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. — К.: Радянська школа, 1983. — 136 с.

92. Киричук О.В. Галузі психологічної науки. — Основи психології: підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — Вид. 5-те, стереотипне. — К. : Либідь, 2002. — С. 111–131.

93. Климов Е.А. Основы психологии. Практикум: учеб. пособ. для вузов. — М. : ЮНИТИ, 1999. — 175 с.

94. Климов Е. А. Психология: воспитание, обучение: учеб. пособ. — М., 2000.

95. Клос Л. Є., Микитенко Н. О. Вступ до практичної соціальної роботи (на прикладі вивчення досвіду України та Канади) : Навч. посіб. для студ. спец. «Соціальна робота» вищ. навч. закл. / Національний ун-т «Львівська політехніка». — Л. : Вид-во Національного ун-ту «Львівська політехніка», 2005. — 136 с.

96. Коберник С. Г., Коваленко Р. Р., Скуратович О. Я. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: посіб. для вчит. — К. : Навчальна книга, 2005. — 320 с.

97. Коваленко Є. І., Конончук А. І., Пінчук І. М., Солова В. М. Методика роботи в літньому оздоровчому таборі: навч. посіб. для педагогів серед. закладів освіти та позашк. закладів, викладачів і студ. вузів I–II і III–IV рівнів акредитації / Інститут змісту і методів навчання. — К., 1997. — 280 с.

98. Коваленко О. Е., Шматков Є. В. Методика професійного навчання. Тестові завдання для самостійної роботи: навч. посіб. для студ. інж.-пед. спец. / Українська інженерно-педагогічна академія. — Х., 2005. — 440 с.

99. Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособ. для

студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : АCADEMIA, 2001. — 255 с.

100. Козлова О. Г. Методика інноваційного пошуку вчителя: навч.-метод. посіб. / Інститут змісту і методів навчання. — Суми : ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. — 96 с.

101. Комплексная реабилитация инвалидов: учеб. пособ для студентов высш. учебных заведений / Т. В. Зозуля, Е. Г. Свистунова, В. В. Чешихина. — М. : Академия, 2005. — (Высшее профессиональное образование), (Социальная работа).

102. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. — СПб. : Питер, 2006. — 320 с.

103. Короткова Р. І., Петрочко Ж. В., Мирук С. В. Підготовка соціальних працівників до роботи з волонтерами: методичні розробки до програм «Діди Морози–волонтери» та «Інтерактивний театр». — К. : Вид-во Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2001. — 60 с.

104. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. — К. : Ніка-Центр, 2006. — 536 с.

105. Костриця Н. М., Свистун В. І., Ягупов В. В. Методика навчання студентів спілкуванню в управлінській діяльності: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. — К. : Центр навч. л-ри, 2006. — 272 с.

106. Крайг Г. Психология развития. 7-е международное издание — СПб. : Питер, 2000. — 992 с.

107. Крамаренко В. И., Адаманова З. О. Методика преподавания международных экономических отношений: учеб. пособ. для студ. вузов / Таврический национальный ун-т им. В. И. Вернадского. — Симферополь : Крымучпедгиз, 2002. — 196 с.

108. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. — К. : Грамота, 2005. — 448 с.

109. Кривоконь Н. І. Особливості професійної «Я-концепції» фахівців системи соціального захисту населення: м-ли доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29–31 жовтня 2002 року. — К., 2002. — С. 85–91.

110. Кузьминський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. — К. : Знання, 2005. — 486 с. — (Вища освіта ХХІ століття).

111. Курбатов В. И. Социальная работа для студентов ВУЗов. — Ростов н/Д., 2007.

112. Курбатов В. И. Искусство управлять общением. — Ростов н/Д., 1997.

113. Курилів В. І. Методика викладання історії: курс підвищення кваліфікації вчителів історії. — Л.; Торонто : Світ, 2003. — 247 с.

114. Кушнір В. М. Особливості професійної освіти у Великобританії / Нові технології навчання: наук.-метод. зб., вип. 23 / редкол. В. П. Андрущенко (гол. ред.) та ін. — К. : ІЗМН, 1998. — С. 29–35.

115. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... д-ра пед. н. 13.00.04. — Кіровоград, 2003.

116. Кукурудза І. І. Методика викладання економічної теорії: м-ли до лекцій і семінарів. — Черкаси : РВВ Черкаського держуніверситету, 2001. — 332 с.

117. Ладиченко Т. В., Бакка Т. В., Желіба О. В. Методика викладання навчального курсу «Людина і світ». 11 клас: книга для вчителя / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова / за заг. ред. Л. В. Губерського. — К. : Знання України, 2004. — 196 с.

118. Лактионова Г. М., Шипиленко Е. С., Братусь И. В. Инновационные формы опеки детей: международный и национальный опыт. — К. : Науковий світ, 2001. — С. 61.

119. Лапенюк М. І. Роль і місце інститутів післядипломної освіти в безперервній освіті педагогічних кадрів. Нові технології навчання: наук.-метод. зб., вип. 23 / редкол. В. П. Андрущенко та ін. — К. : ІЗМН, 1998. — 264 с. — С. 247–258.

120. Ларіонова Н. Б. Наскрізна програма навчальної практики студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота» / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи. — Луганськ : Альма-матер, 2005. — 27 с.

121. Левченко Е. Б., Трубавина И. Н., Дорошок Т. О., Калашник О. А., Савич Л. Л. Социальная работа по предупреждению торговли людьми и оказанию помощи потерпевшим: учеб.-практ. пособ. / Государственный комитет по делам семьи и молодежи; Украинский ин-т социальных исследований; Государственный центр социальных служб для молодежи; Криминологическая ассоциация Украины; Международный женский правозащитный центр «Ла Страда-Украина» — К. : Украинский ин-т социальных исследований, 2001. — 182 с.

122. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. Ф., Соколова Е. Е. Алексій Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М. : Смысл, 2005.

123. Личностно-ориентированное обучение: теории и технологии: учеб. пособ. / Н. Н. Никитина, М. И. Лукьянова, С. Н. Митин и др. Ульяновск, 1998.

124. Лоренц У. Социальная работа в изменяющейся Европе. — Амстердам — Киев, 1997.

125. Лузік Е. Креативність як критерій якості у системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 76–82.

126. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. — М., 1994. — 365 с.

127. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. — М. : Изд-во МГУ, 1989.

128. Майерс Д. Социальная психология. — СПб., 1998. — 684 с.

129. Маслоу А. Мотивация и личность / 3-е изд. СПб. : Питер, 2003. — 362 с.

130. Мафтин Л. В. Методика викладання теорії виховання у ВНЗ: навч. посіб. / Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. — Чернівці : Рута, 2003. — 72 с.

131. Методы, способы и приемы активизации обучаемых: метод. рек. / сост. Ю. А. Макаров. Пенза, 1999.

132. Махов В. Я. Теорія і методика навчання рухливих і спортивних ігор: навч.-метод. посіб. для студ. та викладачів пед. вузів III–IV рівнів акредитації / Інститут змісту і методів навчання. — К., 1996. — 158 с.

133. Методика викладання «Основ правознавства»: курс лекцій / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя / С. М. Крапив'янський (уклад.). — Ніжин : Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. — 212 с.

134. Методика викладання біології: конспект лекцій / Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича / О. І. Турлай (уклад.). — Чернівці : Рута, 2003. — 72 с.

135. Методика викладання географії / Н. Муніч (упоряд.), В. Серебряй (упоряд.). — К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. — 128 с.

136. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. / Алмазов Б. Н., Белеева М. А., Бессонова Н. Н. — 4-е изд., стер. — М. : Академия. — 2007. — («Высшее профессиональное образование». «Социальная работа»).

137. Мещеряков А. И. Познание мира без слуха и зрения / Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995.

138. Миненков Г. Я. Трансформация университета и учебный процесс: методическое пособие для преподавателей. — Мн. : ЕГУ, 2004. — С. 98–106.

139. Міхеєв В. В. Методика навчання інформатики : Метод. посібник : для студ. вищих пед. навч. закл. / Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Кафедра інформатики. — Житомир : Поліграфічний центр ЖДПУ, 2004. — 224 с.

140. Модульна система професійного навчання: концепція, методика, особливості впровадження: навч.-метод. посіб. для працівників системи проф.-техн. освіти та служби зайнятості / Державний центр зайнятості України / А. В. Плохій (упоряд.), А. В. Казановський (упоряд.). — К. : Київська нотна фабрика, 2000. — 284 с.

141. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики: навч. посіб.: у 3 ч. / М. І. Жалдак (ред.). — К. : Навчальна книга, 2004. — Ч. 1 : Загальна методика навчання інформатики. — 256 с.

142. Мороз І. В., Ярошенко О. Г. Педагогічна практика студентів у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2003. — 90 с.

143. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование. — М. : Смысл, 2001. — 494 с.

144. Мудрик В. І. Організаційно-управлінська практика студентів: навч. посіб. — Х. : UA-Intellect, 2007. — 204 с.

145. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Слостенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2002. — 200 с.

146. Мурза В. П. Фізична реабілітація: навч. посіб. — К.: Олан, 2004. — 559 с.

147. Мюлендер О., Уорд Д. Самокерована групова робота. — К., 1996. — 176 с. — Серія «Соціальна робота».

148. Найдьонов І. М., Ігнатюк А. І. Методика викладання фінансово-економічних дисциплін: навч. посіб. — 2 вид., переробл. та допов. — К., 2005. — 384 с.

149. Нейлон Д. Как построить свою экспертную систему / перевод с англ. Н. Н. Слепова. — М. : Энергоатомиздат, 1991. — 286 с.

150. Невмержицький О. Педагогічні технології: зваби і загрози / Вища освіта України. — 2006. — № 1. — С. 97–101.

151. Навчально-польова практика з географії для студентів заочного відділення / уклад. О. А. Бездухов, І. В. Мирон // Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя — Ніжин : Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. — 24 с.

152. Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». — Т. 33. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / ред. В. С. Брюховецький. — К., 2004. — 81 с.

153. Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». — Т. 47. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / ред. В. С. Брюховецький // Націон. ун-т «Києво-Могилян. академія». — К., 2005. — 91 с.

154. Некрасов А. Я. Международный опыт социальной работы. — М. : ГАСБУ, 1994.

155. Немов Р. С. Психология образования. Кн. 2. — 1995 — 376 с.

156. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: учебное пособ. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2002. — 236 с.

157. Никифорак М. В. Методика викладання юридичних дисциплін у вищій школі: навч. посіб. / Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. — Чернівці : Рута, 2005. — 56 с.

158. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє // Вища школа. — 2006. — № 2. — С. 14.

159. Ніколаєнко С. Вища освіта — джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. — К. : Знання, 2005. — 319 с.

160. Новікова Л. М. Навчально-методичний посібник для самостійного вивчення курсу «Основи дидактики та методика викладання економіки» / Західнодонбаський ін-т економіки і управління. — Павлоград : ЗПІЕУ, 2003. — 122 с.

161. Образование в области социальной работы в России. — М., 1996.

162. Обучение социальной работе. — М., 1996.

163. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. — М. : Творч. центр, 2001. — 479 с.

164. Основы социальной работы: учеб. / Отв. ред. П. Д. Павленок. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2003.

165. Оцінювання потреб клієнтів соціальних служб. Методичні рекомендації для закладів та установ, що працюють із

вразливими групами населення / за ред. Л. Л. Сідельнік. — К. : ЛДЛ, 2007. — 204 с.

166. Панасюк Ю. Д. Управленческое общение. — М., 1990.

167. Пахненко И. И. Методика обучения студентов-словесников профессионально ориентированной речи: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Сумский педагогический ин-т им. А. С. Макаренко. — Сумы, 1995. — 243 с.

168. Пейн М. Сучасна теорія соціальної роботи. — К., 2000. — 456 с.

169. Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1983. — 608 с.

170. Педагогіка і методика навчання і виховання. Проблеми розвитку творчої особистості: зб. наук. праць / Сумський держ. педагогічний ін-т ім. А. С. Макаренка / відп. ред. В. І. Лозова. — Суми : Мрія-1, ЛТД, 1997. — 272 с.

171. Педагогічна майстерність: підруч. / І. А. Зязюн та ін. — К. : Вища школа, 1997.

172. Петренко В. Л., Денисов В. И. Концепция и моделирование адаптивной системы управления проектами. — Донецк, 1997.

173. Петрочко Ж. В., Кондрашевська Т. М. Професійна підготовка соціальних працівників до роботи (з досвіду роботи). — К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2001. — 48 с.

174. Підласий А. І. Педагогічні умови створення та застосування діагностичних експертних систем: дис. ... канд. пед. наук. — Черкаси, 1995. — 138 с.

175. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. — К. : Україна, 1998. — 340 с.

176. Поддубная Т. Н. Социальная защита детства в России и за рубежом. — М. : Академия, 2008. — 320 с.

177. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід : посіб. — Тернопіль, 2002. — 222 с.

178. Попович Г. М. Практика — основа професійної підготовки спеціалістів соціальної роботи: метод. розроб. — Ужгород : УжНУ, 2001. — 34 с.

179. Попович Г. М. Інституалізація соціальної роботи в Україні : монографія. — Ужгород: Грандж, 2003. — 184 с.

180. Попов А. А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентной реальности (обоснование места возникновения открытого образования) // Педагогика самоопределения



и проблемный поиск свободы: сб. статей / ред. А. И. Попов. — Барнаул, 1997.

181. Портнов М. Л., Пидкасистый П. И. Искусство преподавания. — М., 1999.

182. Права дитини: сучасний досвід та інновації : зб. інформ. і метод. матер. / за заг. ред. Г. Лактіонової. — К. : Либідь, 2005. — 252 с.

183. Практическая психология образования : учеб. / под ред. И. В. Дубровиной. — М., 2000.

184. Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Междунар. пед. акад., 1995. — 222 с.

185. Психология личности. — Самара : Бахрах, 1999. — 544 с.

186. Психодиагностика в системе социальной работы : учебник для студ. высш. уч. завед. / В. Б. Никишина, Т. Д. Василенко. — М. : ВЛАДОС-Пресс, 2004.

187. Пустова Н. О., Волчелюк Г. Ю. Методика викладання економіки: навч.-метод. посіб. для самост. вивчення дисципліни / Херсонський держ. технічний ун-т. — Херсон : Олдіплюс, 2003. — 127 с.

188. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 418 с.

189. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — 2002. — 411 с.

190. Ревуцька О., Ревуцький З. Духовні принципи здоров'я на основі православ'я: програма, методика, молитви (Духовна частина санологічної системи): посіб. для слухачів курсів «Навчання населення законів здоров'я та формування здорового способу життя на основі Православ'я». — Львів, 2001. — 296 с.

191. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека: — М. : Прогресс, Универс, 1994. — С. 333–375.

192. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.

193. Романенко Л. Ф., Тюття Л. Т. Контроль, перевірка знань як засіб управління навчальним процесом: види, функції, методи, форми. — К. : Університет «Україна», 2006. — 18 с.

194. Рыбалкина Н. В. Идея тьюторства — идея педагогического поиска (идентификация пространств полагания) // Тьюторство: идея и идеология. — Томск, 1996.



195. Рыбалкина Н. В. Индивидуальная образовательная история — рабочая онтология тьютора : сб. статей / ред. А. И. Попов. // Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. — Барнаул, 1997.

196. Рыбакова Н. А. Социальная работа и социальное образование: условия сохранения и развития жизненных сил человека в динамике социобытия / Псковский гос. педагогический ин-т. — Псков, 2000. — 182 с.

197. Рынок труда и социальная политика в Центральной и Восточной Европе. Переходный период и дальнейшее развитие / пер. с англ. — М. : ДИС, 1997.

198. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. — К. : Академвидав, 2006. — 360 с.

199. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования. — 2002. — 402 с.

200. Семігіна Т. В. Інформаційне забезпечення соціальної сфери. — К. : Києво-Могилянська академія, 2007. — 156 с.

201. Сидоров В. Н. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой подход. — Винница: Глобус-пресс, 2006. — 408 с.

202. Сборник тезисов докладов участников II региональной научно-практической конференции «Профессиональная ориентация и методика преподавания в системе «школа-вуз», 27 марта 2001 года / Московский гос. ин-т радиотехники, электроники и автоматики (технический ун-т); Институт информатизации образования РАО; Центр современного образования; Международная Соросовская программа образования в области точных наук / отв. ред. А. Г. Кисунько. — М., 2001. — Т. 1 — 140 с.

203. Сборник тезисов докладов участников II региональной научно-практической конференции «Профессиональная ориентация и методика преподавания в системе «школа-вуз», 27 марта 2001 года / Московский гос. ин-т радиотехники, электроники и автоматики (технический ун-т); Институт информатизации образования РАО; Центр современного образования; Международная Соросовская Программа Образования в Области Точных Наук / А. Г. Кисунько (отв. ред.). — М., 2001. — Т. 2 — 79 с.

204. Ситуаційна методика навчання: український досвід / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні; Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання / О. Сидоренко (упоряд.), В. Чуба (упоряд.). — К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. — 192 с.

205. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. — Л. : Сполох, 2000. — 422 с.

206. Скар О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи. — К. : Вища школа, 2006. — С. 33–45.

207. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М. : Аспект Пресс, 2001.

208. Соціальна робота: зб. навчальних програм // Соціальна робота. Кн. 5. — К. : ДЦССМ, 2002. — 332 с.

209. Соціальна освіта в Україні. 2001–2003. Християнський дитячий фонд. — Бюлетень.

210. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей у процесі професійного педагогічного спілкування / І. В. Козубовська, Г. В. Товканець; Ужгород. держ. ун-т. — Ужгород : Патент, 1998. — 195 с.

211. Соціальна політика в Україні та сучасні стратегії адаптації населення: зб. наукових статей. — К., 1998.

212. Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи: Матеріали доповідей та повідомлень міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 21–22 жовтня 1999 р.) / Ужгородський держ. ун-т; Закарпатська обласна держ. адміністрація / за ред. І. І. Мигович. — Ужгород, 1999. — 368 с. — Ч. 2. — 368 с.

213. Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи : матеріали доповідей та повідомлень міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 21–22 жовтня 1999 р.) / Ужгородський держ. ун-т; Закарпатська обласна держ. адміністрація / за ред. І. І. Мигович. — Ужгород, 1999. — 412 с.

214. Соціальна робота в Україні: перші кроки / Школа соціальної роботи Національного ун-ту «Києво-Могилянська академія» / Володимир Полтавець (ред.). — К. : КМ Academia, 2000. — 236 с.

215. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / за ред. А. Й. Капської. — К., 2000. — 264 с.

216. Соціальна робота з дітьми та молоддю (теоретико-методологічні аспекти). І. Д. Зверева, І. В. Козубовська, В. Ю. Керцман, О. П. Пічкар / Ч. І. — Ужгород : УжНУ, 2000. — 192 с.

217. Соціальна робота з дітьми та молоддю (теоретико-методологічні аспекти) : навч.-практ. посіб.для дистанц. навч. / І. Д. Зверева, І. В. Козубовська, В. Ю. Керцман, О. П. Пічкар // Ужгород. нац. ун-т; Укр. асоціація соц. педагогів та спеціалістів соціальної роботи. — Ужгород, 2000. — 190 с.

218. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посіб. для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді: у 2 ч. / Український держ. центр соціальних служб для молоді Державного комітету України у справах сім'ї та молоді; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка // за заг. ред. А. Я. Ходорчук. — К. : УДЦССМ, 2001. — Ч. 1, 2 : Теоретичні та методичні засади соціальної роботи (ч. 1); основні напрями соціальної роботи в умовах реформування в Україні (ч. 2). — 296 с.

219. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посіб. для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді: у 2 ч. / Український держ. центр соціальних служб для молоді Державного комітету України у справах сім'ї та молоді; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка // за заг. ред. А. Я. Ходорчук. — К. : УДЦССМ, 2001. — 272 с.

220. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посіб. для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді: у 2 ч. / Український держ. центр соціальних служб для молоді Державного комітету України у справах сім'ї та молоді; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка // за заг. ред. А. Я. Ходорчук. — К. : УДЦССМ, 2001. — Ч. 3: Теоретичні засади та основні напрямки інформаційних технологій соціальної роботи. — 172 с.

221. Соціальна робота з людьми з особливими потребами: метод. рек. для тренера / за ред. І. Д. Зверева; авт.-упоряд. О. В. Безпалько. — К. : Науковий Світ, 2002. — 55 с. (Б-чка соц. працівника / соц. педагога; серія «Благополуччя дітей та молоді. — Додаток до журналу «Практична психологія та соціальна робота»).

222. Соціальна робота: хрестоматія // Соціальна робота — К. : ДЦССС, 2002. — Кн. 3.

223. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. — К. : ДЦССМ, 2002.

224. Социальная работа: история, теория и практика: науч.-учеб.-метод. пособие для студ., магистрантов, асп. и спец. в обл. соц. педагогики, соц. работы: в 2 ч. / Луганский гос. педагогический ун-т им. Тараса Шевченко // авт.-сост. С. Я. Харченко. — Луганск : Альма-матер, 2002. — 158 с.

225. Социальная работа: история, теория и практика: науч.-учеб.-метод. пособ. для студ., магистрантов, асп. и спец. в обл. соц. педагогики, соц. работы: в 2 ч. / Луганский гос. педагогический ун-т им. Тараса Шевченко // авт.-сост. С. Я. Харченко. — Луганск : Альма-матер, 2002. — 307 с.

226. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, О. І. Янкович, З. П. Бондаренко, Т. Л. Лях; Луган. держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка; Християн. дит. фонд. — К. : Науковий Світ, 2003. — 234 с.

227. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів: наук.-навч.-метод. посіб. для студ., магістрантів, асп. та спец. у галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка // авт.-уклад. С. Я. Харченко. — Луганськ : Альма-матер, 2003. — 198 с.

228. Соціальна робота в Україні / за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. — К. : Науковий світ, 2003.

229. Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / Державний центр соціальних служб для молоді; Державний департамент України з питань виконання покарань // за ред. В. М. Синьова. — К., 2003. — 220 с.

230. Соціальна робота: у 3 ч. / Національний ун-т «Києво-Могилянська академія»; Школа соціальної роботи ім. В. І. Полтавця // за ред. Т. В. Семигіна, І. М. Григи. — К. : Києво-Могилянська академія, 2004. — Ч. 1 : Основи соціальної роботи. — Бібліогр.: с. 173–174. — 178 с.

231. Соціальна робота: у 3 ч. / Національний ун-т «Києво-Могилянська академія»; Школа соціальної роботи ім. В. І. Полтавця // за ред. Т. Семигіна, І. Григи. — К. : Києво-Могилянська академія, 2004. — Ч. 2: Теорії та методи соціальної роботи. — 224 с.

232. Соціальна робота: у 3 ч. / Національний ун-т «Києво-Могилянська академія»; Школа соціальної роботи ім. В. І. Полтавця / за ред. Т. Семигіна, І. Грига. — К. : Києво-Могилянська академія, 2004. — Ч. 2: Теорії та методи соціальної роботи. — 166 с.

233. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, О. І. Янкович та ін.; Луган. держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка; християн. дит. Фонд. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К. : ДЦССМ, 2004. — 256 с.

234. Соціальна робота: технологічний аспект : навч. посіб. / за ред. проф. А. Й. Капської. — К. : Центр навчальної літератури, 2004. — 352 с.

235. Соціальна служба в Україні: соціально-психологічні засади формування й ефективного функціонування : матер. наук.-практ. конф. 12 травня 2005 року, м. Черкаси. / ред.

кол.: В. В. Москаленко, Н. І. Кривоконь, Н. М. Дембіцька. — К.: Фенікс, 2005. — 664 с.

236. Социальная работа. Русский энциклопедический словарь / под ред. В. И. Жукова. — М., 1997.

237. Социальная работа: справ. пособие для студ. специальности 053100: Социально-культурная деятельность / Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина // Л. А. Шевченко (авт.-сост.). — Тамбов : Издательство ТГУ, 2000. — 43 с.

238. Социальная теория. Социальная политика. Социальная работа: сб. науч. статей / Е. В. Жижко (отв. ред.). — Красноярский гос. ун-т. Кафедра теории и методики социальной работы. — Красноярск, 2000. — 156 с.

239. Социальная работа : учебно-метод. пособ. / сост. Н. Е. Коршунова. — Российский химико-технологический ун-т им. Д. И. Менделеева. — М. : РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2001. — 72 с.

240. Социальная работа: теория и практика : учеб. пособ. // Е. И. Холостова (отв. ред.), А. С. Сорвина (отв. ред.). — Московский гос. ун-т сервиса, Социально-технологический ин-т. — М. : ИНФРА-М, 2001. — 427 с. — (Серия «Высшее образование»).

241. Социальная работа: учеб. пособ. // под общей редакцией проф. В. И. Курбатова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д.: Феникс, 2003.

242. Социальная работа: теория и практика : учеб. пособ. / Московский гос. ун-т сервиса; Социально-технологический ин-т / Е. И. Холостова (отв. ред.), А. С. Сорвина (отв. ред.). — М. : ИНФРА-М, 2003. — 426 с. — (Серия «Высшее образование»).

243. Соціальна політика, соціальна робота й охорона здоров'я: як Україні досягти європейського рівня якості послуг? Збірка тез конференції. / за заг. ред. Т. Семігіної. — К. : Сфера, 2007. — 250 с.

244. Соціальні послуги: як побудувати українську модель на європейських підходах. Проект ТАСІС «Посилення регіональних соціальних служб» — К., 2006. — 255 с.

245. Соціальні служби — родині: Розвиток нових підходів в Україні / за ред. І. М. Григи, Т. В. Семігіної. — К., 2002. — 128 с.

246. Соціальне становище сільської жінки в Україні. — К., 1998.

247. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід. навч.-метод. посіб. / автор. кол.: Л. С. Волинець, Ф. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. — К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. — 127 с.

248. Соціально-економічні проблеми дитинства в сучасному українському селі / авт. кол.: Л. С. Волинець, А. Г. Зінченко, І. Б. Іванова та ін. — К. : Академпрес, 1998. — 136 с.

249. Соціально-психологічна робота з дітьми та молоддю з особливими потребами: метод. рек. / Н. О. Головка, Л. Є. Даниелян, І. С. Довгалюк та ін.; Держ. соц. служба для сім'ї, дітей та молоді. — К. : Держсоцслужба, 2005. — 107 с.

250. Соціологія. Короткий енциклопедичний словник // за заг. ред В. І. Воловича. — К. : Укр. Центр духовн. культури, 1998. — 736 с.

251. Соціологія // за ред В. Г. Городяненка. — К. : Академія, 2002. — 559 с.

252. Социология. Социальность. Современность / под ред. В. И. Митрохина. — Московский гос. социальный ун-т. Социологический факультет. — М., 1995. — Вып. 2 : Социальная работа: проблемы и опыт социологических исследований. — 133 с.

253. Социальное образование, социальная работа на селе: материалы межвузовской науч.-практ. конф., 24 марта 2000 г. / гл. ред. В. В. Амелин. // Оренбургский гос. аграрный ун-т. Институт управления. Кафедра социологии и социальной работы Оренбург : ИЦ ОГАУ, 2001. — 136 с.

254. Социальное партнерство, проблемы и пути решения: материалы белорусско-украинской научно-практической конференции 25–26 июня 1998 г. — Минск, 1998. — 147 с.

255. Социальные службы для молодежи: материалы и документы. — 1995. — Вып. 7. — (Серия: «Государственная молодежная политика в России: документы, опыт, практика»).

256. Стандарти соціальних послуг. Збірка проектів документів. Кн. I. / за ред. Л. Л. Сідельнік. — К. : Український фонд соціальних інвестицій, 2007. — 175 с.

257. Стандарти соціальних послуг. Збірка проектів документів. Кн. 2. / за ред. Л. Л. Сідельнік. — К. : ЛДЛ, 2007 — 232 с.

258. Станчиц М. А. Этика милосердия. — Минск, 1996.

259. Стан материнства і дитинства в Україні: проблеми перехідного періоду. Аналіз ситуації. — К. : ЮНІСЕФ, 1996.

260. Педагогічна практика студентів хіміко-біологічного факультету: навч.-метод. посіб. / А. В. Степанюк, В. В. Грубінко, Л. С. Похилата ін. // Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. — Тернопіль : ТДПУ, 2003. — 104 с.

261. Степашко В. О., Підласий А. І. Добір викладацького персоналу на діагностичній основі // Рідна школа. — 2002. — № 6. — С. 49–50.

262. Степашко В. О. Організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу у вищих навчальних закладах. — Слов'янськ, 2004. — С. 32–33.

263. Стефіна Н. В. Педагогічна практика студентів у школі: навч. посіб. для студ., методистів, керівників практики, вчителів шкіл різного типу / Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. — 84 с.

264. Таланчук П. М., К. О.Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі / навч.-метод. посіб. — К. : Соцінформ, 2004. — 128 с.

265. Таланчук П. М. Освіта і євротрансформація українського суспільства (Матеріали для вступної лекції і роздумів студентам). — К. : Університет «Україна», 2004. — 45 с.

266. Таланчук П. М. У кожного свій майдан, або Проблема роз'єднання і об'єднання з різних точок зору. — К. : Університет «Україна», 2005. — 40 с.

267. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы.

268. Талызина Н. Ф. Курс педагогической психологии. — М., 2000.

269. Тверезовська Н. Т. Підготовка викладачів вищої школи до використання навчальних експертних систем // Матеріали Міжвузівської наук.-практ. конфер. «Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів». — Х. : ОВС, 2002. — С. 67–72.

270. Тверезовська Н. Т. Проектування експертних систем для навчальних програм // Науково-пізнавальна діяльність учасників освітнього процесу навчальних закладів різних рівнів акредитації. — К. : Наук. світ, 2002. — С. 166–175.

271. Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методологічні основи створення і використання експертних систем у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах: монографія. — К. : КСУ, 2002. — 473 с.

272. Технологія і методика особистісно-орієнтованого навчання : метод. посіб. / уклад. Л. В. Кондрашова / Криворізький держ. пед. ун-т. — Кривий Ріг : КДПУ, 2006. — 352 с.

273. Технологічні основи модульно-рейтингової системи. Методичні рекомендації / укладачі: Л. Ф. Романенко, Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. — К. : Університет «Україна», 2004. — 10 с.



274. Технологізація волонтерської роботи у сучасних умовах. — К., 2001. — С. 136–137.

275. Тер-Акопов А. А. Безопасность человека: социально-правовые основы. — М. : Норма, 2005. — 275 с.

276. Тетерский С. В. Введение в социальную работу : учеб. пособ. — М. : Академический Проект, 2000. — 496 с.

277. Технология социальной работы.: учеб. пособ. для студ. / под ред. И. Г. Зайнышева. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 240 с.

278. Технології соціальної роботи / за заг. ред. А. Й. Капської. — К., 2000.

279. Технологія і методика особистісно-орієнтованого навчання: метод. посіб. / Криворізький держ. педагогічний ун-т / уклад. Л. В. Кондрашова. — Кривий Ріг : КДПУ, 2006. — 352 с.

280. Толлингерова Д. А. Опережающее управление учебной деятельностью / Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — 1981. — 35 с.

281. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури у старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди. — К. : Міленіум, 2002. — 318 с.

282. Труды XXXVII Всероссийской научной конференции по проблемам математики, информатики, физики, химии и методики преподавания естественнонаучных дисциплин. 22–26 мая 2001 года. Секция «Методика и педагогика». «Проблемы высшего и среднего образования в XXI веке» / Российский ун-т дружбы народов. Факультет физико-математических и естественных наук. — М. : ПАИМС, 2001. — 175 с.

283. Терзян Т. К., Литвинов Р. О., Майданник Е. А. Методика обучения инвалидов по зрению навыкам работы с персональными ЭВМ / гл. ред. Г. Е. Цейтлин, Т. К. Терзян. — Общественное объединение пользователей компьютерных технологий «Окно в мир». — К., 1999. — 41 с.

284. Технологізація волонтерської роботи у сучасних умовах. — К., 2001. — С. 136–137.

285. Тюття Л. Т. Психологічна підготовка соціального педагога до діяльності/ Вісник Університету «Україна». — К., 2001. — №1. — С. 66–71.

286. Тюття Л. Т., Тюття О. В. Професія — фахівець із соціальної роботи: витоки, розвиток, вимоги. / Вісник Університету «Україна». — К., 2002. — № 2. — С. 9–21.

287. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Методичні рекомендації з практики. — К. : Університет «Україна», 2002. — 22 с.



288. Тюття Л. Т., Тюття О. В. Інформаційний матеріал опису професії «Фахівець із соціальної роботи / навч.-метод. посіб. для державної служби зайнятості. — К., 2002. — 38 с.

289. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. — К. : Університет «Україна», 2004. — 406 с.

290. Тюття Л. Т. Концепція наскрізної підготовки фахівців із соціальної роботи / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. — К. : Університет «Україна», 2004. — С. 122–129.

291. Тюття Л. Т. Проектування у процесі підготовки фахівців із соціальної роботи / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. — № 3 (5). — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 279–289.

292. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Університет «Україна», 2004. — С. 7–22.

293. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика). Модульна програма для студентів спеціальності «Соціальна робота»: метод. посіб. — К. : Університет «Україна», 2007. — 112 с.

294. Тюття Л. Т. Проектування інновацій у процесі підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей. — К. : Університет «Україна», 2005. — С. 173–175.

295. Тюття Л. Т. Проектування у соціальній роботі // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Вип.: педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Т. 47. — К. : Києво-Могилянська академія, 2005. — С. 84–87.

296. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посіб. — 2-ге вид., переробл. і допов. — К. : Знання, 2008. — 574 с.

297. Уотлинг Б. Контрольные вопросы для проведения оценки деятельности персонала: Как добиться результатов, к которым стремитесь вы, и ваша команда / пер. с англ. — Днепропетровск : Баланс-клуб. — 160 с.

298. Фирсов М. В., Шапиро Б. Ю. Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2002. — 190 с.

299. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. завед. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 430 с.

300. Фирсов М. В. История социальной работы : учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по спец. «Социальная работа». — 2-е изд. — М. : Академический Проект, 2007. — 607 с. : ил. — (Gaudeamus).

301. Фицула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. — К. : Академвидав, 2006. — 352 с.

302. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини: методичні матеріали для тренера / упоряд.: І. Братусь та ін.; за заг. ред. Г. М. Лактіонової. — К. : Науковий світ, 2002. — 51 с.

303. Холостова Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми: учеб. пособ. — 2-е изд. — М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2003. — 296 с.

304. Холостова Е. И. Социальная политика и социальная работа: учеб. пособ. — М. : Дашков и К°, 2007. — 213 с. — (Золотой фонд учебной литературы).

305. Хубиев Б. Б., Шахзадова Н. В. Социальная работа с семьями и детьми: учеб.-метод. пособ. по дисциплине специализации «Учеб.-метод. объединение вузов РФ по образованию в области социальной работы» / Кабардино-Балкарский гос. ун-т им. Х. М. Бербекова. — Нальчик, 2000. — 59 с.

306. Циба В. Т. Системна соціальна психологія. навч. посіб. — К. : Центр навч. л-ри, 2006. — 328 с.

307. Чейнен Г. Из тіней. — К., 1997. — 172 с. — (Серія «Соціальна робота»).

308. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. — Москва, ЮНИТИ, 2002. — 436 с. — С. 309–310.

309. Шандоро Ф. Соціальна робота в екстремальних умовах. — Ужгород, 2003. — 200 с.

310. Шевцов А. Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я: моногр. — К. : Соцінформ, 2004. — 200 с.

311. Шендеровський К. С. Основні питання менеджменту соціальної роботи / Соціальна політика та менеджмент у соціальній роботі / за заг. ред. І. Звереві, Г. Лактіонової. — К. : Науковий світ, 2001. — С. 24–45.

312. Шестерников Е. Е. Моделирование креативной образовательной среды в муниципальной системе образования. — М. : Лилия, 2000.

313. Шиян Б. М., Папуша В. Г. Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах фізичного виховання і спорту: навч. посіб. — Х. : ОВС, 2005. — 208 с.

314. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посіб. — К. : Вища школа, 2002. — 215 с.

315. Щукина Н. П. Самопомощь и взаимопомощь в системе социальной поддержки пожилых людей. — М. : СТИ, 1999. — 240 с.

316. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. — К. : Либідь, 2002. — 559 с.

317. Як організувати соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі та документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання. — К. : ЛДЛ, 2007. — 252 с.

318. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами. — СПб : Питер, 2004. — 316 с.

319. Энциклопедия социальной работы : в 3-х т. / пер. с англ. — М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. — Т. 2. — 454 с.

320. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

#### Електронні джерела

1. Авдеева С. М. Возможности и проблемы развития интернет-образования // <http://www.center.fio.ru/vio>. — С. 2–3.

2. Аштохов О. Г., Аштохова И.Б. Современные представления об использовании технических средств обучения в учебном процессе // <http://www.for.ua.com/>.

3. Серета Ю. Ф. Информационные технологии в образовании // <http://www.atlant.osp.ru/pcworld/2002/01/>.

4. Элиот Т. Информация и телекоммуникация в постиндустриальном обществе // Новая технократическая волна на Западе. — М., 1986. — 339 с. // <http://www.open.gov.uk>.

5. Шевчук О. Власть и информационное общество в Украине // <http://www.e-ukraine.org.ua/>

Навчальне видання

**ТЮПТЯ Лідія Тимофіївна  
ІВАНОВА Ірина Борисівна**

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА:  
методика викладання**

Навчально-методичний посібник

Головний редактор	Н. І. Перинська
Технічний редактор	І. Є. Гнатюк
Художник-дизайнер	Т. О. Клименко
Комп'ютерна верстка	С. С. Думанецька
Коректор-редактор	Л. Ю. Савенко

Автори несуть відповідальність за подання матеріалів,  
які вміщено в посібнику «Соціальна робота: методика викладання».  
Університет «Україна» користується майновими правами  
на посібник Л. Т. Тюпті, І. Б. Іванової  
«Соціальна робота: методика викладання» як такий.

*Оригінал-макет виготовлено у видавничо-друкарському комплексі  
Університету «Україна»  
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел. (044) 424-40-65  
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 405 від 06.04.01*

*Віддруковано з оригінал-макета у видавничо-друкарському комплексі  
Університету «Україна»*

Підписано до друку 20.05.2009. Формат 60×84/16.  
Папір офсетний. Умовн. друк. арк. 19,82.  
Обл. вид. арк. 19,03. Наклад 500 прим.