ПОЛТАВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА»

Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти

Димура Ігор Володимирович

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Галузь знань: 23 *Соціальна робота*
Спеціальність: 231 *Соціальна робота*

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
Сайко Н. О.

Магістерська робота допущена до захисту
рішенням кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти
протокол № __від “__”_____ 2024 р.
Завідувач кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти
_____“___” _____ 2024 р.
(підпис)

Полтава – 2024

Реєстраційний № ____ _____ _____
(дата) (ПІП)

Результати перевірки _____ _____ _____
(до захисту) (ПІП) (дата)
(на доопрацювання)

Результати захисту: _____
(оцінка)

Голова ЕК _____ _____
(підпис) (ПІП)

Члени ЕК _____ _____
(підпис) (ПІП)

_____ _____
(підпис) (ПІП)
_____ _____
(підпис) (ПІП)
_____ _____
(підпис) (ПІП)

Відповідальний секретар ЕК _____
_____
(підпис) (ПІП)

ПОЛТАВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА»

Освітньо-кваліфікаційний рівень: *магістр*
Галузь знань: 23 *Соціальна робота*
Спеціальність: 231 *Соціальна робота*

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри
соціальної роботи та
спеціальної освіти

_____ _____(підпис)

«___»_____202_ро
ку

З А В Д А Н Н Я
НА МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ

Димура Ігор Володимирович

1. Тема роботи **Педагогічна готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.**

керівник роботи **доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри Сайко Н. О.**

затверджені наказом по інституту від "____"_____202_ року № ___

2. Строк подання здобувачем освіти роботи
_____

3. Вихідні дані до роботи
_____
_____
_____
_____
_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів випускної кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Виконавці
1.	Забезпечення здобувачів освіти методичними рекомендаціями по виконанню роботи	На початку навчання	Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти
2.	Вивчення напрямків дослідження	За графіком	Здобувач освіти
3.	Складання плану роботи та підготовки індивідуального завдання роботи	За графіком	Наук. керів. Здобувач освіти
4.	Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження	За графіком	Здобувач освіти
5.	Підготовка наукових тез з теми, що досліджувалась	За графіком	Наук. керів. Здобувач освіти
6.	Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатуючого експерименту	За графіком	Здобувач освіти
7.	Узагальнення результатів констатуючого експерименту	За графіком	Здобувач освіти
8.	Проведення формуючого експерименту	За графіком	Здобувач освіти
9.	Узагальнення результатів формуючого експерименту та оцінка ефективності корекційних заходів	За графіком	Здобувач освіти
10.	Подання на кафедру закінченої роботи, включаючи електронну версію (з метою перевірки її на плагіат)	До передзахисту	Наук. керівник Здобувач освіти
11.	Підготовка письмового відзиву на роботу	До передзахисту	Наук. керівник
12.	Проведення попереднього захисту робіт	За графіком	Комісія
13.	Прийняття рішення про допуск роботи до захисту	За графіком	Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти
14.	Зовнішнє рецензування	До передзахисту	Наук. керівник
15.	Направлення робіт з рецензією до екзаменаційної комісії (ЕК) для захисту	За графіком	Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти
16.	Захист роботи	За графіком	Комісія

Здобувач освіти _____ **Димура І.В.**____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ **Сайко Н. О.**
(підпис) (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....5
РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....9
1.1. Педагогічна складова системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників……. 9
1.2. Сучасні підходи до педагогічної підготовки майбутніх соціальних працівників 15
Висновки до першого розділу.....26
РОЗДІЛ ІІ. ПРАКТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ …… 27
2.1. Зміст педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників 27
2.2. Критерії та показники педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників……34
2.3 Методичні основи формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників ……..…46
Висновки до другого розділу.....58
РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....59
3.1 Формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників в аудиторних умовах…….....59
3.2 Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи……..….71
Висновки до третього розділу.....76
ВИСНОВКИ.....82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....86
ДОДАТКИ……..…..93

ВСТУП

Сучасна система вищої освіти спрямована на інтеграцію в європейську освіту, що забезпечує якісну підготовку майбутніх соціальних працівників, їх конкурентоспроможність на національному та міжнародному ринку праці. У цьому контексті особливо гостро постає проблема оволодіння майбутніми соціальними працівниками базовими освітньо-кваліфікаційними якостями, які відповідають сучасному рівню академічної освіти та є основою успішної професійної діяльності. Завжди базова педагогічна освіта професійної освіти є необхідною для підготовки майбутніх соціальних працівників, незалежно від обраного напряму професійної діяльності. А відтак її роль у професійному та особистісному становленні соціального працівника надзвичайно важлива. Особливого значення вона набуває в умовах євроінтеграційних процесів, характерних для всієї системи вищої освіти. Формальний вступ України до Болонського процесу, який відбувся у 2005 році, нині вимагає реальних змін у методології та практиці вищої освіти.

Актуальність дослідження проблем професійної освіти майбутніх соціальних працівників зумовлена, з одного боку, виключно важливою роллю вузівського етапу професійного становлення, а з іншого – потребами сучасної освіти. Зазначимо, що в умовах динамічного розвитку суспільства вітчизняні навчальні заклади не повною мірою забезпечують формування високого рівня педагогічної складової професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, їх підготовку до перманентної освіти та самоосвіти у професійній діяльності. Системі формування педагогічної складової вищої освіти бракує різноманітності, динамізму, гнучкості, безперервності, наступності та змінності.

Вивчення сутнісних характеристик педагогічної освіти є стрижнем наукових досліджень вітчизняних науковців таких, як О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської та інш. Саме вивченням, удосконаленням базової

педагогічної освіти займаються такі науковці, як О. Лавріненко, Г. Ковальчук, І. Кірєєва, Н. Шиян, Н. Яцишин та ін.

У багатьох освітніх закладах країни ведеться активний пошук інноваційних форм і засобів організації процесу базової педагогічної підготовки майбутніх учителів, але не соціальних працівників. Як показує досвід, ефективність оволодіння базовими освітніми компетентностями залежить від присутності майбутнього вчителя в контексті практичної навчальної діяльності. Крім того, здійснення навчальної та навчально-професійної діяльності студентів у разі індивідуального підходу може якнайкраще забезпечити необхідне розуміння своїх особистісних особливостей та проектування студентом власного шляху професійного розвитку.

Враховуючи те, що соціальний працівник за своїми посадовими обов'язками має право працювати з дітьми та молоддю, то стає необхідним підсилити саме педагогічну складову професійної підготовки в системі вищої освіти, що і зумовило вибір теми магістерського дослідження: «Педагогічна готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності».

Мета дослідження: розробка та теоретичне обґрунтування методики формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Відповідно до поставленої мети, сформульовано основні завдання:

1) Визначити понятійно-термінологічний апарат проблеми формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників.

2) Визначити зміст і структуру педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

3) Охарактеризувати методично-організаційні засади формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників.

Об'єкт дослідження: система професійна підготовки майбутніх соціальних працівників закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: зміст, форми, методи формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

На різних етапах дослідження використовувалися такі методи: метод концептуально-порівняльного аналізу, за допомогою якого порівнювалися теоретичні підходи до визначення та обґрунтування концепції базової освітньої освіти, наявні в психолого-педагогічній літературі; метод структурно-системного аналізу дав змогу побудувати модель індивідуально орієнтованої педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО та виявити закономірності та особливості її реалізації; метод моделювання, за яким розроблено експериментальну методику узагальнення, проектування, абстрагування та класифікація для перевірки теоретичних засад магістерського дослідження; метод уявного експерименту, який дозволяє критично осмислювати проміжні результати та висновки на різних етапах дослідження; опитування, анкетування.

База дослідження: Полтавський інститут економіки і права ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що теоретично обґрунтовано: методичні основи педагогічного компоненту професійної освіти майбутніх соціальних працівників (ідеї системного, індивідуального, компетентнісного, діяльнісного, екологічного підходів); проаналізовано загальні та специфічні принципи, покладені в основу побудови формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників: цілісність компонентів, науковість, людиноорієнтованість, актуальність змісту, індивідуалізація, технологічність; з'ясовано сутність та співвідношення основних структурних компонентів таких понять, як «базова освіта», «базова освітня підготовка», «базова освітня компетентність», «базові навчальні знання, уміння, ціннісні орієнтації»;

Практичне значення. Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці навчально-методичного комплексу для забезпечення формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників, який містить робочу програму та методичні рекомендації до дисципліни «Соціальна педагогіка».

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях, симпозіумах, семінарах, круглих столах, зокрема, "Організація соціально-педагогічної та корекційної роботи в умовах інклюзивної освіти" (Полтава, 2023), "Актуальні проблеми дослідження в галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи" (Харків, 2023).

Структура роботи: робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, двох додатків, списку використаних джерел (62 найменування). Загальний обсяг дослідження становить 103 сторінок, з них 92 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Педагогічна складова системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Освіта є соціальним інститутом, покликаним відтворювати культуру шляхом безперервної передачі суспільно значущого досвіду від попередніх поколінь наступним. У плані особистісного розвитку такий процес пояснюється як формування особистості за генетичними та соціальними програмами.

Освіта – складна система. Вона характеризується цілями, змістом, структурованим навчальним планом і програмами навчання.

Освіта характеризується такими рисами:

1. Соціальний масштаб ідеї: освіта у світі, освіта в певній країні, суспільстві, регіоні, навчальному закладі, закладі тощо. Вона також включає державну, приватну, громадську, духовну та інші системи.

2. Рівні освіти: дошкільна освіта; загальна середня освіта з внутрішнім розподілом на початкову, основну та повну; професійно-технічна освіта, вища освіта різних рівнів: бакалавр, магістр; післядипломна освіта: підвищення кваліфікації, аспірантура, докторантура.

3. Профіль освіти: загальна, спеціальна (математична, гуманітарна, природничо-наукова, освітня та ін.).

Функціонування та розвиток системи освіти здійснюється в освітньому процесі навчання і виховання особистості, конкретніше – у педагогічному процесі.

Ще в кінці XIX століття П. Каптерєв зазначав, що виховний процес ... є не тільки посередником між поколіннями, його важко уявити у вигляді труби, по якій культура тече від одного покоління до іншого. Суть навчального процесу з внутрішньої сторони – це саморозвиток організму [25].

Розгляд навчання як процесу передбачає розмежування двох його аспектів – діяльності вчителя/соціального працівника та діяльності учня. З погляду соціального працівника освітній процес — це єдність навчання і виховання, з погляду учня — засвоєння знань, виконання практичних завдань, виконання навчальних, дослідницько-перетворювальних, пізнавальних завдань, а також особистісні та комунікаційні тренінги.

Освіта як процес не припиняється протягом усього свідомого життя людини. Вона постійно змінюється за метою, змістом, формою, методами.

Освіта як результат розглядається у двох аспектах: з точки зору результатів системи, закріплених у вигляді стандартів, і з точки зору самої особистості, яка пройшла навчання в певній освітній системі. У кінцевій схемі результатом освіти є сама людина, її досвід як сукупність особистісних якостей, знань і навичок, що дозволяють їй адекватно функціонувати в динамічних умовах життя. Освітнім результатом цієї системи є освіта або кваліфікація.

Тому освіта як соціально організований, стандартизований і цілісний процес засвоєння культури – це, насамперед, освітній процес. Тому він покликаний реалізовувати цілі освіти, визначені сучасним українським суспільством.

Ще одним завданням, яке потребує вирішення, є уточнення поняття «педагогічна освіта», яке в сучасній літературі не знайшло чіткого визначення.

«Педагогічна освіта – це сукупність знань, отриманих у результаті академічного навчання» [29, с.252].

«Педагогічна освіта – це сукупність загальнотеоретичних, педагогічних і спеціальних знань і практичних навчальних умінь, які дають змогу особам, які здобули педагогічну освіту, здійснювати виховну роботу за здобутою в навчальних закладах спеціальністю» [29, С. 252].

У наведених визначеннях педагогічна освіта означає певний результат або рівень освітньої компетентності. Але педагогічна освіта, як частина загальної концепції освіти, — це соціально організований, стандартизований процес

безперервної передачі фахівцями, майбутнім фахівцям професійно важливого досвіду, що є органічним соціальним процесом становлення особистості майбутнього соціального працівника.

Як відомо, освіта загальна і професійно-технічна, зокрема, триває все життя людини. У цьому контексті введено в науковий обіг поняття «безперервна освіта», «неперервна професійна освіта», «неперервна академічна освіта», «професійно-освітній шлях» тощо. Зокрема, Н. Кузьміна визначає останнє поняття як ідеальну модель освітнього простору, до якого входять професійні навчальні заклади, що дають початкову (базову), середню або вищу професійну освіту незалежно від спеціальності та професії [62, с.26.].

У психолого-педагогічних дослідженнях дослідники оцінювали навчальну діяльність як результат загальноосвітньої підготовки майбутнього фахівця [28] або визначити готовність до освітньої діяльності. Оскільки базова академічна освіта є неодмінною складовою цього процесу, важливими для дослідження є поняття «готовність до професійної діяльності.

Термін «готовність» виник в експериментальній психології, а згодом був перенесений у психолого-педагогічні дослідження. Якщо психологічна сторона проблеми спрямована на виявлення характеру зв'язку і залежності між рівнем готовності та ефективністю діяльності, то виховна сторона вивчає фактори, умови, дидактичні та виховні засоби, що забезпечують управління формуванням, формуванням, та розвиток потенціалу.

У загальному вигляді готовність визначається як умова успішного виконання діяльності, як підготовленість організму як обраної діяльності, як особистості до майбутньої діяльності, як передумова і регулятор діяльності [30, с.53]. Психологічний зміст поняття «готовність до дії» відображає процес оволодіння особистістю знаннями, уміннями, навичками, необхідними для успішного виконання завдань. У психолого-педагогічних дослідженнях зміст готовності до навчальної діяльності в широкому розумінні об’єднує морально-вольові якості особистості, суспільно важливі цілі, знання, уміння та навички

[30, с. 54], у вузькому – це є оволодіння фахівцем професійно важливими знаннями, уміннями та навичками [39, с.62].

З огляду на наведені вище міркування щодо термінологічних визначень, сформулюємо наше визначення поняття «педагогічна освіта», зміст якого буде контекстом нашого дослідження.

Отже, педагогічна освіта – це процес і результат оволодіння студентами системою базових педагогічних компетентностей, необхідних для успішного здійснення соціальної, соціально-педагогічної діяльності, незалежно від обраного напряму соціальної, соціально-педагогічної діяльності, що відбувається через вивчення навчальних дисциплін, здійснення наукових досліджень, проходження соціально-педагогічних практик.

У змісті педагогічної освіти не досягнуто оптимального поєднання теорії та практики, психолого-педагогічних та професійних предметів. Процес підготовки майбутніх соціальних працівників не сприяє створенню системного бачення освітньої дійсності. І школа знаходиться в ситуації, коли функціональні вміння соціального педагога не затребувані. Це створює явне протиріччя між потребою суспільства у соціальних педагогах, соціальних працівниках і неможливістю зреалізувати свої професійні здібності у соціумі.

Визначимо основні принципи сучасної педагогічної освіти:

- гуманізація (орієнтація на пріоритет загальнолюдських цінностей, особистісно-індивідуальний підхід);

- демократизація (здійснення освітнього супроводу, самоорганізація та самовизначення у виборі альтернативних варіантів навчання);

- інтеграція всіх антропологічних знань у зміст педагогічної освіти;

- розвивальний характер академічного навчання;

- безперервність;

- індивідуалізація та диференціація навчальної діяльності;

-дослідницький підхід до педагогічної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Зміст університетської педагогічної освіти визначається трьома завданнями: виховати майбутнього фахівця, навчити виховній діяльності, підготувати освіченого фахівця, менеджера. Отже, можна виділити три взаємозалежні блоки:

- загальна культура,
- спеціальна освітня та наукова підготовка,
- психолого-педагогічний підготовка.

Зміст загальнокультурної підготовки включає дисципліни, спрямовані на підвищення людської, екологічної, фізичної культури, пов'язані з умінням і прагненням берегти здоров'я, розвиток культури знань і мислення.

Професійна освітньо-наукова підготовка включає предмети, необхідні для оволодіння тією чи іншою галуззю знань і діяльності з урахуванням вибору студента відповідно рівню сучасної науки.

Метою психолого-педагогічної підготовки є формування у фахівців основ виховної культури, сприяння оволодінню різними прийомами спілкування, управління, саморегуляції в умовах практичного використання цих прийомів у навчально-виховному процесі. У самостійному створенні нових освітніх умов і форм навчання на основі диференційованого, індивідуального та індивідуального підходу до особистості.

Вища педагогічна освіта має бути спрямована на формування основ виховної культури, оволодіння різноманітними прийомами спілкування, управління, саморегуляції у навчальному та практичному використанні цих прийомів у професійній практиці на основі диференційованого, особистісно-індивідуального підходу до особистості.

На думку О. Абдуліної, педагогічна підготовка фахівця є творчим процесом, який базується на таких засадах: 1) орієнтація на потреби соціально-економічного та духовного розвитку суспільства; 2) відповідність змісту, форм і методів загальноосвітньої підготовки рівню розвитку педагогічної науки і практики, характеру і змісту виховної роботи; 3) єдність навчання, виховання та

розвитку студентів у процесі загальноосвітньої підготовки; 4) взаємозв'язок цілей, завдань, змісту і методів педагогічної підготовки студентів в ЗВО [4].

Система базової освітньої підготовки включає такі елементи: навчання теорії та історії педагогіки, теоретичне та практичне навчання в ході занять з предметів навчального циклу, усі види навчальна практика та додаткова робота; формування системи базових навчальних знань і вмінь; підготовка в галузі методики і методики педагогіки, педагогічна підготовка, підготовка до позакласної роботи та соціально-виховної діяльності [4].

Зміст педагогічної підготовки студентів в ЗВО є поєднанням трьох компонентів: першою складовою змісту, його ядром, є фундаментальні знання в галузі педагогіки, які набуваються в процесі вивчення стандартних, обов'язкових навчальних предметів; другою складовою змісту є факультативні предмети, факультативи з урахуванням спеціальностей факультету; третім компонентом змісту є самостійна робота студентів за інтересами, що спрямована на розвиток особистих творчих здібностей, особистого стилю діяльності [4, с. 27].

Відповідно до загальної мети педагогічної освіти ми визначили основні її завдання:

1. Створення в навчально-виховному процесі соціально-педагогічних умов, що професійно забезпечують зростання пізнавального інтересу до навчальної діяльності.

2. Формування системи базових освітніх кваліфікацій в освітніх програмах з педагогіки та інших предметів освітнього циклу, відповідно до вимог освітнього рівня держави.

3. Забезпечення освітньої спрямованості вивчення студентами предметів суспільно-гуманітарного циклу.

4. Виховання в студентів особистісно важливих педагогічних якостей майбутнього фахівця.

5. Формування науково-методичної культури студентів через залучення їх до безперервної науково-дослідної роботи в педагогіці.

6. Систематичне залучення до практичної навчальної діяльності в міру проходження студентами всіх видів навчальних вправ.

Отже педагогічна освіта є незамінною частиною професійної підготовки майбутнього соціального працівника, зміст якої не залежить від специфіки обраної студентами майбутнього напряму діяльності. Виходячи з нашого розуміння педагогічної освіти, її мету можна визначити як формування базової освітньої компетентності майбутнього соціального працівника як інтегрального результату навчання на основі базових освітніх знань, умінь, цінностей, Я-концепції.

1.2. Сучасні підходи до педагогічної підготовки майбутніх соціальних працівників

Основними принципами розвитку освіти на сучасному етапі є демократизація, гуманізація, центрування педагогічного процесу на особистості дитини. Реалізація цих принципів, повернення освіти з контексту ідеології в контекст науки вимагає об'єктивного аналізу та вдосконалення форм і методів підготовки майбутніх соціальних працівників, зміни педагогічних цінностей, переосмислення цілей, змісту і технологій базової педагогічної підготовки. Реалізація цих завдань можлива за умов розробки цілісної, послідовної науково обґрунтованої концепції педагогічної освіти.

Аналіз розвитку філософсько-психологічної та педагогічної наукової думки від давнини до сучасності свідчить про те, що існують різні напрями освітньої діяльності та її критерії. Важливими якостями особистості визначені природна схильність до педагогічної діяльності, «природність», «взаємини», у працях видатних вчених-педагогів Я.В. Коменського, В. Дістервега, О. Духновича, Г. Сковороди, Й. Герберт, Й. Песталоцці, А. Макаренко та ін.

Теоретичні ідеї, досвід вітчизняних та іноземних педагогів покладено в основу сучасної концепції підготовки саме педагога, а не соціального працівника. Проблеми формування та розвитку теоретичних засад навчально-виховного процесу, практики формування особистості педагога в історичному, методологічному, методичному аспектах досліджуються в багатьох наукових дослідженнях (А. Алексіюк, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, І. Зязюн, О. Сухомлинська, Г. Троцько та ін.) [16; 15; 47].

Керуючись методологією системного підходу та загальнонауковим ученням про функції соціальних систем, враховуючи різні підходи до вивчення завдань базової освітньої освіти вчителя в теорії вищої педагогічної освіти, розглянемо функції педагогічної освіти майбутнього соціального працівника.

Ці функції можна умовно поділити на дві групи: внутрішні (виховна, виховна, рефлексивна, комунікаційна, діагностична, інформаційна), які полягають у можливостях системи педагогічної освіти, взаємозв’язок і взаємозалежність окремих її компонентів, і зовнішні (координаційна), що виражає взаємозв'язок педагогічної освіти, як складової з іншими компонентами системи професійно-освітньої підготовки, їх взаємодію та закономірні зв'язки.

Дидактична функція педагогічної освіти виражає свою спрямованість на озброєння студентів базовими знаннями педагогічних принципів і базовими знаннями шкільної практики, формування в них системи умінь, необхідних для успішного впливу на розвиток базових навчальних знань, умінь і засобів. Таким чином, ця функція має теоретичний і практичний аспекти, які повинні органічно поєднуватися, сприяючи поєднанню теоретичних занять з практичною діяльністю майбутніх фахівців.

Виховна функція педагогічної освіти полягає в тому, що процес озброєння базовими навчальними знаннями та вміннями органічно пов'язаний з розвитком особистості майбутнього соціального працівника, формуванням його мотиваційно-ціннісної сфери, професійно важливих якостей. Педагогіка як

базова навчальна дисципліна вивчає загальний процес виховання, його об'єктивні умови та суб'єктивні чинники в їх органічній єдності та взаємодії. У процесі вивчення дидактики формується науково-педагогічний світогляд, відповідальне та творче ставлення до професійної педагогічної праці (усвідомлення суспільної значущості педагогічної освіти, інтерес до навчальної діяльності, любов до дітей).

Комунікаційна функція забезпечує набуття студентами знань і навичок ефективної комунікації, вміння інтерактивно використовувати мову, символи та тексти в різних формах і ситуаціях, вміння знаходити правильний підхід до учнів, батьків і колег, встановлювати адекватні навчальні стосунки.

Рефлексивна функція педагогічної освіти відображає її вплив на розвиток психічних процесів майбутнього фахівця, його навчальних здібностей, Я-концепції, особистісного стилю професійно діяльності, стимулює їх самоосвіту і самовиховання, прискорює процес професійного становлення.

Діагностична функція педагогічної освіти забезпечує набуття студентами навичок проведення науково грамотної діагностики об’єктів соціально-педагогічного процесу.

Інформаційна функція педагогічної освіти озброює студентів науковою інформацією про сутність, структуру функції та особливості навчальної діяльності, потреби учасників освітнього процесу.

Педагогічна освіта відіграє важливу координуючу роль у загальній системі професійної підготовки. Вона відображає об'єктивно існуючий біологічний зв'язок навчальних предметів з дисциплінами психології, вікової фізіології та шкільної гігієни, особистісними методиками, а також суспільно-політичним і спеціальним циклами.

Розробка, верифікація та дослідно-експериментальна перевірка нової моделі професійно-освітньої підготовки майбутніх соціальних працівників, на думку дослідниці І. Богданової, забезпечить якісно новий рівень підготовки на основі використання інноваційних технологій навчання. Визначивши загальні

вимоги до особистості сучасного вчителя, дослідник запропонував власну модель професійної компетентності [70]:

1. Соціально-освітня спрямованість:

- встановлення на виконання соціального замовлення суспільства щодо формування особистості дитини;
- формування системного світогляду як сукупності уявлень, що сприяють пошуку правильного вирішення різноманітних соціальних та освітніх проблем;
- опанувати систему соціальних і міжособистісних стосунків;
- впровадження інновацій та їх розробка.

2. Професійна та освітня готовність:

- налагодження засвоєння системи знань, передового освітнього досвіду та всіх надбань світової та вітчизняної культури;
- формування самосвідомості як усталеного підходу до професії, що виявляється в об'єктивній системі, особистих уявленнях про цілі;
- володіння системою основ наук, навчальних умінь і навичок;
- опанувати навчальні прийоми і прийоми, основи майстерності;
- формування професійно-освітньої культури діяльності, культури спілкування, культури мови, саморегуляції, присутності.

3. Особиста психологічна готовність:

- виявлення та розвиток особливостей індивідуальних пізнавальних процесів;
- формування навчальних здібностей;
- формування професійно важливих якостей особистості;
- оволодіння методами самопізнання, самовдосконалення та самовиховання.

4. Біоенергетична готовність:

- формування цілісного гармонійного світогляду як сукупності світоглядів: матеріалістичного та ідеалістичного, духовного та практичного, наукового та релігійного, логічного та інтуїтивного;
- формування здатності до постійного пізнання себе як засобу духовного саморозвитку та відновлення, мобільності та використання прихованих резервів психічного здоров'я;
- оволодіння медитаційними методами тренування свідомості;
- формування вмінь знаходити своє місце в житті за законами природи і космосу;
- формування навичок самореалізації, розкриття свого творчого потенціалу, стійкості до життєвих труднощів;
- формування адаптаційних можливостей [5].

С. Єлканов запропонував методику програми самопізнання і самовиховання, використовуючи розроблену К. Платоновим карту особистості майбутнього фахівця. Він складається з трьох основних розділів відповідно до загальних, спеціальних і особистісно неповторних якостей педагога.

I. Загальноосвітні якості особистості:

1. Правильність науково-педагогічної точки зору на роль спадковості, середовища та діяльності учня у формуванні його особистості.
2. Розуміння причин і рушійних сил у розвитку особистості.
3. Стан професійної спрямованості особистості.
4. Соціально та професійно важливі риси особистості:

а) ідеологія та громадянство;

б) любов до дітей і своєї професії;

в) людяність і милосердя;

г) здатність до спілкування.

II. Професійні функції:

1. Теоретико-методична підготовка за фахом.

2. Теоретична та практична психолого-педагогічна підготовка.

3. Розвиток базових академічних навичок:

а) пізнавальних;

б) творчих;

в) спілкування;

г) інформативних;

д) організаційних.

III. Особистісні психологічні характеристики:

1. Навчальна спрямованість психічних процесів.

2. Розвиток навчального мислення.

3. Емоційна чутливість.

4. Розвиток волі.

5. Культура природи [61].

Дослідження Л. Кондрашової присвячено виявленню педагогічних вимог до фахівця, що є основою компонентів педагогічного професіоналізму, до якого входять:

1. Професійно важливі особистісні якості та характеристики:

а) відповідність ідейним і моральним ідеалам, які ви бажаєте прищепити дітям;

б) любов до дітей, готовність до свідомої самопожертви;

в) активний професійний статус;

г) глибоке навчання і особливо в галузі людських знань;

д) Комунікативні навички.

2. Сукупність інтелектуальних здібностей, розрахованих на розвиток професійної спрямованості сприйняття, пам'яті, мислення, уяви.

3. Сукупність морально-духовних здібностей, що складають основу професійної етики, загальної та освітньої культури.

4. Морально-психологічна готовність, складовими якої є:

а) мотивація (професійне ставлення, інтерес, бажання займатися навчальною роботою);

б) моральна спрямованість (професійні обов'язки, відповідальність, виховна тактика, вимогливість, комунікабельність, довіра до можливостей і здібностей дитини тощо);

в) когнітивно-операційний (професійна спрямованість як основа, що забезпечує розвиток учнів);

г) емоційно-вольовий (емоційне сприйняття, навчальний оптимізм, ініціативність, рішучість у прийнятті рішень під час навчального процесу тощо);

д) оцінні (самооцінювання професійної підготовки тощо).

На думку В. Гінецінського, який пропонує модель системного характеру, у навчальній діяльності можна виділити чотири функціональні компоненти: презентаційний, заохочувальний, корекційний та діагностичний.

1. Презентаційна робота передбачає пояснення студентам змісту матеріалу. Виділення цієї функції ґрунтується на абстрагуванні конкретних форм навчання. У ньому акцентується увага на багатьох фактах викладу змісту освіти.

2. Стимулююча функція полягає в тому, щоб викликати у студентів інтерес до навчальної інформації. Його виконання пов’язане з постановкою запитань та оцінкою відповідей.

3. Корекційна робота пов’язана з удосконаленням і порівнянням результатів власної діяльності студентів.

4. Функція діагностики забезпечує зворотний зв'язок [10].

У рамках концепції А. Маркова (1993) він виділяє та описує десять груп педагогічних навичок.

До першої групи належать наступні педагогічні уміння:

• побачити проблему в навчальній ситуації та підготувати її як навчальні завдання, при постановці навчального завдання акцентувати увагу на учневі як активному учаснику навчального процесу;

• вивчення та трансформація освітньої ситуації;

• конкретизувати навчальні завдання, приймати оптимальне рішення в будь-якій ситуації, що виникає, прогнозувати найближчі та віддалені наслідки вирішення подібних завдань.

Друга група педагогічних навичок включає:

• робота зі змістом навчальних матеріалів;

• здатність інтерпретувати інформацію академічно;

• формування навчальних і соціальних умінь, здійснення міжпредметних зв'язків;

• вивчення стану психічних функцій студенттів з урахуванням навчальних можливостей школярів, прогнозування специфічних труднощів студентів;

• здатність рухатися вперед із мотивацією студентів при плануванні та організації навчального процесу;

• Здатність використовувати поєднання стилів навчання та виховання, щоб врахувати витрати енергії, часу студентами та викладачами.

Третя група академічних умінь пов'язана зі сферою психологічних і академічних знань та їх практичного застосування. Соціальний працівник повинен:

• пов'язуйте труднощі учнів зі слабкими сторонами в їхній роботі;

• уміти створювати плани розвитку своєї навчальної діяльності.

Четверта група вмінь — це прийоми, що дозволяють ставити різного роду завдання спілкування, найважливішою з яких є створення умов психологічної безпеки в спілкуванні та реалізація внутрішніх резервів партнера по спілкуванню.

П'ята група навичок включає прийоми, які сприяють досягненню високого рівня спілкування. Вони включають:

• уміння розуміти позицію іншого у спілкуванні, виявляти інтерес до його особистості, орієнтуватися на розвиток особистості учня;

• здатність розуміти і читати свій внутрішній стан за тонкощами поведінки, володіння невербальними засобами спілкування (міміка, жести);

• уміння стати на точку зору учня та створити атмосферу довіри у спілкуванні з іншою людиною;

• володіння риторичною технікою;

• використання організованих завдань порівняно з оціночними і особливо дисциплінарними;

• переважання демократичного стилю в навчанні, вміння з гумором підходити до окремих аспектів навчальної ситуації.

Шоста група умінь. Це вміння підтримувати стійку професійну педагогічну позицію соціального працівника, який розуміє важливість своєї професії, тобто набуття та розвиток освітньої компетентності; уміння керувати своїм емоційним станом, надаючи йому творчого, деструктивного характеру; усвідомлення власних позитивних можливостей і можливостей учнів, сприяння зміцненню позитивної Я-концепції.

Сьома група умінь розуміється як усвідомлення перспективи власного професійного розвитку, визначення особистого стилю, максимальне використання природних інтелектуальних даних.

Восьма група вмінь — уміння визначати характеристики знань, набутих у процесі роботи; уміння визначати стан активності, умінь і навичок, види самоконтролю і самооцінки в навчальній діяльності; уміння визначати окремі показники здатності до навчання; здатність стимулювати готовність до самоосвіти та постійного навчання.

Дев'ята група умінь — оцінка рівня вихованості; уміння розпізнавати в поведінці узгодженість моральних норм і переконань школярів; уміння вчителя бачити особистість учня в цілому, взаємозв'язок його думок і

вчинків, уміння створювати умови для стимулювання недостатньо розвинених якостей особистості.

Десята група умінь пов'язана з цілісним, інтегральним умінням соціального працівника оцінювати свою роботу в цілому. Йдеться про здатність бачити причинно-наслідкові зв’язки між його цілями, діями, методами, засобами, умовами та результатами. Соціальний працівник має йти від оцінки індивідуальної педагогічної майстерності до свого професіоналізму, від оцінки ефективності своєї діяльності.

Група вчених під керівництвом Ель Шульмана (Стенфордський університет) верифікувала категорії та визначила джерела змісту підготовки майбутнього соціального працівника і на їх основі побудувала модель формування педагогічної готовності. Визначено сім категорій бази знань викладача:

- зміст дисципліни, що викладається (конкретні знання);

- загальноосвітні знання – акцент на широких принципах організації навчального процесу та організації його під час викладання свого предмета;

- знання та розуміння шкільної програми з особливим акцентом на матеріалах і програмах, які використовуються вчителем як «інструменти виробництва» (технічні знання);

- педагогічний зміст знань (конкретна сукупність змісту спеціальних знань, знань з педагогіки, методики, специфічна форма професійного розуміння змісту вчителем);

- знання учнів, їх характеристики;

- загальне знання освітнього контексту;

- знання цілей, кінцевих результатів освіти, їх філософсько-історичних основ [60, с.5].

Судячи з основних праць, ця концепція надає більшого значення практичному аспекту навчальної діяльності, ніж її інтелектуальній основі.

В останні десятиліття XX століття активне вивчення в західній науці процесу становлення професійно значущих взаємин педагогів призвело до появи концепцій формування та обґрунтування цілого напряму досліджень у галузі базової освітньої освіти педагогів. Велика роль так званих практичних знань. Відомо, що система професійно важливих стосунків між студентами та викладачами, будучи центральним ядром особистості, формується вузівський період і продовжує змінюватися протягом років всього професійного життя.

В даний час розвиваються два підходи до теорії освіти:

- педагогічна наука, яка базується на філософії і передається на практику за допомогою «простих технічних методів»;

- що випливає з педагогічної теорії, прикладної та освітньої практики.

При першому підході педагогічна теорія тісно пов'язана з філософією, переважно теоретично-категоріальною, при другому — теорія педагогіки приймається як теоретична основа практики (гіпотези, що підлягають перевірці, факти тощо).

Дослідження до цих положень сприяв виділенню П. Реншоу двох рівнів теорії педагогічної освіти: теорії вищого рівня та теорії середнього рівня (з практичним ухилом). Згідно з його концепцією, «теорія середнього порядку» повинна вивчатися на етапі базової підготовки фахівця-практика, а «теорія вищого порядку» повинна мати місце переважно в системі фахівців вищої категорії.

На думку педагога-філософа П. Горста, завдання теорії освіти полягає в тому, щоб створити «стрижень раціональних принципів для педагогічної практики», а центральна проблема теорії освіти полягає не стільки у встановленні зв'язків між різними типами знань, а й для досягнення взаємозв’язку між знаннями та практикою [59 с.10].

Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду розуміння структури педагогічної освіти дає підстави зробити певні висновки:

- національні системи та моделі педаггогічної освіти формуються під впливом певних історичних, політичних та соціальних подій;

- більшість запропонованих на сьогодні моделей педагогічної освіти характеризуються недостатньою обґрунтованістю виділення окремих компонентів освітніх знань і вмінь та наявністю зв’язків між ними.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових підходів до розуміння поняття педагогічна освіта дає підстави розглядати її, з одного боку, як складне структурне утворення в системі безперервної педагогічної освіти, тобто складову системи вищого порядку, а з іншого – систему -творчий фактор і «наскрізний» зв'язок, що охоплює всі компоненти навчання.

Визначено, що педагогічна освіта – це процес оволодіння комплексом базових навчальних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної реалізації завдань навчальної діяльності, а також необхідних для розвитку Я-концепції.

З’ясовано, що педагогічна освіта включає певні пізнавальні здібності, формує мотиваційно-ціннісні основи професійної діяльності, суттєво збагачує її функції, забезпечує посилення творчих компонентів академічної освіти та в цілому визначає особистісний статус майбутнього соціального працівника.

Встановлено, що педагогічна освіта в професійній підготовці майбутніх соціальних працівників виконує важливі професійні функції (освітню, виховну, рефлексивну, комунікативну, діагностичну, інформативну), забезпечуючи формування у майбутніх соціальних працівників системи базових освітніх знань і вмінь та передбачає розвиток педагогічної особистості під час навчання у ЗВО. Координація всіх ланок навчального мислення, формування професійно-освітніх якостей особистості, професійно-виховної підготовки студентів ЗВО - це своєрідний незамінний стрижень професійної підготовки соціального працівника.

РОЗДІЛ ІІ. ПРАКТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Зміст педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників.

Науковий аналіз основних тенденцій розвитку педагогічної освіти, розкриття накопичених за багато років негативних явищ, виявлення об'єктивних і суб'єктивних чинників і причин певного запізнення у цій сфері, її суперечливості дозволяють визначити наукові основи та засоби вдосконалення педагогічної освіти студентів. Це завдання передбачає критичне осмислення всього накопиченого досвіду, поглиблений аналіз багаторічної практики викладання навчальних предметів, визначення того, що є досконалим, а що потребує змін чи оновлення під впливом сучасних тенденцій і процесів.

Як відомо, структура і зміст освіти вчителя визначаються освітніми стандартами, навчальним планом, навчальними програмами, підручниками та навчально-методичними посібниками з різних освітніх компонентів.

На сучасному етапі для вдосконалення змісту цих предметів необхідно вирішити багато проблем. Окремі вчені вбачають їх вирішення в інтеграції дисциплін навчального циклу (педагогіка, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи виховної майстерності).

Не відкидаючи ідеї інтеграції, вважаємо недостатнім варіант її реалізації. Лише інтеграція змісту навчальних предметів без забезпечення їх зв'язку з психологією принципово не покращує якість педагогічної теорії та професійної підготовки соціального працівника. Отже, психологія залишається недостатньо педагогічно орієнтованою відірваною від потреб соціально-педагогічної практики. Ідея забезпечення органічного зв'язку між педагогікою та психологією, яку обстоювали кращі педагоги минулого (К. Ушинський, П. Каптерев, О. Нечев, П. Блонський та ін.), актуальна і

сьогодні. Загалом, позитивно оцінюючи, на нашу думку, перспективні освітні ідеї: гуманізацію та гуманізацію освіти, її стандартизацію, комп'ютеризацію та технологізацію, інтеграцію та диференціацію, водночас не можна не помітити, що деякі з них є суперечливими. Крім того, вітчизняні системи управління освітою часто грішать, успадкованими з радянських часів, незавершеністю методів їх впровадження в колективну освітню практику. Як правило, ці ідеї рекомендувалося застосовувати негайно і повсюдно, тобто без їх належної початкової експериментальної перевірки. Фактично це призвело до дискредитації деяких найперспективніших освітніх інновацій.

Так, незаперечною є думка щодо необхідності підвищення об'єктивності контролю та оцінювання навчальних досягнень усіх без винятку категорій учнів: школярів, студентів, курсантів тощо. Світова практика довела, що найвищу об'єктивність такого контролю забезпечує тестування. У зв'язку з цим у 1993 році Міністерство освіти України рекомендувало основною формою проведення вступних іспитів у вищих навчальних закладах запровадити тестовий контроль знань абітурієнтів. Проте брак досвіду, відсутність альтернативного підходу надовго поховали дуже плідну просвітницьку ідею під купою критичних коментарів щодо неї. І лише завдяки безперервній самовідданій праці його прихильників ідея тестування не була забута, і цей метод уже почав відроджуватися як один із найоб'єктивніших засобів контролю в колективній освітній свідомості та практиці.

Враховуючи накопичений позитивний досвід вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки та передовий педагогічний досвід у сфері базової освітньої освіти, ми працювали над її вдосконаленням у напрямах, що оптимізують як структуру, зміст, так і процес реалізації.

У 2005 році Україна приєдналася до Болонської декларації. А тому, враховуючи ідеї Болонського процесу щодо збільшення частки самостійної роботи в структурі навчальної діяльності студентів, загальна кількість годин,

відведена на предмети навчального циклу, залишилася майже незмінною. Враховуючи невеликий досвід впровадження даного підходу, який обмежений короткими термінами, відсутність матеріально-технічних ресурсів, необхідних для якісної самостійної роботи, а також традиційний консерватизм підходу до нормування навчального навантаження, вчителі враховують невеликий досвід реалізації цього підходу, очікувати істотного покращення якості педагогічної освіти не доводиться.

Аналізуючи структуру базової освіти в цілому в наш час і порівнюючи її зі структурою освітньої підготовки попередніх років, можна помітити декілька тенденцій.

Перша тенденція – це збереження спадкоємності змісту між різними предметами навчального циклу, що було характерним і для попереднього періоду.

Друга тенденція – скорочення загальної кількості аудиторних годин, відведених на вивчення педагогічних предметів, а також скорочення, а в деяких університетах і повна ліквідація окремих видів навчальних практик. Перш за все, це пов’язано з пропедевтичною практикою, яка не може вплинути на якість практичної підготовки в структурі базової академічної освіти.

Іншою тенденцією є багатопланова структура базової академічної підготовки не лише на рівні академічних університетів, які змінили свій статус на університети, а й на рівні окремих структурних підрозділів університетів (інститутів чи факультетів). Користуючись правом самостійно визначати структуру навчального плану, окремі факультети вдалися до значного скорочення годин, що відводяться на вивчення дисциплін навчального циклу.

Ще однією тенденцією в структурі сучасної базової освітньої підготовки є розширення традиційного переліку педагогічних предметів. Тому, зокрема, з 2007/08 н.р., за ініціативи МОН України, запроваджено новий типовий навчальний курс «Основи корекційної освіти» загальним

обсягом 1,5 кредита. На нашу думку, запровадження такого навчального плану, по-перше, значно посилило роль навчальних дисциплін, а по-друге, зблизило суміжні дисципліни, такі як педагогіка та психологія.

Таким чином, аналіз структури базової освітньої підготовки майбутнього вчителів в сучасній вищій педагогічній школі показує, що її структуру можна вважати більш-менш оптимальною, але взаємозв'язок і залежність між окремими навчальними предметами, теоретичними курсами та навчальними практиками. залишається не до кінця встановленим. Однак, якщо говорити про педагогічну підготовку майбутніх соціальних працівників, то вона потребує певного удосконалення.

Зміст будь-якої наукової дисципліни відображається в підручниках і навчально-методичних посібниках. Уважний аналіз навчальних підручників і навчальних посібників, виданих за останні роки, показує, що їх зміст не відповідає сучасним потребам у сфері теоретичної та практичної підготовки студентів до навчальної діяльності. Серед основних недоліків, що призводять до цього явища, можна назвати описовий характер сучасної педагогіки через її відірваність від психології. При цьому аналіз навчального процесу, як правило, зводиться до опису його зовнішніх, формальних характеристик, не заглиблюючись у його психологічну сутність. Відірваність від психології не дозволяє розкрити внутрішню сутність, закономірності та механізми становлення особистості учня в процесі навчання і виховання. Глибокий психологічний аналіз теорії і техніки навчального процесу часто підмінюється поверхневим формально-логічним аналізом понятійного апарату. Основна увага педагогів і теоретиків зосереджена на визначеннях, класифікації емпіричних фактів, організаційних формах і методах навчання і виховання. Це, звичайно, знижує науково-технічну цінність навчальної теорії, обмежує можливості її застосування в практичній діяльності соціального працівника.

З метою підвищення ефективності педагогічної освіти студентів вищих навчальних закладів необхідно створювати різноманітні підручники

та навчальні посібники, щоб надати студентам можливість вибору відповідно до своїх потреб, інтересів, потреб та вимоги. Позитивною тенденцією сучасного етапу розвитку педагогічної науки є створення сприятливих умов для підготовки та друку авторських підручників. Лише за останнє десятиліття Міністерство освіти і науки України затвердило близько десятка підручників для студентів вищих закладів.

Навчальний посібник В. Лозової, Х. Троцько «Теоретичні основи виховання і навчання» [29], розглядає статеве, екологічне, економічне виховання, питання організації додаткової пізнавальної роботи та ін. Для формування інтересу до засвоєння педагогічних знань у кожній темі посібника передує ситуація, вирішення якої вимагає від суб'єкта знання, усвідомлення важливості теоретичних знань, уміння їх творчо використовувати, а також осмислити особистий практичний навчальний досвід. До кожної теми передбачається короткі висновки та з питання для обговорення на семінарсько-практичних заняттях, зокрема питання проблемного характеру для перевірки засвоєння основних положень та самоперевірки, що сприяє кращому засвоєнню змісту навчального матеріалу посібника. У додатках подано логіко-планувальні таблиці, завдання різного рівня складності для перевірки засвоєння тем курсу та самоконтролю. Окремі завдання спонукають досліджуваних до ознайомлення з більшою кількістю наукової літератури. Загалом цей навчальний посібник охоплює практично всі важливі розділи та проблеми педагогіки. Однак, відсутні психологічні механізми розвитку ціннісно-мотиваційного поля особистості, врахування яких є надзвичайно важливим у процесі виховання.

Інший підручник Н. Мойсеюк «Педагогіка» [22] вигідно відрізняється від попередніх спроб автора поєднати традиційну структуру побудови з «досконалою класичною схемою викладу матеріалу» у вигляді різноманітних змістових блоків: інформаційного, проблемного та контролюючого. Позитивним також можна вважати прагнення автора

побачити педагогічні стереотипи, що панували раніше (с.42), зі спробою знайти більш адекватні педагогічні методологічні основи «системності», «гуманізму», «синергії», особистісного, діяльнісного, культурологічного, національного, антропологічного підходів.

Навчальний посібник «Педагогіка» [48] М. Фіцули можна вважати традиційним за характером викладу матеріалу. Поєднання в одній книзі теорії та історії педагогіки традиційним. Загалом зміст підручника є логічним і зв'язним. Окремі наукові положення ілюструються прикладами. Основоположними у змісті підручника є також елементи народної педагогіки. Позитивною стороною змісту цієї книги є те, що її автору вдалося уникнути протиріч у викладі найскладніших, суперечливих проблем сучасної педагогіки. Це стосується, насамперед, таких тем, як «розвиток, виховання та формування особистості» та «закономірність і принципи навчання».

Інший підручник педагогіки [56] авторства В. Ягупова, однією з основних проблем теорії освіти є обґрунтування сучасної парадигми освіти. В ньому представлено систематизацію, ретельний аналіз і класифікацію різноманітних виховних впливів і визначення їх загальних закономірностей; вивчення виховного процесу як системного соціально-виховного явища; вивчення структури навчально-виховного процесу та змін особистості учня та соціально-психологічних якостей колективу; поєднання теорії освіти з практикою; обґрунтування ідеалів виховання в українському суспільстві; оцінювання та вимірювання результатів виховної роботи в окремих освітніх системах.

Сьогодні також гостро стоїть питання про місце і роль навчальної практики в системі базової академічної освіти. Тенденція до поступового скорочення окремих її форм (зокрема, пропедевтичної практики) навряд чи сприятиме покращенню загальних умов освітньої підготовки майбутніх соціальних працівників.

Незважаючи на важливість ролі навчальної практики в базовій освітній підготовці майбутнього соціального працівника, функціональність у програмах навчальної практики ще не налагоджена, недостатньо встановлено взаємозв'язок навчальної практики з вивченням теоретичних курсів, а методика. Досягнення органічної єдності між окремими сторонами змісту практики як єдиного процесу, тобто між навчально-педагогічними завданнями зі студентами, педагогічними завданнями та методикою викладання фахової дисципліни.

Тому, як показує ретельний аналіз змісту освітнього циклу, на сьогодні він ще далекий від оптимального. Найбільшим недоліком змісту навчальних курсів є низький рівень наукових знань через недостатнє використання природничих і наукових основ педагогіки: психології та фізіології, що призводить до відриву теорії освіти від запитів практики.

У цьому контексті проблема вдосконалення змісту педагогічної освіти студентів ЗВО постає особливо гостро в умовах розвитку національної школи.

У наукових дослідженнях існують різні підходи до сутності поняття «готовність»: активний, функціональний стан людини, яка прагне до завершення професійної діяльності; формування та розвиток готовності учнів до певного виду навчальної діяльності; особистісне вдосконалення і, як наслідок, новоутворення, елементи якого взаєморозвиваються; знання, уміння, навички, що забезпечують успішну роботу та залучення спеціаліста до відповідної діяльності; професійні цінності формуються на основі відповідних цілей, потреб, інтересів та ідеалів та потребує адекватних рішень.

За С. Кубицьким, «професійна готовність» — це спрямованість людини, яка включає потреби, переконання, установки, установки, наміри, емоції, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, установки на певну поведінку в нестандартних ситуаціях. Саме готовність забезпечує її регуляцію, стабільність і ефективність і необхідна людині для того, щоб

успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самовладання і перебудовувати свою діяльність за наявності несподіваних перешкод.

У дослідженні Ю. Пелеха поняття «готовність» розкрито на основі її осьових характеристик. Ціннісно-смислову підготовку визначають як стійке і водночас динамічне цілісне смислоутворення у свідомості особистості, сформоване в процесі навчання та соціалізації у ВНЗ, яке може дати початок формуванню, а в майбутньому, функція особистісних цінностей як результат дії компетентнісних змінних і професійно важливих їх трансформація в особистості, що визначає здійснення ефективної навчальної діяльності та набуття професійних якостей особистості у вигляді високого рівня підхід до придбання. Професійні навички в загальному соціальному, професійному та особистісному становленні майбутніх учителів [24].

На думку Т. Меньшикової, готовність до соціально-педагогічної діяльності – це науково-теоретичний, методологічний, соціокультурний інструментарій і прагнення суб’єкта освітньої діяльності змінити соціально-педагогічну дійсність на користь особистості. . і суспільство, засноване на істотних благах. Об'єкти, соціопедагогічні системи та стан когнітивних схем їх сприйняття, розуміння, прогнозування розвитку та трансформації [23].

Отже результати аналізу змісту основних підручників з педагогіки, поняття готовність до професійної діяльності та його взаємозв’язок з професійними компетентностями зумовлюють необхідність розглянути критерії та показники педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

2.2. Критерії та показники педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників

Необхідний теоретичний аналіз різних підходів до визначення сутності базової освіти, вивчення її місця в практичній діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, не лише її змісту та структури, а й

дослідження конкретних результатів. Для реалізації цього завдання важливо визначити стандарти та показники якості педагогічної освіти.

Проблема оцінювання якості академічної освіти є однією з найактуальніших і водночас складних як у вітчизняній, так і зарубіжній теорії та практиці. Її складність можна пояснити багатьма об'єктивними і суб'єктивними причинами.

По-перше, об'єктивні труднощі дослідження викликані нечіткістю поняття «педагогічна освіта», яке часто використовується максимально широко: як результат процесу та професійної підготовки вчителя, що здійснюється в певному навчальному закладі та включає вивчення всіх без винятку навчальних предметів згідно з навчальним планом. Іноді під базовою освітою розуміють підготовку вчителя за освітньо-кваліфікаційним рівнем випускника. Під цим поняттям ми розуміємо процес і результат засвоєння студентами змісту освітнього циклу, тобто як синонім поняття загальноосвітньої підготовки, яку опановують майбутні соціальні працівники в ЗВО.

По-друге, вважаємо за потрібне розділити процедурно, оскільки прийнято розуміти не лише результати загальноосвітньої та педагогічної освіти зокрема, а й процес набуття суспільно необхідних знань, компетенцій, умінь і цінного досвіду.

По-третє, врахування сучасних тенденцій у сфері освіти, що випливають із домінування гуманістичної парадигми, яка наголошує на необхідності звернути увагу не лише на зовні зумовлені стандарти, а й на розвиток особистості в процесі оволодіння педагогічною освітою. Майбутні соціальні працівники, вважаємо, що поряд з педагогічною освітою слід враховувати й рівень розвитку особистості фахівця, який визначає успішність його професійної самореалізації.

Багато дослідників звертаються до питання якості освіти, але необхідно визнати, що поняття якості освітньої освіти ще тільки формується,

визначаються підходи, формуються показники, аспекти якості, питання стандартів. і т.д.

С. Шишов і В. Калне визначає якість освіти як соціальну категорію, яка визначає стан і ефективність освітнього процесу в суспільстві, відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку та становленню громадянських, побутових і професійних компетентностей особистості. Якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують різні сторони освітньої діяльності навчального закладу: зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічну базу, кадри тощо, які забезпечують розвиток освіти [41, с.71].

Якості знань студентів присвятили свої дослідження І. Лернер [28], М. Скаткін [21]. Якість знань, як зазначають дослідники, значною мірою залежить від того, чи здатні ті, хто навчається, у подальшому житті оволодіти конкретними знаннями, уміннями та навичками, вміють орієнтуватися в складних проблемах соціального середовища.

Традиційно дослідження якості освіти базується на аналізі її процесуального та результативного аспектів. Перший включає уточнення структури і змісту навчальних предметів, а також умов забезпечення засвоєння учнями професійно необхідного змісту освіти. У другому – вимірюється якість вже сформованих базових навчальних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій на основі засвоєння учнями змісту програмового змісту [41, с.73].

Проаналізувавши різні погляди науковців на якість освіти в цілому, перейдемо до проблеми стандартів якості базової освітньої освіти. Однією з найактуальніших проблем дослідження якості базової академічної освіти студентів ми вбачаємо визначення системи стандартів. Аналіз публікацій з проблеми стандартів якості освіти показав, що вона перебуває на стадії становлення.

Н. Буркіна, Т. Лукіна вважають, що стандарт виступає як еталон міри, за яким проводиться оцінка. Чим більше критеріїв оцінки фактору (вміння,

уміння), тим об'єктивнішою є оцінка. Стандарти – це переліки вимог, які можна використовувати для опису рівня знань, умінь і навичок з різних дисциплін [11, с.5].

Якість базової академічної освіти студентів слід розглядати цілісно, в процесуально-результативному аспектах. Тому, обираючи критерії, ми керувалися такими положеннями.

Система критеріїв якості педагогічної освіти студентів має відповідати меті сучасної педагогічної освіти – головним є не засвоєння знань і вмінь, а розвиток особистості, формування її головних компетентностей – особистісних здібностей, які необхідні майбутньому соціальному працівникові.

Для визначення стандартів якості педагогічної освіти студентів ми взяли за основу положення індивідуально-компетентнісного підходу до розвитку базової освітньої компетентності учнів як невід'ємного результату творчого оволодіння базовою освітньою освітою. У результаті ми отримали такі параметри, які характеризують як професійний, так і особистісний розвиток педагогів.

Нами виокремлено такий комплексний критерій якості педагогічної освіти, як базова навчальна компетентність, до якої входять: дидактична, рефлексивна, діагностична, комунікативна, організаційна, інформаційна, компетентності, які характеризуються когнітивним, аксіологічним, діяльнісно-творчим та особистісним критеріями та їх показниками: базовими педагогічними знаннями, уміннями, ціннісними орієнтаціями.

Для реалізації логіки подальшого дослідження потрібно проаналізувати основні категорії «базові освітні цінності», «базові освітні знання», «базові академічні вміння», «Я-концепція», «базові освітні компетентності».

Поняття «цінність» як ключове поняття сучасної академічної наукової думки використовується для позначення предметів і подій, їхніх

властивостей, а також абстрактних ідей, які втілюють моральні ідеали і служать еталоном у суспільному житті.

Вчені неоднозначно трактують поняття «цінність». Більшість форм суспільної свідомості визначається через вибір характеристик: важливість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність. Стверджується, що виникнення цінностей, з одного боку, пов’язане з об’єктами, подіями та їх властивостями, способами задоволення певних потреб та інтересів (Дж. Дьюї, Р. Перрі), з іншого боку, є цінністю рішення, пов'язане з оцінкою суспільством людини, існуючого об'єкта, події.

На думку представників гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс), процес «оцінки» може базуватися на інтелекті людського організму. Цінність також розуміється як ознака, синонімічна поняттям сенс і значення (Т. Олпорт, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе). Підкреслюється, що цінність є формою визнання певного типу відносин між суб’єктом і об’єктом. В основі ціннісного підходу лежить визначення ступеня відповідності об’єкта потребам і цілям суб’єкта [15, с.39].

Аксіологічний підхід до вивчення освітніх явищ і процесів дозволяє висвітлити внутрішню сторону взаємовідносин особистості та суспільства, побачити особистісний бік орієнтації на цінності виховання майбутнього вчителя. Для цього звернемося до поняття «ціннісна орієнтація», яке виникло на стику багатьох антропологічних наук (В. Алексєєва, Т. Малковська, В. Мухіна, В. Ядов). Виховний аспект проблеми орієнтації особистості в навколишньому світі полягає в усвідомленні широкого спектру об’єктивних цінностей навчальної діяльності, що робить предметом переживання як особливу потребу особистості, щоб об’єктивна цінності стають суб'єктивно важливими, стійка життєва орієнтація людини, її ціннісна орієнтація. Формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу загального розвитку особистості.

Система ціннісних орієнтацій, їх зміст завжди відповідають системі цінностей суспільства. Ця закономірність випливає із загального закону

педагогіки, діахронічного аналізу даних психолого-педагогічних досліджень, проведених в експериментальних умовах (В. Анненков, В. Волкова, В. Дзюба, А. Кир'якова, З. Павлютенкова, Е. Шиянов та ін.). Характерним для сучасної освітньої ситуації є кардинальна переоцінка цінностей, пошук ціннісних орієнтацій у контексті народження нових пріоритетів.

Спрямованість – це процес розвитку особистості, в якому формування, трансформація та інтеграція її компонентів поступово ведуть до вищої цілісності. У цьому контексті освітніх аксіом особливого значення набуває ціннісна орієнтація соціального працівника, оскільки його особистість є чинником, що визначає орієнтацію соціально значущих цінностей дітей та молоді.

Є. Бондаревська подає динамічну систему загальнолюдських освітніх цінностей, творчих прийомів навчальної діяльності. Автор зазначає основні виховні цінності:

- людські – дитина як головна виховна цінність і педагог, здатний допомогти і підтримати її розвиток, співпрацю, соціальну захищеність особистості, особистості, творчого потенціалу;

- духовні – відображена в колективному виховному досвіді людства, педагогічних принципах і методах виховного мислення;

- практичні - методи практичної навчальної діяльності, перевірені практикою системи освіти, методики навчання;

- особистісні – педагогічні здібності, особистісні характеристики особистості фахівця як суб'єкта виховної культури, виховного процесу та особистої творчості [3, С. 36].

Важливість проблеми формування ціннісних орієнтацій людини потребує визначення їх співвідношення із системою базових навчальних знань і вмінь. Загальновизнано, що основним процесом педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі є передача знань і вмінь, адже молода людина приходить до навчального закладу здобувати професію вже з певним

світоглядом, сформованою ієрархією цінностей. та ідеали. Але знання та навички, що не відповідають загальнолюдським цінностям, можуть загрожувати самому існуванню людства.

У сучасній педагогічній теорії вважається, що система базових навчальних знань учителя базується, по-перше, на праці педагогіки, по-друге, на структурі професійної діяльності вчителя. Це співвідношення методологічного, науково-теоретичного і практичного знання (Н. Кузьміна, І. Огороднікова та ін.), поєднання регулюючого науково-теоретичного і творчо-технічного, або нормативного. Єдність діяльності вчителя, знань (В.Краєвський), базових і оперативних знань (М.Скаткін), фундаментальних і інструментальних знань (С.Архангельський), теоретичних і практичних знань (Ю.Кулюткін).

Таким чином, підкреслюється подвійна спрямованість системи знань викладача, подвійна мета - як методологічної основи професійної діяльності і як безпосереднього інструменту практичних завдань.

Ця система базових навчальних знань складає основу для засвоєння механізму професійної діяльності соціального працівника, її реальної та діяльнісної сторін. Відображаючи ці сторони навчальної діяльності, ця система є єдністю знань про сутність і зміст навчальної діяльності, з одного боку, і науково обґрунтованих методів її організації – з іншого. Одні види знань беруть безпосередню участь у практичній діяльності, інші – опосередковано.

У структурі базових навчальних знань можна виділити кілька елементів: 1) знання фундаментальних ідей, понять, закономірностей і закономірностей розвитку освітніх явищ; 2) знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять; 3) знання основних академічних фактів; 4) Прикладні знання про загальну методику навчання і навчання дітей шкільного віку.

До першої належать знання, зокрема, про вікові та індивідуальні закономірності розвитку дітей; принципи розвитку особистості як наукова

основа виховання; цілісність навчального процесу як єдність виховання і навчання. Ці знання, по-перше, є методологічною основою практичної діяльності соціального працівника, яка допомагає йому зрозуміти основні закономірності розвитку навчальних явищ і праці та побудувати науково обґрунтований навчально-виховний процес, а по-друге, вони входять до світогляду, визначають спрямованість професійного мислення.

Другу групу становлять знання про сутність, принципи, зміст, форми і методи навчання і виховання дітей та молоді, управління та керівництва соціально-педагогічними процесами, особистісні виховні принципи, принципи і методи навчання і виховання тощо.

Глибоке розуміння принципів, розуміння сутності виховних занять і понять дозволяє соціальному працівникові об'єктивно, на науковій основі навчати і виховувати дітей, аналізувати досягнення і недоліки своєї діяльності з точки зору виховної діяльності. науки, коректувати і проектувати його подальшу роботу.

Третя група базових навчальних знань соціального працівника включає знання навчальних фактів як складової частини змісту будь-якого навчального досвіду та педагогічної практики в цілому, що є сполучною ланкою між теорією та практикою. Через факти практика виступає критерієм істинності освітньої теорії, яка, збагачуючись найціннішими і найважливішими фактами шкільного життя, отримує подальший розвиток і позитивно впливає на освітню практику.

Четверта група знань соціального працівника включає практичні знання про загальні методи і способи організації навчально-виховного процесу (про методи навчання і виховання, методи роботи в школі, методи спільної роботи з родиною та громадськістю, виховання дітей тощо). Ці знання забезпечують майстерність в операційних аспектах професійної діяльності (наприклад, як разом з учнями виробити цілі майбутньої роботи, як організувати їх самостійну діяльність, як контролювати та оцінювати з урахуванням закономірностей розвитку дітей) .

Знання, будучи складовою будь-якої діяльності, не є самостійним елементом цілеутворення, не існують окремо. Вони базуються на конкретних навичках, які, у свою чергу, відображають життєві завдання.

У сучасній науковій літературі немає єдиного підходу до визначення змісту та структури основних педагогічних умінь. Розглянемо найпоширеніші підходи.

К. Платонов розглядає майстерність як здатність людини продуктивно виконувати певну діяльність або завдання в нових ситуаціях на основі раніше набутих знань і вмінь [37]. Уміння визначається як знання в дії [14, с.197-198], або первинна дія, наступна за знанням, водночас існує навичка як майстерність [39]. Уміння – це володіння складною системою психологічних і практичних функцій, необхідних для регуляції діяльності [39, с.107-116]. І, нарешті, вміння – це готовність або здатність людини швидко й легко знаходити шляхи вирішення проблем, що виникають у ситуаціях засвоєння нових знань, умінь, навичок [27]. В. Сластьонін розглядає комплекс послідовно розгорнутих дій, спрямованих на вирішення завдань, що базуються на теоретичних знаннях і формують гармонійну особистість [35].

Основними властивостями базових навчальних умінь є: а) це складні практичні та інтелектуальні уміння, які характеризуються широкою варіативністю; б) сферою їх застосування є освітня галузь; в) це методи узагальнення проведення загальнонавчальних знань, понять, уявлень у різноманітних ситуаціях навчальної та виховної діяльності, пов’язаних з розумінням навчальних явищ і розв’язанням навчальних завдань; г) вони інтегровані в різні види діяльності (навчальну, освітню, організаційно-управлінську, комунікаційну, рефлексивну тощо); д) вони активно впливають на духовні та інтелектуальні здібності людини.

Тому в узагальненому вигляді визначено базові педагогічні вміння, що забезпечують педагогічне розуміння проблем навчальної діяльності, володіння методами рефлексії, організації, управління, спілкування, виховного доцільного впливу на особистість.

Методологія особистісного підходу в процесі оцінювання якості базової педагогічної освіти вимагає зосередження уваги на її окремих компонентах, зокрема на Я-концепції.

Як наукове поняття «Я-концепція» почала використовуватися в спеціальній літературі відносно недавно. Вона розглядається як динамічна система уявлень людини про себе, що включає її фізичні, інтелектуальні та інші якості, а також самооцінку, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на дану особистість. Р. Бернс, один із провідних англійських вчених у галузі психології, який займався питаннями самосвідомості, визначив поняття «Я-концепція» як сукупність уявлень людини про себе, поєднаних з їх оцінкою.

Я-концепція формується в процесі соціальної взаємодії як необхідний і унікальний результат психічного розвитку людини, відносно стабільний і водночас схильний до внутрішніх змін і коливного психічного формування. Вона залишає незгладимий слід у всіх проявах життя людини – від дитинства до старості.

У багатьох психологічних теоріях Я-концепція є одним із центральних понять. Однак поки що не існує ні загальноприйнятого визначення, ні сталої термінології. Терміни, які одні автори використовують для визначення Я-концепції в цілому, інші використовують лише для визначення її окремих елементів. Для уточнення термінології нашого дослідження скористаємося схемою, запропонованою Р. Бернсом [49, с. 62]. На нашу думку, він, з одного боку, повністю відображає структуру Я-концепції, а з іншого – упорядковує термінологію, що зустрічається в психологічній літературі, присвяченій даній проблемі.

У багатьох визначеннях Я-концепції ці установки зображують три основні елементи:

1. Переконання, які можуть бути як виправданими, так і невиправданими (когнітивний компонент установки).

2. Емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оціночний компонент).

3. Адекватна реакція, яка може виражатися конкретно в поведінці (поведінковий компонент).

З точки зору Я-концепції ці три елементи ставлення визначаються таким чином:

1. Я-образ - уявлення людини про себе.

2. Самооцінка – ефективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки специфічні характеристики Я-образу можуть призводити до переживань різної інтенсивності, пов’язаних із їх прийняттям чи осудом.

3. Потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані самооцінкою та самооцінкою.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [17] реформування освітньої освіти передбачає реалізацію принципів гуманізації та демократизації освіти, методичну перебудову навчального процесу, формування розвитку особистості студента. . Його основні кваліфікації. Визначення освітнього рівня учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність повинна давати людині не лише сукупність знань, умінь і навичок, а й її кваліфікацію.

Отже, базова освітня компетентність – це не тільки вміння чи стан людини, це наявність у неї достатніх знань, компетентностей та вмінь у сфері педагогічної діяльності, без яких не відбудеться ні навчання, ні виховання. Це поняття набагато ширше і конкретніше. Як цілісне особистісне утворення, воно забезпечує ефективність навчальної діяльності в системі професійних відносин і передбачає усвідомлене розуміння гуманітарних цінностей професійної педагогічної діяльності, володіння теорією та методиками навчання для успішного виконання завдань. загальна академічна діяльність, професійний і особистісний розвиток.

У навчальній діяльності базові освітні компетентності уможливлюють реалізацію таких незмінних завдань педагогічної діяльності, як дидактичні, виховні, рефлексивні, комунікативні, діагностичні, організаційні, інформаційні. Відповідно до цього можна виділити основні освітні компетентності: дидактичну, навчальну, рефлексивну, комунікативну, діагностичну, організаторську, інформаційну, які у своїй сукупності забезпечують можливість компетентного виконання відповідних завдань навчальної діяльності.

Дидактичні здібності – це вміння донести до учнів зміст навчання, зробити його доступним і зрозумілим, викликати інтерес до предмета, збудити в учнів активну самостійну мисленнєву діяльність, уміння забезпечити розвиток інструментальної сфери особистості учнів (знань, умінь, навичок тощо).

Організаторські здібності - це, по-перше, уміння організувати групу учнів, згуртувати їх, спонукати до вирішення важливих завдань і, по-друге, уміння правильно організувати власну роботу.

Діагностичні можливості пов'язані з визначенням стандартних шкал, критеріїв і вибором показників, за допомогою яких оцінюються навчальні заклади та різні аспекти їх розвитку.

Рефлексивні здібності використовуються при аналізі та самоаналізі навчальної діяльності для отримання необхідної інформації для її вдосконалення, визначення оперативної чи перспективної програми дій.

Комунікаційні здібності - здатність інтерактивно використовувати мову, символи та тексти в різноманітних формах і ситуаціях; Вміння спілкуватися з дітьми, вміння знаходити правильний підхід до учнів, встановлювати виховні стосунки.

Інформаційні – здатність застосовувати знання та інформаційна грамотність, що дає змогу вчителю розуміти та застосовувати їх, використовувати як основу для створення власних дій; Здатність застосовувати (нові) інформаційні технології для різних типів взаємодії.

Важливими для цього наукового дослідження є поняття «базової педагогічної компетентності» дозволяє трактувати їх і як змістовно поставлені цілі, і як зміст, і як результат базової педагогічної підготовки.

2.3 Методичні основи педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників

Організація процесу базової педагогічної підготовки майбутнього соціального працівника, як і будь-який навчальний процес, потребує відповідної моделі. Багато наукових праць, зокрема С. Архангельського [29], Ю.А. Бабанський [36;38], В. Безпалька, Ю.В. Татура [56], досліджуючи можливості, присвячені питанням моделювання освітніх процесів. Моделювання як метод аналізу та синтезу педагогічних систем. Н. Кузьміної [26; 22], яка глибоко обґрунтовує загальні підходи до моделювання, переконливо доводить важливість використання методу моделювання в педагогіці.

Мета педагогічної системи визначається моделлю освіти, яка реалізується в її межах. Загалом різні автори пропонували моделі навчального навчання, засновані на різних методологічних принципах, висвітлюючи різні аспекти освітньої дійсності.

Сучасна педагогічна наука використовує достатньо розроблені та застосовані освітні моделі, на основі яких проектуються методики навчання. Серед них «діяльна модель», яка спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності шляхом включення проблемних ситуацій у навчальний процес, спираючись на пізнавальні потреби та мотивацію суб'єктів освіти (В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, М. Скаткін, Г. Щукін та ін.) [29; 31]

Базова педагогічна освіта включає всі основні частини академічної підготовки у ЗВО, а її зміст складається з урахуванням: 1) завдань загальноакадемічної підготовки студентів; 2) психологічні особливості дітей

та молоді; 3) принцип наступності змісту основної та неперервної освітньої освіти.

У нашому магістерському дослідженні основним методологічним орієнтиром дослідження сутності, змісту і технології базової педагогічної освіти став системний, діяльнісний, компетентнісний та індивідуальний підходи. З системної точки зору базова педагогічна освіта є соціально-освітньою системою.

Враховуючи те, що моделювання базової педагогічної освіти майбутнього соціального працівника визначає не тільки задум, а й шляхи реалізації цієї моделі в практиці реального освітнього процесу, розрізняли проектно-методичні, організаційно-матеріальні та технічні блоки.

Стратегія процесу базової педагогічної освіти майбутнього соціального працівника полягає у визначенні головної мети освітньої системи, представленої в моделі, побудованій на засадах особистісно орієнтованого навчання. Поетапна організація освітнього процесу формування базової педагогічної компетентності як цілісного результату забезпечує досягнення мети попереднього кроку, що є необхідною і достатньою умовою ефективності.

Ми визначили такі функції базової педагогічної освіти:

1. Формування системи базових педагогічних знань, умінь, навичок, освітніх програм з педагогіки та інших предметів освітнього циклу відповідно до вимог освітнього рівня держави.

2. Створення в навчально-виховному процесі соціально-педагогічних умов, що професійно забезпечують зростання пізнавального інтересу до навчальної діяльності.

3. Забезпечення загальноосвітньої спрямованості вивчення студентами предметів професійно-навчального циклу, яка зорієнтована на інтеграцію освітніх і виховних цілей засвоєння змісту цих предметів із актуальними завданнями майбутнього соціального працівника.

4. Виховання в студентів особистісно важливих педагогічних якостей майбутнього соціального працівника.

5. Систематичне включення студентів у практичну педагогічну діяльність у міру проходження ними всіх видів навчальних вправ.

Основу змісту базової освітньої підготовки, її ядро складають фундаментальні знання в галузі педагогіки, які студенти набувають у процесі вивчення загальнообов'язкових навчальних предметів. У структурі цього ядра провідне місце посідає сучасна концепція виховання, принципи розвитку особистості, механізми, закономірності, принципи, методи і форми виховання і виховання, знання про дитину як об'єкт і суб'єкт виховання. . Самоосвіта, і навчальна діяльність учителя як суб'єкт освіти - навчально-виховний процес.

Другою складовою змісту є факультативні предмети, факультативи з урахуванням спеціальностей факультетів. Процес навчання в педагогічному університеті лише сприятиме розвитку індивідуального стилю навчальної діяльності майбутніх учителів, коли їм буде надана можливість вільно обирати різні варіанти факультативних спецкурсів, спецпредметів.

Третьою частиною змісту базової освіти є самостійна робота учнів за інтересами, яка спрямована на розвиток творчих здібностей та стилю особистої діяльності. Це забезпечення можливості вільного вибору завдань різного рівня складності, достатніх для індивідуальних особливостей учнів.

Отже, можна виділити такі напрями взаємозв'язку педагогічних предметів: забезпечення наступності в освоєнні базових навчальних знань, у формуванні єдиних понять з педагогічних предметів; Реалізація інтегрованого підходу до формування основних навчальних умінь і навичок, систематизація та узагальнення знань, отриманих у процесі вивчення циклу дисциплін; Уникнення дублювання у вивченні одного предмета під час викладання різних предметів; Формування в учнів навчального мислення, розвиток умінь діалектично розглядати навчальні події, визначати

взаємозв’язок, причини подій та їх наслідки; Аналіз навчальних фактів з точки зору фізіології, психології, педагогіки.

Базові теоретичні знання умовно поділяються на три структурні елементи. До перших належать загальнонаукові, методичні проблеми освіти, які розглядають її як: 1) засоби розвитку особистості, організації глобальної людської взаємодії, конкретної історичної та національної культури, індивідуальні та особистісні цінності; 2) чинники розвитку особистості (роль навчання у розвитку особистості; врахування вікових та особистісних особливостей у навчальному процесі); 3) правові відносини між етичним, науковим, естетичним, трудовим, екологічним і фізичним вихованням; 4) вчитель як організатор навчально-виховного процесу; Особистість учителя в теорії та практиці педагогіки.

Зміст другої складової включає принципи навчання та виховання дітей та молоді. Загалом його структуру можна окреслити такими проблемами: сучасні концепції виховання та навчання; дидактичні та навчальні системи; організаційні форми та методи виховання та навчання; стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів та формування позитивного ставлення до неї; диференціація та персоналізація навчання та ін.

Третє структурне об'єднання включає питання, пов'язані з організаційними аспектами народної освіти: концепція безперервної багаторівневої освіти та її походження; система освіти в Україні, принципи її побудови та організації діяльності в сучасних умовах; методична робота в закладах освіти.

Останній блок спрямований на розвиток таких базових академічних навичок:

-діагностичні, які дають змогу визначити рівень розумового, морального та фізичного розвитку дітей та молоді, виявляє їх індивідуально-психологічні особливості, а також специфіку міжособистісних стосунків;

- прогностичні, що допомагають спроектувати соціально-педагогічну діяльність залежно від вікових та особистісних особливостей учнів, їх соціального середовища, визначити її мету, функції та ефективність;
- організаційні, що сприяють цілеспрямованому здійсненню загального навчального процесу на основі теоретичних і навчально-технічних знань; ефективне використання різних комбінацій методів і засобів навчання в умовах спільної діяльності педагога і дітей;

- комунікаційні, що надають можливість спілкуватися з дітьми та молоддю, їх батьками та колегами; організовувати співпрацю учнів між собою, демократичне спілкування;

- аналітичні, що дають змогу виявляти, керувати та прогнозувати прорахунки у соціально-педагогічній діяльності, а також допомагати боротися зі стресовими, конфліктними та екстремальними моментами: проводити психолого-педагогічний аналіз навчального процесу в цілому; проаналізувати власний досвід відповідно до інноваційного досвіду навчання та професійної діяльності.

Міжнаукова інтеграція та диференціація знань у їх діалектичній взаємодії є найважливішою рисою сучасного стану науки. Чим глибший процес диференціації наук, тим більше можливостей для їх інтеграції, тобто чим більше подібностей у досліджуваних об’єктах відображає сформована в результаті інтеграції наука, тим більше закономірностей вона охоплює [31; 51].

Диференціація базових навчальних знань у навчальному закладі забезпечується двома шляхами: по-перше, на основі розробки та впровадження шляхом відбору в навчальний процес спецкурсів і спецсемінарів, по-друге, модульно-різноманітної методики вивчення навчальних предметів. Застосовуючи перший метод диференціації базової академічної освіти, студентам пропонуються на вибір спеціалізовані курси, які поглиблюють їхні базові академічні знання та вміння. Найбільшим попитом у студентів користуються спецкурси: «Сучасні методики

навчання», «Актуальні проблеми зарубіжної педагогіки», «Методи і методи соціально-педагогічних досліджень».

Використання модульно-варіантної технології вивчення навчальних предметів покликане створити умови для реальної зміни ролі учня в навчанні (перетворення його з об'єкта на суб'єкт цього процесу), забезпечити необхідну освітню освіту. процес. Сприяти впровадженню принципів гнучкості та персоналізації навчання. Впроваджуючи модульно-варіативну технологію, ми пропонуємо студентам вільно обирати один із трьох варіантів вивчення педагогіки: базовий, дослідницький або творчий.

Також особливо важливим є зв'язок теорії практики під час реалізації педагогічного компонента професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Взаємозв'язок педагогічної теорії з педагогічною практикою виявляється в тому, що, з одного боку, педагогічна теорія є засобом навчання, пояснення і прогнозування, з іншого боку, вона є інструментом удосконалення шкільної практики, основою аналізу та критерії оцінки його ефективності. Це не тільки допомагає пояснити освітній феномен, а й допомагає передбачити його виникнення, дозволяє трансформувати освітній феномен, будувати навчальний процес.

Педагогічна теорія розкриває загальні закономірності розвитку навчально-виховного процесу, основні педагогічні ідеї, закладені в ньому, і не враховує індивідуальні умови праці вчителя. Тому вона знаходить застосування і набуває подальшого розвитку в практичній діяльності, допомагає отримати відповіді з практики, перевірити факти і події, передбачити результати їх розвитку. При цьому сама педагогічна практика не може бути зведена до особистого досвіду соціального працівника, вона знаходить обґрунтування і пояснення за допомогою теорії освіти, заснованої на порівнянні різного досвіду. Практика виступає як засіб застосування і водночас є джерелом розвитку теорії навчання.

Єдність теорії і практики реалізується в організації навчально-виховного процесу з предметів освітнього циклу на основі однакових

педагогічних засад у цілях, змісті та методах базової освітньої підготовки. Метою базової освітньої підготовки є формування у соціального працівника основ теорії освіти та базових практичних навичок як показника здатності застосовувати теоретичні знання в практичній професійній діяльності.

Педагогічна теорія, як система наукових знань про навчально-виховний процес, сутність, закономірності, форми і методи виховання і навчання молодого покоління, є об’єктом вивчення у ЗВО. Оволодіння системою базових навчальних знань є передумовою успішної навчальної діяльності.

Засвоєння теорії навчання та практичне ознайомлення зі шкільною та соціально-педагогічною працею відбувається у процесі взаємопов’язаної навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної навчальної діяльності майбутніх соціальних працівників. Пізнавальна діяльність учнів органічно пов'язана з їх практичною діяльністю в школі. Навчальна практика майбутніх соціальних працівників не зводиться до набуття особистого досвіду, цей досвід потребує теоретичного обґрунтування та пояснення. Практична діяльність студентів під час навчальної практики є для них водночас і пізнавальною діяльністю.

Практику навчання і виховання студенти вивчають опосередковано через педагогіку і безпосередньо під час роботи в закладах освіти. У процесі навчальної практики студенти усвідомлюють роль і об’єктивну сферу застосування теоретичних знань, виявляють критичне ставлення до наявних знань, переконуються в необхідності їх розширення та поглиблення. Студенти збирають, аналізують і теоретизують факти реальної академічної реальності, отримуючи безцінний матеріал для розуміння власних академічних поглядів і переконань.

Зв’язок теорії і практики у змісті педагогічних предметів виявляється у відповідному співвідношенні методичних, теоретичних і прикладних питань, забезпеченні безперервного зв’язку теоретичного і фактичного змісту, опорі на теорію при розв’язанні завдань навчальної практики,

відображенні передового досвіду, у процесі розкриття навчальної теорії, практичної діяльності студентів.

Взаємозв'язок теорії і практики в методах і засобах навчання з педагогічних предметів виявляється в забезпеченні проблемного навчання, організації дискусій, моделюванні навчальних ситуацій, використанні реального педагогічного досвіду при вивченні теорії освіти. А у використанні методів дослідження у процесі теоретичної та практичної підготовки, розв’язуванні навчальних завдань, виконанні системи практичних завдань у процесі навчальної практики навчальних завдань. Цей принцип застосовується на всіх етапах навчання: накопичення навчальних фактів у процесі пропедевтичної навчальної практики студентів молодших курсів та їх осмислення в процесі теоретичних занять з навчальних предметів; вивчення педагогіки, теорії виховання та застосування цієї теорії в процесі навчальної практики; теоретичне осмислення своєї практичної діяльності на спецсемінарах і спецкурсах з навчальних предметів.

Однією з основних суперечностей вищої школи є нетотожність суб'єкта діяльності - академічного і практичного. Для подолання цього протиріччя доцільно започаткувати таку організацію навчання, за якої основною одиницею педагогічної праці може стати професійна позиція в її предметній та соціальній визначеності. А під час роботи з відповідними умовами навчання діяльність студентів набуває рис, що відповідають ознакам як навчальної, так і професійної спрямованості. Виходячи з вищевикладеного, зміст основної освітньої підготовки студентів має будуватися не лише як діяльність, пов’язана зі знаковою системою (А. Вербицький [38]) та її засвоєнням, а й як предмет діяльності студента.

Тому знання будуть засвоюватися в контексті цієї діяльності, де знання виступатимуть формою відтворення функцій орієнтованої основи діяльності, засобів її регуляції, форм організації навчальної роботи студентів.

Згідно з принципами відповідної освіти, у процесі базової освітньої підготовки, розглядаючи питання теорії освіти, має відбуватися систематична робота з аналізу та вирішення конкретних навчальних ситуацій, взятих з реальної практики, або з науково-популярної, журналістської, художня літератури тощо.

Основними завданнями вивчення педагогічних дисциплін у ЗВО є:

1) забезпечити глибоке та творче засвоєння студентами теорії освіти в її концептуально-нормативних аспектах; 2) сприяти формуванню критичного мислення, необхідного для освітніх інновацій та їх творчого осмислення та використання (навчати учнів мислити, міркувати та приймати самостійні рішення); 3) чітко формулювати цілі та завдання своєї діяльності та формувати вміння приймати ефективні рішення при їх реалізації; 4) виховувати любов і творче ставлення до обраної професії; 5) Розвивати вміння аналізувати сучасні підходи до освіти та виховання, освітні системи, технології, адекватно оцінювати свою освітню діяльність, формувати потребу в інноваційній діяльності.

Визначення етапів процесу формування педагогічної готовності майбутнього соціального працівника базується на методологічній основі системного підходу, розробленого в роботі Ф. Корольова та Н. Кузьміної, які розглядали систему навчання студентів як взаємодію структурно-функціональних компонентів, сукупність яких визначає ту характеристику, своєрідність, яка забезпечує формування особистості студента, відповідно до поставленої мети [26].

Основними вимогами до диференціації етапів є їх послідовна складність і підпорядкованість попереднім етапам, які відображають мету, зміст, структурні, функціонально-результатні характеристики. Ці вимоги відображають послідовність процесу педагогічної освіти, коли кожен наступний етап має бути пов’язаний із попереднім за законом співвідношення елементів системи. Перехід функціонуючої системи з одного рівня на інший пов'язаний зі зміною структури системи, а відтак і її

організації. Важливими положеннями даного дослідження є те, що зміна якості освітньої системи, перехід її на наступний рівень відбувається шляхом ускладнення розвитку окремих елементів, що в цілому призводить до ускладнення структури та створення більш досконалої системи [23, с. 128].

Педагогічна освіта повинна бути безперервною з урахуванням специфіки педагогічної діяльності соціального працівника, постійно змінюватися і ускладнювати завдання. Традиційно процес цей процес проходить чотири етапи. Вони необхідні тому, що підготовка фахівця в цілому характеризується чотирма видами діяльності:

1. Засвоєння навчальної інформації при підготовці спеціаліста.

2. Формування професійних умінь у штучно створених ситуаціях.

3. Формування професійних умінь у природних умовах.

4. Формування індивідуального навчального стилю в умовах самостійної роботи.

Перші три види діяльності знаходяться під безпосереднім керівництвом педагога-викладачя і належать до етапу підготовки майбутнього фахівця у ЗВО (базова освіта), четвертий – післявузівської самоосвіти. Кожен із видів педагогічної діяльності майбутнього соціального працівника, з точки зору формування його професійної компетентності, становить подібний етап неперервної педагогічної освіти.

Кожен етап має свій кінцевий продукт, який водночас є частиною цілого, а також спрямований на формування педагогічної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Реалізація педагогічної освіти студентів здійснюється шляхом викладання окремих навчальних дисциплін та їх розділів, організації навчальних занять, проведення науково-дослідницької діяльності у формі курсових і дипломних робіт, активізації самостійної роботи студентів.

До дисциплін, які безпосередньо забезпечують формування педагогічної готовності у майбутніх соціальних працівників, належать:

педагогіка, яка виступає як систематична дисципліна, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, навчальні спецкурси та спецсемінари, практики. Завдяки системотворчій ролі педагогіки у змістовній структурі зазначених предметів вони в сукупності утворюють цілісну організацію і визначаємо її як навчальну дисципліну базової освіти. У кожному ЗВО перелік цих предметів може бути різним, але незмінною залишається об'єднуюча роль педагогіки у визначенні змістових одиниць навчальних предметів та їх співвідношення з логічною структурою змісту педагогічної освіти.

Зміст етапів педагогічного компоненту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників відповідає логіці їх базової освітньої підготовки. Це дає змогу визначити ієрархію взаємопов'язаних і взаємозалежних етапів, якими є адаптаційно-професійний, локально-професійний та системно-професійний. Ці етапи відображають процес формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників за принципом «сходження від абстрактного до конкретного».

Перший етап забезпечує адаптацію студентів до умов вищого навчального закладу, входження в навчальний контекст діяльності, ознайомлення з навчальними заходами та загальноосвітню готовність на рівні сприйняття.

Характеристика другого полягає в тому, що педагогічна готовність формується в умовах локального моделювання майбутньої професійної діяльності, що сприяє зосередженню уваги на проблемних ситуаціях, пов'язаних із дійсністю, та активному використанню базових навчальних знань. Уміння оцінно-реконструктивного характеру, включення їх до змісту професії, що навчається, шляхом безпосереднього застосування в реальній діяльності (у процесі виконання навчальних завдань загальноосвітнього змісту, що мають дослідницько-умоглядний характер під час виробничої навчальної практики тощо).

Отже, організація процесу педагогічної освіти на цьому етапі забезпечує формування готовності до «розуміння» сутності та функцій педагогічної діяльності в межах майбутньої професійної діяльності, введення знань у контекст загальноосвітньої діяльності, формування власної педагогічних здібностей, розвиток навичок самостійної практичної навчальної діяльності, педагогічного мислення.

Системно-професійний (методика окремих дисциплін, педагогічні спецкурси та спецсемінари). Цей етап формування педагогічної готовності передбачає врахування професійних та індивідуальних особливостей майбутніх соціальних працівників, їх самореалізація та формування індивідуального стилю соціально-педагогічної діяльності.

Результатом цього етапу педагогічної освіти є готовність майбутніх соціальних працівників до наукового педагогічного аналізу освітніх подій і явищ, досягнення творчого рівня педагогічних компетентностей.

Таким чином, формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників має базуватися на таких принципах:

- фундаменталізація та систематизація базових педагогічних знань;

- уніфікація загальноосвітніх, історико-педагогічних, психолого-педагогічних і методичних знань на основі єдиного понятійно-словникового засобу та провідних освітніх понять;

- варіативність змісту та способів його засвоєння, що забезпечується розробкою та впровадженням спеціальних навчальних курсів і спецсемінарів, що відповідають найбільш актуальним освітнім ідеям;

- практична спрямованість, співвідношення теорії і практики, що реалізується шляхом побудови навчальних завдань на основі теоретико-педагогічних пояснень;

- інноваційність, яка забезпечується організацією науково-дослідницької роботи студентів при розробці окремих аспектів (проектів) структурованих навчальних проблем.

Висновки до другого розділу.

Визначено основні методичні засади організації процесу формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників. Виділено методологічні підходи (системний, компетентнісний, координаційний, діяльнісний, екологічний) та принципи (індивідуальність, науковість, цілісність, інтеграція контексту, індивідуалізація, технологічність). Охарактеризовано основні функції педагогічного компоненту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: формування системи базових педагогічних знань, умінь, навичок на базі освітніх програм з педагогіки та інших предметів освітнього циклу відповідно до вимог освітнього рівня держави; створення в навчально-виховному процесі соціально-педагогічних умов, що професійно забезпечують зростання пізнавального інтересу до навчальної діяльності; забезпечення загальноосвітньої спрямованості вивчення студентами предметів професійно-педагогічного циклу; виховання особистісно важливих педагогічних якостей майбутнього соціального працівника; систематичне включення студентів у практичну педагогічну діяльність у міру проходження ними всіх видів навчальних вправ.

Здійснено опис основних етапів формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх соціальних працівників (адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний) та основні принципи організації освітньої діяльності.

РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

3.1. Формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників в аудиторних умовах.

Ефективність педагогічної освіти забезпечується відповідною організацією занять при вивченні дисциплін навчального циклу. У педагогіці вищої школи накопичено багатий досвід використання різноманітних організаційних форм (операційної та трудової складових) навчання у ЗВО: лекції, семінари, лабораторні роботи, практична, самостійна робота студентів тощо. Більшість із них мають давню історію та певні традиції щодо використання в системі базової освіти.

Щодо створення певних умов для навчання «справжніх» осіб а. Враховуючи думку Макаренка, необхідно поставити майбутніх учителів у ситуацію, коли кожен з них зможе реалізувати свій потенціал, виробити власну позицію, впевненість. . Це означає, що необхідно створити серію навчально-розвивальних вправ і завдань, вирішуючи які, учень формується як педагог-професіонал.

Враховуючи думку А. Макаренка щодо створення певних умов для виховання «справжньої» людини, необхідно поставити майбутніх соціальних працівників у таке становище, коли кожен з них зможе реалізувати свій потенціал, виробити власну позицію, впевненість у собі. Мається на увазі необхідно створити ряд таких навчально-розвивальних практик і завдань, вирішуючи які, студент формується як педагог-професіонал.

Майбутні соціальні працівники повинні розуміти, що ефективність вирішення виховних завдань залежитиме від багатьох факторів, але, насамперед, від логіки поєднаного доцільного використання методів, принципів, механізмів і систематичності навчання і виховання з урахуванням індивідуальних особливостей.

Формування вмінь майбутніх соціальних працівників здобувати знання в процесі самоосвіти безпосередньо залежить від правильної організації процесу оволодіння «інструментами» науки, тобто методами дослідження. Крім того, багато освітніх рекомендацій вимагають організувати навчальний процес таким чином, щоб методи навчання наближалися до методів науково-педагогічного дослідження.

Тому в теорії та практиці вищої освіти все більше уваги приділялося проблемному навчанню та широко застосовувався проблемний підхід. Майбутній соціальний працівник ставиться в позицію дослідника, який проводить наукові дослідження з використанням методів дослідження психолого-педагогічних наук.

Слід також враховувати можливості технічного підходу до базової освітньої підготовки майбутнього соціального працівника, який характеризується складністю та багатоаспектністю професійної діяльності, яка має багато непередбачуваних освітніх умов. З цієї причини творчий характер професії соціального працівника не вимагає повного опису і конкретизації всього навчального процесу.

Доцільно розглянути альтернативні варіанти організації навчального процесу у ЗВО з орієнтацією загального навчального плану. Особливо бажано передбачити навчальні заняття з додаткових і розвиваючих дисциплін.

Провідна роль у формуванні базових навчальних знань належить лекційній формі навчання. Будучи однією з найдавніших форм вищої освіти, вона не завжди мала неоднозначне ставлення до себе. Якщо одні розглядають і відкидають лекції як спадщину старого простого університету та традиційної системи навчання, то інші задаються питанням, як оптимізувати цю форму навчання в сучасних умовах. Критики вважають лекції економною формою передачі знань, якою можна краще керувати, читаючи відповідні книги чи використовуючи інші засоби спілкування. У своїй свідомості студенти обмежені тим, що вони чують, і це призводить до некритичного

авторитетного «слухання». Головним недоліком такого навчання є те, що навчання залишається пасивним, рецептивним. Відтак немає місця для діалогу, розгляду спірних питань, критики. Тому замість активного навчання, прямого пояснення незрозумілих питань, міркувань студенти на лекціях часто займаються сторонньою діяльністю, наприклад, розмовляють із сусідами, малюють, мріють тощо, тобто не працюють. Тому індивідуальні лекції, через відсутність безпосереднього спілкування зі студентами та контролю за результатами навчання, є вкрай неефективними.

Проте слід навести і аргументи на користь проведення лекцій. Лекційний матеріал часто не викладається у формі книги. Лекція доречна, якщо вона раціонально знайомить аудиторію з ще неопублікованими результатами дослідження. Крім того, на лекціях можна надати інформацію про вимоги до занять, про специфіку роботи під час вивчення даного курсу, що, як правило, неможливо з використанням загальновживаної літератури. Важлива роль пов'язана з роллю особистого посередництва професорів і доцентів, які викликають інтерес, мотивацію, ентузіазм до роботи. Найефективнішими формами лекції є інтерактивна лекція, проблемне орієнтування, акцентування, пояснення, візуалізація.

При підготовці лекцій враховуються чотири підходи до навчання: цільова проекція, адресний аналіз, педагогіка передачі інформації та контроль результатів.

Якщо лекцію розуміти як дидактико-структурну організацію, то насамперед необхідно з’ясувати, які навчальні завдання ставляться перед студентами, як вони повинні діяти після навчального процесу в тих чи інших ситуаціях, як будуть оцінюватися результати. Лекції повинні ініціювати навчальний процес для слухачів, направляти і приводити до певного успіху.

Вступна лекція, метою якої є ознайомлення студентів з певною дисципліною на початку семестру, на якій готуючи вступ, викладач готує лише інформацію або зміст. Однак він також повинен звернути увагу на слухачів. Мова йде про студентів, чия попередня підготовка має бути

заздалегідь визначеною, тобто вже відомі знання, уміння та ставлення, які вже сформувалися. Викладач повинен орієнтуватися на вибір пояснювальної лексики, обсяг пояснення, аудиторію.

Дидактика передачі інформації. Сюди слід ввести дидактичні риторичні елементи передачі інформації на лекції. У викладі, поряд із систематичними та узагальнюючими вступами, слід кілька разів наводити приклади для ілюстрації, конкретизації, поділу на деталі. Перехід від узагальнень до прикладів (дедукція) і навпаки від прикладів до узагальнень (індукція) є ефективними способами подання інформації.

Завдання викладача на таких заняттях — якомога повніше врахувати особливості інструментальної та мотиваційно-ціннісної сфер діяльності студентів. Важливо, як викладач зможе організувати навчання студентів відповідно до їх індивідуальних відмінностей, яким чином, в якому обсязі і чим саме студент повинен опанувати. На таких заняттях максимум інформації надходить від студента. Викладач організовує цей процес за допомогою системи запитань і завдань.

Семінари мають великі можливості для розвитку фундаментальної педагогічної підготовки майбутніх соціальних працівників. Вони передбачають самостійне отримання студентами знань з різних джерел та їх групове обговорення. Тема, мета і структура кожного семінарського заняття, джерела інформації, орієнтовне місце проведення надаються студентам заздалегідь і входять до навчально-методичного комплекту. Студенти самостійно або в групах здобувають необхідну інформацію з власних спостережень чи інших досліджень, літературних джерел тощо. Презентація завдань на семінарі здійснюється у формі усних доповідей, письмових конспектів тез, розгорнутих планів або тез, планів, графіків, таблиць тощо. Ідеї та обговорення семінарських питань приймаються у формі «круглих столів», диспутів, конференцій тощо.

Відповідно до вимог модульного навчання нами розроблено систему різноманітних завдань з навчальної програми «Педагогіка» за рівнями

складності засвоєння базових навчальних знань і вмінь: базового, дидактичного та творчого характеру (див. Додаток А). Базовий рівень є обов'язковим мінімумом для успішного засвоєння стандартного змісту педагогіки, передбаченого курсом. Як правило, виконання завдань цього рівня вимагає лише інтенсивного вивчення матеріалу за підручником з педагогіки, а також іншої рекомендованої літератури. Інші два рівні вимагають як більшої незалежності, так і креативності в розумінні та засвоєнні базових академічних знань. Нами виділено наступні умови ефективності виконання завдань:

- окрім виконання завдань поточного контролю, студент повинен виконати модульні контрольні завдання, які мають форму контрольної роботи;

- для студентів, які засвоїли зміст і успішно доповіли зміст усіх модулів, іспит з цього предмету розраховується автоматично;

- у разі незгоди студента з оцінкою, отриманою за складання проміжного модульного іспиту, він складає курсовий іспит з усіх модулів,

- виконання навчальних завдань оцінюється певною кількістю залікових одиниць, якими володіють викладач і студенти.

Розберемо ці основні типи семінарів за їхніми сутнісними характеристиками.

1. Замасковані лекції.

Цей тип семінару названий так тому, що він, по суті, опосередковано передає знання, оскільки лекції є обов'язковими.

На початку заняття керівник семінару (викладач) представляє перелік тем для вивчення. Студенти можуть працювати над темою індивідуально або в групах. Іноді доцільно підготувати есе, використовуючи запропоновану літературу. Учасники семінару можуть задавати питання в кінці, додавати теми; викладач робить те саме, що призводить до обговорення деяких питань чи проблем.

На наступному засіданні розглядається інший реферат і так далі.

«Псевдосемінар» не завжди проводиться викладачем одноосібно, передача знань відбувається на основі розподілу праці за участю окремих студентів або мікрогруп.

2. Семінар-дискусія.

Цей тип семінару відбувається, коли група поінформованих, зацікавлених студентів збирається для обговорення теми. Теми питань обговорюються заздалегідь. При цьому відбувається і часткова реконструкція знань, яка взаємно перевіряється важливістю та обґрунтованістю наукових тверджень, ставляться питання та обговорюються.

Важливо, щоб гіпотези для обговорення ґрунтувалися на диференційованих функціях суб'єкта. Проте студент-доповідач має внести власні спостереження в тему дискусії за допомогою теми, власних думок, короткої анотації, щоб надати значного поштовху дискусії. Реферат і співреферат можуть мати абсолютно різні позиції, точки зору, підходи, і в той же час спільне обговорення має практичний зміст.

При цьому залишаються дві основні педагогічні проблеми: техніка інформаційного посередництва і техніка ведення бесіди (бесіди).

1. Техніки інформаційного посередництва:

1.1. Перед відповідним засіданням:

-особисте домашнє читання;

-Першоджерела, уривки, тексти рефератів;

- Тренінгова група, підготовка до дискусії.

1.2. На відповідній зустрічі:

-Виступити з рефератом;

•- Допомога завдяки листочкам паперу (запискам) або підходам, розміщеним на дошці;

--Читати тези вголос і самостійно інтерпретувати;

- Свобода слова за ключовими словами.

2. Техніка ведення розмови (бесіда):

2.1. Підготовка дидактичного матеріалу:

• Заздалегідь задавайте інформативні запитання;

- проблематизувати матеріал через різноманітні висловлювання;
- Приклади на початку для забезпечення ясності (приклад, практичний кейс, кейс);

• Оригінальні тези.

2.2. Дружнє середовище для спілкування:

• Кожне твердження має бути прийнятним;

• Питання важливі для розуміння;

- Створення середовища, сприятливого для ділових дискусій;

• До звіту не слід ставитися як до предмета престижу чи контролю (експертизи);

• Дедалі прийнятніші слова, отже, група повинна створити певні умови толерантності;

• Кожен є рівноправним партнером;

• виявити позицію лідера групи: перевага в знаннях і акті координації (позбавлена міфів);

Потрібна протилежна позиція (підхід).

2.3 Ведення розмов (Імітація розмов):

• Називайте спікерів поіменно та враховуйте їх точку зору.

• Кожне висловлювання має бути спрямоване до кола (крім прямих запитань до ведучого бесіди, для залучення всіх до участі;

• Можливо, на початку наведіть гарний приклад із чіткою позицією;

• ключові слова як стимул для початку;

• Зберіть тези на дошці, щоб усі про них знали;

• Постійно змінювати ведучого бесіди;

• Ведіть список доповідачів;

• підсумувати попередні результати;

унікальність віршів (натхненність сцени);

• звуження дискусії;

• Оцінка дискусій;

• Затягуйте розмови, закінчуйте, коли настане виснаження, «мертва точка».

2.4. При проведенні нормалізації та контролю тренованості звертайте увагу на:

• Підведення керівником підсумків окремої наради;

• Розмноження та винесення питань для обговорення на початку наступної зустрічі;

Робота над запитаннями;

можливості самоконтролю;

Анкета;

• контрольні листи або контрольна література;

Робоча група «Безпека» (гарантія результату);

• Інформативні тести.

3. Проблемно-орієнтаційний семінар.

До вузівських форм організації проблемного навчання, крім проблемних лекцій, належать: семінари, розбір навчальних ситуацій, диспути, співбесіди та ін. Сучасне проблемне заняття подібне за своїм змістом і методами організації. На основі використання дослідницьких методів діяльності розкриваються наукові проблеми, основні ідеї, технологічні новинки.

Проблемна форма семінару виникає з метою виявлення певних проблем, а потім теоретично чи практично обґрунтувати їх вирішення. Предметом обговорення є не «готові» знання, а проблема, відкрите питання, вирішення якого ще не знайдено. В ідеалі група повинна бути об'єднана спільним бажанням вирішити проблему. Воно повинно випливати з контексту роботи або з можливості домовитися про створення групи, яка бажає працювати над проблемою загального значення.

Працювати разом означає покласти край стану двозначності, відсутності компетентності, браку знань, тому потрібно бути відкритими для

рішень, відповідей, результатів.

Скажімо, в роботі педагоги стикаються з проблемою відвідування уроків: на початку навчання у школі учні намагаються отримувати хороші оцінки за свої відповіді на уроках, але практика довела, що з часом це призводить до нерівності. При підготовці до уроків перестають писати, втрачається інтерес до навчання та інші негативні події. Виникає проблема: що робити вчителю, щоб уникнути негативних наслідків оцінювання успішності учнів?

Перш ніж шукати або розвивати рішення проблеми в певному напрямку, необхідно краще зрозуміти наслідки проблеми. Надалі стає зрозуміло, як можна буде глибше проникнути в суть проблеми. Студенти можуть вивчати спеціальну літературу, звертатися за порадою до вчителів чи викладачів, перевіряти початкові поняття на практиці (наприклад, проводити безоцінювальне навчання з класом у школі). Таким чином, вирішення проблеми може починатися на різних площинах і може бути більш або менш точним. Залежно від типу та складності розв'язання проблем, прийнятні різні стратегії їх вирішення.

Управління пізнавальною діяльністю студентів у бесіді здійснюється за допомогою системи аналізу запитань і відповідей. При цьому враховуємо те, що питання мають бути доступними для розуміння учнями, але досить складними для вирішення, чітко визначеними за змістом і лаконічними за побудовою, відповідними змісту предмета чи модуля.

Загалом виділяємо такий перелік евристичних питань, які студенти активно використовують під час вивчення педагогіки:

а) порівняння освітніх явищ, теорій, підходів;

б) встановлення причинно-наслідкового зв'язку;

в) визначення початкового статусу навчального заходу, що розглядається;

г) питоме і загальне співвідношення;

д) знайти альтернативні шляхи вирішення навчальних завдань

д) класифікація наукових категорій і понять;

г) докази законів і закономірностей, правил і винятків тощо.

Семінар – ділова гра. Важливим засобом формування базових навчальних знань і вмінь у студентів є використання ділових ігор у навчальному процесі. Щодо мотиваційного забезпечення процесу вивчення педагогіки студентами ми використовували навчальні ігри, в яких мета переноситься з результату на процес: рольова, імітаційна, ситуативно-рольова та ін. Навчальні ігри використовуються на заняттях як синтез медичного прийому релаксації (зняття психологічних бар'єрів, дискомфорту) і моделювання послідовності проблемних ситуацій. Дослідницький характер навчальних ігор проявляється в розробці учнями реальних проектів, дослідженнях і висновках із спірних питань. Використання дидактичних ігор у модульно-диференційному навчанні, що стимулює пізнавальну діяльність учнів на найвищому для них рівні розвитку, пропонує можливість різноманітних типів ситуацій; Створити імітацію певної реальної діяльності; Поява проблеми, свідчить про зіткнення різних ідей; Мотивувати навчання через саму гру; створює умови для оволодіння новими способами діяльності в змодельованих ситуаціях; тренує інтуїцію та уяву; Розвиває творчі здібності та вміння швидко реагувати на зміни ситуації в ситуаціях, що передбачають опосередковану емоційну участь учнів у навчальних ситуаціях.

Важливий потенціал для формування базових навчальних знань і вмінь мають ділові ігри, в яких учні моделюють конкретні ситуації навчальної діяльності соціального працівника. Темою обговорення в групі може бути не тільки сама ситуація, а й основні виховні категорії: принципи, види, методи навчання тощо. Навчальні ситуації, що моделюються в іграх, повинні бути неоднозначними, проблемними за характером, вимагати від учнів рефлексивного аналізу та професійного самовизначення.

Характерною рисою ігрових методів є імпровізаційне розігрування учнями заданих проблемних ситуацій, під час якого вони виконують різні

ролі. Крім об’єктивізації рівня базових академічних знань, цей метод дає студентам можливість практично апробувати та інтегрувати нові навчальні методи та прийоми, професійно важливі академічні навички.

Навчальні ділові ігри мають певну педагогічну структуру, що складається з комплексу взаємопов'язаних елементів: 1) мета, 2) зміст, 3) ролі, 4) соціально-психологічні та педагогічні умови, 5) реквізит. З часового боку професійна гра – це завершений цикл керованої взаємодії викладачів і студентів, який складається з трьох етапів: підготовки гри, її проведення та колективного обговорення результатів.

На підготовчому етапі визначаються мета і завдання, сам вчитель або разом з учнями розробляється ігровий сюжет, готуються проблемні запитання та передбачається роль учнів у їх розв’язанні, «програється» ситуація. Основний етап включає процес проведення власне гри за початковими вказівками вчителя та постійний оперативний контроль за її ходо Прикладом навчання гри може бути тестована нами ділова гра «Методи навчання», повний сценарій якої наведено в Додатку В.

Ігрова ситуація передбачає протиставлення двох методів навчання шляхом розкриття їх сутності та проведення «експерименту» з демонстрацією його результатів. Суть експерименту полягає в тому, що кожна спортивна група – «методичне об’єднання» – готує презентацію нового змісту за методикою, прихильником якої вона є. Демонстрація результатів експерименту відбувається у вигляді фрагмента тексту, який тримає «керівник» кожного методичного об’єднання перед «членами» Вченої ради.

Проведення ділових ігор передбачає одночасне вирішення як мінімум двох основних завдань: по-перше, підвищення внутрішньої мотивації студентів у процесі навчання педагогіці, по-друге, глибоке оволодіння ними базовими навчальними знаннями та вміннями, необхідними для самостійної практичної діяльності в майбутньому.

Цікавими та корисними з точки зору розвитку педагогічного мислення

майбутніх соціальних працівників та інтересу до базової академічної освіти були ситуації з готовими рішеннями, над якими вони працювали індивідуально. Кожен студент отримав текст ситуації з наведеними нижче варіантами її вирішення. Оптимальна альтернатива позначається знаком оклику (!), прийнятні — знаком «+», неприйнятні — знаком «-». Така робота давала можливість, по-перше, ознайомитися з різними способами вирішення проблемних ситуацій; по-друге, на основі їх аналізу вибрати оптимальний метод; по-третє, виключити неприйнятні варіанти, передбачивши їх корисність або слабкий коефіцієнт негативних наслідків, і доповнити запропоновані варіанти власним варіантом.

Багатоваріантність, передбачаючи аналіз різних способів вирішення однієї й тієї ж ситуації, забезпечуючи всю широту підходу до проблеми, створювала сприятливі умови для самостійного усвідомленого вибору на основі порівняння, рефлексії, прогнозування результатів і тим самим сприяла. Розвиток педагогічного мислення - важливий показник базової академічної освіти.

Враховуючи, що однією з важливих умов ефективності пізнавальної діяльності студентів є гарний настрій, який, за оцінками психологів, підвищує продуктивність праці на 18-20 %, ми часто зверталися до ситуацій із смішними випадками зі шкільної та вузівської практики. А також анекдоти та гуморески на педагогічні теми, які самі по собі заряджають позитивними емоціями. Представлені в такій формі умови навчання сприяли виникненню почуття задоволення від процесу навчально-пізнавальної діяльності; Підвищений емоційний тонус; Підвищення інтересу до виконання запропонованих завдань, при цьому формується почуття гумору, роль якого дуже яскраво проявляється в професійній діяльності вчителя.

Інтерес учнів до незавершених навчальних ситуацій, який має продовжуватися після входження в роль учителя, засвідчував їх особистий вплив після виконання завдань, запропонованих наприкінці уроку як засіб рефлексії та зворотного зв’язку (наприклад, продовжте речення: «Особисто

для мене сьогодні лабораторія на уроці педагогіки…»).

Таким чином, використання різноманітних умов навчання на лабораторних заняттях з предметів навчального циклу сприяє підвищенню інтересу до їх змісту, аналізу та вирішення, оскільки вносить нове в кожне заняття, а також знайомить із творчою лабораторією навчального циклу.

3.2 Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Теоретичне дослідження проблеми формування готовності до реалізації педагогічного компонента фахової підготовки майбутніх соціальних працівників, моделювання та впровадження її системи в практику вищої педагогічної школи довели актуальність формування у студентів базової педагогічної компетентності як одного з пріоритетних завдань безперервної педагогіки. Навчання дозволило верифікувати процесні компоненти педагогічної освіти, цілі, зміст, організаційно-управлінські характеристики та ключові компоненти компетентності.

Метою цієї складової емпіричного дослідження було апробувати розроблену методику цілісного освітнього процесу формування педагогічної готовності студентів та оцінити її ефективність.

Висунута автором гіпотеза полягає в тому, що ефективність педагогічної освіти студентів може бути суттєво підвищена за умови гармонійної цілісності, взаємообумовленої єдності структурної, матеріальної та процесуальної складових; наукової, гуманітарної та професійної спрямованості змісту педагогічної освіти.

У зв’язку з цим в експериментальному дослідженні проаналізовано рівень базових навчальних знань і вмінь студентів, їх творчі здібності та ціннісні орієнтації, а також показники Я-концепції, мотивації до навчання педагогіці як самих студентів, так і викладачів.

На першому (констатувальному) етапі дослідження було організовано та проведено анкетування студентів 2-3 курсів з метою отримання вихідних даних щодо їх мотивації, контрольних дій та фіксації вихідної динаміки рівнів базової освітньої кваліфікації. Були складені спеціальні контрольні

завдання (вихідні опитування), які дали змогу з'ясувати ступінь засвоєння студентами навчального матеріалу експериментальної та контрольної груп. Достовірність експериментального вмісту перевіряли методом рангової кореляції Спірмена (ρ). За допомогою критерію Пірсона (χ2) виділено групи з близькими вихідними даними.

Ми спостерігали за групою студентів контрольної (КГ) та експериментальної групи (ЕГ) (235 осіб) протягом часу, відведеного студентам для вивчення педагогіки (2-3 семестри).

Для порівняння контрольна та експериментальна групи визначали майже однакові результати успішності та рівня інтелектуального розвитку. Для визначення успішності у навчанні проводилась перевірка знань учнів з педагогіки.

Щодо визначення рівня інтелектуального розвитку, то ми використовували методику «Самооцінка інтелекту» О. Єлісєєва [16] для перевірки відсутності ефекту Хоторна, коли отримані результати невірні. Результати діагностики КГ та ЕГ наведені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Результати діагностики успішності та інтелектуального рівня студентів

Експериментальна та контрольна групи

Група	**Кількість студентів**	**Результати**	
		Успішність (%)	**Рівень інтелекту (бали)**
КГ1	28	87	62
КГ2	30	91	68
ЕГ1	28	83	57
ЕГ2	30	81	61

Для перевірки узгодженості обраних КГ та ЕГ доцільно застосувати методи математичної статистики.

Візьмемо дві незалежні групи: результати діагностики КГ та ЕГ. Нульова гіпотеза - це твердження про відсутність ефекту лікування. Для цього застосуємо тест Вілкоксона. Тут оціночним ефектом є вже не середнє арифметичне вибірок, а краща характеристика – медіана.

Отже, гіпотеза для непараметричного критерію (критерію Вілкоксона) записується у вигляді $Ho: Me_x = Me_y$.

До методів дослідження, які використовуються на певному етапі експерименту, можна віднести методи збору інформації: аудиторне спостереження, анкетування, ранжування, тести, бесіди, метод незакінчених речень.

У кожному конкретному випадку вибір процедур обстеження визначався як характером цілей дослідження, так і випадковими характеристиками суб'єктів. Зокрема, у процесі вивчення ставлення студентів до навчальних предметів використовувався метод анкетування, який найбільш доцільний при опитуванні великої вибірки респондентів. Розроблена нами анкета складалася з відкритих і закритих питань, що стосувалися різних аспектів вивчення педагогіки, і мала на меті виявити загальні мотиваційні тенденції студентів академічного університету. Аналізуючи відповіді та доповнюючи їх результатами, отриманими при використанні інших методів (тестування, розв’язування навчальних ситуацій), ми отримали об’єктивну картину рівнів базових навчальних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, мотивації студентів до навчання педагогіці.

Констатуючий етап експерименту продемонстрував низькі рівні педагогічної підготовки майбутніх соціальних працівників і спонукав до вдосконалення змісту базової освітньої освіти та індивідуально, зокрема, модульно-варіативної технології її засвоєння студентами.

Констатуючий етап експерименту продемонстрував низькі рівні базової освітньої підготовки майбутніх учителів і спонукав до вдосконалення змісту базової освітньої освіти та індивідуально, зокрема, модульно-

варіативної технології її засвоєння студентами.

На другому (попередньому) етапі вирішувалися наступні завдання: визначення можливостей навчальних курсів для реалізації процесу навчання за модульно-варіативною технологією, її апробація. Методами дослідження були: анкетування, тестування, виставлення оцінок, спостереження, бесіда, аналіз занять, вивчення продуктів діяльності студентів.

На третьому (контрольному) етапі визначали рівні сформованості базових навчальних знань і вмінь студентів, визначали змістовно-динамічні характеристики ціннісних орієнтацій, мотивації до навчання педагогіці, адекватності самооцінки, результати практичної підготовки. було проаналізовано. Методами дослідження були: аналіз результатів виконання контрольних завдань, проблемних і творчих завдань, тестування, узагальнення. Розглянемо кожен крок докладніше.

Ми розробили спеціальну анкету для вивчення природи мотивації навчання педагогіці. Вона містить перелік зовнішніх і внутрішніх завдань, що визначають спрямованість і особистісний зміст пізнавальної діяльності. До зовнішніх належать спонукання, які безпосередньо не пов’язані зі змістом, процесом і результатами навчальної діяльності: бажання стати високопрофесійним фахівцем, вимогливість педагогів, почуття обов’язку, прагнення утвердитися серед однолітків, бажання, уникати проблем, покарань і скарг з боку вчителів, бажання виконувати можливості, почуття власної гідності, бажання отримувати високі оцінки, бажання не виглядати гірше за інших, бажання уникнути негативної оцінки, розуміння. Важливість навчання для подальшого життя, бажання заслужити авторитет серед викладачів. У цьому випадку навчальна діяльність виступає як засіб досягнення цілей, змістовно не пов'язаних, але важливих для учнів. Серед зовнішніх мотивів навчання виділяють більш широкі соціальні (мета обов'язку і відповідальності), мотив самовдосконалення (бажання отримати схвалення, бажання посісти гідне місце в групі), мотив соціальної підтримки та ін.

Внутрішні мотиви навчання включають задоволення від процесу та мотиви, засновані на безпосередніх результатах пізнавальної діяльності. Внутрішня мотивація характеризується станом насолоди, задоволення від процесу навчально-пізнавальної діяльності. На відміну від зовнішніх, внутрішні мотиви ніколи не існують до діяльності та поза нею. Вони завжди виникають під час навчальної діяльності, якщо остання супроводжується позитивними емоційними переживаннями. До таких типів мотивів відносяться: прагнення до компетентності, задоволення від засвоєння нових знань і навичок, бажання перевірити себе, бажання розвивати свої здібності, бажання пізнавати нове.

Студентам пропонувалося ознайомитися з переліком найбільш конкретних мотиваційних причин навчальної діяльності, які були виявлені під час опитування загальної репрезентативної вибірки, а майстрам педагогіки оцінити ступінь їх впливу на власну діяльність за п’ятибальною шкалою.

Дослідження виявило відносно низький рівень пізнавальної мотивації, що свідчить про стійку незацікавленість майбутніх педагогів освітньою тематикою. Водночас можливість конкретних стимулів для активізації педагогічної діяльності є дуже важливою, а тому завданням педагога є створення умов для її формування.

Як свідчить статистика, лише 49% опитаних студентів спонукають відвідувати педагогічні заняття наявністю навчально-пізнавального інтересу. Значна частина респондентів відвідує навчальні заняття з більш практичних міркувань: необхідність складання іспитів, заліків; контроль за відвідуванням учнями занять тощо. Це також відповідає думці вчителів про сучасного учня та його ставлення до навчання: 87% опитаних вчителів вказали на узагальнену характеристику учнів практичність і лише 12% – захопленість.

Інформацію про природу навчальної мотивації ми також отримали, аналізуючи динаміку ставлення студентів до навчальних предметів (табл.

3.2).

Таблиця 3.2.

Ставлення студентів до педагогічних предметів

Чи подобається вивчати педагогіку?	**Ставлення до педагогіки**				
	2 курс	**3 курс**	**4 курс**	**5 курс**	**Всього**
Так	58	31	24	19	38
Ні	5	14	19	23	13
Не знаю	35	34	55	59	48

Аналіз табличних даних показує, що пізнавальний інтерес сучасних школярів, які вступають до педіатричного ВНЗ, на жаль, поступово знижується. І хоча почуття обов'язку і відповідальності посилюється, важлива частина мотивації навчальної діяльності - емоційна - залишається нереалізованою.

Основною метою наступного етапу дослідження було формування у майбутніх соціальних працівників у процесі навчальної діяльності базової педагогічної компетентності, яка підвищує ефективність освітньої діяльності, визначає її оптимальність, забезпечує належні умови навчання. Цей етап базувався на принципах базових навчальних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, модульно-варіантної технології навчального процесу, принципах системного підходу до проектування загального навчального процесу з його цілями, змістом, організаційно-управлінськими характеристиками, які забезпечують. Індивідуалізація процесу засвоєння базових навчальних знань, умінь та ціннісних орієнтацій, в інтегрованій організації процесу, яка базується на синтезі змісту інтегрованих базових навчальних модулів та окремих навчальних предметів.

На етапі підготовки до формувального експерименту виконувалися такі завдання: підбір та розробка експериментальних матеріалів для формування педагогічної компетентності студентів; вибір діагностичного

інструментарію, необхідного для визначення базових навчальних знань, умінь, ціннісних орієнтацій; затвердження розроблених навчально-діагностичних матеріалів; педагогічна та методична робота студентів та викладачів, які беруть участь у навчальних експериментах.

У цьому етапі брали участь 168 студентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп. Відбір учасників експерименту зумовлювався метою перевірити на практиці ефективність змодельованого навчального процесу формування педагогічної компетентності. Студенти контрольної групи навчалися за традиційною методикою без істотних змін за раніше затвердженими програмами. Для проведення початкових і кінцевих розділів в експериментальній і контрольній групах використовували попередньо розроблену діагностичну методику.

Таблиця 3.3.

Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості педагогічної компетентності

Рівні	ЕГ						КГ					
	До експ		Після експ.		Різниця		До експ		Після експ.		Різниця	
Початковий	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Розпізнавальний	17	21	4	4	13	17	17	20	17	18	3	3
Репродуктивний	35	42	16	17	19	22	37	44	35	42	3	2
Реконструктивний	17	18	20	22	5	4	19	22	21	26,2	4	3
Творчий	11	12	26	29	15	18	9	10	7	7,1	2	1,9

Лише 4,8% студентів залишилися на вступному рівні, показник якого знизився на 23,8% . Натомість на 19,0 % (з 11,9 % до 30,9 %) зросла кількість суб'єктів із реконструктивним рівнем. Найвищого, творчого рівня досягли 21,4% учнів, що на 16,7% вище попереднього показника.

Остаточний зріз показав незначну зміну показників оцінки рівня

сформованості студентів. При дослідженні сформованості окремих компонентів компетентності цей факт свідчить про якісну зміну складу цієї умовної групи. У кількісному відношенні це виглядає так: 21,4% досліджуваних з показниками рівня знайомства та впізнавання на початку експерименту показали рівень відтворення на завершальному етапі, а 16,8% тих, хто вперше перейшов на цей рівень на вищий – реконструкції та творчості.

Загалом 76,2 % студентів, які займалися експериментальною навчально-практичною діяльністю, досягли достатньо високого (репродуктивного, реконструктивного, творчого) рівня базових навчальних здібностей (до експерименту цей показник становив 35,7 %), що на 40,5 % вище, ніж у контрольній групі.

Аналіз результатів експериментального дослідження встановив доцільність використання методики формування педагогічної готовності в системі базової освіти, оскільки вона забезпечує засвоєння системи знань та формування базових навчальних умінь і ціннісних орієнтацій студентів, рівномірність розподілу навантаження, поступове ускладнення навчальної інформації, виключає помилки в оцінюванні знань, забезпечує впевненість у своїх знаннях за рахунок систематичної підготовки до занять.

Підсумовуючи вищевикладене, можна сказати, що аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи показав переваги використання експериментальної методики формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників у навчальному процесі та створення різнорівневих навчальних завдань за власним бажанням студентів.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено основні шляхи організації процесу формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників, узагальнено результати її дослідження та експериментальної перевірки.

Під час експериментального дослідження визначено послідовність

процесу формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників. Дослідження умов формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників на початку експерименту показало, що на першому, адаптаційно-професійному етапі базової освіти домінуючими були рівні ознайомлення та розпізнавання компетентностей, що свідчить про процес входження студентів в освітній процес. Зміст діяльності із засвоєння базових навчальних знань, умінь і ціннісних орієнтацій, ознайомлення з навчальними заходами та формування здібностей відбувався на рівні сприйняття. На локально-професійному етапі домінують репродуктивний, реконструктивний і творчий рівні, що свідчить про готовність майбутніх соціальних працівників до оволодіння змістом педагогічної освіти, розвитку навчального мислення. На наступному системно-професійному етапі базова навчальна підготовка отримує чітку практико-орієнтовану спрямованість, засновану на конкретному змісті, системному моделюванні загальнонавчальної діяльності, базових навчальних знаннях і вміннях. Це забезпечує здатність майбутніх соціальних працівників до достатньо узагальненого аналізу подій і явищ, характеризує творчий рівень компетентності, тобто рівень «розуміння» педагогічних явищ.

Актуальність дослідження проблем формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників зумовлена, з одного боку, виключно важливою роллю вузівського етапу професійного становлення майбутніх соціальних працівників, а з іншого – потребами сучасної освіти та професійної діяльності, оскільки у професійній діяльності соціального працівника є напрям роботи з такою категорією, як діти та молодь. Вивчення сутнісних характеристик педагогічної освіти соціального працівника є стрижнем проблеми його професіоналізму та праці.

Дані, які підтверджують результати дослідження. Лише 4,8% студентів залишилися на вступному рівні, показник якого знизився на 23,8% Натомість на 19,0 % (з 11,9 % до 30,9 %) зросла кількість суб’єктів із

реконструктивним рівнем. Найвищого, творчого рівня досягли 21,4% учнів, що на 16,7% вище попереднього показника.

Остаточний зріз показав незначну зміну показників оцінки рівня сформованості студентів. При дослідженні сформованості окремих компонентів компетентності цей факт свідчить про якісну зміну складу цієї умовної групи. У кількісному відношенні це виглядає так: 21,4% досліджуваних з показниками рівня знайомства та впізнавання на початку експерименту показали рівень відтворення на завершальному етапі, а 16,8% тих, хто вперше перейшов на цей рівень на вищий – реконструкції та творчості.

Загалом 76,2 % студентів, які займалися експериментальною навчально-практичною діяльністю, досягли достатньо високого (репродуктивного, реконструктивного, творчого) рівня базових навчальних здібностей (до експерименту цей показник становив 35,7 %), що на 40,5 % вище, ніж у контрольній групі.

Аналіз результатів експериментального дослідження встановив доцільність використання методики формування педагогічної готовності в системі базової освіти, оскільки вона забезпечує засвоєння системи знань та формування базових навчальних умінь і ціннісних орієнтацій студентів, рівномірність розподілу навантаження, поступове ускладнення навчальної інформації, виключає помилки в оцінюванні знань, забезпечує впевненість у своїх знаннях за рахунок систематичної підготовки до занять.

Нові дані, що виявлені в процесі дослідження.

Обґрунтовано методичні принципи педагогічного компоненту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: ідеї системного, індивідуального, компетентнісного, діяльнісного, координаційного, екологічного підходу, які визначають загальні принципи визначення структури, функцій, спрямованості, змісту та методики реалізації.

Розроблено методику формування педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників, яка охоплює теоретичні, методичні та технічні

основи, відображає єдність теоретичної та прикладної підготовки, взаємозв’язок структурної та процесуальної складових. Методика відображає структурно-функціональну взаємодію проектно-методичного, організаційно-матеріально-технічного компонентів, що включає зміст (пізнавальний, когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий, особистісний) і структурний (ціннісні орієнтації, знання, уміння, Я-концепція); загальні та специфічні принципи (предметності, науковості, цілісності, актуальності, інтерактивності); виховні умови: гармонійна цілісність, єдність структурної, матеріальної та процесуальної складових, наукова, гуманітарна та професійна спрямованість змісту педагогічної освіти, етапи застосування (адаптаційно-професійний, локально-професійний та системно-професійний) та показників для визначення рівня педагогічної компетентності (ознайомлювальний, розпізнавальний, репродуктивний, реконструктивний, творчий).

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу вітчизняних та світових стандартів з’ясовано основні вимоги до педагогічної освіти: вища педагогічна освіта потребує професійного фахівця, морально зрілої, відповідальної особистості, здатної незмінно виконувати загальноосвітні завдання (навчальні, виховні, комунікативні, організаційні, діагностичні, інформаційні), постійний розвиток і самореалізація у професійній діяльності.

Доведено, що задоволення цих потреб можливе в умовах організації педагогічної підготовки з дотриманням принципів неперервної освіти в контексті особистісно-орієнтованої парадигми: наступності, цілісності, науковості, суб'єктності, контекстності, індивідуалізації, технологізації навчання.

2. Визначено, що педагогічна освіта, будучи незамінною складовою неперервної професійної підготовки соціальних працівників, становить багатоаспектний теоретичний і практичний рівень. У найзагальнішому розумінні педагогічна освіта – це процес навчання учнів, студентів у системі навчальних занять з навчальних предметів, науково-дослідна робота в педагогіці та педагогічній практиці, а також результат, що характеризується певним рівнем сформованості базових педагогічних компетентностей (знання, уміння, ціннісні орієнтації, Я-уявлення). Система базових педагогічних компетентностей є частиною загальноосвітньої підготовки, яка необхідна кожному не лише вчителю, а і соціальному працівникові незалежно від обраного напряму професійної діяльності, для реалізації його незамінних професійних функцій (навчальної, педагогічної, організаторської, діагностичної, рефлексивної, комунікативної, інформаційної).

3. У дослідженні отримали подальший розвиток принципи організації процесу педагогічної освіти, що походять від загальноосвітніх принципів. Зокрема, це принципи: наступності, що забезпечує стабільність і безперервність адаптаційно-професійного, локально-професійного та системно-професійного етапів педагогічної підготовки; цілісність, що включає єдність змістового (пізнавального, діяльнісно-творчого та особистісного) і структурних компонентів процесу педагогічної підготовки (цільового, стимульно-мотиваційного, змістового, операційно-дійового, контрольно-регулятивного та оцінно-результатного); науковості, при якому зміст педагогічних предметів наповнюється даними антропологічних наук, що складають наукову основу виховних принципів, а також використанням проблемних і близьких за своєю природою методів навчання; гуманістичної спрямованості змісту, що включає засвоєння в процесі педагогічної підготовки загальноосвітніх знань і вмінь, зумовлених ієрархічною системою гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутнього соціального працівника; суб'єктності, який включає становлення суб'єктом своєї

навчальної діяльності, який готовий не тільки до виконання певного комплексу професійно важливих завдань, а й до успішної професійної та особистісної самореалізації; індивідуалізації, що включає створення умов для активізації самостійної дослідницької діяльності студентів.

4. У дослідженні розроблено зміст педагогічного компоненту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, який включає основні етапи, принципи, форми і методи освітнього процесу. Послідовність виділених етапів відповідала логіці навчальної підготовки та забезпечила поступове вдосконалення педагогічної компетентності майбутніх соціальних працівників. Адаптаційно-професійний етап сприяв накопиченню освітньо-орієнтованих знань, умінь, ціннісних орієнтацій, локально-професійний етап забезпечив інтеграцію набутої інформації та розвиток структур, що визначають концептуальний підхід до змісту навчальної дисципліни, складності освітнього циклу; системно-професійний етап з урахуванням професійно-особистісних особливостей майбутніх соціальних працівників сприяв їх повноцінній самореалізації та формуванню професійно-кваліфікаційного рівня.

Відповідно до стратегії процес формування педагогічної готовності був спрямований на досягнення головної мети – формування базової педагогічної компетентності майбутніх соціальних працівників, яка слугувала невід'ємним критерієм якості професійної підготовки. Для визначення ефективності впровадження змісту педагогічної підготовки майбутніх соціальних працівників визначено когнітивні, діяльнісно-творчі та особистісні параметри. Когнітивний відображає рівень оволодіння студентами основними педагогічними знаннями про освітній процес, навчальну діяльність, особистісні особливості учнів. Аксіологічний відображає зміст та ієрархічну структуру навчально-доцільних та особистісно важливих ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників. Діяльнісно-творчий – рівень сформованості основних навчальних умінь необхідних для творчого здійснення педагогічної

діяльності. Особистісний – адекватність самооцінки, розвиток позитивної Я-концепції особистості.

5. Під час дослідно-експериментальної роботи виявлено, перевірено та підтверджено педагогічні умови, які забезпечили ефективність методики формування педагогічної готовності у майбутніх соціальних працівників: гармонійна цілісність, єдність її етапів, структурної, матеріальної та процесуальної складових; гуманістична та професійна спрямованість, науковий зміст педагогічної освіти; персоналізація та об'єктивізація оцінки результату. Результати вихідного експерименту показали продуктивність розроблених стандартних характеристик когнітивного, діяльнісно-творчого, індивідуального компонентів педагогічної готовності. Аналіз динаміки їх формування дає підстави зробити висновок, що реалізована в практику методика формування педагогічної готовності, умови навчання, забезпечують високий рівень сформованості в більшості експериментальних груп. Якісні та кількісні зміни відбулися в показниках сформованості всіх складових. На кінець експерименту достатньо високого (репродуктивного, реконструктивного, творчого) рівня педагогічної компетентності досягли 76% студентів, що на 40% перевищує показники попередньої групи, що навчалася за традиційною методикою. Значне підвищення рівня сформованості індивідуального та діяльнісно-творчого компонентів компетентності порівняно з когнітивним свідчить про факт зміни пріоритетів у процесі цілеспрямованої педагогічної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Проведене дослідження не охоплює всі напрямки виявлених проблем, пов’язаних із формуванням педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників. Потребує подальшого дослідження такі аспекти: створення конкурентоспроможної та гнучкої системи освітніх закладів і програм професійної підготовки фахівців у сфері освітніх послуг; комплексний підхід до загальноосвітньої підготовки соціальних працівників у системах довузівської, університетської та післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко Т.А. Формування пізнавальної діяльності студентів в умовах блочної організації навчання : автореф. Дис... канд. Інститут пед./педагогіки та психолог. Pvt. Освіта АПН України. – К.: 1995. - 25 с.
2. Алексюк А.М. Освіта вищої освіти України. історії Теорія: Підручник. – К.: Либідь,1998. - 560 с.Батчаєва Г. А. Інтеграція теоретичних і практичних елементів загальноосвітньої підготовки молодого спеціаліста [текст] / Г. А. Батчаєва // Столиця освіти проф. - 2008. - № 11. - С. 7-11.
3. Атестація та самоатестація загальноосвітніх навчальних закладів / М.І. Сметанський, В.М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В. І. Шахов: Монографія. – Вінниця: «Книга-Вега», 2002.-320с.Березовська Л. І. Особистісна саморегуляція та самовиховання : навч. Посібник / Л.І.Березовська. -К.: Видавництво Слобо. – 2011. – 168 с.
4. Балан О.Л. Дидактична взаємодія вчителя та студентів як чинник оптимізації навчального процесу: Автореф. Дис... канд. пед наук / Південноукраїнський державний пед.університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 1994. - 24 с.
5. Бех. І. Д. Виховання характеру: дві книги. Книга 2: Особистісно орієнтований підхід: Науково-практичні основи [Текст]: Навч. - Метод. Посібник / І. Д. Беек. – К.: Лівід, 2003. – 344 с.
6. Бригаділ, М. Б. Соціально-психологічні аспекти професійного становлення соціальних працівників / Бригаділ, М. Б // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Збірник наукових праць Скомулінського / За редакцією С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової / Бригадир М. Б. – Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, (2010). - (“Психологічна наука”). – С.37–41.
7. Бібик Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий

досвід та українська перспектива: Бібліотека освітньої політики / Заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. - С. 47-52.

8. Богданова І.М. Модульний підхід до професійної та академічної підготовки викладачів. – Одеса, 1998. – 284 с.
9. Бойко А.М. Оновлена парадигма освіти: методика реалізації (підготовка вчителя до формування виховних стосунків з учнями). – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
10. Бондар В.І. Педагогіка. – К.: «Либідь», 2005. – 262 с.
11. Васильєва Л. М. Формування підготовки викладачів вищих навчальних закладів до інноваційної професійної діяльності. молодий вчений. 2018. №1(1).С.264-267.
12. Ващенко Г. Загальна методика навчання: Підручник для вчителя. К.: Українська видавнича асоціація, 1997. – 416 с.
13. Вірданова Ф. З. Освітній простір як джерело саморозвитку особистості студента // Прикладна психологія. – 2002. – No 5-6. - С.131-134.
14. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для магістрантів. – К.: Центр академічної літератури, 2003. – 316 с.
15. Власова Є. А. Професійний саморозвиток майбутніх учителів суспільствознавства [текст] / Є. А. Власова // Соціальна робота і соціополітика: сучасний стан і перспективи: зб.наук.тр.– Балашов: Миколаїв, 2005. – С. 14-16.
16. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка. Теорія та історія педагогіки. – К., 1995. – 348 с.
17. Гончаренко С.У. Наукові дослідження: Методичні поради для молодих вчених. – К.: АПН України, 1995. - 45 с.
18. Гончаренко С.У. Український навчальний словник. – К.: Либідь, 1997.-376 с.
19. Гриньова В.М. Формування освітньої культури майбутніх учителів

(теоретико-методологічні аспекти). – Харків: Основа, 1998. - 300 с.

20. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : моногр. – К.: НПУ імені М.П. Дрогоманова, 2004. – 243 с.
21. Діденко О. В. Освітні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів [Текст]: Відмови канд. Педо. наук: 13.00.04 / О. В. Діденко Національна державна академія прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 206 шт.
22. Дьяченко М. Н., Кандибович Л. А. Психологічні проблеми підготовки до діяльності. - Мінськ: БДУ, 1976. – 193 сторінки.
23. Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пужиков Д. О. Теорія життєдіяльності та практика саморозвитку особистості: практичний посібник. – Запоріжжя: Вид-во Хортицького міжгалузевого навчально-реабілітаційного центру, 2011 – 436 с.
24. Каплінський В.В. Різновиди навчальних умов та їх використання на заняттях з предметів навчального циклу // Наукові записки. – Номер 6. - Послуги: Педагогіка та психологія. – Вінниця, 2002. – С. 177-180.
25. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках і поза уроками: шукаємо рішення. – Вінниця: Еносіс, 2003. - 79 с.
26. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українська перспектива: Бібліотека освітньої політики / Заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. - 112 с.
27. Зав'язинський В. І. Теорія навчання і виховання: Підручник / В. І. Зав'язинський, І. Н. Ємельянова. - М: Видавництво Юрайт, 2012. – 314 с. – (Бакалавр, базовий курс).
28. Зима І. А. Соціальна робота як професійна діяльність / І. А. Зима // Проблеми соціальної роботи та розвитку кадрів. - М., 1992. – С. 26-44.
29. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Навч. Київ: СПД Богданова А.М., 2008, 376 с.

30. Ігнатюк О. А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх інженерів до професійного самовдосконалення в умовах технічних ВНЗ : автореф. Папір...Доктор Педо. наук / О. А. Ігнатюк: Тех. 13.00.04: «Теорія і методика професійної освіти». – Харків, 2010. - 44 с.
31. Іщенко В. І. Підготовка студентів до професійного самовдосконалення як фактор забезпечення якісної освіти / В. І. Іщенко // Витоки педагогічної майстерності: зб.наук.праць / Головна ред.М.І.Степаненка. Полтавський національний педаг. ун-т імені В.Г.Короленка. – Полтава, 2015. – Питання 16. – С. 103–110. – (Педагогічна наука).
32. Канюк О. Л. Деякі аспекти підготовки соціального працівника в Німеччині в умовах Болонської реформи / О. Л. Нослі // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальний працівник/директор. За ред.І.В.Козубовської – Ужгород: Говерла, 2013. – Т. 28. – С. 56–59.
33. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / Вісник Гурківського державного педагогічного університету імені А. Й. Капської // О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2010 рік. – Випуск 15. - сторінки 12-16.
34. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах вищої освіти: науково-методичні та організаційно-технічні аспекти. Монографія. /Карпенко Олена Георгіївна/[Ред. С. Ю. Харченко]. – Дрогович: Коро, 2007. – 374 с.
35. Карпенко О. Г. Соціальні працівники: Деякі аспекти професійної підготовки: Навч.-метод. – К. ДІРСМ, 2007. – 144 с.
36. Карпенко О. Г. Підвищення кваліфікації соціального працівника: Навчально-методичний посібник. –К.: ДЦССМ, 2004. -164 с.
37. Качеровська Т. В. Навчально-ігровий дизайн у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій: канд. Педо. наук: 13.00.04 /

Південно-Українська обл. Педагогічний університет імені К.Д.Ушинського – Одеса, 2005р. – 278 с.

38. Кляп М. І. Підвищення педагогічної майстерності викладачів ВНЗ в умовах інтернаціоналізації вищої освіти в Україні. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість педагога: Питання теорії і практики: Збірник наукових праць. № 25(35). Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. 180р. С.47-52.
39. Княжева І. А. Проблеми підготовки вчителя вищої школи до навчальної діяльності в умовах магістратури в сучасних наукових дослідженнях. Міжнародна конференція з практики науково-теоретичних та прикладних досліджень у галузі освіти, психології та соціальних наук: матеріали конференції, 28-29 грудня 2016 р. Кельце: Університет Святого Хреста. С.277-280
40. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 52 с.
41. Козакова Н. Б. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні учнів загальноосвітньої школи / Н. Б. Козакова // Методика і технологія. – [Електронні ресурси]. – Режим доступу: http://osvita.ua/shool/lessons_summary/edu_technology/31210
42. Ліщина В. О. Проблеми формування етичних стандартів для інженерів-програмістів / В. О. Ліщина / Вісник НТУ «ХПІ». 2013. – С. 90-95.
43. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і виховання: Навчальний посібник. — Видання друге за ред. і Екстра – Харків, 2002. - 400 с.
44. Лосєва Н. М. Самовдосконалення вчителя: навч.-метод. Посібник Донецьк: ДонНУ, 2004, 300 с.
45. Лукіна Т.О. Формування системи моніторингу якості загальної середньої освіти. // Шкільний світ. - 2000 рік. - № 10 (66). - Сторінки

3-5.

46. Марігін В. Дослідження професійних компетенцій студентів комп'ютерного профілю в галузі безпеки інформаційних систем / В. Марігін. – [Електронні ресурси]. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2015/1/30.pdf
47. Малафіїк І. Щоб оцінювати знання, потрібно знати, що оцінювати// Освіта. – 2000. – 4-11 жовтня. – С. 1, 4.
48. Мексун А. Д. Здатності соціальних працівників забезпечувати професійну успішність / А. Д. Мексун // Проблеми соціальної роботи: Філософія, психологія, соціологія: Зб. / Черніг. ДПУ – 2013. – № 2. – С. 147–152.
49. Моісеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. Видання третє, доповнення. – К.: ВАТ «КДНК» 2001р. – 608 с.
50. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці.-К. К.:Знання,1989.-48 с.
51. Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення // Управління освітою. – серпень 2003 року. - Спецвипуск. - С.6-9.
52. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / В. Л. Ортинський – Львів: ЦУЛ, 2009. – 470 с.
53. Пометун О. І. Сучасний текст. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. Посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2003.-192 с.
54. Пометун О.І. Теорія і практика неперервної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українська перспектива: бібліотека освітньої політики / Заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. - С. 16-25.
55. Приходько Т. П. Мотивація професійного самовдосконалення викладачів економіки як елемент підготовки до педагогічної діяльності у ВНЗ. Ефективна економіка. 2012 рік. Випуск 3. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2012_3_38. (Дата звернення: 15.04.2019).

56. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки // Педагогіка і психологія. - 1998. - № 2. - С 34-42.

57. Спіріна Т. П. Готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до використання інноваційних технологій у професійній діяльності / Т. П. Спіріна, А. В. Качан. // Вісник Луганського державного університету імені Тараса Шевченка. – 2016. – Вип.300. – стор.97–104

58. Тюптя Л. Т. Соціальна робота. Теорія і практика: Чого вчити. Посібник / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. Відкритий університет міжнародного розвитку Особа на ім'я «Україна». – Видання 2-ге, перероб. та доп.- К.: Знання, 2008. - 574 с.

59. Файчук О. Л. До питань професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / О. Файчук // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. - 2012. - Опубліковано 10. - С. 299-302. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_65.

60. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ : автореф. Дисертація Отримати науку. ступеня кандидат педо. наук: Технічні умови. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Фалинська Зоряна Зенонівна – Вінниця, 2006. – 23 с.

61. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавництво «Академія», 2002. – 528 с.

62. Шахов В.І. Активні підходи до навчання вчителів вищої школи // Збірник наукових праць. Педагогічна наука. – Херсон, 2006. - № 41. – С.360-366.

ДОДАТКИ

Додаток А

Модуль 1. Загальні основи навчання

Тема 1. Педагогіка як наука про навчання людини

1. Предмети, категорії, функції та функції педагогіки

2. Виникнення та розвиток педагогіки

3. Система викладання природознавства, зв'язок педагогіки з іншими науками

4. Етапи та методи педагогічного дослідження

план дій

Варіант 1 є основним

1. Прослуховування та запис тези лекції, вивчення матеріалу за підручником: Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка. підручник. – Вінниця, 2006. - Сторінка 8 - 26.

2. Дайте відповідь на запитання:

1) Що таке предмет виховання?

2) Назвіть основні освітні категорії.

3) У чому полягає відмінність сутності освіти в широкому і вузькому науковому розумінні?

4) Назвіть функції педагогіки.

5) Кого і чому вважають основоположником педагогіки?

6) Який термін, на вашу думку, відповідає сучасному уявленню про педагогіку? чому

7) Як ви розумієте поняття «система педагогічної науки»?

8) Назвіть етапи навчального дослідження.

9) Які методи ми класифікуємо як описові і чому?

10) Назвіть особливості навчального методу використання.

Варіант 2 є евристичним

1. Як у варіанті 1.

2. Дайте відповідь на запитання:

1) Чим зумовлене існування двох відносно самостійних розділів педагогіки «Теорії виховання» і «Теорії виховання»?

2) Чим метод навчального експерименту відрізняється від усіх інших методів?

3) Прочитайте та проаналізуйте наступні твердження:

К. Ушинський: «Учитель — митець; школа — це майстерня, де з грубого шматка мармуру постає подобу бога».

П. Блонський: «Тільки ідея, а не прийом і талант, може бути повідомлена однією людиною іншій людині, а тому тільки як відома ідея, тобто як теоретична наука, може існувати педагогіка».

4) К. На якій підставі Ушинський порівнював педагогіку з мистецтвом? Чи суперечить цьому вислів П. Блонського? Тож що таке педагогіка – наука чи мистецтво?

5) К. Як ви розумієте такі слова Ушинського:

«Ми не наказуємо вчителям чинити так чи інакше; ми говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви бажаєте керувати, і дійте відповідно до тих законів і ситуацій, які ви бажаєте застосувати»?

Варіант 3 - творчий

1. Як у варіанті 1.

2. Дайте відповідь на запитання:

1) Відомо, що Олександр Македонський керувався Аристотелем. Як ви вважаєте, виховання державних діячів має бути одним із загальнонаціональних завдань? Якщо так, то як це має бути вирішено?

2) Порівняйте різні визначення слова «педагогіка». Чим, на вашу думку, відрізняється підхід науковців до розуміння сутності академічної науки?

а) «Педагогіка –... наука про освіту і виховання молодого покоління» (С. Гончаренко);

б) «... визначення сучасної педагогіки — це наука про виховання людини. Поняття «виховання» вживається тут у широкому розумінні, включаючи виховання, навчання, розвиток (І. Підласий);

в) «Педагогіка — це сукупність теоретичних і прикладних наук, які вивчають процеси виховання, навчання та розвитку особистості людини» (М. Фіцула).

3) Чому педагогіка як наука виникла лише в XVII ст., хоча сама освіта супроводжувала людство протягом усієї його історії?

4) Розглянемо різні підходи до визначення поняття «освіта».

Тема 2. Розвиток особистості, соціалізація та виховання

1. Поняття особистості

2. Чинники розвитку особистості

2.1. Роль спадковості в розвитку особистості

2.2. Вплив середовища на розвиток особистості

2.3 Взаємозв'язок освіти і розвитку особистості

2.4. Роль діяльності в розвитку особистості

3. Теорія розвитку особистості

3.1. Біогенетичні принципи еволюції

3.2. Соціально-генетична теорія розвитку

3.3. Теорія взаємодії факторів розвитку особистості

3.4. Індивідуальна теорія розвитку особистості

план дій

Варіант 1 є основним

1. Прослуховування та запис тези лекції, вивчення матеріалу за підручником: Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка. підручник. – Вінниця, 2006. - С. 26-60.

2. Дайте відповідь на запитання:

1) Що таке особистість?

2) Які фактори впливають на його розвиток?

3) Що ви знаєте про вплив спадковості на розвиток особистості? Наведіть приклад.

4) Який вплив середовища на розвиток особистості? Наведіть приклад.

5) Яка роль освіти в розвитку особистості? Чи згодні ви з думкою, що виховання є вирішальним чинником розвитку особистості?

6) Які приклади можна навести на підтвердження ролі діяльності в розвитку особистості?

7) Які принципи розвитку особистості?

Варіант 2 є евристичним

1. Як у варіанті 1.

2. Дайте відповідь на запитання:

1) Чому, на вашу думку, серед науковців немає єдиної думки щодо ролі того чи іншого чинника у становленні особистості?

2) Яке з наведених нижче тверджень про освіту визнається головним фактором розвитку людини? Яка ваша особиста думка з цього приводу?

Варіант 3 - творчий

1. Як у варіанті 1.

2. Виконайте завдання та дайте відповідь на запитання:

1) Дж. Ідея Локка про те, що дитина – чистий аркуш від народження і її розвиток на 9/10 залежить від освіти, Г.С. Всупереч думці Сковороди, який говорив, що природа є єдиним і справжнім учителем. Не заважайте йому, просто звільніть шлях. Запропонуйте метафору, яка ілюструє ваше розуміння батьківства.

2) У п’єсі англійського драматурга Вільяма Гібсона «Чудотворець» розповідається про сліпоглухоню Олену Келлер. Що є вирішальним фактором у формуванні психіки людини з точки зору режисера Михайла Н.?

Посилаючи вчителя до маленької Олени, директор знаменитої школи Перкінса для сліпих і глухих дітей Майкл Н. навчає сліпоглухоньку дитину, порівнюючи її з сейфом, де потрібно знайти ключ. Завдання молодої вчительки Ханни Салліван, отже, полягає не в тому, щоб наповнити сейф скарбами людської психіки – їй потрібно витягти їх з тіла.

3) Науці відомі такі факти. Чи суперечать вони? чому Чи можна вплинути на генетику?

А. У Чехова ніколи не було більше «трійки» за шкільні завдання. С. Щедрін, який писав твір замість доньки, отримав «двійку» і з приміткою: «Ви не знаєте російської мови». Коли Горький і Шаляпін прийшли вступати в консерваторію, викладачі, прослухавши їх, прийняли Горького, а не Шаляпіна. Шкільний учитель сказав про свого учня Альберта Ейнштейна: «Боже мій, я ніколи не зустрічав такої дурної дитини», хоча Ейнштейн оцінював себе інакше: «У мене немає таланту, у мене впертість осла і здатність дивуватися». 4) Дж. Яку концепцію виховання найкраще виражають слова Песталоцці? Відповідаючи на питання, що таке мистецтво виховання, він стверджував: «Це мистецтво садівника, під опікою якого цвітуть і ростуть тисячі дерев». Бачите, він нічого не зробив для їх росту і розквіту. Саме в них полягає суть їх росту і цвітіння. Садівник оберігає дерево лише так, щоб жодна зовнішня сила не зашкодила його корінню, стеблам чи гілкам і не порушила закон природи, згідно з яким усі частини дерева ростуть разом і сприяють цвітінню дерева.

Тема 3. Освіта як освітній процес

1. Поняття навчального процесу

2. Цілі виховання. Ієрархія академічних функцій

3. Основні напрями освіти

4. Мета виховання в зарубіжній педагогіці

план дій

Варіант 1 є основним

1. Прослуховування та запис тези лекції, вивчення матеріалу за підручником: Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка. підручник. – Вінниця, 2006. - С. 60-78.

2. Дайте відповідь на запитання:

Що таке навчальний процес?

Назвіть особливості навчального процесу.

Якою є структура навчального процесу з системної точки зору?

Який зміст інструментальної та мотиваційної сфер особистості?

Простежити розвиток мети виховання всебічно гармонійно розвиненої особистості в історії педагогіки.

Чим можна пояснити різницю у поглядах на мету освіти представників різних філософських напрямків?

Варіант 2 є евристичним

1. Як у варіанті 1.

2. Дайте відповіді на запитання та виконайте завдання:

1) Яку роль для вчителя-предметника відіграє загальна мета навчання?

2) У чому суть національного виховання на відміну від загального?

3) Від чого залежить мета виховання?

4) Чи може бути освіта, яка не вчить, або освіта, якої не можна навчити?

5) Чим можна пояснити відмінності в освітніх цілях у різних країнах?

6) Проілюструвати частину навчального процесу на основі спостережень у класі.

7) Покажіть структуру навчального процесу у вигляді схеми.

Варіант 3 - творчий

1. Як у варіанті 1.

2. Дайте відповіді на запитання та виконайте завдання:

1) Сформулюйте початкову мету вивчення курсу педагогіки; Мета дослідження даної теми; Цілі для ваших наступних уроків педагогіки.

2) Теоретично мета виховання може бути досягнута - формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості, якщо ні, то чому це актуально в наш час?

3) Творча робота: Як досягнуто навчальних цілей у вашому випускному класі.

Рекомендовані книги:

1. Галузяк В. М., Сметанський Н. І. Проблема контексту особистості вчителя // Педагогіка. - 1998 рік. - Номер 3. - С. 18-24.

2. Гессен С.І. Основи педагогіки. Введення в прикладну філософію. - М., 1996. - С.22-39.

3. Каптерев П.Ф. Дерево улюблених. ор. - М., 1982. - С.271-272.

4. Сухомлинський А.В. Сто порад вчителю. – К., 1979. - Сторінки 5 - 9.

Тема 4. Учитель як організатор навчально-виховного процесу

1. Освітні вимоги до особистості вчителя

2. Академічне спілкування

3. Стилі навчального спілкування

4. Права вчителів

План дій:

Варіант 1 є основним

1. Прослуховування та запис тези лекції, вивчення матеріалу за підручником: Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка. підручник. – Вінниця, 2006. - С.78-89.

2. Дайте відповіді на запитання та виконайте завдання:

1) Який акт навчальної діяльності, на вашу думку, є лідерством і чому?

2) Яка з компетентностей, необхідних сучасному вчителю, є найважливішою і чому? Чи можна розвинути всі зазначені здібності під час навчання у вищому навчальному закладі?

Варіант 2 є евристичним

Як у варіанті 1.

1. Дайте відповіді на запитання та виконайте завдання:

1) Чи згодні ви з такою думкою: «Вчителем ти народжений!» чому

2) Вкажіть переваги та недоліки кожного стилю навчального спілкування

Варіант 3 - творчий

1. Як у варіанті 1.

2. Дайте відповіді на запитання та виконайте творчі завдання:

1) Прийняти «Закон про право на освіту».

2) На основі попередніх спостережень схарактеризуйте особливості стилю спілкування вчителя, якому ви віддаєте перевагу.

3) Творча робота: «Мій ідеальний вчитель».

Орієнтовний план:

а) відвідування;

б) стиль спілкування;

в) Володіння;

г) риси характеру;

д) академічні здібності;

д) Конкретність.

Рекомендовані книги

1. Галузяк В. М., Сметанський Н. І. Проблема контексту особистості вчителя // Педагогіка. - 1998 рік. - Номер 3. - С. 18-24

2. Кондратьєв М.Ю. Передумови авторитету. - М., 1988.

3. Сухомлинський О.В. Сто порад учителеві // Твори в 5 розділах, Т.2. – К., 1975.

Додаток Б.

Метод «Навчальні ситуації»

Ця методика дає змогу оцінити академічні здібності людини на основі того, як вона чи вона виходять із різних освітніх умов, описаних у ній. Перед початком дослідження випробуваний отримує інструкцію такого змісту:

«Перед вами багато складних навчальних ситуацій. Ознайомившись зі змістом кожної з них, необхідно вибрати серед запропонованих варіантів реагування на цю ситуацію той, який, на вашу думку, є найбільш правильним із виховної точки зору.Якщо вас не влаштовує жоден із запропонованих варіантів відповіді, ви Після всіх запропонованих для вибору варіантів ви можете вказати свій вихідний у двох нижніх рядках.Це, як правило, буде 7-й і останній варіант реагування на ситуацію».

Умова 1

Ви починаєте урок, всі учні мовчать, тиша, і раптом хтось у класі голосно сміється. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, здивовано поглянули на студента, який сміється, він подивився вам прямо в очі і заявив: «Мені завжди приємно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте викладати». Як би ви на це відреагували? Виберіть і позначте відповідний варіант усної відповіді зі списку нижче.

1. «Йди туди!»
2. «Що, на вашу думку, смішне?»
3. «Ну, їй-богу!»
4. «Ти що, ідіот?»
5. «Мені подобаються веселі люди».

6. «Я радий, що створив у вас веселий настрій».

7.

Позиція 2

На початку заняття або після того, як ви провели кілька занять, учень каже вам: «Я не думаю, що ви як учитель можете нас чомусь навчити».

Ваша відповідь:

1. «Твоє завдання — вчитися, а не навчати».

2. «Я точно не можу нічого навчити таких, як ти».

3. «Може, тобі краще було б перейти в інший клас або вчитися до іншого вчителя?»

4. «Ти просто не хочеш вчитися».

5. «Мені цікаво знати, чому ти так думаєш».

6. «Давайте поговоримо про це докладніше. Можливо, є щось у моїй поведінці, що змушує вас так думати».

7.

Умова 3

Учитель дає учневі завдання, але учень не хоче його виконувати і при цьому заявляє: «Я не хочу цього робити!». - Якою має бути відповідь учителя?

1. «Не хочеш – змусимо!»

2. «Тоді чому ти прийшов вчитися?»

3. «Шкода тобі, залишайся невігласом». Ваша поведінка схожа на поведінку людини, яка хоче відрізати собі носа, щоб ненавидіти себе».

4. «Чи повідомляєш ти собі, що для тебе це може закінчитися?»

5. «Чи можете ви пояснити, чому?»

6. «Давайте сядемо і обговоримо – можливо, ви маєте рацію».

7.

Позиція 4

Учень розчарований власним успіхом у навчанні, сумнівається у своїй здатності добре зрозуміти й засвоїти матеріал і каже вчителю: «Як ти

думаєш, я коли-небудь зможу бути відмінником у школі й не відставати? З іншими учнями в класі ?" — Що має відповісти йому вчитель?

1. «Чесно кажучи, сумніваюся».

2. «Звичайно, так, ти не сумніваєшся».

3. «У вас дивовижні здібності, і я покладаю на вас великі надії».

4. "Чому ти сумніваєшся в собі?"

5. «Поговоримо і розберемося в проблемах».

6. «Багато залежить від того, як ми з тобою працюємо».

Ситуація 5

Учень каже вчителю: «Я не прийду на наступні два уроки, які у вас є, тому що в цей час я хочу піти на концерт молодіжної музики (варіанти: піти з друзями, взяти участь у спортивних змаганнях. Як глядач). , просто відпочинь у школі).- Як я йому відповім Чи повинен я дати?

1. «Тільки спробуй!»

2. «Наступного разу ти повинен прийти до школи з батьками».

3. «Твоя справа, ти маєш здати залік (екзамен). Мені ще треба відзвітувати за пропущені заняття, обов’язково потім задам».

4. «Здається, ти не дуже серйозно ставишся до занять».

5. «Може, тобі краще взагалі прогуляти школу?»

6. «І що ти збираєшся робити далі?»

7. «Я хочу знати, чому відвідати концерт (погуляти з друзями, взяти участь у конкурсі) тобі цікавіше, ніж вчитися в школі».

8. «Я вас розумію: відпочивати, ходити на концерти, брати участь у конкурсах, спілкуватися з друзями дійсно цікавіше, ніж вчитися в школі. І все ж я хочу знати, чому у вас це так».