

Міністерство освіти і науки України
Національний університет біоресурсів і природокористування України
Міністерство освіти і науки України
Національний університет водного господарства та природокористування

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЯЩУК СЕРГІЙ ПЕТРОВИЧ

УДК 378.017:34]:364.4.08(043.3)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

13.00.04 — теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

С.П. Ящук

Науковий керівник: Ковальчук Василь Іванович, доктор педагогічних наук, професор

Рівне – 2018

АНОТАЦІЯ

Ящук С. П. Педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Національний університет водного господарства та природокористування, Рівне, 2018.

У дисертації розглянуто проблему формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Уперше розкрита сутність поняття «професійно-правова компетентність майбутнього соціального працівника» як інтегрального утворення, що передбачає наявність у студентів сукупності правових знань, умінь і навичок, а також особистісно-важливих якостей, що забезпечують успішність здійснення соціальної роботи на правових засадах. Під правовими знаннями розуміємо знання студентом нормативно-правової бази. Наявність правових умінь і навичок передбачає здатність майбутнього соціального працівника застосовувати нормативно правову базу в практиці соціальної роботи. Визначено структуру професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників як відображення знань, умінь, навичок правового спрямування; правової свідомості; особистісно-важливих якостей соціального працівника. В її основу покладено систему компонентів професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практико-діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Відповідно до кожного компонента вдосконалено та теоретично обґрунтовано такі критерії формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, як орієнтаційний, змістовий, процесуальний, регулятивний та відповідні їм ознаки: сила і стійкість професійно-правових мотивів (мотиваційно-ціннісний компонент); глибина, повнота та міцність професійно-правових знань (когнітивний компонент); системність сформованості

професійно-правових навичок (практико-діяльнісний компонент); сформованість ціннісних професійно-правових орієнтацій (особистісно-рефлексивний).

Виявлено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Встановлено, що ефективне формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників здійснюється завдяки комплексній реалізації таких педагогічних умов: створення позитивної мотивації та потреби у самовихованні і самовдосконаленні; впровадження системи вправ і завдань, спрямованих на формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки; реалізація в освітньому процесі закладів вищої освіти комплексу традиційних та інноваційних форм і методів навчання, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; забезпечення готовності викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

Перша умова спрямована на особистісний саморозвиток майбутніх соціальних працівників, забезпечення ціннісно-особистісного характеру його здійснення. Друга умова направлена на успішне оволодіння професією соціального працівника, усвідомлення соціальної ролі майбутнього фахівця, сприйняття вимог професії, усвідомленого висування цих вимог до себе. Третя умова сприяє застосуванню інноваційних форм і методів навчання, які передбачають активну участь майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі. Четверта умова забезпечує готовність викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Усебічна характеристика досліджуваного феномена знайшла своє відображення у структурній моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, яка дала можливість продемонструвати основні методи та засоби її реалізації на всіх етапах в єдиній системі. Структурна модель визначає компетентнісний, діяльнісний, особистісно

орієнтований, системний, акмеологічний підходи та принципи (загальні: науковості, активності, систематичності та послідовності, наочності (візуалізації), єдності теоретичної та практичної підготовки; специфічні: врахування та розвиток мотивації навчання; цілісність; системність; комплексність); містить компоненти та рівні; показники та критерії сформованості професійно-правової компетентності, що передбачені функціональними обов'язками соціального працівника, стосуються його професійної діяльності; педагогічні умови, мету та результат.

Експериментально перевірено структурну модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Результати експерименту об'єктивно засвідчили ефективність запропонованих педагогічних умов, що підтверджено даними статистично-математичної обробки.

Спроектовано методику формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, яка передбачає нормативно-правовий, аналітично-практичний, результативний етапи її впровадження. На нормативно-правовому етапі відбувалося формування соціальної, професійної та правової мотивації. Аналітично-практичний стан забезпечувався за допомогою відповідних методів і прийомів (соціально-правові тренінги, соціально-правові проекти). На результативному визначали рівень сформованості професійно-правової компетентності соціальних працівників до професійно-правової діяльності; усувалися виявлені недоліки під час вивчення професійно-орієнтованих і фахових дисциплін (удосконалювалися програмні засоби, засоби навчання, зміст навчального матеріалу, методика його навчання тощо).

Подальшого розвитку набуло використання педагогічного потенціалу методики формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників як інтегрованої методичної системи, що охоплює найбільш раціональні технології (проблемно-розвивальну, тренінгову, ігрову, проектну) і форми навчання (робота в малих групах: соціально-правові тренінги, соціально-правові проекти, соціально-правові кейси, інтелектуально-правові ігри, соціально-

правові задачі; фронтальна робота: лекція-ситуація, міні-лекція) та факультатив «Професійно-правова компетентність соціального працівника».

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти навчально-методичного та електронного посібника, на основі інформаційного середовища Moodle, факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника»; методичних рекомендацій для науково-педагогічних працівників «Розвиток професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників»; методичних рекомендацій для студентів «Технології професійно-правової самоосвіти», «Дотримання прав учнів з особливими потребами: зарубіжний досвід».

Ключові слова: майбутні соціальні працівники, професійна компетентність, правова компетентність, професійно-правова компетентність, компоненти, педагогічні умови, модель.

ABSTRACT

Yaschuk S. P. Pedagogical conditions for the formation of the professional legal competence of future social workers. – Qualifying scientific work as a manuscript.

The thesis for attaining the Candidate degree in Pedagogy (Doctor of Philosophy) in specialty 13.00.04 "Theory and methodology of professional education". – National University of Water and Environmental engineering, Rivne, 2018.

The thesis is devoted to the problem of formation of professional legal competence of future social workers. The essence of the concept of «professional legal competence of the future social worker» is disclosed for the first time, which is a key feature and an integral part of the professional competence of social workers as theoretical, practical and social-legal preparation for professional activity, which

manifests itself in creative ability and comprehensive (personal, professional, legal) readiness for its effective implementation and achieving optimal results. It was found out that the professional culture of a social worker, which we consider as an integral quality of a social worker, contains knowledge, aptitudes, legal skills, legal consciousness and professional qualities. The structure of the professional competence of future social workers is determined as a reflection of knowledge, aptitudes, legal skills; legal consciousness; professional qualities of a social worker. It is based on the system of components of professional competence of future social workers: motivational-value, cognitive, practical and operational, person-reflexive. According to each component, the following criteria for the formation of the professional competence of future social workers are improved and theoretically substantiated, such as the strength and stability of professional-legal motives (motivational-value component); depth, completeness and strength of professional knowledge (cognitive component); the quality of the formation of professional skills (practical and operational component); the formation of values of professional-legal orientations (person-reflexive).

The pedagogical conditions for the formation of professional legal competence of future social workers have been revealed and theoretically substantiated. It is established that effective formation of professional legal competence of future social workers is carried out due to the complex realization of organizational and pedagogical conditions, namely: provision of the future social workers with positive motivation to the formation of professional-legal competence as a holistic structural formation, the need for self-education and self-improvement; introduction of a system of exercises and tasks aimed at forming the professional competence of future social workers relevant to the content of their professional training; realization in the educational process of higher educational institutions of the expedient complex of traditional and innovative forms and methods of training that contribute to the formation of the professional competence of future social workers; ensuring the readiness of teachers to form the professional competence of future social workers. The first condition is directed at the personal self-development of future social workers, ensuring the value-personal nature of its

implementation. The second condition is aimed at successful mastery of the profession of a social worker, awareness of the social role of the future specialist, the perception of the requirements of the profession, the conscious self-meeting of these demands. The third condition contributed to the use of innovative forms and methods of learning that involve active participation of future social workers in the educational process. The fourth condition ensures the readiness of teachers to form the professional competence of future social workers.

A comprehensive description of the phenomenon under investigation was reflected in the structural model of the formation of the professional competence of future social workers, which gave an opportunity to demonstrate the main methods and means of its implementation at all stages in a single system. Structural model consists of motivational-value, cognitive, practical and operational, person-reflexive components, defines competence, activity, personally oriented approaches and principles of consideration and development of learning motivation, integrity, consistency, and complexity; contains components and levels; indicators and criteria for the formation of professional competence on the basis of disclosure of the content of the professional competences provided for by the functional duties of a social worker related to his professional activities; pedagogical conditions, purpose and result.

The author's model of forming the professional competence of future social workers has been experimentally tested. The results of the experiment objectively demonstrated the effectiveness of the proposed pedagogical conditions, which is confirmed by the data of statistical and mathematical processing.

The method of formation of professional legal competence of future social workers is developed, which involves normative-setting, analytical-practical, evaluation and effective stages of its implementation. The normative-institutional stage implies formation of social, professional and legal motivation. Analytical and practical stage is provided with the help of appropriate methods and techniques. The evaluative and productive stage determines the level of formation of social workers' readiness for professional activities; the identified drawbacks were eliminated during the study of

professionally oriented and professional disciplines (software tools, teaching aids, content of educational material, methods of training, etc.).

Further development has been made using the pedagogical potential of the author's technique in shaping the professional competence of future social workers as an integrated methodological framework that covers the most rational technologies (problem-developing, training, game, project) and forms of training (work in small groups: social-legal trainings, social-legal projects, social and legal cases, intellectual-legal games, social and legal problems; frontal instruction: lecture-situation, mini-lecture) and an optional course «Professional and legal culture of a social worker».

The practical significance of the results obtained is the development and implementation in the training process of higher educational institutions of a teaching manual, computer-based, on the basis of the information environment of Moodle, and an optional course «Professional Law Culture of a Social Worker»; methodical recommendations for scientific and pedagogical workers «Development of professional legal competence of future social workers»; methodical recommendations for students «Technologies of professional legal self-education», «Ensuring the rights of pupils with special needs: foreign experience».

The obtained results of the research allowed providing the scientific and pedagogical staff with the developed method of formation of professional-legal competence of future social workers, containing the content, means, methods and forms of organization of educational process.

Key words: future social workers, professional legal competence, legal competence, professional competence, professional legal culture, components, pedagogical conditions, structural model.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності

студентів: зарубіжний досвід. *Порівняльна професійна педагогіка*. Хмельницький. №3 (Т.6), 2016. С.116-122.

2. Ящук С. П. Проблемно-розвивальне навчання як засіб розвитку професійно-правової компетентності студентів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип.4 (86), 2016. С. 175-179.

3. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. № 253, 2016. С. 333 - 339.

4. Ящук С. П. Педагогічні умови формування професійно-правової компетентності студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 9 (63), 2016. С.236-246.

5. Ящук С. П. Модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у педагогічному процесі вищого навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя. Вип. 51 (104), 2016. С. 331-335.

6. Ящук С. П. Застосування інтерактивних технологій навчання у формуванні професійно-правової компетентності студентів у вишах України, Європейського Союзу та Великобританії: порівняльний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. Вип.1 (87), 2017. С. 178-181.

7. Ящук С. П. Складові професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. № 239, 2016. С. 329-336.

8. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів у контексті досвіду європейських університетів. *Порівняльна професійна педагогіка*. Хмельницький. №4 (Т.6), 2016. С.99-105.

9. Ящук С. П. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх

соціальних працівників: організація експериментального дослідження. *Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy. Sandomierz. Polska, 2017. P. 66-70.*

Опубліковані праці апробаційного характеру

10. Ящук С. П. Правова компетентність як складова професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Діалог культур Україна – Греція: культурна політика XXI століття в європейській ретроспективі: матеріали Міжнародної науково–практичної конференції. м. Київ, 21-23 вересня 2016 року. Київ, 2016. С. 122-124.*

11. Ящук С. П. Навчання спеціальним дисциплінам: теорія і практика. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: матеріали II Міжнародної науково–практичної конференції. м. Київ, 25-26 лютого, 2016 року. Київ, 2016. С. 227-228.*

12. Ящук С. П. Стале сільське господарство – стійкий розвиток сільського туризму : європейський досвід. *Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати: матеріали Міжнародної науково–практичної конференції. м. Братислава, 15-18 березня 2016 року. Братислава, 2016. С. 152–153.*

13. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: методика організації та проведення експериментальних досліджень. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: матеріали III Міжнародної науково–практичної конференції. м. Суми, 8 грудня 2016 року. Суми, 2016. Ч. 2. С. 102-106.*

14. Ящук С. П. Підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Україна та Франція. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: матеріали III Міжнародної науково–практичної конференції. м. Київ, 23-24 лютого 2017 року. Київ, 2017. С.46-48.*

15. Ящук С. П. Вплив батьків на формування здорового способу життя дітей: соціально-правовий аспект. *Розвиток вищих духовних потреб особистості*

в контексті формування здорового способу життя: матеріали Міжнародного науково-практичного семінару. м. Київ, 25 травня 2017 року. Київ, 2017. С. 57-58. URL: <https://nubip.edu.ua/node/33591>

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

16. Ящук С. П. Професійно-правова культура соціального працівника : навчально-методичний посібник. Ніжин: М. М. Лисенко, 2016. - 784 с.

17. Ящук С. П. Розвиток професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: методичні рекомендації для науково - педагогічних працівників. Ніжин : М.М.Лисенко, 2016. - 143 с.

18. Ящук С. П. Технології професійно-правової самоосвіти : методичні рекомендації для студентів ОС «Бакалавр», «Магістр» спеціальності 231 «Соціальна робота». Ніжин : М. М. Лисенко, 2016. - 152 с.

19. Ящук С. П. Дотримання прав учнів з особливими потребами: зарубіжний досвід: методичні рекомендації для студентів ОС «Бакалавр», «Магістр» спеціальності 231 «Соціальна робота». Ніжин : М. М. Лисенко, 2016. - 92 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	14
ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ.....	23
1.1 Понятійно-термінологічне поле дослідження проблеми формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.....	23
1.2 Наукові підходи до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.....	39
1.3 Порівняльний аналіз особливостей підготовки соціальних працівників за кордоном і в Україні.....	52
Висновки до першого розділу.....	66
РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	68
2.1 Структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.....	68
2.2 Педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.....	82
2.3 Структурна модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладу вищої освіти.....	101
2.4. Методи і засоби формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.....	112
Висновки до другого розділу.....	134
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	136
3.1 Організація експериментального дослідження.....	136
3.2 Реалізація педагогічних умов формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.....	156

3.3 Аналіз результатів експериментального дослідження.....	180
Висновки до третього розділу.....	196
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	198
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	203
ДОДАТКИ.....	234
Додаток А. Анкета для діагностики мотивації професійної діяльності майбутніх соціальних працівників.....	234
Додаток Б. Анкета для виявлення та оцінки професійно-правових здібностей майбутніх соціальних працівників.....	240
Додаток В. Анкета для оцінювання розвиненості когнітивного компонента майбутніх соціальних працівників.....	244
Додаток Г. Тести - задачі з визначення рівня розвиненості практико - діяльнісного компонента майбутніх соціальних працівників.....	249
Додаток Д. Методика діагностики професійної спрямованості особистості..	251
Додаток Е. Методика-класифікатор - професійний портрет соціального працівника.....	255
Додаток Ж. Анкета: карта самоаналізу з визначенням рівня розвиненості рефлексивної складової майбутніх соціальних працівників.....	261
Додаток К. Результати діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.....	265
Додаток Л. Підсумкова контрольна робота діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.....	287
Додаток М. Робоча навчальна програма факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника».....	292

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВК – вхідний контроль

ЗВО – заклад вищої освіти

ЕГ – експериментальна група

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІТН - інтерактивні технології навчання

НРК – національна рамка кваліфікації

КГ – контрольна група

КС – кількість студентів

МАСП – міжнародна Асоціація соціальних працівників

МОП – міжнародна організація праці

МСКО - міжнародна статистична класифікація освіти

ПК – підсумковий контроль

ППК – професійно-правова культура

ПРТ – проблемно-розвивальні технології

СВО - стандарт вищої освіти

ВСТУП

Актуальність теми зумовлена сучасним розвитком суспільства, коли вища школа покликана готувати майбутніх соціальних працівників не тільки як професіоналів, але і як високоморальних людей зі сформованою правосвідомістю і правовою культурою, що виявляється через низку показників: знання чинного законодавства, насамперед Конституції, основних прав, свобод і обов'язків соціальних клієнтів; шанобливе ставлення до права, повага до чужих прав, сумлінне виконання своїх обов'язків, що передбачає верховенство права; прагнення будувати свою поведінку відповідно до юридичних (правових) норм. Такі трансформації вимагають від майбутніх соціальних працівників професійно-правових умінь миттєво реагувати на зміни в соціальному середовищі, приймати нестандартні професійно-правові рішення, що і привертає увагу потенційних роботодавців. У період радикальних змін у вищій освіті України особливо слід зосередити увагу на формуванні професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Зазначене знаходить відображення в державних документах, зокрема в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр. (2015 р.), Указі Президента «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), Законі України «Про соціальні послуги» (зі змінами) (2016 р.)

Теоретико-методичними розробками питань підвищення професійної зорієнтованості вищої освіти займалися вітчизняні та закордонні вчені (В. Борисов, В. Бутенко, Л. Зданевич, В. Ковальчук, М. Козяр, Л. Міщик, І. Мельничук, В. Мошинський, О. Пехота, М. Мулдер (M. Mulder), Т. Ошеа (O'Shea T.) та ін.).

Загальні підходи до професійної підготовки фахівців соціальної сфери досліджували вітчизняні науковці (Р. Вайнола, Л. Дунаєва, С. Калаур, А. Капська, В. Корнєщук, Т. Логвиненко, Л. Романовська, Т. Семигіна та ін.) та

зарубіжні вчені (А. Білсон (A. Bilson), Ж. Мінт (J. Mintz), Г. Меанд (G. Mead), М. Томас (M. Thomas) та ін.). Практичні аспекти підготовки соціальних працівників висвітлено в працях О. Безпалька, М. Гур'янова, Г. Лещук, О. Москалюк, Н. Олексюк, І. Парфанович та ін.

Указуючи на необхідність забезпечення правової підготовки майбутніх фахівців різних галузей, науковці (О. Губарь, В. Гриньова, О. Іваній, Т. Масленнікова, Л. Ніколаєва, М. Подберезський, М. Шерман та ін.) відзначають важливість урахування в її змісті особливостей певної професійної галузі.

Проблему формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у закладів вищої освіти(ЗВО) як самостійну в педагогічній науці не розглядали. У той же час, аналіз стану підготовки таких фахівців у ЗВО дозволяє стверджувати, що питанням формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників належної уваги не приділено.

Відсутність системних наукових досліджень, з одного боку, та стан реальної освітньої діяльності закладів вищої освіти з іншого боку, загострюють *суперечності* між:

- необхідністю правової освіти населення, що є пріоритетним напрямом державної правової політики України, і неврахуванням можливостей закладів вищої освіти у правовій освіті студентів;

- вимогами з боку суспільства до дієвості соціально-правової системи і неготовністю викладачів до цілеспрямованого використання засобів інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників;

- об'єктивною необхідністю правозастосування і виконання професійно-правових функцій соціального працівника, зумовлених специфікою його професійної діяльності, і низьким рівнем професійно-правової компетентності молодого фахівця, що обумовлено недосконалістю системи професійно-

правової підготовки в умовах закладу вищої освіти, слабким науково-методичним забезпеченням.

Наявні суперечності та невизначеність шляхів їх подолання, відсутність досліджень із виокремлених проблем і їх актуальність у вітчизняному освітньому просторі зумовили вибір теми дисертаційного дослідження ***«Педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників»***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження проводили відповідно до плану науково-дослідної теми кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті «Теоретичні і методичні основи застосування інноваційних педагогічних технологій при підготовці фахівців в аграрних вищих навчальних закладах» (№ 0113U003449) гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України

Тему дисертаційного дослідження затверджено науковою радою гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України (протокол № 10 від 11 грудня 2015 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 14 червня 2016 р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – професійно-правова компетентність майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови ефективності формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Відповідно до мети визначено такі основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми в сучасній педагогічній науці, теоретично обґрунтувати сутність і структуру феномена «професійно-правова компетентність майбутнього соціального працівника».

2. Удосконалити компоненти, визначити критерії, показники та рівні сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

3. З'ясувати змістово-процесуальні аспекти професійно-правової підготовки майбутніх соціальних працівників і на цих засадах визначити й обґрунтувати основні педагогічні умови та розробити структурну модель формування професійно-правової компетентності.

4. Експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

5. Розробити методичні рекомендації щодо формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у освітньому процесі закладу вищої освіти.

Методи дослідження. Специфіка об'єкта та завдання дослідження зумовили використання таких взаємодоповнювальних методів: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення – для вивчення наукових праць, матеріалів науково-практичних конференцій, періодичних фахових видань, методичної літератури з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми; порівняння, зіставлення – для порівняння підходів дослідників до розв'язання проблеми, визначення напрямів наукового пошуку та обґрунтування поняттєво-категоріального апарату; *моделювання* – для розробки моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників тощо; *емпіричні* – тестування, анкетування, педагогічне спостереження, самооцінювання, аналіз діяльності студентів – з метою встановлення рівнів професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний) – з метою

перевірки результативності визначених педагогічних умов формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; *статистичні методи* – для кількісної та якісної обробки емпіричних результатів педагогічного експерименту з використанням критерію Колмогорова-Смірнова і *t*-критерію Стьюдента.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *уперше визначено і теоретично обґрунтовано* педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (створення позитивної мотивації та потреби у самовихованні і самовдосконаленні; впровадження системи вправ і завдань, спрямованих на формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки; реалізація в освітньому процесі закладів вищої освіти комплексу традиційних та інноваційних форм і методів навчання, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; забезпечення готовності викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників); розроблено структурну модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладу вищої освіти як ідеальне відображення процесу формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, в якій презентовано: методологічні підходи та принципи; компоненти, критерії, рівні, показники сформованості професійно-правової компетентності; педагогічні умови, мету та результат;

- *конкретизовано* критерії, показники та рівні сформованості означеної компетентності;

- *аргументовано, розроблено й експериментально перевірено* структурну модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, яка охоплює: наукові підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний, акмеологічний); принципи (загальні:

науковості, активності, систематичності та послідовності, наочності (візуалізації), єдності теоретичної та практичної підготовки; специфічні: врахування та розвиток мотивації навчання; цілісність; системність; комплексність). У структурній моделі враховано спрямованість реалізації кожної педагогічної умови на формування компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практико-діяльнісний, особистісно-рефлексивний) майбутніх соціальних працівників, які визначають за сукупністю критеріїв і показників, формують шляхом використання інтерактивних технологій і методів (робота в малих групах: соціально-правові тренінги, соціально-правові проекти, соціально-правові кейси, інтелектуально-правові ігри, соціально-правові задачі; фронтальна робота: лекція-ситуація; міні-лекція, мозковий штурм) в процесі вивчення факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника»;

- *удосконалено й уточнено наукове* поняття «професійно-правова компетентність майбутнього соціального працівника»; діагностичний інструментарій для дослідження стану сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників на основі визначених компонентів, критеріїв та показників за низьким (емпірично-інтуїтивним), задовільним (відтворювальним), достатнім (функціональним), високим (рефлексивно-творчим) рівнями.

Подальшого розвитку набули зміст, форми і методи навчання майбутніх соціальних працівників до формування високого рівня професійно-правової компетентності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти навчально-методичного та електронного посібника, побудованого, на основі інформаційного середовища Moodle, факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника»; методичних рекомендацій для науково-педагогічних працівників «Розвиток професійно-правової

компетентності майбутніх соціальних працівників»; методичних рекомендацій для студентів «Технології професійно-правової самоосвіти», «Дотримання прав учнів з особливими потребами: зарубіжний досвід».

Матеріали дисертації можуть бути використані у навчальному процесі під час формування професійно-правових компетентностей майбутніх соціальних працівників, для написання навчальних програм, методичних рекомендацій, посібників, а також у процесі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Обґрунтовані в дослідженні результати **впроваджено** в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників Національного університету біоресурсів і природокористування України (довідка від 1.03.2017 р. №298), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка від 25.04.2017 р. №1055), Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної освіти» Запорізької обласної ради (довідка від 17.02.2017 р. №103), Хмельницького національного університету (довідка від 02.02.2017р. №13).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлено в доповідях на науково-практичних конференціях і семінарах, серед яких: *міжнародні* – «Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати» (Братислава-Словаччина, 2016), «Діалог культур Україна – Греція: культурна політика XXI століття в європейській ретроспективі» (Київ, 2016), «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації» (Київ, 2016, 2017), «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2016); семінар – «Розвиток вищих духовних потреб особистості в контексті формування здорового способу життя» (Київ, 2017); на звітних науково-методичних семінарах кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті Національного університету біоресурсів і природокористування України впродовж 2015-2017 рр.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено у 19 друкованих працях: 8 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у зарубіжному періодичному виданні, 6 праць у збірниках матеріалів наукових конференцій, 1 навчально-методичний посібник, 3 методичні розробки.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг дисертації становить 300 сторінок (основний текст – 198 сторінок). Список використаних джерел містить 291 найменування, з них 54 іноземною мовою. Дисертація містить 11 додатків на 58 сторінках. Роботу ілюстровано 6 рисунками на 4 сторінках та 14 таблицями на 5 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

1.1 Понятійно-термінологічне поле дослідження проблеми формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

Раціональне використання професійного потенціалу країни є запорукою успішного розвитку всіх сфер життєдіяльності суспільства: соціальної, правової, економічної, наукової тощо.

Сучасна університетська освіта зорієнтована саме на формування нової генерації фахівців, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями й здатні працювати творчо й самостійно та, як стверджує Н. Дівінська, «цілком очевидно, що від якості підготовки випускників залежатиме й успіх та подальший розвиток держави» [120, с. 60]. Хоча вітчизняні вчені та дослідники [18, с. 24-26] слушно зауважують, що орієнтація на Болонський процес не має призводити до невиправданої перебудови традицій української системи вищої школи, зокрема широкого спектру знань студентів у галузі суспільних і гуманітарних наук, що формують світогляд майбутнього фахівця. Тому суспільна потреба у фахівцях, готових до професійної діяльності в умовах міжкультурної взаємодії, дотримання прав людини, закріплена в Законі «Про вищу освіту» [45] та Законі «Про освіту» [47].

Ми погоджуємось із висновками українського дослідника Л. Тараненка, який зауважує, що придатність особистості до певної професійної діяльності обумовлюють «комплекси установок, звичок, рис характеру, навичок, умінь і знань, які визначаються розвитком і життєвим досвідом людини» [12, с. 3-2].

Професійне консультування молодшої людини, як слушно наголошує В. Осадчий, потрібне під час вибору навчального закладу та першої професії; отримання першої роботи; зміни професії або переходу на роботу в іншу місцевість; вирішення проблем, пов'язаних із незадоволенням результатом працевлаштування; виявлення професійної невідповідності обраній роботі; вирішення проблем адаптації до роботи; втрати місця роботи [126, с. 113–120]. Науково-методичними засобами профконсультації визначає О. Корчевна професіографію (вивчає й описує змістовні й структурні характеристики професії) та психологічну діагностику (психологічна наука, яка розробляє методи визначення й виміру індивідуально-психологічних якостей людини) [104, с. 5].

Проблема вибору професії, працевлаштування та зайнятості громадян у сучасних умовах характеризується низкою суперечностей. Європейські вчені тлумачать термін «професійна орієнтація» як розвиток кар'єри (А. Білзон (A. Wilson) [247], А. Рос (A. Ross) [249], Д. Хорпе (D. - Н. Thorpe) [250]). Нині професійна орієнтація, як звертає увагу Н. Ортікова, містить профінформацію, профконсультацію, профвідбір та профадаптацію і здійснюється відповідно до Конституції України, Закону України «Про зайнятість населення», Конвенції МОП про професійну орієнтацію та професійну підготовку у галузі людських ресурсів, яка ратифікована Україною 07.03.79 [124, с. 183-188].

Зазначимо, що соціальна робота як самостійна професія та академічна дисципліна остаточно сформувалася вже після Другої світової війни. Загально визнаними засновниками теорії і методики соціальної роботи вважають Мері Річмонд і Джейнса Адамса. Значущість соціальної роботи для суспільства є зрозумілою та очевидною; вона має значні перспективи, оскільки потреба в ній збільшується залежно від ускладнення соціально-економічних умов. Фахівці вважають (І. Мигорович [156], М. Пейн [131], В. Полтавець [136], Т. Шанін [183] та ін.), що в Україні існують усі передумови для того, щоб «бум» на соціальну роботу переріс на скоординовану, ефективну систему

підготовки «інженерів людських душ».

Сучасний теоретик соціальної роботи Малкольм Пейн обґрунтовує три типи поглядів на соціальну роботу як фахову діяльність: рефлексивно-терапевтичний, соціально-колективістський, індивідуально-реформістський. «Люди (сім'я), мають певну точку зору, прагнуть використовувати мову, щоб затвердити свою позицію; противники цієї позиції можуть надавати протидію. Отже, мова стає частиною політичного дискурсу», - наголошує дослідник [131, с 5-6]. Критерієм професійного успіху і основним завданням соціальної роботи Т. Шанін вважає допомогу, у результаті якої людина могла б обходитися без втручання соціального працівника [156]. Вітчизняний дослідник І. Грига вбачає основним завданням соціального працівника втілити віру в себе [156].

Англійська дослідниця Шуламїт Рамон наполягає на тому, що основа соціальної роботи - це підтримка соціально вразливих людей [166]. У наш час у багатьох країнах Європи не існує чіткого розмежування в назвах професій «соціальний працівник» і «соціальний педагог», незалежно від того, який навчальний заклад цей фахівець закінчив і який сертифікат отримав. Визначенням змісту понять «соціальна педагогіка» та «соціальна робота» займається європейська група МАШСР (Міжнародна Асоціація шкіл соціальної роботи) [166], у США - Асоціація соціальних працівників [3].

Отож ми погоджуємось із твердженнями В. Бочарова, Н. Пилюк, які розглядають соціальну роботу як «особистісну службу допомоги людям», що спирається у своєму розвитку не на якусь одну, а на певну сукупність наук і накопичений досвід практичної соціокультурної, правової, соціально-психологічної, медико-оздоровчої, реабілітаційно-терапевтичної та іншої підтримки особистості [104, с. 150–157]. Спеціальне дослідження професійних цінностей майбутніх соціальних працівників, проведене А. Аввот [238, с. 455-470], доводить: ієрархія робочих цінностей соціального педагога відрізняється від ієрархії представників інших професій за декількома особливо вагомими показниками (альтруїзм, свобода, стиль життя, соціальна взаємодія,

матеріальний чинник тощо). До основних умінь соціального працівника Стівен Шардлоу відносить такі, як: уміння спілкуватися, надавати інформацію, оцінювати потреби клієнтів, представляти їхні інтереси, підвищувати можливості сприяння розвитку, керувати процесом допомоги, шукати нові ресурси та розподіляти їх [204, с. 10–12].

Пріоритетне завдання соціальної роботи полягає в тому, щоб повернути «соціальному клієнтові» здатність діяти самостійно за певних соціальних умов. Основою професійних знань соціальних працівників є дві функціональні концепції: по-перше, власне ідея професіоналізму, по-друге, ставлення до прав людини [32; 96; 98; 103; 118; 130; 245]. «Є ще один засіб у педагога – він може попередити причини, які породжують проблемних дітей, з допомогою суспільства», - зазначав В. Сухомлинський [171, с. 108].

В Україні Законодавча база складається із переліку нормативних актів, що регламентують соціальну роботу та захист населення (усього 46 законів), указів Президента України, декретів Кабінету Міністрів України, постанов Кабінету Міністрів України, розпоряджень Президента України та Кабінету Міністрів України, наказів – усього 88 найменувань (до 2007 р.) [183, с. 12-15]. Українські дослідники (Г. Бевз [5], К. Левченко [151], Г. Лемко [151], В. Пеша [5] та ін.) звертають увагу, що під час перебування дитини в прийомній сім'ї держава виконує функції піклувальника через соціальних працівників і працівників органів опіки.

Зауважимо, що зараз досить актуальним є захист інвалідів, їх професійна реабілітація як невід'ємна частина соціальної політики держави [242]. Питання професійної реабілітації інвалідів та організації системи забезпечення роботи центрів професійної реабілітації розробляли К. Грицуляк [183], О. Карпенко [227, с. 184–188], Н. Костюченко [10, с. 15-18], С. Кубіцький [10, с.15-17], М. Мухін [98], Л. Перхун [115, с. 355–357], Л. Сущенко [138], В. Троценко [156, с. 344–345] та ін. Дослідники зазначають, що розвиток Законодавства з прав людини в Україні, зокрема з інклюзивної освіти, вимагає докорінної зміни,

відповідно до норм міжнародного права [216, с. 418–423]. Ми [237] підтримуємо висновок В. Смірної, яка вважає проблемою в роботі з цією категорією дітей відсутність повноцінного правового забезпечення [112, с. 47-53].

Основною характеристикою професій «соціальної кар'єри» у Франції, незалежно від профілю і спеціалізації, є здатність забезпечувати допустиме й доречне посередництво між особистістю, сім'єю і суспільством, державними та суспільними структурами; виконувати роль партнера, зв'язуючої ланки між особистістю і соціумом; між дітьми і дорослими, сім'єю і суспільством [167]. Проблемами соціальної роботи з громадянами, які потребують соціального захисту, а також професійної підготовки відповідних фахівців, займалися німецькі дослідники К. Борн [151, с.14], М. Ган [85, с. 14] та ін. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у ФРН розкрито і в дослідженнях В. Максимчука [85, с.14]. Ключовий контент соціально-педагогічної роботи в іспаномовних країнах становить організацію сприятливого для соціального й персонального розвитку особистості людини середовища [44, с. 31; 85, с. 14; 166].

Отже, аналіз літературних джерел дозволив дійти висновку, що професійною підготовкою майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні займалися вчені та дослідники: Р. Вайнола [126], В. Коваль [156], І. Кравченко [98], О. Мороз [85], М. Осадча [117], Л. Савчук [98] та ін.

Зазначимо, що проблеми формування змісту освіти на основі компетентностей активно досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені: Б. Блум [11], О. Вербицький [16], О. Зимня [53], Г. Малик [87], О. Пометун [104], В. Серіков [157], О. Суббето [169] та інші.

Стандарт вищої освіти (СВО - 2016 р.) містить загальні компетентності; фахові компетентності; результати навчання, що охоплюють: когнітивну, емоційну, психомоторну сфери. Нормативний зміст підготовки (15-25 результатів навчання) базується на таксономії Б. Блума [11]. Програмні результати навчання співвідносяться з компетентностями. Подано перелік

компетентностей: інтегральна компетентність (визначена у НРК); загальні компетентності (10-15; запозичені з TUNING); спеціальні (фахові) компетентності (15-20) [94; 97; 205].

Національні рамки кваліфікацій (НРК), як підкреслює Т. Десятов [112, с. 149–155] та інші дослідники [228, с. 333-339], демонструють національний підхід до кваліфікацій і їх рівнів, прийнятий у конкретній країні. Науковці наголошують, що можна виділити такі цілі, спільні для всіх НРК, як: встановлення національних стандартів, умінь і широких компетентностей; удосконалювання якості освіти та навчання; організація системи координацій та співставлення кваліфікацій шляхом установа зв'язків між різними кваліфікаціями; забезпечення й подальший розвиток процедур одержання доступу до навчання, зміни програми навчання з урахуванням досягнутих результатів і переходу на наступний рівень освіти [112, с. 149–155].

Отож перейдемо від «широких компетентностей» до основних елементів компетентності, до яких О. Зимня відносить знання; уміння й досвід; ціннісно-сміслові ставлення; емоційно-вольову регуляцію [53]. За П. Сінглою, компетентність включає вісім елементів: потенційні схильності; уміння та спроможності; знання (загальні та професійні, які відповідають певному рівню); фізичну життєздатність, енергію; стиль (лідер, менеджер, найманий працівник); соціальну орієнтацію особистості; принципи, цінності, вірування, ставлення, духовність (чесність, рівність); інтереси (робота з людьми, робота з фактами) [87]; за Н. Стешенко, базові компетентності бакалаврів та магістрів: комунікацію рідною мовою, інформаційно-комунікаційну компетентність (цифрова), міжособистісну й громадянську, культуру висловлювання та компетентність «вчись вчитися» відповідно до галузевих стандартів вищої освіти в Україні [168, с. 494–499].

Ученими США визначено такі три напрями оцінювання педагогічної компетентності викладачів: змістовні знання з навчальної дисципліни, уміння й навички її викладати та діагностувати якісний рівень знань студентів і

викладачів; ставлення до навчальної дисципліни та обраної професії, досвід педагога; етика спілкування зі студентами і колегами, обізнаність з новітніми технологіями і світовими науковими досягненнями [52, с. 37-42]. До складу педагогічної компетентності викладачів Д. Равен відносить знання, уміння, навички, ставлення до навчальної дисципліни та до студентів [146, с. 16].

Щодо компетентності соціального працівника, то вона, на думку О. Гадзинської, зумовлена дією закономірностей прояву цілеспрямованої творчої активності особистості в певній сфері праці (управлінській, виробничій, освітній, сімейній тощо) [15]. Р. Вайнолою зроблена спроба виділити особливості особистісного розвитку майбутнього соціального педагога, зокрема професійні якості майбутнього фахівця [14, с. 6-15]. Професійна підготовка соціального педагога в контексті його особистісного розвитку проводиться, як наголошують Р. Вайнола [126], О. Лісовець [234], на основі професіографічного аналізу діяльності.

Наукову категорію «соціальна компетентність» дослідники трактують як набуту здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем [14; 15; 80; 123; 222; 214; 215; 217; 233]. Шляхи формування професійної самосвідомості як складової професійної компетентності визначені Н. Гусаком [236] і В. Коваль [183]: дієвість знань як основа саморозвитку, тобто використання сучасних педагогічних технологій і методик, в основу яких покладено аналітико-синтетична діяльність суб'єкта, самостійна творча діяльність.

Аналіз наукових праць [125; 141; 145; 168; 203; 206; 213] свідчить, що більшість дослідників визначають «компетентність» як систему, що містить компоненти філософського, психологічного, культурологічного, особистісного порядку (А. Гльоза [125]), або систему взаємопов'язаних сфер діяльності: мотиваційно-теоретичної, практико-прикладної та дослідницько-рефлексивної (Є. Соловйова [213]); лабільний параметр професіоналізму і творчої активності,

когнітивну складову психологічної готовності суб'єкта до виконання управлінських функцій (Т. Перевезій [206]); як достатній рівень професійних знань, умінь та навичок, що використовується фахівцем (Е. Шиянова [203], П. Щербань [208]); як досвід соціальної діяльності (Я. Цехмістер [168]); як особистісні можливості та досвід фахівця, готовність приймати оптимальні рішення завдяки наявності певних знань, умінь та навичок (М. Єрмоленко [208]). Ми приєднуємося до твердження Б. Гершунського [145], що це якісний і результативний показник сформованості професійних знань та вмінь щодо реалізації їх у діяльності, а також кваліфікаційна характеристика особи, що властива в момент включення в діяльність (О. Смолянінова) [141].

Термін «компетенція» латинського походження: від лат. *competentia*, що означає «здібний», або від лат. *competere* - досягти, відповідати. Він використовувався ще в працях Вільгельма Гумбольта та інших мовознавців, у зв'язку з дослідженням проблеми генеративної граматики [11, с. 345]. У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти поняття «компетенція» тлумачиться як сума знань, умінь та характерних рис, що дають змогу особистості виконувати певні дії [42, с. 354]. У «Сучасному словнику іншомовних слів» поняття «компетенція» трактується як коло повноважень якогось органу чи посадової особи; проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати [172, с. 369; 101, с. 20–29]. У статті 32 Стандарти освіти Закону України «Про освіту» (2017 р.) зазначено: «1. Стандарт освіти визначає: вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня» [45]. Тобто, зникає поняття «компетенція», натомість нове поняття - «компетентності».

Аналіз наукових досліджень [111; 112; 124; 125; 143] розкриває зв'язок понять «діяльність», «готовність», «компетентність». Діяльність - це активність людини, що має усвідомлюваний характер і спрямована на досягнення поставленої мети, що визначається потребою. Потреба завжди є поштовхом до прояву активності, однак людина в діяльності керується також певними

мотивами [112]. Отже, зміст структури діяльності [112] має вигляд: потреба, мотив, мета, дії (зовнішні (предметні) та внутрішні (розумові)), операції (способи виконання дії), результат.

Правнича діяльність розглядається як організаційна форма соціальних взаємодій, які вибудовуються на підставі культурно-правових норм, що репрезентують модель суспільних відносин [125]. У структурі соціальної діяльності можна виділити три взаємопов'язані компоненти: усвідомленість діяльності; суспільно обумовлений характер діяльності; продуктивність діяльності [112].

Професійна діяльність – це діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків (робіт), які виконує фахівець. Професійна діяльність завжди переслідує певну мету і передбачає виконання конкретних завдань [111]. Основну суть професійної діяльності розкриває поняття «професія». Єдиного визначення цьому поняттю нема, бо воно багатозначне, і включає в себе різні сутності: соціальну, економічну, правову, психологічну і фізіологічну (Н. Кузьміна) [124].

Готовність - це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійних здібностей. Однією з неодмінних умов ефективності професійної діяльності є професійна готовність фахівців. Відомий психолог К. Платонов зазначав, що професійна готовність фахівця - це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання відповідної професійної діяльності і прагне її виконувати [143]. Під соціально-правничою готовністю майбутнього соціального працівника ми розуміємо професійну підготовленість особистості до соціально-правничої діяльності.

Зазначимо, що вихідною основою терміна «компетентність» дослідники [235] вважають чотири складових: «знати», «уміти», «досягати», «відповідати». Компетентність включає сукупність компетентностей. Крім цього поняття, «компетентність» позначає суму вимог, які пред'являються до конкретного

фахівця. Зазвичай у цьому значенні термін використовують під час запрошення на роботу або атестації фахівців [79; 87; 197; 236; 267].

Основну особливість компетентності як педагогічного явища підкреслює І. Родигіна: компетентність – це «не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві чи логічні дії, а конкретні життєво-необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – узагалі будь-якій людині [149, с. 72-75]. Під компетентністю доцільно розуміти комплексну інтегровану рису особистості, як наголошує В. Саражинська, яка визначає рівень особистісного розвитку та професійної підготовки, що складається в процесі освіти і виховання [173, с. 172–175].

Залежно від галузі науки, в якій розглядається «пізнавальна компетентність», зустрічаємо різні погляди на її трактування, хоча науковці одноголосно вказують на важливість серед ключових компетентностей конкурентоспроможного фахівця (М. Кузякіна [173, с. 164]; І. Рогальська [149, с. 72]; О. Яскевич [173, с. 125]).

В «Енциклопедії освіти» компетентність у навчанні тлумачиться як коло питань, на яких молода людина добре розуміється, формує компетентність не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, унаслідок впливу середовища тощо [36, с. 408; 101, с. 25–30]. У контексті окресленої проблеми йдеться про зближення понять «компетентність» і «кваліфікація». При цьому С. Паррі (S. Parry) (Франція) пропонує визначати такі її рівні: рівень новачка; рівень адепта (тобто людини, яка встигла накопичити певний професійний досвід); рівень досвідченого професіонала, який виконує діяльність на найвищому рівні [274].

Сума всіх компетентностей розкриває поняття «професійна компетентність». Його можна розглядати як сумарну характеристику особистості, яка відображає здобуту освіту, накопичений досвід та особистісні якості, що дозволяють справлятися з професійними обов'язками [267]. Отже, професійна компетентність – це сума накопиченого досвіду та набутих знань,

що дозволяють людині швидко вирішувати поставлені завдання в професійній галузі.

Учені Р. Мілс (R. Mills), А. Тайт (A. Tait) за структурою поділяють професійну компетентність на професійну кваліфікацію; особистісні особливості, важливі для виконання професійних обов'язків; соціально-професійний статус [268]. А. Гльоза [125] зауважує, професійна компетентність включає кваліфікацію, а також широкий світогляд, зацікавленість і правомірність у здійсненні прийнятих рішень. У юриспруденції професійна компетентність – це сукупність встановлених в офіційній (наприклад, у юридичній чи неюридичній) формі прав і обов'язків, тобто повноважень будь-якого органу або посадової особи, які визначають можливості цього органу або посадової особи приймати обов'язкові до виконання рішення, організувати та контролювати їх виконання, вживати в необхідних випадках заходи відповідальності [163, с. 196].

Зазначимо, що основними видами професійної компетентності Т. Шамова вважає: спеціальну компетентність, пов'язану з безпосередньою управлінською діяльністю; соціальну, яка реалізується в умінні співробітництва, організувати спільну діяльність колективу на досягнення цілей, брати на себе відповідальність за досягнуті результати; особистісну компетентність – здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації; уміння організувати свою працю; оволодіння лідерськими якостями в сукупності з харизмою [203, с. 3].

Дослідники поняття «професійна компетентність» визначають його «як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, як здатність і вміння виконувати певні трудові функції» (А. Маркова [195]); «ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності...здатність людини до власного самовдосконалення і саморозвитку» (Т. Браже [125]); «як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації...» (І. Зязюн [55]); «інтегративну якість особистості, яка впливає на її самовизначення та самоудосконалення,

відповідає вимогам спеціальності, стандартам кваліфікації та забезпечує стійкі позитивні результати в навчально-виховній діяльності (Т. Ходак [195, с. 148–151]). Про професійну компетентність майбутнього фахівця як чинник підвищення якості освіти наголошено в Законі України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» [33; 46].

Отож основними рушійними силами в розвитку професійної компетентності фахівців і на рівні українського, і на рівні європейського виміру є науково-технічний прогрес, зростання суспільного виробництва, інтелектуалізації праці, що відображає закономірності формування продуктивних сил і є одним із чинників розвитку цивілізації.

Науковець В. Шатіло [206, с. 553–559] наголошує, що у формуванні професійності майбутніх юристів принципово вагоме значення мають такі риси, як: самостійність, прямолінійність і максималізм; здатність приймати відповідальні рішення; оптимізм; критичність і самокритичність; неприйняття брехні, нетактовності та брутальності; переконаність у справедливості власних дій та вчинків. Так як професійна компетентність є сукупністю компетентностей з різних галузях науки і/або техніки, як зауважує С. Яшанов, необхідно зафіксувати професійні, а потім і предметні галузі, у яких викладач певної спеціалізації вирішує професійні проблеми і типові професійні завдання [101, с. 251–258].

Компетентності, за О. Пометун, - це результативно-діяльнісна характеристика освіти [137, с. 18]. Український учений В. Бондар визначає, що для людини не стільки важливо отримати суму знань, умінь та навичок, скільки сформувати компетентності та загальну здатність, що базується на набутих вже знаннях, досвіді, цінностях, здібностях [219]. До основних груп компетентностей належать, на думку В. Ковальчука, соціальні; полікультурні; інформаційні; компетентності саморозвитку та самоосвіти [225]. Професіоналізм характеризує високу підготовленість фахівця до виконання завдань професійної діяльності (В. Бодров [103, с. 70; 267]; Ю. Павлов [103 с. 159–168];

Т. Поночовна–Рисак [151, с. 111–114]; Н. Сухова [226]; Н. Шмельова [156]).

У вихованні правосвідомості студентів необхідні такі знання, які показали б право як культурно-історичний феномен, що фіксує досягнення культурно-цивілізаційного процесу і створює систему правових цінностей. Студентство, як специфічно-соціальна категорія, окрім засвоєння професійних знань, за словами А. Чорного, має визначити їх місце в структурі власної індивідуальної свідомості [202, с.71–72]. Однією з найголовніших складових правосвідомості, як підкреслює С. Сливка, є наявність духовного імперативу людини, під яким розуміють її світогляд, віру, сподівання та переконання [160, с. 15]. М. Шерман вважає, що правові почуття майбутнього викладача проявляються в здатності сприймати та усвідомлювати суспільне явище, переживати за їх наслідки, аналізувати правовідносини та власну обґрунтовану думку [207].

Компоненти правової культури студента виділяють Т. Лютий [232], Ф. Медвідь [143, с. 234–237], А. Цепух [198, с. 249–252], В. Шилова [115]. На нашу думку, професійно-правова культура майбутнього соціального працівника - це інтегральна якість соціального працівника, який має глибокі знання, уміння, навички правового спрямування, правову свідомість (прийняття виважених правових рішень; правове прогнозування соціальних ситуацій) та професійні якості. Знаний правник минулого століття В. Спекторський зауважував: «Право є етичним мінімумом» [115, с. 355–57]. Є. Одінцова зазначає, що вимоги правових норм використовуються суб'єктами добровільно, якщо вони відповідають їх цінностям, орієнтаціям та інтересам. Правова культура виконує виховну дію для покращення трансформації у свідомості індивідів правових ідей, принципів, законів [115, с. 355–357].

З погляду теорії і методики професійної освіти соціально-правовий захист населення вчені [119;156;164] визначають як інтегрований науковий напрям, який скерований на пізнання соціальних правил поведінки в суспільстві з метою їх суспільного відродження і пошуку шляхів перспективного соціально-правового розвитку на основі врахування вимог модернізації освіти (І. Ковчина

[104, с. 93–99]; С. Лапутько [231]; Л. Тарусова [138, с. 75]). Ми погожуємось з дослідниками, які, нагадуючи про проблему співвідношення норм Конституції України з нормами міжнародного права, наголошують на «специфічному для Франції громадському опитуванні як процесі консультації з громадськістю» [218, с. 18–19; 224, с. 21–22].

Науковець М. Фіцула [190, с. 27-30] вважає, що правоосвіта – це здатність людини розуміти норми моралі та законів, за В. Загревою - це складний процес вивчення і засвоєння теоретичних основ права [43, с. 84–87], як підкреслено І. Зверєвою, в превентивній роботі з дітьми та молоддю [166, с. 37-42]. «Спрямованість особистості» значною мірою залежить від змісту, мети і критеріїв соціально-правової діяльності», - зауважують Л. Романовська [104, с. 186-191] та Л. Мацук [91, с. 17-19]. На основі досліджень практики правоохоронної роботи В. Гузинін відзначає, що серед результатів його роботи найважливіше – теоретичне обґрунтування принципів правового виховання [24, с. 60–64]. «Професійна придатність являє собою сукупність психічних та психофізіологічних особливостей людини...», - зауважує Т. Алмаз [221, с. 18].

Дослідженнями в галузі юридичної психології та професійної педагогіки займалися вчені: Т. Алмаз [221], В. Васильєва [65], І. Ковчина [65], Ф. Медвідь [143], В. Рижиков [101], В. Спекторський [115], Л. Тарусова [156], А. Чорний [202], Ю. Чуфаровський [210], Г. Яворовська [210] та інші.

Аналіз літературних джерел [100; 101; 102; 103; 104; 111; 112; 124; 125;143] дозволив нам зробити висновки щодо підходів вчених до структури правової компетентності. Правова компетентність є складовою професійної кваліфікації фахівця (О. Скакун) [143]; це багатофакторне і багатокомпонентне явище, яке репрезентоване своїм поняттєво-термінологічним апаратом, базуючись на знаннях різних галузей наук – філософії, соціології освіти, психології управління, культурології, економіки освіти, маркетингу освітніх послуг (Т. Сорочан) [124]; інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка відображає високий рівень оволодіння компетенцією в сфері трудового

права, а також комунікативні здібності та особисті якості фахівця, які забезпечують нормативно-правове врегулювання ситуацій в управлінні персоналом закладу; високий рівень правових знань, умінь та навичок (М. Горбушина) [125]; це складне, цілісне й інтегроване утворення, яке передбачає: знання про основні сфери та механізми правового регулювання; уміння виділяти правові аспекти в життєвих ситуаціях; уміння аналізувати правову ситуацію, яка склалася, з різних позицій і з урахуванням юридичних процедур; уміння бачити правові наслідки рішень, які приймаються; готовність та уміння використовувати механізми і засоби правового вирішення проблем (Е. Лукашева) [111]; сукупність якостей, що відображають ступінь кваліфікації фахівця-економіста, рівень його правових знань, умінь, навичок, усвідомлене сприйняття соціально-правового досвіду та здатність до їх ефективної реалізації в своїй практичній діяльності у сфері господарювання (А. Будас) [104]; високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності, глибокі й об'ємні знання законів і підзаконних актів, джерел права, на які він повинен спиратися (В. Олійник) [100]; це система професійно-правових знань чинного законодавства; усвідомлення сутності права та механізмів його дії; вміння мислити правовими категоріями; доречно використовувати набуті правові знання у професійній діяльності, досягати ефективного результату нормативно-правовим способом (І. Огороднійчук) [102]; як сукупність систематизованих знань про право та законодавство, вмінь їх використовувати у типових і нестандартних ситуаціях, обирати адекватні моделі поведінки, керуватися в своєму житті та діяльності принципами законності, поваги до прав і свобод людини тощо.

Структуру правової предметної компетентності Т. Ремех визначила як сукупність когнітивної, практичної, поведінкової та аксіологічної складових (когнітивна вміщує такі вміння як визначати і застосовувати поняття юридичної науки; опрацьовувати окремі положення нормативно-правових актів; здобувати, систематизувати правову інформацію з різних джерел та оцінювати

її, використовувати довідкову літературу, Інтернет тощо для самостійного пошуку правової інформації; подавати набуті правові знання в різних формах (усній, письмовій, графічній, електронній тощо); практична охоплює такі вміння: творчо і критично мислити; аналізувати та пропонувати вирішення правових ситуацій у навчанні та житті; спілкуватися, дискутувати з правових питань; складати заяви й інші правові документи; поведінкова передбачає: вибір моделі поведінки в життєвих ситуаціях, орієнтуючись на норми права; аксіологічна складова передбачає позитивне ставлення до громадських дій та ініціатив і верховенства права) [103]. Зауважимо, враховуючи, що прояви поведінкової складової не можна відстежити в урочний час, науковець інтегрувала її з практичною в єдину діяльнісну (Л. Рябовол) [101].

У структурі правової компетентності, як складової суспільствознавчої компетентності, є: знання, уміння, навички, мотиви, інтереси, набутий ціннісний досвід (І. Смагін); дослідник висловив припущення, що їх можливо згрупувати у такі три структурних блоки: когнітивний, операційно-діяльнісний та мотиваційно-ціннісний [112]. Дослідниця О. Пишко визначила правову предметну компетентність як інтегровану характеристику особистості, що має такі компоненти: когнітивний - правові знання та уявлення про право; діяльнісно-процесуальний - правові вміння (формулювати правові поняття й оперувати ними; аналізувати нормативно-правові акти; вирішувати правові ситуації та завдання; складати юридичні документи) й позитивний соціально-правовий досвід у правовій сфері; аксіологічний - визначення суб'єктивної значущості права і закону [102]. Структурно-компонентний склад правової компетентності майбутнього соціального педагога Я. Кічук розглянув як взаємозв'язок мотиваційного, когнітивного, аксіологічного та діяльнісно-творчого компонентів [104]. У правовій компетентності Л. Рябовол виокремлює: когнітивний, діяльнісно-процесуальний та ціннісно-мотиваційний (аксіологічний) компоненти. У системних взаємозв'язках вони, на думку

дослідника, забезпечують здатність особистості діяти на основі здобутих знань у правовому полі, реалізувати активну правомірну поведінку [101].

Отже, професійно-правова компетентність майбутнього соціального працівника розглядається нами як інтегральне утворення, що передбачає наявність у студентів сукупності правових знань, умінь і навичок, а також особистісно-важливих якостей, що забезпечують успішність здійснення соціальної роботи на правових засадах. Під правовими знаннями розуміємо знання студентом нормативно-правової бази. Наявність правових умінь і навичок передбачає здатність майбутнього соціального працівника застосовувати нормативно правову базу в практиці соціальної роботи.

Тому в межах дослідження компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний, аксеологічний підходи є теоретичним підґрунтям модернізації професійно-правової підготовки майбутніх соціальних працівників.

1.2 Наукові підходи до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

Сучасне й майбутнє життя не тільки актуалізує проблему розвитку людини, її професійного становлення, а ставить нові вимоги до неї як особистості і професіонала: необхідність, як ніколи раніше, розвивати особистість на основі її здібностей, її орієнтації; потреба формувати професіонала, здатного до інноваційного типу мислення та функціонування в глобальному життєвому і професійному просторі; співвідношення в професійній підготовці фундаментальності і спеціалізації [229]. Важливе сприйняття освіти як ефективного інструменту виховання нової «просунутої», політично зрілої, національно орієнтованої еліти [2, с. 19-27]. Зокрема, виникає потреба в зміні парадигми вищої освіти : гармонізація вищої освіти України з європейською; покращення механізмів адаптації вищої освіти до ринку праці;

підвищення гнучкості для ЗВО (автономія) та для студентів (академічний шлях); відхід від виключно професійної орієнтації вищої освіти, а саме: стандарти вищої освіти (спеціальність): освітня програма + навчальний план 1 (спеціалізація 1); освітня програма + навчальний план 2 (спеціалізація 2); освітня програма + навчальний план 3 (спеціалізація 3); кваліфікація зі спеціальності [94; 97; 205] та модернізації парадигми в соціальній сфері, що є підставою для формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Наведемо погляди науковців на сутність поняття «підхід». Зокрема, вітчизняний дослідник О. Галус [19] зауважує, що підхід – це думка, з позиції якої розглядається об’єкт, напрям у науці, дослідженнях, сукупність єдино спрямованих за змістом принципів і методів, які не виходять за рамки підходу, метод дії, який націлений на створення цінностей для задоволення потреб; С. Ожегов розкриває перехід через «сукупність прийомів ставлення до чого-небудь (до вивчення чого-небудь)» [563, с. 536]. Ми приймаємо тлумачення Т. Шамової [203]: «З позиції об’єкта, що досліджується, і загальної стратегії діяльності через розуміння його як погляду, сукупності принципів, які визначають ціль і зміст роботи, або як пізнавального засобу, методу, інструменту пізнання і способу перетворення дійсності» [203, с. 31].

Дослідниками розроблено й апробовано різні наукові підходи до підготовки фахівців соціальної сфери, що відтворює поліпарадигмальність сучасної вітчизняної освіти. Отже, методологічними орієнтирами дослідження обрано сукупність таких наукових підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, зокрема формування їхньої професійно-правової компетентності як: компетентнісний (І. Бех [7], Н. Бібік [9], В. Борисенко [101], А. Вербицкий [16], Л. Демінська [173], І. Зимня [53], Є. Кміта [100], Ж. Козіна [213], Г. Малік [87] та ін.), діяльнісний (К. Альбуханова-Славська [230], Л. Виготський [17], Н. Данілов [26], А. Леонт'єв [76], Л. Рубінштейн [153] та ін.), особистісно орієнтований (Г. Балл

[4], О. Пехота [132], А. Плигін [133], О. Поліщук [134], К. Роджерс [150], В. Сериков [157], М. Чобітько [126], І. Якиманська [12] та ін.), системний (Л. Демінська [173, с. 268–273], Ж. Козіна [69] І. Лернер [77]), акмеологічний І. Драч ([103, с. 141–147] К. Яресько [211]).

Зауважимо, що ідеї компетентнісного підходу за часи СРСР перебували в колі уваги зарубіжних, радянських науковців та досліджувалися паралельно, однак не узгоджувалися з огляду на ідеологію країн. Нині більшість дослідників вважає, що компетентнісний підхід найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, які наявні в усіх країнах Європи [136]. Зокрема, «це пріоритетна орієнтація на домінуючу освітню парадигму, цілі, складові освіти, оновлення змісту, результати навчання; провідну педагогічну категорію, узагальнені умови здібності людини, підходи, методи, методологічну модель, сукупність загальних принципів, спрямованість освітнього процесу, на думку І. П'янковської, на формування ключових (базових, основних) предметних компетентностей» [145, с. 66]. Компетентнісний підхід визначили метою (А. Андреев [2, с. 19–27]), інструментальними засобами досягнення мети (О. Поліщук [134], О. Пометун [137] та ін.). Кінцевим результатом застосування компетентнісного підходу І. Бехом визначаються метапрофесійні якості, готовність, здатність, «досвід діяння», досвідченість, компетенції, компетентності в певній життєвій, соціальній сфері, навчальній, професійній діяльності, поза межами навчальних сюжетів та ситуацій [7].

У «Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти», схвалених сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України (протокол від 29.03.2016 № 3) [94; 105; 106], Доповідях департаменту вищої освіти МОН «Вища освіта: час змін» (12 - 22 0.4. 2016 р., 2017 р.) [196; 205] зацентровано увагу на таких інструментах зміни парадигми, як: відмова від освітнього рівня «спеціаліст»; упровадження національної рамки кваліфікацій (НРК); укрупнення спеціальностей відповідно до МСКО-2010 (Міжнародна статистична класифікація освіти 2010);

визначення спільних вимог для різних спеціалізацій (раніше – спеціальностей); акцент на освітню частину освіти (розширення долі загальних вимог); відмова від обов'язкового присвоєння професійної кваліфікації всім випускникам при закінченні ЗВО; перехід від діяльнісного принципу ДСВО-1998 до компетентісного принципу стандарту вищої освіти 2016 (СВО); зменшення долі регулювання державою (ДСВО vs СВО, зміст СВО); можливість гнучкого визначення спеціалізацій як для ЗВО, так і для студента.

Зазначимо, що визначено нормативну базу й ресурси: Закон «Про вищу освіту» [47]; Закон «Про освіту» [45]; законопроект про професійну освіту та Постанова КМУ від 23.11.2011 №1341 «Про національну рамку кваліфікацій» [139]; Постанова КМУ від 29.04.2015 №266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей» [140]; Накази МОН щодо Науково-методичних рад (НМР) та НМК) [105]; European Directive 2005/36 щодо регульованих професій; TUNING project [42].

У системі компетентісного підходу до навчання у вищій школі, як наголошує Є. Кміта, нових акцентів набувають вимоги до засобів навчання (вимагають залучення досвіду студентів, стимулюють активну мисленнєву діяльність тощо) [100, с. 97–108]. Основні характеристики та відмінності компетентісного підходу від традиційного виокремлені Г. Малик [87]. На найефективніших підходах у навчанні наголошує В. Борисенко [101, с. 25–30]: проблемному підході на основі проектування діалогу, текстів фахового спрямування (А. Брушлинський [12], М. Махмутов [90] та ін.) та компетентісному (Н. Бібік [9], О. Овчарук [137], О. Савченко [156] та ін.).

Ідеї компетентісного підходу і нині є дискусійними. Зокрема, прихильники відмічають більшу прозорість, кращу інформованість, орієнтованість на навчання, прикладний характер навчальних планів, більш високі характеристики в забезпеченні якості (В. Байденко) [14]. Серед позитивів – «долання бар'єрів між освітніми системами країн, забезпечення передумов входження України в європейські координати (Н. Бібік) [9, с. 27].

Водночас супротивники визначають обмеженість, мінімізацію впливу на освітній (стримування досягнення високих академічних стандартів), виховний процеси (заради результативності, підприємливості, соціальної мобільності випускників втрачається традиційна установка на виховання, розуміння, критичність, рефлексивність) (Н. Стерхова) [7]; обидві моделі співіснують, займаючи різні сектори й рівні освітнього простору (А. Андреев) [2, с. 21].

Вчена І. Зимня слушно стверджує, що компетентнісний підхід сприяє збереженню культурно-історичних, етносоціальних цінностей за умови використання тих компетентностей, які покладено в його основу, як складних особистісних утворень, що містять інтелектуальні, емоційні, моральні складові [53, с. 34-42]. З огляду на принцип рівноправного, партнерського співіснування різних освітніх парадигм [103, с.41; 169, с. 24; 191, с.9], на думку Є. Ямбурга [220], в основі когнітивно-інформаційної, компетентнісної та особистісної є культурологічна парадигма, що розставляє пріоритети у відборі змісту; компетентнісна ж забезпечує інструментальну підтримку цих парадигм. Ми погоджуємося з думкою І. Беха щодо формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, який стверджує, що компетентнісний підхід «повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння в суб'єкт практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності в суб'єкт-об'єктній (наприклад, виробничій), суб'єкт-суб'єктній формі (міжлюдських відносин)» [7].

Ми, відповідно до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, використовуємо діяльнісний та системний підходи. Поняття «системний підхід» починає функціонувати в 30 – ті роки ХХ століття як необхідний методологічний засіб наукового пізнання. Важливі роботи науковців у галузі методології системних досліджень (В. Садовський [158]); К. Іващенко [158]; С. Калаур [57]; І. Малафіїк [86] та ін.). У сучасних педагогічних розробках використовується системний підхід з позицій синергетики, що представляє міждисциплінарний напрям наукових досліджень.

Використання в новітніх технологіях навчання методології системного підходу, за словами О. Уваркіної, дає змогу «взаємопідпорядкувати елементи системи» [102, с. 208–213]. Ми, відповідно до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, використовуємо системний підхід, спираючись на принцип системності та співробітництва.

Визначення системному підходу ми знаходимо у філософському словнику: «Системний підхід як спосіб наукового пізнання і практичної діяльності вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим» [189, с. 536]. Його суть полягає в тому, як підкреслюють І. Лернер [77] та інші дослідники, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, у розвитку та русі. «Системний підхід базується на уявленні про доцільність функціонування системи... і ...досягненні мети або результату», - зауважує Ж. Козіна [69], під «педагогічною системою» Л. Демінська розуміє сукупність взаємозв'язаних засобів [173, с. 268–273].

Зазначимо, що сучасні реформи у вищій школі вимагають таких шляхів організації і підвищення результативності навчальної діяльності, що сприятимуть невинному поступові студентів і забезпечать переорієнтацію навчання від уявного нагромадження знань до справжнього розвитку вмінь [47]. Діяльнісний підхід є альтернативним методу трансляції знань і їх пасивного засвоєння, дозволяє досягти освітніх цілей, що втілюють потреби суспільства і держави [179]. У сучасній психолого-педагогічній літературі діяльнісний підхід до вивчення особистості використовують у різних її проявах і на різних вікових етапах. С. Рубінштейном [153] було висунуто положення про єдність психіки і діяльності, при цьому діяльність розглядається ним як рушійна сила розвитку психіки. Психологічну сутність діяльності та її структуру розробив О. Леонтьєв [76]. Він зазначає, що під час пошуків відбувається взаємодія потреби з її предметом, що може її задовольнити. Відтепер активність стає спрямованою, а потреба - предметною, конкретною й набуває сили мотиву, який усвідомлюється особистістю. Отже, діяльність, на

думку О.Леонт'єва, - це активна взаємодія з довкіллям, у процесі якої індивід є суб'єктом, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє свої потреби [76]. До структурних компонентів будь-якої діяльності науковець відносить мотиви, що спонукають суб'єкта діяльності; мету - результат, на який спрямована діяльність; дії, операції та умови, що забезпечують досягнення необхідного результату [76]. Провідною діяльністю, за словами О. Леонт'єва, є не будь-яка діяльність, характерна для певного етапу розвитку, а та діяльність, «у зв'язку з розвитком якої відбуваються найважливіші зміни у психіці дитини і в середині якої розвиваються психічні процеси, які готують дитину до переходу на новий, вищий щабель її розвитку» [17].

Діяльнісний підхід схарактеризовано шляхом розроблення теорії і концепції розвивального навчання (Д. Ельконін [80]); поетапного формування розумових дій (Н. Талізїна [177]); формування перцептивних дій (А. Запорожець) [50]; проблемного навчання (психологи Д. Богоявленський [26] і дидакти М. Данилов [26], І. Лернер [77], М. Махмутов [90]).

Ми, відповідно до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, використовуємо акмеологічний підхід. На основі досліджень І. Драч вважає, що акмеологічний підхід до розвитку особистості базується на основі «готовності нововведень, проектування мети власної діяльності, моделювання маршруту щодо професійного самовдосконалення з урахуванням своїх потенційних здібностей та потреб суспільства» [103, с. 141–147]. Перетворення, які відбуваються у всьому світі, значно підсилюють інтерес людства до загальних проблем суспільного розвитку. Це, відповідно, актуалізує проблему взаємозв'язку суспільства та особистості, формування світоглядних орієнтирів [211, с. 263–271]. Отож ми вважаємо перспективними напрямками роботи для підвищення якості вітчизняної освіти такі, як: стажування за кордоном вітчизняних освітян та запрошення гостьових лекторів з європейських та американських університетів

для навчання слухачів, які повинні опанувати окремі блоки дисциплін з метою посилення конкуренції, а також для стимулювання внутрішньої мобільності.

Ми, відповідно до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, використовуємо особистісно орієнтований підхід. Отож дослухаємося до важливої рекомендації вітчизняного науковця І. Беха [7] звернутися до ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на яких ґрунтується педагогіка розвитку, з метою їх узгодження (на принципі логічної доповнюваності) з цілями і завданнями компетентнісного підходу в його розвиненій формі. Діяльнісний підхід, як зауважує вчений, ставить за мету процесу навчання перетворення того, хто навчається, у суб'єкта учіння, апелюючи до формування знань як переконань, наукового світогляду, розвитку теоретичної свідомості суб'єкта через фрагменти практики як критерію істинності пізнавальних результатів. «Однак скорочена (нецілісна) практика слугує засобом для формування переконань, – підкреслює дослідник, – а не мотивів майбутньої досвідченості суб'єкта. У той же час навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої» [7]. У нашому дослідженні формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників засновано на їх свідомості через фрагменти практичної діяльності.

Відштовхуючись від теорії розвивального навчання, зосередимося на дослідженні проблем психічної діяльності в їх єдності з проблемами педагогіки. Науковець В. Давидов зауважив: «Не всі прояви життєвої активності можуть бути віднесені до діяльності. Справжня діяльність завжди пов'язана з перетворенням дійсності» [26]. Як зазначав Д. Ельконін, «... у сучасній школі окремо існують три завдання: 1) засвоєння певного обсягу знань; 2) розумовий розвиток; 3) створення пізнавальних мотивів» [26]. Отже, в основу розвивального навчання за системою Д. Ельконіна - В. Давидова покладено теорію формування навчальної діяльності та її суб'єкта в процесі засвоєння теоретичних знань за допомогою аналізу, планування і рефлексії. На

формуванні навчальної діяльності, що забезпечується логікою реалізації її компонентів (постановкою завдання, вибором засобів, самоконтролем і самоперевіркою), а також правильним співвідношенням предметних і символічних планів у навчальній діяльності, наголошує М. Данілов [26].

Поділяючи думку І. Беха, ми переконані, що особистісно орієнтований підхід, який уможлиблює «духовно-практичне освоєння суб'єктом світу, його морально-духовну практику стосовно світу людей і світу речей», «забезпечує морально-духовний розвиток суб'єкта, призводить до виховання вищих сенсів життя людини і практичної орієнтації на них у своїй життєдіяльності» [7], має повністю асимілюватися компетентнісним, оскільки морально-духовна досвідченість особистості, яка передбачається саме останнім, пов'язана з використанням ідей особистісно орієнтованого виховання, за якого вона є суб'єктом суспільно значущої поведінки як істотної складової суспільної практики», а «одиноцею особистісного розвитку» є вчинок, що мотивується морально-духовною цінністю як самовартісною формою активності» [7].

Особистісно орієнтований підхід, як зазначає М. Сиротюк, відкриває шлях до персоніфікації, зокрема студентів з особливими освітніми потребами [103, с. 63–65]. Зазначимо, що особистісно орієнтоване навчання виникло й розвивалося в середовищі гуманістичної педагогіки. Модель особистісно орієнтованого навчання належить американському психотерапевту Карлу Роджерсу. Особистісно орієнтоване навчання, на його думку, – це усвідомлене, самостійно ініційоване, скероване на засвоєння смислів як елементів особистісного досвіду навчання, у якому роль учителя полягає в стимулюванні (фасилітації) усвідомленого навчання [150, с. 238]. Організувати навчання, як підкреслює О. Ковальов, доцільно як «полегшення і разом із тим стимулювання процесу учіння для студента, тобто створення інтелектуальної й емоційної обстановки в аудиторії, атмосфери психологічної і педагогічної підтримки, обдуманого навчання» [63]. П. М'яло [81, с. 48] зазначає, що особистісно орієнтоване навчання передбачає мотивацію досягнення, спрямування до

успіху. У теорії особистісно орієнтованого навчання, як зауважує Р. Карпюк, основними поняттями є навчання та розвиток [120, с. 56–61]. У наших дослідженнях формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників передбачало їх мотивацію до досягнення успіху в професійній діяльності і ґрунтувалося на загальнолюдських та особистісних цінностях.

Отож дослідження з проблеми особистісно орієнтованого підходу в освіті проводилися на рівні середньої школи (О. Савченко[156], І. Якиманська [12] та ін.); в процесі виховання (І. Бех [7] та ін.); у вищих навчальних закладах (І. Зязюн [55], В. Сериков [157], С. Сисоєва [141], О. Пехота [132], М. Чобітько [126], П. Щербань [209] та ін.). На думку вітчизняної дослідниці С. Сисоєвої, «метою і результатом особистісно орієнтованого навчання повинна бути молода людина, що є компетентною особистістю, а тому здатна не тільки адаптуватися до вимог сучасного суспільства та ринку праці, а й особистісно та професійно реалізуватися впродовж життя» [130, с. 13]. Для викладача, як зауважує Л. Драмарецька, особистісно орієнтоване навчання – це відмова від авторитарного і перехід до демократичного стилю спілкування зі студентами, повага до їх особистості, визнання права на індивідуальність [151, с. 41–44].

Зазначимо, що в психолого-педагогічному аспекті гуманізацію професійної освіти Г. Балл визначає як «орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на особистість студента, гармонізацію її розвитку [4, с. 134]. Концепція особистісно орієнтованого навчання із позицій психології розроблена І. Якиманською. Дослідниця створила теорію, яка вказує на можливість виникнення і дії внутрішніх механізмів розвитку, що створюється самим учнем у процесі навчання і самостійної пізнавальної діяльності [12]. М. Алексеєвим розроблена особистісна класифікація навчальних предметів (структурно-орієнтовані - природничі предмети; позиційно-орієнтовані - рідна, іноземна мова, історія, право; смислово-орієнтовані - література, мистецтво), що дає змогу проектувати технологію особистісно орієнтованого навчання [18].

Отож усі дослідники особистісно орієнтованого навчання прийшли до думки, що воно ґрунтується на загальнолюдських та особистісних цінностях. Вітчизняні вчені (С. Гончаренко [23], Ю. Мальований [23]), спираючись на поняття цінностей як ядра і змістовної сторони культури людини, дають ще одне визначення особистісно орієнтованого навчання, де визнають студента головною цінністю освітнього процесу. В основу моделі особистісно орієнтованої освіти В. Сериков [157, с. 12-18] поклав теорію особистості С. Рубінштейна [153] та визначив головною умовою для прояву особистісних здібностей студента створення особистісно орієнтованої ситуації (навчальної, пізнавальної, життєвої). Із проаналізованих положень особистісно орієнтованого навчання М. Чобітько робить висновок, що цінностями учня/студента є не знання, а особистісні смисли навчання та життя учня /студента; не окремі (предметні) вміння і навички, а індивідуальні здібності, самостійна навчальна діяльність та життєвий досвід особистості; не педагогічні вимоги, а педагогічна підтримка, турбота, співробітництво та діалог учителя з учнем; не обсяг знань, не кількість засвоєної інформації, а цілісний розвиток, саморозвиток та особистісне зростання учня [126, с. 143-154].

Особистісно орієнтовна концепція, за словами І. Дичківської, покладена в основу оновлення сучасної освіти [29, с. 8-9]. Педагогіка співробітництва сформована в середині 80 –х років ХХ ст. Гуманістична педагогіка як напрям у сучасній теорії та практиці виховання виник наприкінці 50-60-х років ХІХ ст. у США [64], її основоположниками є Р. Бернс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Дж. Олпорт. Складність упровадження гуманістичних ідей у пострадянську педагогіку, на думку В. Ковальчука, полягає в тому, що авторитарна система освіти була зорієнтована на трансляцію суми знань [64]. Погоджуємось із твердженням В. Логвиненко, що ціннісні орієнтації залежать від способу життя, умов зовнішнього і внутрішнього середовища суб'єкта [104, с. 291–301]. Специфіка функціонування системи освіти в країнах ЄС – це «наявність іноземних представників та членів їх сімей... Вони живуть у країнах, що їх

приймають багато років» [75, с. 35]. Наголошуючи на гуманізації вищої освіти, О. Манько зазначає, що, за визначенням ЮНЕСКО, XXI століття має стати «століттям освіти», а найважливіша функція вищої освіти XXI століття – навчити зберігати й примножувати цінності загальнолюдської культури, виховати повагу до прав людини і її основних свобод, зокрема навчити «жити разом» [54, с. 116–122].

Ми дотримуємося думки дослідників (К. Абульханова-Славська [13, с. 5–7], О. Брушлинський [12], В. Татенко [178, с. 10 - 12]), що філософія людиноцентризму – це особистісні цінності. Цілісна характеристика активності, як зауважує О. Корчевна, є суб'єктністю, в рамках особистості безробітного [95]. Тому, на думку М. Миропольської, «без побудови дієвої системи, яка супроводжуватиме людину на різних етапах життєвого шляху, вирішити проблему її успішного професійного розвитку, зокрема через центри зайнятості, неможливо» [124, с. 177-182].

Спираючись на поняття цінностей як ядра і змістовної сторони культури людини А. Моль [14], К. Роджерс [150], дають ще одне визначення особистісно орієнтованого навчання, де визнають студента головною цінністю освітнього процесу, зупинимося на розкритті поняття «рефлексія». На думку К. Роджерса [150], саме опора на власний досвід студентів; реалістичність особистості викладача; позитивне ставлення викладача до студентів; опора на тенденцію самоактуалізації є умовами успішного навчання та виховання. З позиції соціальної психології рефлексія розглядається як характеристика людського мислення, його властивість «обертатися на себе» (А. Моль) [14]. Зазначимо, що в зарубіжній педагогіці рефлексія – це родове поняття для тієї інтелектуальної та емоційної діяльності, у якій індивід осмислює свій досвід з метою прийти до нового розуміння та ціннісних відносин. Тому рефлексія в освітньому процесі – це процес і результат фіксування його учасниками стану свого розвитку, саморозвитку та їх причин; її структурно творчим компонентом в освітньому процесі є рефлексія студентів своєї діяльності, свого розвитку.

Отож правомірним є твердження В. Краєвського про те, що «рефлексії також треба навчати» [74]. На рефлексії як психологічному механізму, що спрямований на самовдосконалення особистості, наголошує Р. Тур [182, с. 20]. Слід зазначити, що єдиного визначення поняття «рефлексивні уміння» не існує [148]. Так, наприклад, В. Паламарчук вважає наявність умінь рефлексувати «важливим компонентом інтелектуальної культури особистості» [121]. Означені вміння виокремлює В. Сластьонін і звертає увагу на те, що вони «мають місце при здійсненні педагогом контрольної-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення та аналіз власних дій» [81]. Розвиваючи далі концепцію рефлексії як механізму подолання проблемно-конфліктних ситуацій при розв'язанні навчальних задач, М. Найдьонов поглиблює дослідження процесу спільної навчальної діяльності [148]. Ними введені такі поняття, як «групова рефлексія» та «рефлексивний потенціал групи». Під «груповою рефлексією» автори розуміють комплексне поняття, яке відображає систему рефлексії, що виникає при колективному подоланні проблемно-конфліктної ситуації. І. Семенов досліджує міжперсональну рефлексію, яка складається із компонентів взаєморозуміння, взаємоузгодження та взаємодії [148]. Орієнтуючи діяльність на посилення рефлексивних процесів, Т. Рідель звертає увагу, що вони сприяють розвитку творчої навчальної діяльності, оптимальної мотивації учіння, нарешті, – розвитку особистості [148]. Тому, реалізуючи певні аспекти, наукові підходи не виключають один одного, а компетентнісний логічно, несуперечливо збагачує існуючі парадигми. При цьому в основу його реалізації має бути покладено цілу низку перспективних теорій і концепцій [16; 200]. У наших дослідженнях формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників передбачало розвиток концепції рефлексії як механізму подолання проблемно-конфліктних ситуацій при розв'язанні професійно-правових задач.

Отже, на основі аналізу літературних джерел нами обрано методологічними орієнтирами дослідження сукупність таких наукових підходів

до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, зокрема формування професійно-правової компетентності: компетентнісний (самоорганізація), діяльнісний (практикоспрямованість), особистісно орієнтований (ціннісно орієнтованість), системний (взаємопідпорядкованість), акмеологічний (самовдосконалення).

1.3 Порівняльний аналіз особливостей підготовки соціальних працівників за кордоном і в Україні

За особистісно зорієнтованим підходом зміст освіти визначають не знання, а людина, яка має свободу вибору змісту освіти для задоволення своїх освітніх, духовних, культурних, життєвих потреб особистості, яка розвивається, відбувається становлення її індивідуальності, можливості самореалізації в культурно-історичному просторі [54; 59]. У висновках форуму «European e-skills Conference» (2010) називають такі аспекти проблеми неадекватності змісту університетських академічних програм профілю вимогам ринку праці, як: нестача (дефіцит кадрів з необхідним рівнем знань і умінь); розрив – різниця між потрібними та чинними рівнями підготовки кадрів; несумісність, невідповідність між дійсними знаннями й уміннями випускників навчальних закладів та потрібними знаннями й уміннями кадрів) [96, с. 9].

Франція є провідною країною в модернізації освіти, зокрема в соціальній сфері. У Франції немає чіткого розмежування між соціальними працівниками і соціальними педагогами; ці професії органічно поєднують функції виховання і допомоги. У сфері соціальної діяльності Франції є декілька професій «соціальної кар'єри». У групу професій соціальної кар'єри входять: асистент соціальної служби; радник з питань соціальної та сімейної економіки; спеціалізований вихователь; вихователь дітей віком до 6-7 років; вихователь із соціального правоохоронного захисту молоді; аніматор соціально-культурної діяльності [167].

Аналізуючи досвід підготовки соціальних працівників у Франції, зокрема в аспекті професійно-правової підготовки соціальних працівників, зазначимо, що вихователь із соціального правоохоронного захисту молоді діє за ініціативою правоохоронних органів, забезпечуючи допомогу і захист неблагополучним молодим людям або правопорушникам, що можна запозичити для України. Основна характеристика його діяльності - виконання юридичних повноважень і надання допомоги правоохоронним органам. Вимоги до особистості вихователя із соціального правоохоронного захисту молоді визначаються специфікою його діяльності. Це має бути місцевий житель — підприємливий, динамічний, який тонко відчуває людські відносини і використовує свій досвід, уміє працювати в групі [253]. Нині у Франції нараховується 11 центрів, які у своїй діяльності дотримуються директив Національної школи персоналу для правоохоронного захисту молоді. Навчання проводиться за принципом чергування теоретичних та практичних занять [231].

Підготовку соціальних працівників у Франції здійснюють й університети, зокрема в м. Бордо [282]. Університетський диплом технології соціальних кар'єр передбачає наступні спеціалізації: соціальна і соціокультурна анімація, соціальний захист та соціальне виховання. В університетах існує три цикли підготовки, кожний з яких завершується отриманням відповідного державного чи університетського диплому різної спеціалізації [230, с. 99-105].

Наголосимо, що в університеті Німеччини (SRH Hochschule für Logistik und Wirtschaft Hamm) [259] на стаціонарній формі навчання за 3 роки (з жовтня 2016 р.) студенти здобувають спеціальність «Бакалавр соціальної роботи». Форми навчання: невеликі навчальні групи для оптимальної підтримки концепції інноваційного дослідження, розробленої в рамках консультацій з окремими галузевими партнерами як оптимальна можливість поєднання теорії і практики дослідження. Підсумкова оцінка спеціальності досягається через тривалу акредитацію попередніх курсів [259].

Аналізуючи досвід підготовки соціальних працівників у Німеччині, зокрема в аспекті професійно-правової підготовки соціальних працівників, зазначимо, що в Берлінському університеті Німеччини (Alice Salomon University of Applied Sciences Berlin) [239] з вересня 2016 р. працює магістерська програма «Соціальна робота в галузі прав людини» (MA-SWHR), стаціонарна форма навчання, 2 роки. Окремі елементи навчальної програми містять: права людини на здоров'я; права дітей; права людини на освіту; правове вирішення таких проблем, як: міграція і расизм, бідність і соціальні гарантії, гендерна рівність. Програма структурована на лекції і семінари, самостійну роботу з електронними курсами, а також письмові завдання, створення есе. Остаточний семестр присвячений дослідженню і написанню магістерської дисертації (25 тижнів). Орієнтується MA-SWHR на вимоги ринку праці.

Отже, змістовна складова освітніх програм Німеччини містить професійно-правову компоненту в модулях: судова і соціальна робота; права людини на здоров'я; права дітей; права людини на освіту; правове вирішення таких проблем, як: міграція і расизм, бідність і соціальні гарантії, гендерна рівність, що можна запозичити для України. Студенти виконують науково-дослідні проекти у співпраці з фахівцями і в ролі практиків у реабілітаційних клініках для наркоманів, психіатричних лікарнях, консультаційних центрах, інститутах допомоги правопорушникам [286].

Аналізуючи досвід підготовки соціальних працівників у Великобританії, зокрема в аспекті професійно-правової підготовки соціальних працівників, зазначимо, що в університеті Великобританії Кентербері (University of Kent, School of Social Policy, Sociology and Social Research) [243] на стаціонарній формі навчання, з вересня 2016 року пропонується ступінь бакалавра в галузі соціальної роботи. Методи навчання включають формальні лекції, великі і малі групові дискусії з досвіду роботи, а також програму семінарів та педагогічну практику [243]. Спеціалізації – «Інтелектуальний розвиток інвалідів»,

«Правовий захист дітей та дорослих з вадами психіки». В університеті Великобританії (Cardiff Metropolitan University) [251] з серпня 2016 р. (стаціонарна форма навчання) за 3 роки надають ступінь бакалавра з соціальної роботи. Значна частина курсів проводиться в сільських медичних установах Південного Уельсу. Формами оцінювання є: практика, моделювання, написання есе, звіти, індивідуальні презентації, групові презентації та іспити, що можна запозичити для України. Крім того, звіти повинні бути представлені і з практики, вони відображають результати, засновані на спостереженнях. Отже, змістовна складова освітніх програм Великобританії містить професійно-правову компоненту в модулях: соціальна допомога за місцем проживання; передові дослідження і практика захисту дітей [291].

Аналізуючи досвід підготовки соціальних працівників у Литві, зокрема в аспекті професійно-правової підготовки соціальних працівників, зазначимо, що в університеті прикладних наук м. Утена (Литва) [159] на соціальному факультеті (стаціонарна, заочна та вечірня форма навчання, термін 3 - 4 роки) надається спеціальність «Професійний бакалавр соціальної роботи, соціальний працівник». Мета навчальної програми: підготовка соціального працівника, здатного кваліфіковано надавати професійно-правову соціальну допомогу особам, сім'ї, організації, спільноті для подолання соціальних проблем і досягнення оптимального соціального функціонування в суспільстві. Знання і навички студентів оцінюються за десятибальною рейтинговою системою. У Литві, в університеті м. Каунас (Vytautas Magnus University) [289], за 2 роки (стаціонарна форма навчання) надається ступінь магістра із соціальної роботи. В університеті м.Клайпеда [261] (стаціонарна, заочна та вечірня форма навчання, 4 семестри) з вересня 2016 р. надається ступінь магістра з соціальної роботи. Знання і навички дозволять магістру сприймати соціальні явища в контексті їх професійно-правової реалізації і динаміки суспільства: у 4 семестрі в модулі «Наукові тези» введена дисципліна «Права людини і соціальна справедливість». Отже, змістовна складова освітніх програм Литви містить

професійно-правову компоненту в модулях: управління соціальними програмами і проектами; оптимізація соціальної інтеграції інвалідів, що можна запозичити для України.

Аналізуючи досвід підготовки соціальних працівників на Кіпрі, зокрема в аспекті професійно-правової підготовки соціальних працівників, зазначимо, що в університеті Кіпру (University of Nicosia) [283] за 4 роки (стаціонарна, заочна та вечірня форма навчання) надають ступінь бакалавра наук в галузі соціальної роботи, спеціалізація «Технічне співробітництво в галузі міжнародного права». Результати навчання: самовдосконалення та підвищення самооцінки щодо обраної практичної галузі, що можна запозичити для України.

Наголосимо, що в університеті Саламанка в Іспанії (Universidad Pontificia De Salamanca) [284] (стаціонарна форма навчання, 1 рік) надається ступінь магістра в галузі консультування та сімейної медіації (назва програми опублікована в офіційному бюлетені 7 лютого 2014 року). Навчальний план: Правова основа шлюбу і сім'ї (9 ECTS) тощо. В університеті Саламанка існує онлайн заочна та вечірня форма навчання протягом 20 місяців. Надається ступінь магістра за програмою «Профілактика гендерного насильства» (назва програми опублікована в офіційному бюлетені 7 лютого 2014 року), спеціалізація «Правова основа профілактики гендерного насильства». Освітній процес здійснюється в Віртуальному кампусі, який розроблений на основі найсучасніших педагогічних принципів і сприяє ефективній співпраці між студентами, викладачами та адміністраторами, що можна запозичити для України. Зазначимо, що університет Севільї в Іспанія (Divulgazione Dinamica) [254] готує магістра в галузі управління та розвитку соціальних програм (онлайн заочна та вечірня форма навчання, 900 годин). Програма акредитована як підготовка фахівців для трьох відповідних сегментів ринку праці, а саме: право, експерт із соціальної освіти та магістр - соціальний працівник [254].

Наголосимо, що в Португалії (університет Miguel Torga Institute of Higher Education (ISMT) [267], стаціонарна форма навчання) за 7 семестрів студенти

отримують ступінь бакалавра зі спеціальності «Соціальна служба». Підготовка майбутніх соціальних працівників заснована на таких ідеях: сповідування прав людини і громадянськості, заснованої на принципах і цінностях, властивих суспільству і соціальній роботі; сприяння соціальній справедливості і прихильність до розвитку автономії, емансипації та розширення прав і можливостей соціальних суб'єктів, що можна запозичити для України. Методи навчання є такі: обсерваторії, майстерні, робота над проектами в дослідних центрах для завершального етапу навчання - підготовки курсової роботи; інтенсифікація відносин між академічними і соціальними, інституційними і соціально-професійними етапами наукової, педагогічної та професійної діяльності [267]. Отже, змістовна складова освітніх програм Кіпру, Іспанії та Португалії містить професійно-правову компоненту в модулях відповідно: технічне співробітництво в галузі міжнародного права; загальний підхід до розвитку міжнародного права; експерт із правової освіти.

Порівнянні особливостей професійної підготовки соціальних працівників, зокрема через магістратуру Норвегії та Швеції, як наголошує Т. Логвиненко, дозволяє зробити висновки, що чітко визначається мета, завдання підготовки; навчальний процес будується за кредитно-модульною системою; магістерські програми забезпечують формування в магістрантів необхідних здатностей та професіоналізму, зокрема професійно-правової компетентності (на 1 курсі магістратури навчальний курс «Права людини: міждисциплінарний підхід» - 15 кредитів; на 2 курсі – «Права людини у законодавстві» - 15 кредитів); значна увага приділяється гнучкості навчання, дотриманню демократичних засад, розвитку дослідницьких умінь та навичок, міжнародній взаємодії [124, с. 144–152]. Аналізуючи досвід підготовки соціальних працівників у Норвегії та Швеції, зокрема в аспекті професійно-правової підготовки соціальних працівників, зазначимо, що в університеті Норвегії (м.Осло), стаціонарна форма навчання, 2 роки, з серпня 2016 р. надається ступінь магістра в галузі християнської соціальної практики, спеціалізація «Міжнародне право» [287]; в

університеті Норвегії, Ставангер (University of Stavanger) [246], стаціонарна форма навчання, 2 роки, з серпня 2016 р. надається ступінь європейського магістра в галузі соціальної роботи з сім'єю і дітьми, спеціалізація «Правова основа в роботі з вразливими дітьми та маргінальними сім'ями». Вкажемо, що основна ідея магістерської програми в галузі соціальної роботи та права людини у Швеції (Гетеборг (University of Gothenburg, Faculty of Social Sciences) [285] стаціонарна форма 2 роки навчання) – сприяння менш етноцентричному розумінню правових соціальних проблем, що можна запозичити для України.

У Фінляндії (університет Laurea University of Applied Sciences) [262]стаціонарна форма навчання, з серпня 2016 р. надається ступінь бакалавра в галузі соціальних послуг на факультеті охорони здоров'я і соціального добробуту освіти. Мультикультура соціальної роботи означає формування професійно-правової компетентності майбутнього бакалавра з метою забезпечення цілісного догляду за клієнтами [262].

Зазначимо, що в університеті Бельгії, Брюссель (Vrije Universiteit Brussel) [288], за 3 роки (стаціонарна форма навчання) надають ступінь бакалавра в галузі соціальних наук. Вільний університет Брюсселя і Гента об'єднали академічні сили, щоб запропонувати студентам космополітичне майбутнє: ступінь бакалавра наук в галузі соціальних наук, спеціалізація «Міжнародне право». Програма передбачає її міждисциплінарність: випускники Програми зможуть дізнатися, як аналізувати складні соціальні питання з різних сторін. Це цінне ноу-хау Програми, очевидно, стане основним для майбутнього роботодавця [288]. Отже, аналізуючи досвід підготовки соціальних працівників у Фінляндії та Бельгії, Норвегії, Швеції, зокрема в аспекті професійно-правової підготовки соціальних працівників, зазначимо, що в університетах відкриті спеціалізації: «Правові аспекти мультикультури соціальної роботи» та «Міжнародне право» що можна запозичити для України.

Дослідники В. Поліщук, Н. Собчак акцентують увагу на тому, що до «навчального плану із підготовки бакалаврів (у США) входить 5 базових

професійних тем (зміст кожної наповнюється навчальними курсами): практичні методи соціальної роботи, політика і служби соціального забезпечення, поведінка людини й соціальне середовище; дослідження і польова практика» [156].

Зауважимо, що в університеті США (Northern Arizona University) [273] з вересня 2016 р. за 4 роки надається ступінь бакалавра (BSW) соціальної роботи, є онлайн, стаціонарна, заочна та вечірня форма навчання. Ця програма акредитована Радою освіти з соціальної роботи (CSWE). Метою цієї програми є навчання компетентних універсальних соціальних працівників для практики з різними групами населення в соціальних багаторівневих системах, зокрема і в ролі адвоката [273]. В університеті США (West Virginia State University) [290] (стаціонарна, заочна та вечірня форма навчання) надають ступінь бакалавра (BS) з соціальної роботи на базі коледжу. Програма акредитована Радою освіти з соціальної роботи (CSWE) з 1975 року, її закінчили понад 600 студентів. Мета Програми - підготовка студентів до початкового рівня професійної практики в ролі соціальних працівників широкого профілю: праця в широкому діапазоні організацій Західної Вірджинії, з різними групами населення та народами штату. Навчальний план: 48 годин, необхідних курсів з соціальної роботи; 16 годин курсів, які є в фундаменті для досліджень у соціальній роботі; 9 годин спеціальних тем досліджень, пов'язаних із соціальною роботою; 51 година загальних досліджень освіти; 48 годин польових досліджень, зокрема професійно-правової культури [290]. В університеті США (Liberty University Online) [263] (онлайн, стаціонарна форма навчання) надають ступінь бакалавра наук в галузі соціальної роботи. Випускник Програми буде консультувати окремих осіб, сім'ї, групи, організації та спільноти в галузі права. Студенти на заняттях вивчають поведінку людини в соціальному середовищі, зокрема: права людини; соціальну та економічну справедливість [263]. Отже, аналізуючи досвід підготовки соціальних працівників у США, зокрема в аспекті професійно-правової підготовки соціальних працівників, зазначимо, що в

університетах США відкриті спеціалізації: «Адвокатська практика в соціальних багаторівневих системах», «Професійно-правова культура соціального працівника», «Правові основи соціальної роботи» що можна запозичити для України.

Кабінетом Міністрів України прийнято постанову від 29 квітня 2015 р. №266, якою затверджено новий перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти усіх ступенів освіти, а саме: молодшого бакалавра, бакалавра, магістра. Зокрема: галузь знань – шифр 23, спеціальність соціальна робота – код 231 та спеціальність – соціальне забезпечення – код 232 [140].

В Україні в 2016-2017 н.р. готували бакалаврів і магістрів зі спеціальності «Соціальна робота» більше ніж у 60 державних і приватних закладах вищої освіти [31; 32].

Зазначимо, що в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького [201] в навчально-науковому інституті педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва готують фахівців із соціальної роботи. Особливостями підготовки майбутніх соціальних працівників є навчання за програмою подвійного диплома та неакцентована увага на юридичну складову в тематиці навчання магістрів, хоча в бакалаврській програмі виділений напрям правових знань майбутнього фахівця, а саме: право соціального захисту і кваліфікації фахівцям зі ступенем бакалавра та магістра надаються ідентичні: бакалавр/спеціаліст/магістр із соціальної роботи .

На гуманітарно-педагогічному факультеті Хмельницького національного університету [194] готують фахівців із соціальної роботи. Аналізуючи первинні посади соціального педагога, які закладені в навчальному плані та програмах дисциплін, приходимо до висновку, що в Хмельницькому національному університеті приділено велику увагу юридичній складовій у діяльності майбутніх соціальних працівників, що перегукується з міжнародною тенденцією в галузі соціальної роботи.

Наголосимо, що в Ужгородському національному університеті (УжНУ) [184] на факультеті суспільних наук здійснюється підготовка бакалаврів і магістрів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» [35]. Особливістю навчального плану та навчальних програм зі спеціальності 231 «Соціальна робота» з погляду формування професійно-правової компетентності є закладення знань Законодавства у зміст кожної дисципліни.

У Харківському національному університеті ім. В.Н.Каразіна [192] на соціологічному факультеті випускники кафедри соціології управління та соціальної роботи (створена у 1990 р.) освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» отримують кваліфікацію: соціолог-соціальний працівник, викладач дисциплін із соціальної роботи та управління. У підготовці майбутніх соціальних працівників приділено основну увагу соціальній складовій майбутньої діяльності соціальних працівників, хоча, не забуваючи про важливість правових умінь майбутніх фахівців, навчально-ознайомчу (III курс) та виробничу (IV курс) практики вони проходять, зокрема, в установах кримінально-виконавчої служби.

Зазначимо, що Національний університет «Львівська політехніка» [108], інститут гуманітарних та соціальних наук, кафедра соціології та соціальної роботи, готує соціальних працівників за I (бакалаврський) та II (магістерський) рівнями вищої освіти. Аналіз програмних результатів навчання фаху соціальних працівників в університеті дозволяє говорити про наявність правової складової у формуванні професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Але основна увага зосереджена на соціальній компетентності майбутніх фахівців [108].

Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя [109], факультет психології та соціальної роботи, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи (створена у 2002 р.), готує майбутніх соціальних працівників. Аналізуючи відповідність професійних функцій фахівця із соціальної роботи, зокрема «захист прав та представлення інтересів клієнтів у різних інстанціях»,

та посад, які університет пропонує займати майбутнім соціальним працівникам, можемо констатувати наявність правової підготовки майбутніх фахівців, але її другорядну роль у професійній компетентності майбутніх соціальних працівників.

Вкажемо, що Одеський національний університет ім. І.І.Мечникова [114], Інститут інноваційної та післядипломної освіти (директор – професор Л. Дунаєва), кафедра соціальної роботи (створена у 2001р.), готує соціальних працівників за I (бакалаврський) та II (магістерський) рівнями вищої освіти. Аналізуючи заявлені кафедрою дисципліни, які вивчають студенти зі спеціальності 231 «Соціальна робота», та перелік установ, для яких університет готує майбутніх соціальних працівників, робимо висновок, що науково-педагогічним колективом акцентується увага все ж на соціально-політичну складову професійної компетентності і недостатньо – на професійно-правову складову, хоча установа(правоохоронні органи), для якої університет готує майбутніх соціальних працівників, заявлена.

Акцентуємо увагу на Прикарпатському національному університеті ім.В.Стефаника [142], який на педагогічному факультеті, кафедрі соціальної педагогіки та соціальної роботи (створена у 2005 р.) готує соціальних працівників за I (бакалаврський) та II (магістерський) рівнями вищої освіти, починаючи з 2000 року. Проводячи аналіз науково-дослідної роботи університету, робимо висновок про домінуючу соціально-педагогічну складову, зокрема профілактику негативних явищ та соціально-педагогічну реабілітацію, у професійній компетентності майбутніх соціальних працівників.

Східноєвропейським національним університетом імені Лесі Українки [175], інститутом соціальних наук, кафедрою соціології та соціальної роботи (створена в 1991 р), з 2012 р. проводиться підготовка студентів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» I (бакалаврський) рівня вищої освіти (спеціалізації: організація соціального захисту населення, соціально-правова робота). В університеті створений Центр волонтерів; студентам і випускникам

пропонуються профорієнтаційні консультації, навчально-тренінгова робота, співпраця з управлінням освіти та науки, роботодавцями та центрами зайнятості. Отже, важливий акцент у професійній компетентності майбутніх фахівців зроблений на соціально-правову складову.

Зазначимо, що Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка [180], інститут педагогіки і психології, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи, готує соціальних працівників (денна і заочна форми навчання) за I (бакалаврський) та II (магістерський) рівнями вищої освіти (спеціалізації: соціально-педагогічна діяльність, соціальний захист населення, соціальна реабілітація). Отже, простежується домінуюча соціально-педагогічна складова у формуванні професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, хоча склад кафедри (13 викладачів, з яких 3 доктори педагогічних наук, 9 кандидатів педагогічних наук, 1 кандидат біологічних наук, 1 кандидат юридичних наук) дає надію на достатню увагу в навчальних програмах різних заявлених спеціалізацій спеціальності «Соціальна робота» правової складової.

Вкажемо, що Глухівський національний педагогічний університет імені О.Довженка [21], факультет педагогіки і психології, кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи (у 2014 р. реорганізовано на чолі з професором Л. Міщик), готує фахівців зі спеціальності 231 «Соціальна робота». Аналіз навчального плану спеціальності показав різнопланову підготовку майбутніх фахівців та недостатню увагу щодо її професійно-правової складової, зокрема лише дисципліна «Основи соціально-правового захисту особистості» вказує на її присутність [21].

Дніпропетровський національний університет імені О.Гончара [30], факультет суспільних наук і міжнародних відносин, кафедра соціальної роботи, готує фахівців зі спеціальності 231 «Соціальна робота». Основний напрям наукових досліджень кафедри: людина в системі суспільних відносин; гармонія і конфлікт суспільства й особистості. Отже, домінуюча складова фахової

компетентності в підготовці майбутніх соціальних працівників – соціально-політична [30].

Запорізький національний університет [48], факультет соціальної педагогіки та психології, готує фахівців зі спеціальності «Соціальна педагогіка», спеціалізації: соціально-правовий захист населення; соціальний менеджмент. У навчальний план введена соціальна (дисципліни, пов'язані з соціальною роботою та соціологією) та правова складові (у циклах основних дисциплін), хоча для формування професійно-правової компетентності майбутніх фахівців доцільно ввести правову складову в цикли дисциплін за вибором навчального закладу та студентів [48].

Зазначимо, що Кам'янець-Подільський національний університет ім.І.Огієнка, факультет корекційної та спеціальної педагогіки і психології, із 96 дисциплін зі спеціальності 231 «Соціальна робота» виділяє лише одну правової спрямованості, а саме: «Основи соціально-правового захисту», при цьому важлива увага надається інноваційним технологіям навчання соціальної роботи (тренінги) та формуванню професійно-соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників [58].

Наголосимо, що Київський національний університет імені Тараса Шевченка [61], факультет психології, кафедра соціальної роботи, готує соціальних працівників за I (бакалаврський) та II (магістерський) рівнями вищої освіти. Магістратура містить два напрями спеціалізації: «соціальна робота з особливими категоріями населення» і «соціальний менеджмент та робота з громадою». Отож дисципліни професійно-правового спрямування і серед профільних, і серед спеціалізованих відсутні. Важливо, що процес навчання побудований на ідеї розвитку суб'єктності студентів шляхом включення їх в професійно-орієнтовані практики.

Зазначимо, що Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» [92] як неприбутковий заклад вищої освіти недержавної форми власності IV рівня акредитації в структурі якого знаходиться Мелітопольський

інститут екології та соціальних технологій, готує фахівців зі спеціальності 231 «Соціальна робота. Ефективності самостійної роботи студентів великою мірою сприяє створена в інституті система Інтернет-супроводу навчання з використанням сучасних ІТ-технологій на всесвітньо відомій платформі «Moodle». Особливістю освітнього процесу є важливість правової складової в професійній підготовці майбутніх соціальних працівників.

Аналіз освітнього процесу Академії праці, соціальних відносин і туризму (м. Київ), факультет економіки, соціальних технологій та туризму, кафедра соціальної роботи та практичної психології [1], показав недостатню увагу щодо професійно-правової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Зазначимо, що особливістю навчального плану зі спеціальності «Соціальна робота» Дніпропетровського національного університету ім.О.Гончара є дисципліна «Правові засади соціальної роботи», притаманна і Запорізькому національному технічному університету, кафедрі соціальної роботи [49]. Херсонський державний університет, факультет психології, історії та соціології, готує бакалаврів і магістрів зі спеціальності 231 «Соціальна робота» (спеціалізації: управління персоналом, управління соціальними процесами) з домінуванням соціальної складової в професійній компетентності майбутніх фахівців [193]. Національний університет біоресурсів і природокористування України, гуманітарно-педагогічний факультет, кафедра соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті, з 2016 р. готує бакалаврів і магістрів зі спеціальності 231 «Соціальна робота» з домінуванням педагогічно-інформаційної складової в професійній компетентності майбутніх соціальних працівників [107]. Університет імені Альфреда Нобеля готує за 4 роки бакалаврів, спеціалізація – соціально-педагогічна діяльність. До основних дисциплін, на жаль, не належать дисципліни правового спрямування [187].

Отже, професійно-правові можливості майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі обумовлені специфікою змісту освіти, що є системою навчальних дисциплін в ієрархічній послідовності: навчальні дисципліни є

структурними елементами змісту професійної підготовки. Відповідно до навчальних планів підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні та за кордоном, можна виділити декілька блоків професійної підготовки, у процесі яких формується професійно-правова компетентність майбутніх соціальних працівників: перший блок – обов’язкові навчальні дисципліни; другий блок – вибіркові навчальні дисципліни; третій блок – практична підготовка.

Висновки до першого розділу

1. На основі аналізу нормативних документів, дисертаційних досліджень і наукових публікацій встановлено, що сучасні тенденції та завдання розвитку вищої освіти, зокрема в соціальній сфері, зумовлені визнанням Україною європейських освітніх принципів, що вимагають реформування процесу підготовки фахівців у соціальній сфері – майбутніх соціальних працівників.

2. На основі проведеного аналізу наукової літератури встановлено, що поняття «компетентність» базується на загальній здатності особистості, а саме: знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, обізнаності, поінформованості, інтелекті, професійній підготовленості завдяки навчанню і вихованню, інтеграції в простір соціальних, культурних відносин та спілкування. Тому професійно-правову компетентність майбутніх соціальних працівників розглядаємо як інтегральне утворення, що передбачає наявність у студентів сукупності правових знань, умінь і навичок, а також особистісно-важливих якостей, що забезпечують успішність здійснення соціальної роботи на правових засадах. З метою оптимізації професійно-правової підготовки майбутніх соціальних працівників обґрунтовано необхідність взаємодоповнювальної та комплексної реалізації наукових підходів: компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного, акмеологічного.

3. На основі аналізу освітнього процесу закладів вищої освіти в аспекті формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних

працівників визначено, що змістовна складова освітніх програм Франції, Бельгії містить професійно-правову компоненту в модулях, що охоплюють сферу соціальної діяльності: фізичну і спортивну діяльність для інвалідів і соціально дезадаптованих, науку і методику фізичної і спортивної діяльності та анімації; змістовна складова освітніх програм Великобританії містить професійно-правову компоненту в модулях: соціальна допомога за місцем проживання, передові дослідження і практика захисту дітей; змістовна складова освітніх програм Литви містить професійно-правову компоненту в модулях: управління соціальними програмами і проектами, оптимізація соціальної інтеграції інвалідів; змістовна складова освітніх програм Кіпру, Іспанії та Португалії містить професійно-правову компоненту в модулях: технічне співробітництво в галузі міжнародного права, загальний підхід до розвитку міжнародного співробітництва, експерт із соціальної освіти; змістовна складова освітніх програм Фінляндії, Норвегії, Швеції містить професійно-правову компоненту в модулях: соціальна робота та соціальне забезпечення, права людини; змістовна складова освітніх програм США містить професійно-правову компоненту в модулях: практичні методи соціальної роботи, політика і служби соціального забезпечення, поведінка людини і соціальне середовище; дослідження і польова практика; в Україні знання Законодавства закладено в зміст кожної дисципліни.

Основні результати розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [219; 228; 230; 231; 235].

РОЗДІЛ 2

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

2.1 Структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

Нині популярною у світовій педагогіці є концепція компетентності, в основу якої закладена ідея здатності застосування знань з найбільшою ефективністю. Вона включає широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які набуваються в процесі навчання [125, с. 112]. Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер соціального і духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам. Сам вибір професії соціального працівника обумовлений системою цінностей людини, сформованою ще під впливом сімейного виховання [238, с. 455-470]. Нині в освіті відчутний пріоритет загальнолюдських цінностей [255, с. 42].

Багатогранність змісту категорії «професійно-правова компетентність» умовно розділено на дві групи чинників, що формуються під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх, керованих і некерованих факторів: якості та вміння [232, с. 43-48]. Зауважимо, що соціальна робота на макрорівні реалізується через систему закладів і організацій соціальної роботи в їх вертикальних і горизонтальних зрізах, яку очолює Міністерство праці і соціальної політики України. Рівень відповідності соціально зумовленим вимогам визначає рівень компетентності фахівця. Професійна підготовка – це процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи закладів вищої освіти, спрямовані на формування рівня професійної компетентності фахівця, рівня професіоналізму.

У понятті «професіоналізм» відбивається ступінь оволодіння особою професійною діяльністю. Професійна підготовка майбутнього фахівця у ЗВО передбачає сформованість професійної культури.

Посилаючись на дослідження Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, Є. Кміта підкреслює узагальнений, інтегральний характер поняття «компетентності» стосовно понять «знання», «уміння», «навички» [100, с. 8-12]. О. Паскаль і Т. Пляченко визначили складові компоненти організаційно-методичної системи підготовки фахівців [123, с.4]. Л. Сущенко орієнтує фахову підготовку на дотримання таких вимог, як прискорення процесу наближення науково-дослідної роботи (фахівців) до професіоналізму в умовах професійної підготовки [174, с. 25]. Досліджуючи професійну компетентність, А. Маркова [79, с. 51-54] визнала необхідним структурувати означене явище за певними блоками. Не заперечуючи необхідності формування таких компетентностей, В. Локшин вважає, що підготовка професіонала є процесом, «який має бути креативним відносно позицій суб'єктів навчання» [79, с. 51-54].

Спираючись на результати наукових досліджень щодо структури професійної компетентності, учені (І. Бех [7], В. Бенера [6, с. 219-227], І. Зязюн [55], Л. Зязюн [56], М. Кляп [173, с. 337-43] та ін.) визначають такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовний (предметний), діяльнісний (правова, інформаційно-комунікаційна, соціальна, когнітивна, педагогічна, методична, науково-дослідницька компетентності), особистісний, рефлексивний [173].

Зауважимо, що, за визначенням міжнародних експертів, ключові компетентності є інтегрованим утворенням, яке містить комплекс різних компонентів, від яких залежить особистий і суспільний прогрес [110, с. 11-12]. Базові навички, як зазначають Б. Оскарсон [110, с. 11-12] та Р. Менденаль (R. Mendenhall) [301], розглядаються як доповнення до специфічних професійних навичок, містять, зокрема, здатність до ефективної роботи в команді, планування, вирішення проблем, творчість, лідерство, підприємницьку поведінку, організаційне бачення та комунікативні навички. С. Кравець

наголошує на базових компетентностях фахівця (гностичні; конструктивні; організаційні; комунікативні; аналітичні; прогностичні; творчі; проектні) та на відповідним їм професійних умінням [110, с. 27-30]. Українські дослідники [55; 125] відзначають, що зусиллями майже 100 європейських університетів уже відібрано 30 загальних (основних) компетентностей фахівців із трьох категорій, а саме: інструментальні – ті, що включають когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї; здатність до аналізу та синтезу, вирішення проблем, прийняття рішень); міжособистісні – це індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття й формувати стосунки; здатність працювати в команді тощо; системні – це дослідницькі здібності (здатність до творчості, генерування нових ідей). Зарубіжні вчені (Ж.Мінтз (J. Mintz) [269]; Г. Меад (G. - H. Mead та ін.) [270]) зазначають, що основним визначальним фактором придатності людини до соціальної роботи є система цінностей [162, с. 263].

Проведені вітчизняними авторами (С. Курочкіна [125]; М Н. Наволокова [98]; Л. Тюптя [183] та ін.) дослідження дозволили виділити відносні та абсолютні ознаки професійної непридатності соціальних працівників. Абсолютні ознаки – це негативна установка у сприйнятті літніх людей, явне позиціонування їх як людей з поганим характером, нав'язливих, буркотливих, незадоволених життям, страх медичинських термінів; низький рівень емпатії, прояв геронтофобних установок, високий рівень тривожності, запальність, нестриманість, недостатньо сформовані милосердя і моральність, несумлінне ставлення до виконуваної роботи. Обов'язкові якості, уміння соціального працівника: емпатійність; психологічна компетентність; делікатність і тактовність; гуманність, милосердя; організаторські та комунікаційні здібності; висока духовна культура і моральність; соціальний інтелект (здатність адекватно сприймати й аналізувати соціальні ситуації та інших людей); уміння бути цікавим для інших і неформальним у роботі з клієнтом; спрямованість на інтереси, потреби і захист людської гідності клієнта; прагнення до постійного

підвищення професійних знань; уміння дотримуватися конфіденційності службової інформації та особистих таємниць клієнта; чесність і моральна чистота в професійних справах [119].

Дослідниками (В. Гузинін [24], Г. Давиденко [25], К. Дубич [33], Л. Мацук [91], Л. Перхун [104], Л. Романовська [104] та ін.) визначені правові компетентності для роботи майбутнього соціального працівника, зокрема, з учнями (студентами) з особливими освітніми потребами; під час профорієнтації в школах – професійне самовизначення (В. Загрева [43], С. Курочкіна [125], Г. Лемко [151], Ф. Медвідь та Я. Медвідь [143], М. Миропольська [124], Е. Одинцова [115], Т. Савченко [156], Л. Тюття [183], А. Чорний [202] та ін.).

Отже, професійно-правова компетентність передбачає :

- знання (правової бази, інформаційної сфери, основ соціально прийнятної поведінки, морально-правових норм);

- уміння (приймати власні професійно-правові рішення; прогнозувати всі наслідки правової ситуацій (як прояв рефлексії); відстоювати власну професійно-правову думку; обирати раціонально обґрунтовану професійно-правову поведінку (розуміти та правильно сприймати соціально-правовий сигнал; розпізнати принципи механізмів соціально-правового управління; звільнитися від професійно-правового страху спілкування з соціальними клієнтами); будувати партнерські професійно-правові стосунки; впізнавати професійно-правову конфліктну або близьку до неї ситуацію);

- якості (професійно-правова відповідальність; потяг до здобуття нових професійно-правових знань; здатність до професійно-правового самовдосконалення, саморозвитку та самоактуалізації; реалістичний погляд на соціально-правову ситуацію в реаліях життя; пластичність та психологічна гнучкість як уміння успішно орієнтуватися і діяти в постійно мінливих умовах соціально-правової дійсності).

Розглядаючи питання добору інструментарію оцінювання стану сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних

працівників, ми спиралися на думку провідних українських учених (О. Варецька [14]; М. Євтух [39]; П. Лузан [82]; В. Майборода [83]). Так, Р. Вайнола [126, с. 14–26] зазначає, що у виборі педагогічного вимірювання потрібно керуватися поняттєвим і процесуальним підходами. Поняттєвий підхід «реалізується шляхом з'ясування сутності явища вимірювання, виділення його найбільш характерних ознак і властивостей..., чим займається окрема наука – метрологія. Другий, процесуальний, – реалізується за умови визнання вимірювання процесом специфічної діяльності науковців, кваліфікованих працівників... – усіх причетних до різних видів вимірювання, зокрема й педагогів» [14, с. 88–91]. Вибір інструментарію оцінювання індивідуальних особливостей ціннісних орієнтацій і смислової сфери особистості, зазначає М. Євтух, базуються на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів педагогіки та психології [39, с. 138].

На думку С. Гончаренка, «...критерієм є правило, згідно з яким виносять оцінку, вибір після вимірювання, коротко описують позитиви й негативи» [22, с. 22]. А. Галімов вважає «...критерій, виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, якісну сформованість, на основі якої здійснюють оцінку, виявляють ступінь прояву, що виражається в конкретних показниках» [14, с. 21]. «Результати аналізу і синтез низки сучасних прикладних антропологічних досліджень, - робить висновки О. Варецька, - засвідчує, що вони відображають такі усталені загальноприйняті критерії, як: евристичність, актуальність, наукова новизна, теоретичне і практичне значення одержаних результатів, їх обґрунтованість... При визначенні показників потрібно дотримуватися таких вимог, як: чіткість змісту показників, можливість їх вимірювання; системність показників, яка забезпечує найбільш повну характеристику; гнучкість, здатність відобразити всі можливі зміни; результативність» [14, с. 113-119]. «Рівень» розглядається вченими як ступінь прояву і реалізації вчителем певного критерію та показника, що представлені системою мотивів, знань, практичних умінь і навичок,

особистісних і спеціальних здібностей, зокрема здібностей до рефлексії, які відбивають їх характерні ознаки [15].

Отже, умовно всі критерії формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників ми об'єднали у дві групи, перша з яких дозволяє наочно бачити прояви професійно-правових знань, відповідних вчинків, дій у зовнішній формі прояву (судження, вчинок, дія, оцінка тощо). Друга група критеріїв сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників не має чіткого зовнішнього прояву. До неї віднесено його внутрішні мотиви, переконання, плани, орієнтації тощо.

Отож, критерії, показники та рівні слугують тим інструментарієм, на основі якого відбувається визначення й оцінка результатів формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Критерії, показники та рівні сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників мають тісний взаємозв'язок. Крім того, визначення критеріїв, показників і рівнів розвитку сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників відбувалося на основі розкриття змісту функціональних обов'язків соціального працівника (зазначені знання, вміння та навички професійно-правової компетентності) і стосуються його професійної діяльності.

Тому розробка нами відповідного інструментарію базувалася на теоретичних основах і методологічних підходах (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний, акмеологічний) різних напрямів як загальної педагогіки, так і теорії та методики професійної освіти: критерії формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників мають виражати загальні сутнісні ознаки; за допомогою критеріїв можна оцінити якість формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у відповідних педагогічних умовах; критерії виражаються в конкретних показниках вимірювання і дозволяють

діагностувати; рівень розглядається як ступінь прояву і реалізації певного критерію та показника.

Наголосимо на аспектах до визначення сутності професійно-правової компетентності в наукових дослідженнях і документах. Її розглядають:

- в мотиваційно-ціннісному аспекті: професійне самовиховання (О. Гладишева) [143, с. 215–217]; виділення позитивних за своєю суттю і негативних мотивів (Л. Мельник) [93, с. 34–36]; сума правил, зразків, законів, звичаїв, заборон, етикетних настанов та інших регулятивів поведінки, вербальних і невербальних мов комунікації, система загальноприйнятих символів, світоглядних засад, ідеологічних і ціннісних орієнтацій (А. Флієр) [14, с. 152]; сукупність усвідомлених спонукань, до яких входять потреби, мотиви, і цілі, що пов'язані з ціннісними орієнтаціями, ідеалами, почуттями, емоціями (В. Манько) [101, с. 116–122].

- в когнітивному аспекті: знання наслідків застосування певного способу діяльності [14, с. 277–298]; знання про устрій і функціонування соціальних інститутів суспільства, соціальних структур і процесів; рольові вимоги та очікування; знання та уявлення людини про себе, сприйняття себе як соціального суб'єкта рольової поведінки, ефективної соціальної взаємодії; дотримання загальнолюдських норм і цінностей, традицій, звичаїв, законів різних сфер і галузей соціального життя [89]; знання (факти), уміння (еталони), умови (захист), організаторські дані (прояв в управлінні собою) (Т. Масленнікова) [89, с. 281-286]; система знань з галузі історії й культури людського спілкування, мистецтво адаптації, обізнаність з моделями поведінки, організації особистого простору (Є. Руденський, В. Максимов, М. Чошанов та В. Шадриков) [14];

- в практико-діяльнісному аспекті: дії, поведінка людини відповідають нормам суспільства, орієнтовані на цілі спільноти і реалізують здібності, нахили людини відповідно до ситуації (В. Слободчиков) [14]; достатня кількість навичок, умінь для успішного виконання обов'язків, які накладає повсякденне

життя, вдалому відпрацюванню стратегії поведінки, окресленні шляхів до мети, засвоюванні уроків зі своїх успіхів та невдач (В. Слот, Х. Спанярд) [173, с. 68]; можливість реалізувати знання через дії, зробити їх корисними, продуктивними для вирішення задач, проблем у різноманітні ситуацій, контекстів (Р. Мілс (R. Mills) [268], М. Мулдер (M. Mulder) [272]); в уявленні про доцільність функціонування системи і досягнення мети або результату; реалізація принципу єдності педагогічної теорії, експерименту, практики (Л. Демінська) [173, с. 268–273]; з позицій синергетики – міждисциплінарний напрям наукових досліджень вивчення закономірностей і принципів, які лежать в основі процесів самоорганізації в різних системах (В. Садовський [102, с. 208–213]), поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, уміння визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи, їх взаємодію (О. Уваркіна) [102, с. 208–213].

- в особистісно-рефлексивному аспекті: адекватність й ефективність вирішення різноманітних проблемних ситуацій, з якими людина стикається в соціумі (Ж. Хабермас (J. Habermas)) [275]; певна здатність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем (Л. Кравець) [71, с. 85-95], здатність адекватно діяти в певних ситуаціях; уміння брати на себе відповідальність; виявлення схильності до кооперації (А. Плигін) [133]; здатність особистості ефективно вирішувати проблемні ситуації, які виникають у процесі реалізації нею свого потенціалу в суспільно-соціальному середовищі (Л. Терман (L.-M. Terman)) [279]; швидко та адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, ситуації, кон'юнктури; діяти за принципом: тут, «зараз і якнайкраще», витягати максимум можливого зі сформованих обставин (В. Ковальчук) [64]; здатність досягання власних цілей, підтримки хороших стосунків з людьми в будь-якій ситуації (С. Гуанг (S. Huang)) [260]; здатність взаємодіяти з іншими і бути компетентним у цій справі (М. Шур (M. Shure)) [276]; взаємне сприйняття, взаємний вплив, корекція поведінки та узгодженість

дій, що здійснюється завдяки механізму зворотного зв'язку, зміна (розвиток) кожної сторони взаємодії (О. Гладішева) [143, с. 215–217]; «азбука виховання людяності» (В. Сухомлинський) [171, с.188]; ведення просвітницької діяльності (Ю. Павлов) [103, с. 159– 168].

Представлена нами структура професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (знання, уміння, навички правового спрямування; правова свідомість; особистісно-важливі якості) містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників передбачає силу і стійкість мотивів та системи цінностей особистості; соціальний інтелект, дивергентне мислення, творчий пошук, планування власного життєвого сценарію, знання життєвих криз, розуміння соціальної дійсності, обрання фаху.

Когнітивний компонент передбачає наявність знань у майбутніх соціальних працівників, соціальних уявлень, глибину, повноту та міцність соціально-правових, педагогічно-правових і психологічно-правових знань, самостійність їх здобуття та засвоєння.

Практико-діяльнісний компонент передбачає відсутність утруднень при організації процесу правової діяльності майбутніх соціальних працівників; системність сформованості соціально-правових, педагогічно-правових і психологічно-правових умінь, навичок і багатство практичного досвіду у вирішенні складних професійно-правових проблем у системі роботи «соціальний працівник – клієнт».

Особистісно-рефлексивний компонент – передбачає розвиненість емпатійності правової спрямованості; психічну саморегуляцію, керування почуттями, психосексуальну грамотність, самостійність, розуміння соціальних ролей, уміння відчувати нюанси соціальної ситуації, розв'язувати проблемні ситуації, відповідальність.

Вищевисловлене дозволяє нам визначити показники сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, що відповідають кожному компоненту її структури:

- показники сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників відбивають мотиви його професійно-правової поведінки (прагнення, бажання, прояви); здатність до професійно-правового розвитку (особистісні цілі та прагнення);

- показники сформованості когнітивного компонента професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників представляють його педагогічно-правові, психологічно-правові, соціологічно-правові знання, способ їх здобуття та засвоєння;

- показники сформованості практико-діяльнісного компонента професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників висвітлюють можливість запобігання утруднень при організації процесу професійно-правової діяльності соціальних працівників; уміння, навички та практичний досвід роботи у системі «соціальний працівник – клієнт»;

- показники сформованості особистісно-рефлексивного компонента професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників характеризують його емпатійність та професійну спрямованість (комунікативність, мобільність і навички ділового спілкування іноземною мовою, спрямованість на навчальні професійно-правові дисципліни); здатність до самоаналізу і самооцінки, готовність підвищувати рівень професійно-правової компетентності (самоусвідомлення власної професійно-правової діяльності, здатність до аналізу та оцінки своїх мотивів, знань, умінь, навичок й особистісних здібностей).

Якісний зміст будь-якого показника визначався його сутністю, що представлено крізь компоненти професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практико–

діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Відповідно до компонентів визначено критерії: орієнтаційний, змістовний, процесуальний, регулятивний, а також ознаки, що характеризують кожний із визначених нами компонентів:

- сила і стійкість мотивів, здатність до професійно-правового розвитку;
- глибина, повнота та міцність соціально-правових, педагогічно-правових і психологічно-правових знань і самостійність їх здобуття та засвоєння;
- здатність до організації процесу професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників; якість сформованості соціально-правових, педагогічно-правових і психологічно-правових умінь, навичок та наявність практичного досвіду у вирішенні складних професійно-правових проблем у роботі системи «соціальний працівник – клієнт»;
- розвиненість емпатійності професійно-правової спрямованості майбутніх соціальних працівників (ступінь розвиненості комунікативності, організованості і спрямованості на професійно-правові навчальні дисципліни); повнота і розвиненість здатності майбутніх соціальних працівників до критичного самоаналізу й самооцінки готовності щодо підвищення рівня професійно-правової компетентності.

Отже, для оцінювання стану сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників визначено і схарактеризовано відповідні рівні (високий (рефлексивно-творчий), достатній (функціональний), задовільний (відтворювальний), низький (емпірично-інтуїтивний)). Ці рівні висвітлені відповідно до структури професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Представимо їх змістове наповнення.

Високий рівень (рефлексивно-творчий) сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників характеризується такими ознаками, як: сильні та стійкі мотиви правової поведінки (сильні та стійкі прагнення, бажання та їх прояви); здатність до професійно-правового розвитку (особистісні цілі та прагнення); глибокі, повні та міцні соціально-

правові, педагогічно-правові та психологічно-правові знання, самостійність їх здобуття і засвоєння; відсутність утруднень при організації процесу професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників; повна сформованість соціально-правових, педагогічно-правових та психологічно-правових умінь, навичок і наявність практичного досвіду вирішення складних професійно-правових проблем у роботі системи «соціальний працівник – клієнт»; здатність легко і вдало вирішувати правові проблеми; наявність болісно розвиненої емпатійності; професійно-правова спрямованість майбутніх соціальних працівників (надмірна комунікативність і спрямованість на професійно-правові навчальні дисципліни, заорганізованість); розвинена здатність до критичного самоаналізу і самооцінки, готовність до підвищення професійно-правової компетентності (повне самоусвідомлення професійно-правових функцій у діяльності соціального працівника, відмінно сформована здатність до аналізу та оцінки своїх мотивів, знань, умінь, навичок й особистісних здібностей, що реалізується без будь-якої допомоги з боку колег).

Достатній рівень (функціональний) – не стійкі мотиви професійно-правової поведінки (певні прагнення, бажання та їх прояви); певна здатність до професійно-правового розвитку (певні особистісні цілі та прагнення); загалом не стійкі соціально-правові, педагогічно-правові та психологічно-правові знання, досить активне їх здобуття і засвоєння, при наявності незначних помилок при їх відтворенні; виникнення іноді незначних утруднень при організації процесу професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників; певна сформованість соціально-правових, педагогічно-правових та психологічно-правових умінь, навичок і достатнього практичного досвіду у вирішенні складних професійно-правових проблем у системі роботи «соціальний працівник – клієнт»; певна здатність вирішувати соціально-правові проблеми і завдання (певна здатність правильно цілепрогнозувати професійно-правову діяльність у професійному середовищі, конструктивно вирішувати професійно-правові завдання в діяльності соціального працівника, але мають

утруднення); певна емпатійність; певна професійно-правова спрямованість майбутніх соціальних працівників (не стійка комунікативність, організованість, спрямованість на фахові дисципліни); наявність утруднень при здійсненні самоаналізу і самооцінки готовності до підвищення рівня професійно-правової спрямованості (не стійке самоусвідомлення професійно-правових функцій у діяльності соціального працівника, не стійка здатність до аналізу та оцінки своїх мотивів, знань, умінь, навичок й особистісних здібностей).

Задовільний (відтворювальний) - періодично виникаючі мотиви соціальної поведінки (незначне прагнення, періодичне бажання та їх відповідні прояви); незначна здатність до професійно-правового розвитку (незначні особистісні цілі та прагнення); неповні та неміцні соціально-правові, педагогічно-правові та психологічно-правові знання, їх здобуття і засвоєння здійснюється час від часу як самостійно, так і за допомогою колег; характерні часті помилки при їх відтворенні; періодичне виникнення утруднень різного ступеня складності з професійно-правової діяльності; незначна сформованість соціально-педагогічних та соціально-психологічних умінь, навичок і незначного практичного досвіду у вирішенні складних професійно-правових проблем, проте рідке використання їх на практиці; не завжди легке і правильне вирішення професійно-правових проблем і завдань (не завжди легко вдається цілепрогнозувати професійно-правову діяльність у професійному середовищі, конструктивно вирішувати професійно-правові завдання в професійній діяльності, а також завдання соціалізації, виховання й розвитку особистості; організовувати й керувати процесом вирішення професійно-правових задач у професійній діяльності; організовувати професійно-правову діяльність на діагностичній основі; здійснювати педагогічну рефлексію); помірно розвинена емпатійність; незначна спрямованість на фахові дисципліни; не повною мірою сформована здатність до критичного самоаналізу і самооцінки готовності до підвищення рівня професійно-правової компетентності (слабке самоусвідомлення професійно-правових функцій у педагогічній діяльності,

здатність до аналізу та оцінки своїх мотивів, знань, умінь, навичок й особистісних здібностей, що потребує періодичної допомоги колег).

Низький рівень (емпірично-інтуїтивний) – слабкі мотиви соціальної поведінки (майже відсутнє прагнення, слабка бажання та відповідно його нечастий прояв); слабка здатність до професійно-правового розвитку (особистісні цілі та прагнення майже відсутні; поверхневі та фрагментарні соціально-правові, педагогічно-правові та психологічно-правові знання, їх здобуття і засвоєння здійснюється дуже рідко та, як правило, за допомогою колег; часте припущення істотних помилок; постійне виникнення істотних утруднень при організації процесу професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників; наявність слабо сформованих соціально-правових, педагогічно-правових та психологічно-правових умінь, навичок і малого практичного досвіду у вирішенні складних професійно-правових проблем у системі роботи «соціальний працівник – клієнт», що, зазвичай, рідко використовується на практиці; погано розвинена емпатійність; слабка професійно-правова спрямованість майбутніх соціальних працівників (слабка комунікативність, організованість, майже відсутня спрямованість на фахові дисципліни); практична нездатність до критичного самоаналізу і самооцінки готовності до підвищення рівня професійно-правової спрямованості (професійно-правові функції в діяльності соціального працівника майже не усвідомлюються, дуже слабкі намагання здійснювати аналіз та оцінку своїх мотивів, знань, умінь, навичок й особистісних здібностей, що потребує значної допомоги колег).

Отже, професійно-правова компетентність майбутніх соціальних працівників – це інтегральне утворення, що передбачає наявність у студентів сукупності правових знань, умінь і навичок, а також особистісно-важливих якостей, що виявляються в мотиваційно-ціннісному, когнітивному, практико-діяльнісному, особистісно-рефлексивному компонентах, комплексне формування яких зумовлює необхідність пошуку й реалізації адекватних

педагогічних умов.

2.2. Педагогічні умови формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

В енциклопедичній літературі педагогічні умови трактуються як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на процес розвитку об'єкта або суб'єкта, динаміку і результати цього прогнозу [36, с. 908]. Педагогічна умова розглядається як обставина, що сприяє розвитку або гальмуванню явища, процесу [196]. Тлумачить педагогічні умови як обставини В. Стасюк [104, с. 232–242]; розглядає педагогічні умови як сукупність зовнішніх обставин стосовно особистості майбутніх фахівців Т. Шахматова [104, с. 232–242].

Наукові роботи українських дослідників (В. Бенера [6], О. Василенко [124], І. Драч [103], М. Кляп [173], М. Солдатенко [6], О. Топузов [181], Г. Яворська [210] та ін.) розкривають психолого - педагогічні умови, що сприяють ефективній організації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Ми підтримуємо висновок вітчизняної дослідниці О. Марковської, яка під педагогічними умовами розуміє «такі обставини організації освітнього процесу, які забезпечують реалізацію поставлених цілей» [88, с. 5–6]. Визначення педагогічних умов у контексті дослідження детерміноване не лише сутністю та змістом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, але й науковими підходами щодо формування професійно-правової компетентності. Метою реалізації педагогічних умов є забезпечення навчально-організаційного та науково-методичного супроводу формування професійно правової компетентності майбутніх соціальних працівників з метою вдосконалення професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

З метою визначення ефективних педагогічних умов у межах дослідження застосовано методи обговорення і встановлення рейтингу значущості

педагогічних умов. В обговоренні та експериментальному дослідженні взяли участь викладачі Національного університету біоресурсів і природокористування України (довідка від 01.03.2017 р. № 298), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка від 18.02.2017 р. №170), Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної освіти» Запорізької обласної ради (17.02.2017, №103), Хмельницького національного університету (довідка від 22.02.17, №198) (27 осіб). На основі цілеспрямованого та ґрунтового аналізу наукових пошуків (В. Бенера [6], Т. Білуха [125], Л. Буркова [13], К. Власенко [28], С. Гончаренко [22], П. Ерднієв [37], Л. Зязюн [56], С. Кадубовська [103], О. Ковальов [63], Л. Кравець [71], О. Леонтєв [76], П. Лузан [54], Л. Мельник [93]; Н. Ничкало [80], О. Пехота [132], С. Рубінштейн [153], С. Руднева [81], Т. Савченко [156]; Л. Степаненко [85] К. Ушинський [188] та ін.), у яких визначалися та реалізовувалися різні педагогічні умови, пов'язані з проблемою підготовки майбутніх соціальних працівників, конкретизували найбільш специфічні, які доцільно враховувати при формуванні професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників з метою вдосконалення професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти, а саме:

- 1) створення позитивної мотивації та потреби у самовихованні і самовдосконаленні;

- 2) упровадження системи вправ і завдань, спрямованих на формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки;

- 3) реалізація в освітньому процесі закладів вищої освіти комплексу традиційних та інноваційних форм і методів навчання, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників;

- 4) забезпечення готовності викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Отже, обґрунтування вибору педагогічних умов базувалося на теоретико-практичному аналізі сучасного стану формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, зокрема на досягненні студентами високого рівня мотивації. Тому першою педагогічною умовою визначено створення в майбутніх соціальних працівників позитивної мотивації до формування професійно-правової компетентності як цілісного структурного утворення, виникнення потреби в їх самовихованні і самовдосконаленні.

Концептуальним положенням теорії діяльності (ефективність діяльності прямо пропорційна її мотивації) О. Ковальов [63], А. Леонтьєва [76], С. Рубінштейн [153] та ін. обґрунтовують значущість першої педагогічної умови. Позитивна мотивація сприяє мобілізації всіх психічних процесів індивіда, підвищенню пізнавальної та морально-вольової активності, розкриває потенційні можливості особистості, поліпшує ефективність діяльності.

Звернемось до трактування терміна «мотивація» в психолого-педагогічній літературі (Л. Кравець [71]; В. Максимчук [85]; Л. Мельник [93]; О. Коваленко [101]; В. Ковальчук [104]; З. Курлянд [129]; Т. Савченко [156]; Р. Тур [182] та ін.). У контексті нашого дослідження важливим є розуміння мотивації як динамічного процесу формування мотиву. Мотивація – спонукання, яке визвано активністю організму і визначає його направленість [162, с. 190]. Залежно від характеру домінуючих мотивів, дослідники (Л. Мельник [93], В. Манько [101] та ін.) виділяють три можливі рівні реалістичного вибору професії: економічний (достатній заробіток), соціальний (престижна професія) і духовний (допомога суспільству).

У контексті нашого дослідження до внутрішніх чинників формування професійно-правової компетентності ми відносимо мотивацію здобуття освіти зі спеціальності 231 «Соціальна робота», наявність інтересу до поглибленого вивчення дисциплін, що забезпечують професійно-правову компетентність, усвідомлення значущості й необхідності формування особистісних професійно-правових якостей в аспекті майбутньої професійної діяльності та постійної

потреби в їх удосконаленні через саморозвиток й самоосвіту. До зовнішніх чинників формування професійно-правової компетентності [104, с. 232-242] – сприятливе освітнє середовище ЗВО, що регулюється через цілі і зміст навчання спеціальності 231 «Соціальна робота».

Відповідно до позицій діяльнісного підходу, розробленого в працях учених (Л. Бурков [13], О. Леонтьєв [76], С. Рубінштейн [153] та ін.), вибір професії визначається не стільки зовнішніми (сім'я, школа, ровесники), скільки суб'єктивними факторами (інтерес особистості, вольові зусилля, емоційне переживання) [13]. Досягти особистісної мотивації в професійній підготовці, як підкреслює Ю. Сербалюк [156], можемо, застосовуючи особистісно орієнтовані технології навчання, наприклад, тренінгову технологію, яка здатна забезпечити розуміння матеріалу через мислення, коли за наявності різних думок у колективна пошукова робота набуває змісту [156].

Для реалізації цієї педагогічної умови розроблене змістовне наповнення запровадженого факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» з використанням на лекціях та практичних заняттях тренінгової технології, суть якої полягає не в «передаванні» викладачем певної суми правильних знань студенту, а в пошуку і «виробленні» ним власного знання» [195, с.148–151].

Наведемо приклад соціально-правових тренінгів із факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» для спеціальних і правових дисциплін (відповідно навчального плану спеціальності 231 «Соціальна робота») за типовою структурою (налагодження зворотного зв'язку «учасник-група» та «група-учасник», створення ситуації рефлексії; надання конкретних завдань та інформації для її вирішення; набуття нових знань/навичок в умовах штучного тренінгового середовища; підведення підсумків щодо процесу роботи, оцінка отриманого досвіду). Ситуативні завдання наведені в навчально-методичному [234] та електронному посібниках: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви

працює на посаді соціального працівника центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Запропонуйте систему правових заходів центрам соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді»; для дисциплін психолого-педагогічного спрямування: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника спеціальних будинків-інтернатів. Обґрунтуйте, користуючись практиками із психології, доцільність правових знань для соціальних клієнтів».

Проблемі мотивації учіння в умовах самоосвіти присвячені багато психолого-педагогічних праць (Н. Білоконна [100], В. Бенера [6], О. Гладишева [143], Е. Кокарева [59]; Л. Мельник [173], О. Слободян [16], П. Халецька [103] та ін.), але в більшості випадків взагалі немає сенсу диференціювати мотиви за критерієм «внутрішні-зовнішні», адже будь-який мотив, що спонукає людину до певних дій, є внутрішнім [16, с. 18; 56, с. 192]. У визначенні терміна «самовиховання» ми орієнтуємося на його трактування С. Гончаренком: «...це – систематична й свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних звичок» [22, с. 294]. Учені університетів Гамбурга, Гессена та Касселя (Німеччина) розробили модель самоуправління навчанням: еволюція самокерованого навчання, зв'язок із модульним навчанням; самокероване навчання є ініційованим процесом і може досягати дії (студент навчиться навчатися), якщо визначений навчальний консультант [85].

Обґрунтовуючи другу педагогічну умову, ми враховували, що система формування професійно-правової компетентності поєднує в собі два види знань: науково-теоретичні та практичні. До науково-теоретичних належать знання про структурні компоненти професійно-правової компетентності, від рівня сформованості яких залежить успішне оволодіння професією соціального працівника, усвідомлення соціальної ролі майбутнього фахівця, сприйняття вимог професії, усвідомленого висування цих вимог до себе, самовиховання необхідних якостей, що моделюють особистість соціального працівника.

«Практичні знання – це знання про форми, методи, прийоми формування професійної компетентності, самооцінка з метою подальшого самовиховання та самовдосконалення», – зазначає С. Гончаренко [22, с. 136].

Варто підкреслити, що засвоєння майбутніми соціальними працівниками системи знань щодо сутності професійно-правової компетентності та способів її формування є базовою основою, оскільки сприяє усвідомленню категоріально-понятійного апарату, усвідомленню місця професійно-правової компетентності у фаховій підготовці соціального працівника та необхідності її формування. Набуті студентом теоретичні та практичні знання є інструментарієм процесу формування їх професійно-правової компетентності, фундаментом цілісності сприйняття особливостей майбутньої фахової діяльності соціального працівника (А. Лусіа (A. Lucia) [264], С. Манатунга (C. Manathunga) [265] та ін.), відчуття значущості сформованості професійно-правової компетентності на належному рівні та осмисленні потреби в самовихованні та самовдосконаленні.

На творчому характері діяльності студентів наголошують вітчизняні та зарубіжні вчені (Т. Білуха [125]; С. Єфіменко [40]; Н. Карпенко [124, с. 291–301]; М. Пагута [102, с. 90; 122] та ін.). У філософському словнику дається таке визначення поняттю «творчість»: «Процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності [189, с. 405].

Для успішного проведення навчальної практики, як наголошує П. Лузан, уже перед початком навчального року повинна бути підготовлена методична документація: робочий план, інструкційні карти, окремі практичні завдання, перелік вправ, тести перевірки рівня знань та навичок, яких студенти мають досягти тощо [54, с. 366–367]. Отож метою навчальної практики в підготовці майбутніх соціальних працівників із професійно орієнтованих та спеціальних дисциплін є «оволодіти не тільки системою умінь і навичок з конкретної дисципліни, а й сформуванню професійно-правову компетентність» [234]. Отже, запропоновано завдання на навчальну та виробничу практики зі спеціальності

231 «Соціальна робота», що сприятимуть формуванню в майбутніх соціальних працівників професійно-правової компетентності [236]. Наприклад, «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби соціального забезпечення. Виявіть гнучкість мислення та усвідомленість правових знань для прийняття швидких рішень».

На формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних педагогів великий вплив мають міждисциплінарні зв'язки, «процес їх установлення полягає не лише в тому, що один навчальний предмет використовує інформацію, засвоєну в іншому навчальному предметі. ... вони необхідні для створення у студентів загальних синтезованих знань, умінь і навичок» [100, с. 22-28]. Використано рекомендацію П. Ерднієва «укрупнити дидактичні одиниці для виявлення взаємозв'язків між основними поняттями» [37, с. 26-28], думки М. Юсупова, що «надбання суто спеціальних ... навичок, можливе лише тому, що на момент початку їх освоєння студенти вже придбали навички роботи» [211, с. 263-271], та О. Марковської [88, с.13] для створення комплексу завдань із факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника». Наведемо приклад для дисциплін педагогічного спрямування (відповідно навчального плану зі спеціальності 231 «Соціальна робота» [234]): «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника стаціонарних центрів соціального обслуговування. Доведіть доцільність правових знань для соціальних клієнтів».

На підставі аналізу наукових робіт ми стверджуємо, що здійснення міждисциплінарних зв'язків юридичних і спеціальних дисциплін із підготовки соціального працівника має проводитися за такими напрямками: постійна погодженість дисциплін, що вивчаються; проведення спільних оглядових лекцій, практичних занять інтегрованого характеру, спрямованих на формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, що зазначено в факультативному курсі «Професійно-правова

компетентність соціального працівника» та висвітлено в одноіменному навчально-методичному та електронному посібнику [234].

На педагогічній доцільності диференціації навчання, яка полягає в наявності в більшості учнів/студентів стійкого інтересу до певної професії, наголошує вітчизняний академік Н. Ничкало [137]. Наведемо приклад диференціації навчання майбутніх соціальних працівників для дисциплін загальноосвітнього спрямування (відповідно навчального плану зі спеціальності 231 «Соціальна робота» [234]): «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника органів охорони здоров'я. Державною та іноземними мовами з історичної точки зору проаналізуйте результат впливу правового рішення на соціального клієнта».

Формувати саморефлексію шляхом залучення студентів до рефлексивної діяльності впродовж всіх років навчання пропонує Л. Кравець [71, с. 85–95]. Наведемо приклад соціально-правової задачі для дисциплін соціального та юридичного спрямування спеціальності 231 «Соціальна робота» (відповідно навчального плану [234]) щодо саморефлексії майбутніх соціальних працівників: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби соціального забезпечення. Змоделюйте уявно свої професійні дії та їх наслідки».

Актуалізація третьої педагогічної умови нашого дослідження зумовлена основними положеннями психолого-педагогічної думки (В. Давидов, О. Леонт'єв) [76]. Учені вважають, що саме діяльність є універсальною формою функціонування особистості, а ефективне формування якостей можливе лише за умов включення її в різноманітні форми і види діяльності. Тому навчальна діяльність майбутніх соціальних працівників, яка є механізмом оволодіння студентами професійно-правової компетентності, проаналізована нами у внутрішньо-смісловому аспекті, а саме: чи сприяють проблемно-пошукові та інтерактивні форми та методи навчання особистісному і професійно-правовому зростанню майбутніх соціальних працівників. Ми згодні

із твердженням науковців [76], що «освіта на особистісному рівні – це смислове, суб'єктивне сприймання реальності, і тому жодна предметна діяльність не може гарантувати виникнення особистісного смислу без активності самої особистості». Тому виникає потреба в реалізації комплексу традиційних та інноваційних форм і методів, котрі б стимулювали активність майбутніх соціальних працівників, сприяли б формуванню потреби в самовдосконаленні і самовихованні, покращили ефективність формування в них професійно-правової компетентності.

Дослідник Т. Бешок вважає, і ми погоджуємося з цією думкою, що формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників сприяє застосування медіаосвітніх технологій, у деяких випадках «...використання методики щодо застосування медіаосвітніх технологій; проведення тренінгів із безпечного користування Інтернет - ресурсами...» [8, с. 2]. Із запровадженого факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» в межах дослідження розроблений електронний курс на основі інформаційного середовища Moodle та проведені тренінги з майбутніми соціальними працівниками із безпечного користування Інтернет - ресурсами «соціальними клієнтами» та використання в професійно-правовій діяльності професійних сайтів. З позицій діяльнісного підходу вченим І. Зязюном виокремлені такі ключові положення щодо навчальної діяльності учнів (студентів) у комп'ютерному середовищі: взаємопов'язаність гностичного (когнітивного), саморозвивального, комунікативного [55, с. 11–20].

Оволодіння студентами вміннями професійної самоорганізації на тренінгових заняттях в умовах моделювання певних педагогічних ситуацій і дозволяє розглядати тренінг як своєрідний «тренажер», на якому в спеціально створених ситуаціях студенти набувають умінь професійної самоорганізації та вдосконалюють інші професійно необхідні знання й уміння. На умовах успішності тренінгових занять наголошує Н. Дуднік: ситуації успіху, які створюються, доброзичлива атмосфера, емоційна підтримка з боку викладача та

учасників тренінгу [34, с. 33–40]. Дослідники будували тренінг за традиційною схемою Л. Бондарєва [124, с. 64–70]; Н. Євдокімова [38]; Л. Рябоконт [135]; К. Сєдих [111, с. 133–138] – розігрівальні вправи, робота з особистим досвідом, обговорення, наприклад: вправа «Права дітей в сім'ї». Для реалізації педагогічної умови розроблено змістовне наповнення запровадженого факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» з використанням соціально-правових тренінгів. Наприклад, ситуативні завдання: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Державною та іноземними мовами з історичної точки зору доведіть правничу доцільність центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді».

Проектна діяльність, за словами С. Кадубовської, передбачає здійснення кількох етапів у навчальній діяльності [103, с. 64–69]. Тому нами виокремлено із запровадженого факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» в рамках дослідження декілька етапів створення навчального проекту та поданий алгоритм дослідження, що сприяє формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; організована проектна робота майбутніх соціальних працівників на кожному із перерахованих етапів у визначеній послідовності. Наведемо приклад ситуативного завдання для соціального проекту: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника спеціальних будинків-інтернатів. Проаналізуйте програму діяльності спеціальних будинків-інтернатів у вашому регіоні щодо дотримання прав і свобод соціальних клієнтів» [234].

Аналіз науково-методичних праць (О. Пехота) [132, с. 26-28] дозволив вивести послідовність виконання кейс-технології: виконання умов формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; актуальність, проблемний характер, виробничий зміст навчальної ситуації; спеціально підготовлений пакет навчально-методичних матеріалів та співпраця:

викладач – студенти та студент-студент. Відтак була організована робота з кейсом для майбутніх соціальних працівників у визначеній вище послідовності. Наведемо приклад навчальної ситуації: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника будинків-інтернатів для одиноких людей похилого віку. Обґрунтуйте доцільність правових знань для соціальних клієнтів» [234].

Звертає увагу на успішність розвитку професійних якостей майбутніх фахівців під час застосування інтелектуальних ігор К. Власенко [28, с. 26-29]. Діапазон застосування інтелектуальних ігор широкий, але сутність одна: під час розв'язування поставлених виробничих завдань розвивається творчість студентів: знаходиться інший шлях або створюється щось нове. Кінцевим продуктом інтелектуальних ігор із формування професійно-правової компетентності, запропонованих для професійно орієнтованих, спеціальних дисциплін у факультативі «Професійно-правова компетентність соціального працівника», є імплікація (передбачення результатів у рамках невизначеної ситуації). Аналіз науково-методичних праць (К. Власенко, І. Нагорна) [28, с. 26-29] дозволв визначити послідовність застосування інтелектуальних ігор для формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: точність і достовірність фактичного матеріалу з виробничих завдань та постійне оновлення їх змісту; використання міждисциплінарного матеріалу; задана послідовність відповідей; зацікавленість педагога в грі. Наведемо приклад виробничих завдань в межах інтелектуальних ігор: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді інспектора із соціальної допомоги міських центрів зайнятості із соціального захисту населення. Доведіть, що соціальний працівник зможе забезпечити права і свободи соціального клієнта».

Ділові ігри, як підкреслює А. Баудас, спрямовані на розвиток таких умінь і здібностей студентів у форматі професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, як: визначити та сформулювати проблемне

питання; проаналізувати та оцінити проблемну ситуацію; запропонувати можливі варіанти вирішення проблеми та оцінити ефективність кожного; прийняти рішення [173, с. 224–231]. У дослідженні виділяємо декілька етапів реалізації ділової гри: підготовчий (цілепокладання, планування); проведення гри (реалізація цілей і планів); аналіз результатів гри. Наведемо приклад однієї із проблемних ситуацій у чотиригодинній діловій грі «Професійно-правова діяльність соціального працівника»: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника державної служби соціального страхування. Заплануйте професійно-правові контрольні дії за ходом реалізації ухваленого рішення та його результатів».

Науковець С. Руднева зауважує, що роботу в малих групах можна «з успіхом застосовувати при вивченні нового матеріалу, при повторенні, при розв’язуванні задач» [81, с. 21]. На основі аналізу науково-методичної літератури (С. Руднева [81], А. Баудас [173] та ін.) визначена послідовність роботи в малих групах для формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: підготовча робота з оформлення робочого місця студентів у вигляді круглих столів - додаткова література, письмові інструкції із алгоритмом дій та чіткими завданнями; етап розподілу студентів на мікрогрупи; етап зазначення ролі викладача - консультує, направляє, контролює. Наведемо чітко сформульовані та практично зорієнтовані завдання для майбутніх соціальних працівників для спеціальних та правових дисциплін (відповідно навчального плану спеціальності 231 «Соціальна робота»): «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника стаціонарного центру соціального обслуговування. Запропонуйте систему заходів щодо покращення правового обслуговування в стаціонарних центрах соціального обслуговування».

На основі аналізу літературних джерел [209, с. 65-66] запропонована навчально-педагогічна гра «Випадок чи інцидент?» (висвітлено в навчально-методичному та електронному посібнику «Професійно-правова

компетентність соціального працівника» [234]), що має на меті виявлення причин конфлікту і прийняття та обґрунтування оптимальних юридичних рішень майбутніми соціальними працівниками. Студентам повідомлено короткий зміст виробничої ситуації, зокрема, інтеграція різних поглядів на вирішення соціально-правової проблеми в роботі територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ: фізична і спортивна діяльність для інвалідів і соціально дезадаптованих; соціальна інформація і комунікація; соціальна політика розвитку громади; диференційована дидактика роботи з інвалідами; дозвілля: ледарство й активний відпочинок.

Студенти також ознайомлюються з додатковою інформацією: фактами виробничої проблеми. Майбутнім соціальним працівникам запропоновано визначити, яких заходів слід вжити для нормалізації проблеми, що склалася, й запобігання подібним випадкам у майбутньому. Окрім офіційних документів, студенти опрацювали літературу. Їх поділено на малі групи (3-5 осіб), які колективно проаналізували інцидент. Майбутніми соціальними працівниками спочатку в малих групах, а потім під час колективної дискусії розроблені оптимальні юридичні варіанти розв'язання конфліктної ситуації й поради щодо її нормалізації. Викладач підбив підсумок дискусії, вказавши ще раз на оптимальні юридичні шляхи вирішення виробничої ситуації.

Навчально-педагогічна гра [209, с.74-75] «Динамічні пари» доцільна на заняттях із повторення чи закріплення навчального матеріалу: студенти, працюючи в парі, набувають навичок співробітництва, уміння висловлюватися та слухати, що є необхідністю для здобуття майбутніми соціальними працівниками професійно-правової компетентності. Студенти дотримувались таких правил: прочитавши завдання, по черзі висловлювали свою думку, планували й обговорювали в парі свої виступи. Викладач виступав в ролі контролера та консультанта. Він заздалегідь розробляв для кожної малої групи практичні завдання: одне з них пара студентів робить спільно, а інші (2-3

завдання) виконують самостійно, а потім перевіряють один одного, коментуючи помилки. Наведемо приклад соціально-правової задачі для навчально-педагогічної гри: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді інспектора з нарахування та виплати пенсій і субсидій. Обґрунтуйте, базуючись на педагогічних навичках, доцільність правових знань для соціальних клієнтів».

У навчально-методичному та електронному посібнику «Професійно-правова компетентність соціального працівника» [234] запропонована рольова гра. Зауважимо, що навчально-педагогічна гра [209, с. 60-61] проводиться у формі рольової гри. Ведучий гри – викладач. Усі учасники поділялися на такі групи: організатори, ерудити, опоненти, рецензенти, оцінювачі (наповненість груп залежить від кількості студентів). Є доцільність у визначеному розташуванні за столами, за типом «круглих столів, щоби учасники гри бачили один одного. Для кожного учасника гри регламентується час виступу. Для ефективності гри викладач заздалегідь надавав список рекомендованої літератури та проводив консультацію, робив розподіл ролей: ерудити готують повідомлення; організатори зачитували висновки в кінці гри; опоненти ставили запитання до ерудитів; рецензували виступи ерудитів та вносили свої доповнення; оцінювали повідомлення ерудитів, цінність підсумкового документа організаторів, практичну цінність опонентів і рецензентів.

Оцінювачі ефективності консультацій викладача розробляють систему стимулювання (повідомлення з практичною цінністю; повідомлення з науково-теоретичною цінністю; повідомлення, прочитане з аркуша; наявність ілюстративних матеріалів; принципів заперечення і запитання проблемного характеру; кваліфікований виступ опонента та рецензента; активна участь в обговоренні проблеми; штрафні бали). Лише після виступів оцінювачів заключне слово бере викладач (ведучий гри) і висловлює свою думку щодо обговорюваної проблеми. Наведемо приклад соціально-правових задач для ерудитів для психолого-педагогічних дисциплін [234]: «Як випускник (ця)

спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника центрів медико-соціальної реабілітації. Розкрийте інноваційні методи навчання з погляду педагогічної реабілітації щодо правового захисту осіб з вадами фізичного та розумового розвитку» [234].

Зазначимо, що навчально-педагогічна гра [209, с. 80-81] «Мистецтво ведення бесіди» має на меті навчити майбутніх соціальних працівників майстерності професійно-правового спілкування з клієнтами. На практичному занятті викладач пропонує студентові, який грає роль соціального працівника, провести бесіду з клієнтом на тему «Професійно-правова основа профілактичних, лікувальних та реабілітаційних заходів в контексті соціальних відносин, а саме: люди з психічними відхиленнями; алко - і наркозалежні люди; люди в кризових ситуаціях; інваліди; діти та молоді люди із неблагополучних сімей; травмовані люди; мігранти; жертви насильства; люди, що провинилися перед законом, засуджені». Готуючись до заняття, усі студенти аналізують запропоновану викладачем юридичну літературу з теми, тому під час його проведення перебувають у ролі активних, професійно зацікавлених слухачів. Другу частину практичного заняття присвячено обговоренню та аналізу змісту й методики ведення бесіди. Основним підсумком запропонованої майбутнім соціальним працівникам навчально-педагогічної гри було те, що студенти не тільки сформуливали уявлення про правову складову своєї майбутньої професійної діяльності, ґрунтовно ознайомилися з методикою ведення бесіди на важливу тему, а й навчилися аналізувати, оцінювати її ефективність, усвідомили, у чому полягає майстерність правового спілкування соціального працівника з клієнтом.

У навчально-методичному та електронному посібнику «Професійно-правова компетентність соціального працівника» [234] для студентів, викладачів запропоновано «мозковий штурм». «Мозковий штурм» (брейнстормінг), як зазначає А. Баудас [173, с. 224–231], – це метод організації спільної групової та творчої роботи в аудиторії. Технологія передбачає два

етапи і доцільна у вивченні міждисциплінарних та міжгалузевих проблем: 1. формулювання проблемного запитання – проблемної ситуації та висунення ідей з розв'язання проблеми (ведучий фіксує ідеї студентів, не дозволяючи їх критикувати); 2. активне обговорення, аналіз ідей та вибір найперспективніших. Наведемо приклад проблемної ситуації для психолого-педагогічних дисциплін (відповідно навчального плану зі спеціальності 231 «Соціальна робота» [234]): «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Доведіть, користуючись практиками із психології, доцільність правових знань для соціальних клієнтів».

У навчально-методичному та електронному посібнику «Професійно-компетентність соціального працівника» [234] для студентів, викладачів запропоновано фронтальну роботу під час інтерактивних лекцій [173, с. 224–231], що сприяє ефективному формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Наведемо приклад соціально-правових задач для інтерактивних лекцій для дисциплін соціального та юридичного спрямування (відповідно навчального плану зі спеціальності 231 «Соціальна робота» [234]): «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника державної служби соціального страхування. Ухваліть рішення проблем дотримання соціальних прав соціальних клієнтів та сформулюйте рекомендації для його реалізації». Нами визначена послідовність запровадження фронтальної роботи під час інтерактивних лекцій: студентам відводився час для самостійного вирішення соціально-правових задач, обговорювались шляхи вирішення, викладач робив висновок та підводив підсумок щодо вирішення соціально-правових задач.

Отже, припускаємо, що реалізація в освітньому процесі закладів вищої освіти доцільного комплексу традиційних та інноваційних форм і методів, зокрема робота в малих групах: соціально-правові тренінги, соціально-правові проекти, соціально-правові кейси, інтелектуально-правові ігри, соціально-

правові задачі; фронтальна робота: лекція-ситуація; міні-лекція – у підготовці майбутніх соціальних працівників сприятиме збагаченню їхнього досвіду професійно-правової діяльності, оскільки спрямовуватиметься на зацікавлення студентів процесом навчання, активне засвоєння знань, умінь і навичок, удосконалення здатності виокремлювати проблеми та приймати ефективні соціально-правові рішення.

Визначення четвертої педагогічної умови дослідження зумовлене концептуальними положеннями психолого-педагогічної науки про провідну роль особистості педагога в освітньому процесі (К. Ушинський [188, с. 193]) : «...тільки особистість може впливати на розвиток й визначення особистості, тільки характером можна створити характер».

Реалізація сукупності заходів для професорсько-викладацького складу забезпечує готовність викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, зокрема це стосується курсу лекцій «Особливості методики соціально-педагогічних дисциплін» та змістово-методичних аспектів факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» на щорічному науково-практичному семінарі з підвищення педагогічної майстерності у Національному університеті біоресурсів і природокористування України та у Комунальному закладі «Запорізький обласний інститут післядипломної освіти» Запорізької обласної ради.

Ми поділяємо думку Л. Степаненко, що неперервне нормування показників і визначення суми балів більш об'єктивно характеризує рівень готовності [85]. І. Садова дає визначення готовності майбутнього вчителя як цілісного, складного, особистісного утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди, переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися [80, с. 43]. Поряд з професійною готовністю дослідники

(Л. Буркова [13], О. Дубасенюк [173], П. Лузан [81] та ін.) розглядають категорію «професійної готовності». Проблемі самоосвіти викладачів присвячені дослідження багатьох учених: В. Бондаря [100], С. Євця [125], Л. Зязюн [56], І. Лернера [77], Н. Ничкало [80], О. Семенюк [173]; М. Солдатенко [6]; В. Щербацька [124, с. 291–301] та ін.. Додамо, що Жорж Гюсдорф (Франція) визначив самоосвіту так: «Перспектива передбачає людину-шукача, яка постійно демонструє свої здатності до дії й потребує науково-філософського осмислення» [240, с. 194]. Слід відзначити, що Едгаром Мореном (Франція) започатковано тривимірну концепцію «людської особистості», у якій поєднуються самоосвіта – суб'єкт: організаційним центром є індивід, а центром екзистенції – суб'єкт [241, с. 1–15].

В енциклопедичній літературі «рефлексія» (від латинського – reflexio – звернення назад) трактується як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і стану [73, с. 303]. Професійна рефлексія обумовлює інтенсивність введення новацій викладачем, забезпечує переосмислення змісту свідомості суб'єкта і усвідомлення ним прийомів педагогічної майстерності, без чого неможлива творча діяльність у сучасному освітньому закладі [173, с. 408-412]. В. Богін [173, с. 408-412] пропонує поділити всі способи навчання рефлексії на дві великі групи: ті, що стосуються цілеспрямованої зміни світоглядних установок педагогів та студентів; більш часткові дидактичні прийоми, направлені на активізацію рефлексивної позиції студента. Реалізація сукупності заходів для професорсько-викладацького складу забезпечує готовність викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, зокрема, методичних рекомендацій для науково-педагогічних працівників «Розвиток професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників», курс лекцій «Особливості методики соціально-педагогічних дисциплін» та змістово-методичні аспекти факультативного та електронного курсу, на основі інформаційного середовища Moodle, «Професійно-правова компетентність соціального працівника» на

науково-практичному семінарі з підвищення педагогічної майстерності викладачів.

Отож, спираючись на дослідження вчених із проблематики рефлексії (В. Андреєва [2], В. Богін [128], Н. Дахновська [27], А. Матюшкін [77], А. Хуторський [197], Н. Якса [125] та ін.), ми запропонували для викладачів, зокрема в курсі лекцій «Особливості методики соціально-педагогічних дисциплін» та змістово-методичних аспектах факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» на щорічному науково-практичному семінарі з підвищення педагогічної майстерності в Національному університеті біоресурсів і природокористування України, підходи, методи та прийоми навчання студентів рефлексії з метою формування потреби особистості в творчій самореалізації, а саме: введення в освітній процес культу творчої діяльності та творчої активності; інтерактивні форми та методи навчання дисциплін; стимулювання звернення студентів до власного досвіду.

Отже, аналіз літератури педагогічного спрямування (досвід університету м. Бордо (Франція)) [231; 240; 241; 253] ще раз доводить необхідність педагогам вищої школи вивчати іноземні мови («упішність професійного спілкування в міжнародній сфері значною мірою визначається рівнем володіння фахівцями іноземною мовою» (С. Єфіменко [40]; Р. Мілс (R. Mills) [268] та ін.) та оволодівати інформаційними технологіями, зокрема методикою складання електронних курсів (Г. Генсерук [20], Т. Захарчук [51]; С. Цюцюра [199]; Ж. Мінтз (J. Mintz) [269]; Р. Менденаль (R. Mendenhall) [271]; М. Томас (M. Thomas) [280] та ін.).

Процес формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників розглядаємо як комплекс взаємопов'язаних заходів шляхом створення та реалізації педагогічних умов. У контексті вирішення завдань дослідження з означенням мети і результату організації експериментально-дослідної роботи виникає необхідність моделювання

педагогічного процесу. З цією метою була розроблена структурна модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

2.3 Структурна модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладу вищої освіти

З метою поєднання результатів теоретичних пошуків, інноваційних підходів до підготовки фахівців у соціальній сфері в певну структуру застосовано метод моделювання. Структурні моделі базується на знаннях та навичках (Л. Шабатура [15] та ін.), на якості соціально компетентної поведінки (В. Слот [14] та ін.), на критеріях прояву соціальної компетентності (М. Мазон (M. Mason) [266] та ін.). Вітчизняна дослідниця О. Яковенко стверджує: «Модель формування професійної компетентності... - це схема...» [212]. Принципово новим аспектом розробленої Т. Морозовою моделі професійної діяльності фахівців є врахування гуманітарних аспектів інформаційних технологій: до її складу додано соціально-етичні вміння [96, с. 29]. Моделі та моделювання педагогічних процесів і явищ розглядаються А. Алексюком [110] як необхідний елемент пізнання та управління цими процесами. Р. Вайнола [126, с. 14–26] вважає, що моделювання забезпечить достовірність обробки отриманих результатів. Схиляємося до висновку дослідників, озвученого Є. Лодатко: «Яка б не була система, не існує моделі, що відбивала б повний і кінцевий набір відомостей про функціонування цієї системи» [78].

Розробляючи структурну модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників ми використовували як основу системний підхід, розроблений Ю. Бабанским: до структури моделі входять такі підструктури: 1) концептуальні (принципи); 2) нормативні (мета, зміст, критерії); 3) технологічні (методи та форми) [128].

Проектування структурної моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників підпорядковувалося такій логіці: 1) визначення меж моделі та мети проектування; 2) формулювання мети й завдань реалізації моделі; 3) обґрунтування принципів проектування та організації освітнього процесу; 4) обґрунтування компонентів та розробка їх змісту; виокремлення педагогічних умов формування професійно-правової компетентності; 5) визначення основного результату, обґрунтування інструментарію його діагностики; 6) експериментальна апробація моделі в межах виокремлених педагогічних умов.

Під структурною моделлю формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти ми розуміємо схему, яка містить принципи; мету, зміст, критерії; методи та форми, студентоорієнтована, має певну структурну організацію в системній єдності фахової підготовки в соціальній сфері зі спроможністю працювати в команді та здатністю приймати професійно-правові рішення в ситуаціях морального вибору.

У межах нашої роботи структурна модель має лише необхідний рівень подібності до реального об'єкта, оскільки відображає позицію дослідника. Схарактеризуємо виокремлені складові моделі (рис.2.1).

Мета формує професійно-правову компетентність та слугує вихідною умовою для прогнозування можливих соціальних наслідків та позитивних і негативних результатів власних професійних дій соціального працівника та є правової компетентності в майбутніх соціальних працівників ми пов'язуємо з критерієм, який обумовлює формальні та неформальні стосунки у взаємодії учасників фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Отже, мета є еталоном для контролю та оцінки досягнутих результатів і дозволяє їх корегувати, а саме: сформувати достатній і високий рівень професійно-правової компетентності в майбутніх соціальних працівників.

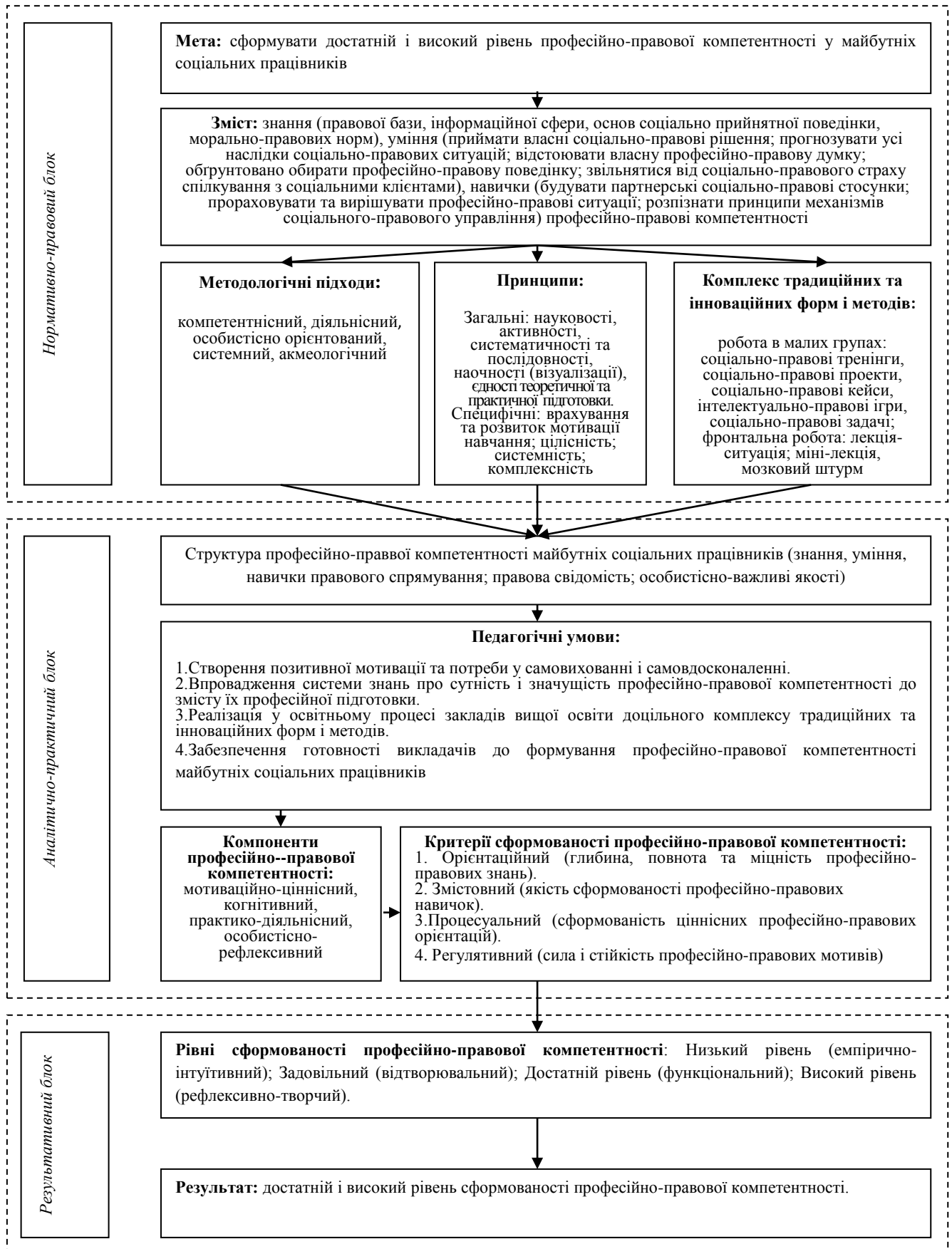


Рис.2.1. Структурна модель формування професійно-правової компетентності у майбутніх соціальних працівників

правової компетентності передбачає наукові знання, практичні вміння і навички, якими повинні володіти соціальні працівники для того, щоб у майбутньому мати змогу реалізовувати професійно-правову складову у власній професійній діяльності.

Погоджуючись із твердженням української дослідниці О. Варецької [14, с. 13-38], що компетентнісний підхід є системним, міждисциплінарним, інноваційним, реалізацію мети дослідження щодо формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, ми пов'язуємо з компетентнісним, діяльнісним, особистісно орієнтованим, системним, акмеологічним методологічними підходами в їх поєднанні та узгодженні за цілями, завданнями на принципі логічної доповнюваності; з розробкою компетентнісно орієнтованих соціально – правових задач, використанням засобів для створення соціально-правових ситуацій із синтезом набутих навчальних знань, умінь, способів практичної діяльності.

Запропоновані педагогічні умови формування професійно-правової компетентності, а саме: створення позитивної мотивації та потреби у самовихованні і самовдосконаленні; впровадження системи вправ і завдань, спрямованих на формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки; реалізація в освітньому процесі закладів вищої освіти комплексу традиційних та інноваційних форм і методів навчання, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; забезпечення готовності викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Серед специфічних наукових принципів ми виокремлюємо такі, як: урахування та розвиток мотивації навчання під час активної діяльності студентів (активізації пізнавальної діяльності), що дає можливість самостійного вибору студентами форм діяльності в аудиторних і позааудиторних умовах під безпосереднім керівництвом викладачів чи опосередкованим їх впливом; принцип цілісності, що передбачає розкриття

студентами професійної діяльності як цілісного явища; системності, що зумовлено характером сучасної освіти: наскрізна система формування професійно-правової компетентності (під час вивчення професійно орієнтованих і спеціальних дисциплін, введення факультативу, профорієнтаційна діяльність); комплексності, зумовленої необхідністю залучення до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних педагогів комплексу навчальних дисциплін.

У структурній моделі чільне місце посідають загальні принципи, що є спрямовуючими положеннями, нормативними вимогами до організації та проведення дидактичного процесу, мають «характер загальних вказівок, правил і норм та впливають з його закономірностей» [129]. Ми погоджуємось із висновком П. Підкасистого [127], який загально визнаними вважає такі загальнодидактичні принципи: свідомості й активності; наочності; систематичності й послідовності; міцності; науковості; доступності; зв'язку теорії з практикою. Зупинимось на обґрунтуванні загальних та специфічних принципів, зазначених у моделі формування професійно-правової компетентності.

Отже, принцип науковості ґрунтується на чіткому зв'язку між змістом науки й навчальними дисциплінами зі спеціальності 231 «Соціальна робота». Цей принцип базується на сучасних досягненнях соціальної, юридичної наук та психолого-педагогічних інновацій. Він передбачає розвиток у майбутніх соціальних працівників високого рівня творчого пошуку в професійно-правовій діяльності. Практична реалізація зазначеного принципу вимагає впровадження в підготовку майбутніх соціальних працівників інтерактивних форм навчання, соціально-правових задач, що містять елементи проблемності. Під час застосування зазначеного принципу ми навчали майбутніх соціальних працівників умінню вести наукову дискусію, при цьому аргументовано та переконливо доводити свою думку: науково обґрунтовувати навчальний матеріал у правовому полі; відчувати тісний зв'язок та практичну значущість

навчального матеріалу для майбутньої практичної діяльності соціальних працівників у правовій площині; розкривати причинно-наслідкові зв'язки.

Принцип активності ґрунтується на тому, що завдяки активності відбувається свідоме засвоєння знань, умінь та навичок. Майбутні соціальні працівники можуть самостійно мислити в правовому полі, знаходити оригінальний підхід до вирішення професійно-правових завдань різного рівня складності своїй діяльності. Принцип активності передбачає розвиток у майбутніх соціальних працівників бажання самостійно здобувати знання для реалізації майбутньої соціально значимої практичної діяльності в розв'язанні проблем «соціальних клієнтів» правовим шляхом. В активній навчальній діяльності майбутні соціальні працівники опановують необхідні знання, удосконалюють уміння, навички для майбутньої професійної діяльності та розвивають власні професійно-правові здібності.

Для розвитку активності застосоване діалогічне спілкування між викладачами спеціальних та юридичних дисциплін і студентами. Під час діалогу розвиваються комунікативні здібності, уміння вирішувати професійно-правові завдання та проблеми колективно (Н. Дахновська [27, с. 88-93], Т. Лях [81, с. 152-216], В. Паржицький [11, с. 16], В. Рижиков [147, с. 172–178], О. Слатвінська [112; 233]).

Принцип систематичності та послідовності засвоєння знань передбачає, що знання, уміння й навички формуються системно, у визначеному порядку, причому кожен новий матеріал базується на попередньому та взаємопов'язаний з ним. Відповідно до цього принципу, навчальний матеріал повинен являти собою чіткий логічний ланцюг. Цей принцип має на меті повне розуміння майбутнім соціальним працівником змісту і засобів професійно-правової компетентності в процесі набуття знань, умінь та навичок. За короткий термін навчання неможливо повністю й доступно ознайомити з алгоритмами розв'язання всіх можливих соціально-правових задач, тому майбутній соціальний працівник повинен бути націлений на свідоме та самостійне

опанування навчального матеріалу професійно-правового змісту. Нами враховувалося, що майбутні соціальні працівники свідомо використовували набуті знання, які їм необхідні для майбутньої реальної професійної діяльності. Цей принцип вимагає, щоб навчання будувалося на рівні реальних можливостей та спонукало майбутніх соціальних працівників до процесу самовдосконалення (Л. Дунаєва [35, с. 5–6], А. Конончук [185, с. 77–82], І. Кравченко [98, с. 93], О. Мороз [151, с. 38–41; 156], М. Осадча [117, с. 126–131; 125], Л. Савчук [156, с. 344], В. Смірнова [112, с. 47–53; 185], А. Шевченко [183, с. 24–26]).

Принцип наочності (візуалізації) передбачає, що на основі демонстрації професійно-правових подій у вигляді відеофільмів, схем розв'язання соціально-правових задач, малюнків, комп'ютерного моделювання, презентацій (у рамках електронного курсу, лекцій, практичних робіт, семінарів з факультативу «Професійно-правова культура соціального працівника») майбутні соціальні працівники мають можливість розвивати свою професійно-правову компетентність. Наочність, як зазначає О. Пометун, виконує такі функції: «сприяє розумовому розвитку суб'єктів учіння; допомагає виявити зв'язки між науковими знаннями й життєдіяльністю, теорією і практикою; полегшує навчально-пізнавальну діяльність і сприяє формуванню інтересів до професійних знань; допомагає сприймати різнобічно предмет, що вивчається» [137, с. 18-19].

Принцип єдності теоретичної та практичної підготовки базується на тому, що будь-яке теоретичне положення має підтверджуватись і перевірятися практично; одержані практичні результати повинні мати теоретичне пояснення. Тобто в освітньому процесі формування професійно-правової компетентності у майбутніх соціальних працівників із теоретичним матеріалом належне місце повинна посідати і практична підготовка. Саме таке поєднання дасть змогу майбутнім фахівцям повною мірою самоствердитися у своїй професійній діяльності. «Навчання впродовж життя», де традиційні вміння (працювати з

комп'ютером, іноземні мови, технологічна культура та винахідливість) доповнюються уміннями навчатися впродовж усього життя, працювати з інформацією, критично її переосмислювати., на думку Н. Ортікової [124, с. 183-188], порушує нові завдання перед системою професійної освіти і спрямовує їхнє вирішення з акцентом на широкий спектр застосування перспективних методів, форм та прийомів.

Побудова освітнього процесу з урахуванням вищезазначених теоретико - практичних педагогічних умов [213, с. 102-106] і на основі системи вищезазначених загальнодидактичних та специфічних (урахування та розвиток мотивації навчання, цілісність, системність, комплексність) наукових принципів [104, с. 232–242)] визначає успішне формування професійно-правової компетентності в майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Розкриємо специфічні наукові принципи.

Важливим є принцип урахування та розвиток мотивації навчання. Відомо, що мотиви співвідносяться із потребами людини. Потреби, навзаєм, перебувають у прямій залежності від результату їх задоволення. Мотиви, як зазначає Л. Божович [129], - це те, задля чого здійснюється діяльність. «Виховання й закріплення в досвіді правильних мотивів поведінки – одне із найважливіших завдань педагога», - підкреслював С. Гончаренко [22, с. 217]. Отже, у найзагальнішій інтерпретації мотив визначає, стимулює, спонукає до виконання певної дії, його основою є потреби, а їхню різноманітність визначає буття. «Мотивація – система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки», – стверджує С. Гончаренко [22, с. 217].

Результати досліджень дають підстави для констатації того, що актуальним залишається формування провідних мотивів професійно-правової діяльності майбутнього соціального працівника. Такий підхід дасть можливість забезпечити високу ефективність праці фахівця та сприятиме розвитку його професіоналізму, а також дасть змогу для максимального задоволення від

реалізації професійної діяльності в соціально важливій сфері. Вважаємо, що слід прагнути до розвитку та домінування у структурі мотивації внутрішніх мотивів. Ми переконані, що внутрішня мотивація передбачає розуміння суспільної корисності праці, задоволення від процесу та її результатів. Тому наявність стійкої внутрішньої мотивації є необхідністю для професійного зростання.

Принцип цілісності означає досягнення єдності та взаємозв'язку всіх компонентів освітнього процесу. Складна діалектика відношень в середині освітнього процесу полягає: 1) у єдності і самостійності інших процесів, які його утворюють; 2) у цілісності й підпорядкованості його складових систем; 3) у наявності загального і збереженні специфічного [128].

Принцип системності, як і будь-який інший дидактичний принцип, втілює в собі певну низку вимог до побудови змісту навчання, до організації процесу навчання, до учасників освітнього процесу. В основі цих вимог лежить поняття системи, зокрема її функціонально-морфологічної будови [86]. Зміст навчального матеріалу повинен бути організований у систему (мати ієрархічну будову, представляти відповідні системи знань). Спочатку встановлюється рівень ієрархії системи, потім її функція, вибирається системоутворюючий чинник, далі - виділяються елементи системи, на основі аналізу зв'язків між цими елементами розробляється структура цієї системи знань і, нарешті, встановлюється й осмислюється системна (емерджентна) властивість цієї системи та оцінюється її реляційний вплив на елементи та структуру системи [86].

Процес навчання майбутніх соціальних працівників наповнено конкретним змістом кожного із функціонально-морфологічних компонентів системи. Щодо вимог до учасників освітнього процесу, то вони обмежуються тим, що викладачі та студенти повинні знати функціонально-морфологічну системну структуру й бути психологічно готовими до її використання. Принцип системності вимагає, щоб усіма можливими засобами викладач розвивав

системність мислення студента, а це означає, що різноманітні види навчальних дій, зокрема зі спеціальності 231 «Соціальна робота» (розв'язування соціально-правових задач, практичне втілення соціально-правових проєктів), повинні здійснюватися з погляду системної «призми».

Принцип комплексності застосовується для пояснення таких властивостей об'єктів, як збереження їх ідентичності при варіації приватних характеристик у досить широких межах (наприклад, збереження ідентичності особистості протягом її розвитку); набуття якісно нових властивостей у процесі взаємодії тощо [113]. Виявляється в органічних зв'язках навчальної, практичної діяльності майбутніх соціальних працівників із формуванням світогляду, цінних для суспільства мотивів поведінки, з моральним ставленням до себе та «соціальних клієнтів». Комплексний підхід, що забезпечує єдність організації та результатів виховання і навчання, втілюється насамперед у міжпредметних зв'язках. Комплексність змісту освітнього процесу для спеціальності 231 «Соціальна робота» здійснюється в запропонованому нами факультативі «Професійно-правова культура соціального працівника» та соціально-правових задачах для загальноосвітніх, психолого-педагогічних, правових та спеціальних дисциплін (відповідно навчального плану спеціальності 231 «Соціальна робота» [234]), що передбачає залучення студентів до професійно-правової діяльності. Загалом цей принцип відображає об'єктивну вимогу забезпечення єдності навчання, виховання і життя студентів.

Поняття «науково-методичний супровід» введено національною доктриною розвитку освіти в Україні. Ключову роль у методичному супроводі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників відіграє сукупність засобів, форм та методів проблемного та інтерактивного навчання, а саме: робота в малих групах (соціально-правові тренінги, соціально-правові проєкти, соціально-правові кейси, інтелектуально-правові ігри, соціально-правові задачі); фронтальна робота (лекція-ситуація;

міні-лекція); візуальні, відеовізуальні ресурси мережі Інтернет професійної тематики.

Оскільки професійно-правова компетентність майбутніх соціальних працівників є складним системним явищем, для проведення моніторингу стану її формування на різних етапах педагогічного дослідження (констатувальний, формувальний) було здійснено добір педагогічних і психологічних методів діагностики мотиваційно-ціннісного, практико-діяльнісного, когнітивного, особистісно-рефлексивного компонентів професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, які стали основою для визначення відповідних показників сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, критеріїв (глибина, повнота та міцність професійно-правових знань; якість сформованості професійно-правових навичок; сформованість ціннісних професійно-правових орієнтацій; сила і стійкість професійно-правових мотивів) та рівнів (низький (емпірично-інтуїтивний), задовільний (відтворювальний), достатній (функціональний), високий (рефлексивно-творчий)) сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, які в цифровому еквіваленті відповідно мають показники 2, 3, 4 і 5 бали.

Отже, досягнутий результат – сформований достатній і високий рівень професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників – передбачає проведення контрольних процедур, аналіз отриманих результатів сформованості професійно-правової компетентності.

Основними характеристиками спроектованої моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти є цілісність (взаємопов'язаність елементів моделі); прагматичність (засіб організації практичних дій викладача); студентоорієнтованість (створення умов для розвитку і саморозвитку особистості); відкритість (модель вбудована в професійну підготовку майбутніх

соціальних працівників); наявність інваріантних (мета, принципи) та варіативних (форми, методи, засоби) складників.

2.4 Методи і засоби формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

На основі аналізу літературних джерел та результатів експериментальних досліджень подальшого розвитку набуло змістовне наповнення поняття «методика формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників», що, на нашу думку, є інтегрованою методичною системою, яка охоплює найбільш раціональні технології (проблемно-розвивальну, тренінгову, ігрову, проектну) і форми навчання (робота в малих групах: соціально-правові тренінги, соціально-правові проекти, соціально-правові кейси, інтелектуально-правові ігри, соціально-правові задачі; фронтальна робота: лекція-ситуація; міні-лекція) та факультатив «Професійно-правова компетентність соціального працівника». Методика навчання будь-якого предмета являє собою сукупність п'яти компонентів: цілі, зміст, методи, засоби й організаційні форми навчання [128].

В енциклопедичній літературі поняття «технологія» (грецьке слово за походженням (*tehne* - «мистецтво», «ремесло», «наука», *logos* - «поняття», «вчення»)) трактується як форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття [19; 100; 22, с. 331; 162, с. 665; 141, с. 290–305]. У документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії [22, с. 331]. Ми підтримуємо висновок О. Помігуєва, що технологія освіти загалом може бути представлена як сукупність психолого-педагогічних установок, певний спеціальний підбір і компоновка методів, прийомів, засобів,

форм і змісту, реалізованих у послідовних операційних процедурах [104, с. 98–103].

Отож застосування нових технологій навчання як процес оновлення традиційного педагогічного процесу та його оптимізацію розглядали зарубіжні дослідники ([2; 12; 17; 86; 102; 113; 128; 129; 150; 158; 165; 257; 277; 278; 279]). Вітчизняні вчені (І. Бех [7], Н. Бурбан [104], Л. Буркова [13]; А. Гуляєва [29], Л. Гутикова [121], І. Зязюн [55], А. Киричук [62], А. Кіктенко [81], І. Ключковська [104], П. Лузан [81], В. Майборода [83], Н. Ничкало [80], А. Нісімчук [110], В. Паламарчук [13], С. Сисоєва [130], К. Ушинський [188] та ін.) науково обґрунтували особливості, переваги та відмінності нової педагогіки (педагогіки співробітництва) порівняно з традиційною і довели необхідність кардинальних змін у цій царині задля успіху освітнього процесу та життєвого успіху окремої особистості.

Відповідно до поданої А. Масленніковою [89] класифікації освітніх технологій, технологія розвивального навчання включає такі освітні технології, як: технологія проблемного навчання (теоретичні основи розроблені А. Осборном [129]); технологія проблемно-модульного навчання (теоретичні основи представлено М. Чошановим [29]); технологія організації навчання у формі педагогічних майстерень (теоретичні основи розроблено П. Ланжевенном [255]); технологія проектного навчання (Я. Балківська [102], Т. Білуха [125], Т. Божко [103], І. Бьйом [19], В. Вдовиченк [126], О. Джеджула [173], К. Кисіль [103], В. Кільпатрик [126], Е. Коллінз [177], Л. Колодійчуком [168], В. Мартинюк [101], А. Тарара [124]); Дальтон-технологія (Х. Паркхерст [169]); технологія розвитку критичного мислення учнів (Ч. Темпл [178]); технологія навчальної дискусії (М. Кларін [130]); технологія навчальної ділової гри (Д. Левітес [67]); контекстний підхід у навчанні (А. Вербицький [16]).

Зазначимо, що, за класифікацією сучасних освітніх технологій Т. Шамової [203], технологія розвивального навчання віднесена до школи знань (Т. Ельконіна – В. Давидова), а технологія проблемного навчання - до школи

розвитку (Н. Дахновська [173 ,с. 13-14]). У педагогічній літературі поняття «технологія навчання» і «навчальна технологія» вживають як тотожні. Однак поняття «технологія навчання» є дещо вужчим, на думку Т. Шамової, і означає шлях освоєння конкретного матеріалу в межах певного предмета, теми, питання, а навчальна технологія передбачає розгляд різних технологій навчання [203, с. 89]. Отож учені (Л. Драмарецька [151, с. 41-44]; А. Колеченко [86; 67]; М. Махмутов [90]; О. Семенюк [86, с. 176–180]; П. Підкасистий [127]; А. Плигин [133]; Ю. Бабанський [128]; З. Курлянд [129]; В. Ковальчук [151]; С. Калаур [173] та ін.) вважають, що проблемне навчання може бути близьким до розвивального, якщо його завданням є розвиток інтелекту студентів. Науковець С. Гончаренко вважає, що «основою методики розвивального навчання є правильне (точне) визначення характеру й рівня складності навчальних завдань, які може подолати учень»[22, с. 207].

Зазначимо, що в енциклопедичній літературі поняття «проблемне навчання» визначається як «дидактична система, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку [163; 203, с. 95-104]. На думку вітчизняних дослідників (В. Дрибан [81, с. 17-18], З. Курлянд [129], А. Семенова [141], Р. Хмельюк [130]), «проблемне навчання – це така організація процесу навчання, сутність якої полягає в утворенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, вирішенні та вирішені студентами проблем». Проблемне навчання, як зазначає М. Махмутов, передбачає засвоєння студентами знань і способів дій проблемним шляхом у кілька етапів: створення проблемної ситуації, аналіз і формування проблеми, висунення гіпотез [90]. «Проблемне навчання, - робить висновок Т. Медведєва, – це один з типів розвиваючого навчання, істотною відмінністю якого є зближення психології мислення людини з психологією навчання; ділова гра – репетиція виробничої чи суспільної діяльності людини» [69, с. 113–115].

Вітчизняні та зарубіжні вчені визначають проблемне навчання з різних позицій: як новий тип навчання (М. Скаткін [77]); як метод навчання (В. Оконь [75]; Т. Ошеа (Т. O'Shea) [258]; як принцип навчання (В. Андрєєва [81]; Р. Ернест (R. Ernest) [256]); як освітню технологію (Н. Савіна [80]; А. Білзон (A. Bilson) [248]).

В основі проблемного навчання лежить ідея відомого психолога С. Рубінштейна [89, с. 8; 153] про спосіб розвитку свідомості людини через розв'язування пізнавальних проблем, що містять суперечності.

Зазначимо, що під проблемним навчанням І. Лернер розумів розв'язання учнями (під керівництвом учителя) нових пізнавальних і практичних проблем у системі, яка відображає освітньо - виховні цілі школи [77, с. 12]. У теорії М. Махмутова проблемне навчання – це «тип розвивального навчання...» [90]. За Гончаренком проблемне навчання – «один із типів розвивального навчання, істотною відмінністю якого є зближення психології мислення людини з психологією навчання» [22, с. 271]. «Проблемне навчання, - зазначає О. Антонова, – це створення ланцюга проблемних ситуацій і керування діяльністю учнів із самостійного вирішення навчальних проблем» [2].

Залежно від способу подання навчального матеріалу (проблемних ситуацій) і ступеня активності учнів М. Махмутов [90] виділив шість методів: метод монологічного викладу, метод міркування, діалогічний метод викладу, евристичний метод навчання, дослідницький метод і метод програмованих завдань. У факультативному курсі «Професійно-правова компетентність соціального працівника» нами запропоновані перші три групи методів, які представляють варіанти викладу навчального матеріалу викладачем, другі три групи – як варіанти організації самостійної навчальної діяльності студентів, зазначені нами в електронному курсі на основі інформаційного середовища Moodle «Професійно-правова компетентність соціального працівника». У кожній з цих груп методів передбачається збільшення активності учнів і,

зрештою, проблемності навчання. Зауважимо, що, за С. Гончаренком, «методи навчання» - багатоякісне педагогічне явище [22, с. 206].

Серед способів інтенсифікації навчання особливе значення вчені [69; 101; 104; 151; 174; 181] надають застосуванню таких проблемно-пошукових методів, як: навчальні бесіди, дискусії, дослідження, пізнавальні ігри, самостійна робота студентів, алгоритмізація, інше (Л. Бондаренко [174], В. Борисенко [101, с. 25–30], Л. Колток [69, с. 87–90], Л. Рукшан [151, с. 104–106], О. Топузов [181, с. 25–28], Л. Хахула [104, с. 40–42]).

Дослідники ([І. Бех [7]; І. Дичківська [29]; І. Зязюн [55]; С. Єфіменко [40]; О. Ковальов [63]; І. Лернер [77]; Д. Башан-Медіск (D. Bachmann-Medick) [244] та ін.) виділяють схожі риси проблемного навчання з видами особистісно-орієнтованих технологій, а саме: технологія вільного виховання (розвиток самостійності, виховання самомотивації студентів) ([І. Лернер [77]; Д. Башан-Медіск (D. Bachmann-Medick) [244] та ін.); гуманно-особистісна технологія (віра в потенціал, усебічна підтримка розвитку особистості) ([І. Дичківська [29]; І. Зязюн [55] та ін.); технологія співпраці (партнерство, рівність, співпраця і співтворчість викладача та студента при створенні проблемних ситуацій високого рівня) ([І. Бех [7]; О. Ковальов [63] та ін.). Виокремлює А. Хуторської [197] такий підхід як концепцію евристичного навчання.

Ми підтримуємо висновки М. Махмутова [90], що проблемне навчання є не стільки педагогічною технологією, скільки методикою або навіть підходом до навчання, і залежно від рівня тієї чи іншої своєї складової може слугувати різним цілям і застосовуватися в різних педагогічних технологіях. На нашу думку, проблемне навчання забезпечує можливість творчої участі студентів у процесі засвоєння нових знань, формування пізнавальних інтересів і творчого мислення, високий ступінь засвоєння знань і мотивації. Основою для цього є моделювання творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації й управління пошуком вирішення проблеми. Усвідомлення й розв'язок

проблемних ситуацій відбувається за оптимальної самостійності учнів, але під загальним керівництвом педагога в ході спільної взаємодії.

У технологічній послідовності (підготовка, проблемна лекція, самостійна, семінар, науково-дослідна робота) реалізації організаційних форм проблемно-розвивального навчання [29; 47, с.7; 129, с. 315; 174] нами виділено декілька блоків відповідно до запропонованих форм навчання (лекція, практична робота, самостійна робота, семінар, науково-дослідна робота), а саме:

- підготовка конспекту проблемної лекції (відповідно робочої програми факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» [234]), що фактично є результатом дії «викладач-студент» на консультації з підготовки конспекту та самостійної роботи студента як репродуктивного, так і реконструктивного типу;

- проблемна лекція, що передбачає створення лектором проблемних ситуацій, які розв'язуються ним при мисленнєвій співучасті студентів, що опрацювали матеріали лекції, заздалегідь видані їм викладачем, та підготували конспект. Наведемо приклади проблемних ситуацій: для дисциплін соціального та юридичного спрямування: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника державної служби соціального страхування. Ухваліть рішення проблем дотримання соціальних прав соціальних клієнтів та сформулюйте рекомендації для його реалізації»;

- самостійна робота (творча) - на цьому етапі проблемно-розвивального навчання застосовували індивідуальні соціально-правові проекти, спрямовані на систематизацію, поглиблення, узагальнення, закріплення, практичне застосування знань студента з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи [130]. Наведемо приклади ситуативних завдань до соціально-правових проектів. Тема: Інтеграція різних поглядів на вирішення соціально-правової проблеми. Напрями професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників: фізична і спортивна діяльність для інвалідів і соціально дезадаптованих; соціальна інформація і комунікація; соціальна

політика розвитку громади; диференційована дидактика роботи з інвалідами; дозвілля: ледарство і активний відпочинок – у роботі територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ;

- семінар, розв'язання дослідницьких ситуацій з фронтальною дискусією. Услід за Ю. Риндіною [174], виділяємо два види дослідницьких ситуацій, що можуть успішно застосовуватися як засіб продуктивного розвитку дослідницької компетентності магістрантів: а) ситуації порівняльного аналізу та оцінки різних думок і позицій учених щодо розв'язання конкретної дослідницької проблеми; б) ситуації аналізу і розв'язання конкретної дослідницької проблеми, коли група студентів вивчає ситуацію і приймає обґрунтоване рішення відповідно до завдань дослідницької діяльності. Наведемо приклади ситуацій, що застосовувалася в перебігу експериментальної роботи, для дисциплін педагогічно-психологічного спрямування: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді інспектора із соціальної допомоги Державного, обласних, міських, районних центрів зайнятості, підрозділів органів виконавчої влади із соціального захисту населення. Проаналізуйте з психологічної точки зору, як ухвалення закону «Про забезпечення держконтролю у сфері соціальної підтримки» підвищить статус соціальних інспекторів та ефективність їхньої діяльності за рахунок виконання лише функцій контролю»;

- науково-дослідна робота студентів. Наведемо приклади науково-дослідних тем магістрів зі спеціальності 231 «Соціальна робота» в роботі територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ, запропонованих в експериментальному дослідженні: правова допомога соціальним клієнтам у вирішенні їх проблем з поліпшення умов життя; дитячий добробут: виховання, турбота, теорії прихильності дорослих; догляд за неповносправними людьми; боротьба з бідністю, структурним расизмом і пригніченням; забезпечення провідної ролі в просуванні прав людини, економічної і соціальної справедливості; ефективність підтримки, навчання і

роботи з людьми з обмеженими можливостями; допомога вихователям, керівникам і фахівцям у розвитку цінностей, знань і навичок, які дозволять більш якісні послуги; допомога політикам, проектувальникам, менеджерам і фахівцям-практикам в організації та розширенні функцій.

Проведений нами аналіз наявних педагогічних теорій, систем і технологій засвідчив, що вивести студента на рівень творчого володіння науково - дослідницькою діяльністю, ґрунтовно розвинути його пізнавальну активність можна засобами проблемно-розвивального навчання. У розробленому нами електронному курсі на основі інформаційного середовища Moodle «Професійно-правова компетентність соціального працівника» на опції «Форуми» нами подані проблемно-розвивальні соціально-правові задачі.

Отже, ефективне формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників може успішно здійснюватися засобами проблемно-розвивального навчання (індивідуальні консультації, проблемна лекція, семінар-диспут, самостійна творча робота), коли алгоритмічні, виконавчі дії поступово замінюються реконструктивними, продуктивними.

Аналіз діяльності ЗВО дозволяє зробити висновок, що в практиці освітньої діяльності сучасного ЗВО найпоширеніші такі технології навчання: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології, інформаційно-комунікаційні технології, кредитно-модульна технологія, особистісно орієнтована.

«Інноваційна діяльність, - наполягає К. Шеховцова, - в системі освіти - це діяльність учених, педагогів, методистів, студентів, направлена на якісне підвищення рівня освіти й особистості і не напряду пов'язана з рівнем розвитку економіки» [103, с. 138–143]. «Під готовністю викладача до інноваційної діяльності розуміють сформованість мотивів, знань, умінь і навиків професійних та особистісних якостей, компетентностей, необхідних для розробки і впровадження педагогічних інновацій», - зауважує Н. Шатравко [101, с. 127–131]. До сутності поняття «інтерактив» (у перекладі з англ. «inter»

– взаємний та «act» – діяти, «interact» – взаємодіяти) звертається у своїх роботах О. Паскаль [123, с. 237]. О. Пометун визначає поняття «інтерактив» як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності [29, с. 8; 137]. Ми підтримуємо думку дослідників (О. Мисечко [95], К. Моруги [100], Л. Пироженко [101], П. Підкасистого [127], С. Френе [191]), що інтерактив включає домінування як одного, так і іншого учасника дискусії, а також однієї думки над іншою.

«Інтерактивне навчання, - відзначає Р. Вайнола, - є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання, яке найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини [126, с. 14]. Інтерактивне навчання, як стверджує Н. Мурадова, – це навчання, заглиблене в процес спілкування [29, с. 159-166]; український учений М. Каган [101, с. 52-62] вважає, що це теорія діалогу; зарубіжні науковці (А. Лусія (A. Lucia) [264], С. Манатунга (C. Manathunga) [265], М. Мазон (M. Mason) [266] та ін.) наголошують, що застосування інтерактивного навчання потребує попередньої підготовки викладача. Ученими (А. Будас [173], А. Вербицький [16], М. Деяк [104], П. Фенрих [29], Л. Степаненко [100], Т. Ходак [195] та ін.) зазначені переваги інтерактивного навчання: студенти засвоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), у групах збільшується кількість осіб, які свідомо опановують навчальний матеріал і зацікавлені в отриманні знань.

Отже, використання сучасних інноваційних технологій, зокрема технології інтерактивного навчання, значною мірою підвищує ефективність освітнього процесу у вищій школі, сприяє високому інтелектуальному розвитку студентів, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості, можливістю думати, творити [59; 69; 80; 81; 101; 103; 111; 173].

Формування соціально активної особистості вимагає використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Учені (Т. Давиденко [25], Ю. Остраус [121, с. 21-24], П. Підкасистий [127]) підкреслюють, що однією з

таких форм є гра як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця. На практиці в системі активного навчання використовуються такі моделі навчальної гри: імітаційні, операційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання [190]. У рамках експериментального дослідження ми запропонували для майбутніх соціальних працівників імітаційні ігри, коли під час заняття імітується професійно-правова діяльність соціальних організацій, подій у соціальних установах, конкретна робота соціального працівника, обстановка та умови, у яких відбувається подія. Сценарії запропонованих імітаційних ігор містять сюжет події, опис структури та призначення імітованих об'єктів, зокрема соціальних установ. Наведемо приклад імітаційної гри для I (бакалаврський) рівня вищої освіти (1 курс): «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді інспектора із соціальної допомоги Державного, обласних, міських, районних центрів зайнятості, підрозділів органів виконавчої влади із соціального захисту населення. Державною та іноземними мовами з історичної точки зору розкрийте правову доцільність тези: «Інститут соціальної інспекції має бути незалежним».

Операційні ігри допомагають відпрацювати виконання конкретних специфічних операцій (методику проведення дискусії, конференції, бесіди, диспуту) [128]. У запропонованих у межах експериментального дослідження операційних іграх моделюється процес діяльності майбутнього соціального працівника. Вони проходять в умовах, що імітують реальну обстановку роботи соціальних установ. Наведемо приклад операційної гри для I (бакалаврський) рівня вищої освіти (3 курс): «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді інспектора з нарахування та виплати пенсій і субсидій. Обґрунтуйте, базуючись на педагогічних навичках, доцільність правових знань для соціальних клієнтів».

У запропонованих рольових іграх відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання професійно-правових функцій майбутніми соціальними працівниками. Між учасниками розподіляються ролі з обов'язковим змістом

відповідно до професійно-правової (проблемної) ситуації, винесеної на обговорення. Правила гри, запропоновані нами, передбачають: коли гра вже почалася, ніхто не має права втручатися й змінювати її хід (викладач лише корегує дії учасників, якщо вони змінюють мету гри), наприкінці кожної гри мета аналізується та обговорюється, констатуються результати, оцінюються (словесно) результати. Наведемо приклад рольової гри для II (магістерський) рівня вищої освіти 1 року навчання: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служб соціальної роботи. Запропонуйте систему юридичної допомоги інтегрованим соціальним службам».

Ігрова діяльність, як зауважує А. Дейнеко, це – багатофункціональна система [28]. О. Вербицький наголошує, що в процесі конструювання і проведення ділових навчальних ігор слід дотримуватися певних принципів [16]. Зауважимо, що підготовка і проведення ділової гри відбувається в кілька етапів [234]. Дотримуючись принципів та етапів навчання, зазначених ученими-дослідниками [16; 41; 121; 235], у межах експериментального дослідження ми запропонували чотиригодинні ділові ігри в кінці навчання факультативного курсу «Професійно-правова культура соціального працівника».

Наведемо приклади ділових ігор для майбутніх соціальних працівників - для I (бакалаврський) рівня вищої освіти 1 курсу: 1. Тема («Міська нарада обласного рівня Служби соціального забезпечення щодо покращення психологічно-правової допомоги соціальним клієнтам»), яка містить ситуацію, що потребує вироблення і прийняття конкретних рішень. 2. Визначення мети гри («Ознайомити із роботою Служб соціального забезпечення»), складу («соціальні працівники, соціальні клієнти, гості із зарубіжних соціальних служб») і функцій її учасників («соціальні клієнти різних груп ставлять запитання; соціальні працівники в правовий спосіб вирішують проблеми соціальних клієнтів різних груп; зарубіжні гості інформують та запитують»). 3. Розроблення моделі гри, яка має якнайповніше відображати практичну

ситуацію («Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби соціального забезпечення. Розгляньте правові переконання та установки, які синтезуються в прийнятих рішеннях». Розроблення критеріїв оцінювання роботи студентів (успішне застосування студентами теоретичних (професійно-правових) знань на практиці; ефективна взаємодія з іншими учасниками гри). 4. Ознайомлення студентів з метою гри та виробничою ситуацією, розподіл ролей, доведення до їх відома критеріїв оцінювання та надання списку рекомендованої літератури слід зробити за тиждень до гри. Під час розподілу ролей і «посад» між учасниками необхідно враховувати рівень їхніх знань, здібності та інші індивідуальні особливості. Важливо, щоб ролі не були постійними в усіх іграх. 5. Перебіг гри (виконувати правила щодо невтручання в процес гри з боку викладача) та аналіз її результатів (висновки та оцінка діяльності учасників гри викладачем).

Найбільш повне тлумачення терміна «тренінг» подано в психологічному словнику за редакцією А. Петровського: «Тренінг – це сукупність психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, навчання і міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних умінь» [73, с. 345;150;155].

Застосування тренінгових технологій, як наголошують вчені (Л. Бондарева [124], Л. Жуковська [125], Н. Євдокимова [38], В. Стрельников [126], О. Чуйко [195], Н. Щокіна [235], Д. Мід (G. Mead) [270] та ін.), передбачає дотримання викладачем системи дидактичних принципів. У наших дослідженнях використовували таку структуру занять у соціально-психологічному тренінгу з використанням трьох основних елементів: 1) початок тренінгу; 2) основна частина; 3) заключна частина [38]. Наведемо приклад соціально-психологічного тренінгу, запропонованого в межах експериментального дослідження з факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника», що допомагає у формуванні

професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Тема 1.5. «Ознайомлення з правничою необхідністю Інтегрованих Служб соціальної роботи»:

1. Початок тренінгу (введення). Визначалися умови проведення тренінгу: зазначалась актуальність проблеми та причини проведення тренінгу з теми, ставилися питання, зокрема: охарактеризувати законодавчі зміни в Інтегрованих Службах соціальної роботи (Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування»); розкрити професійно-правовий аспект соціальної роботи з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах; визначити динаміку соціально-правової складової розвитку сімейних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; розкрити соціально-правову складову реінтеграції та соціалізації вихованців інтернатних закладів; визначити динаміку професійно-правового аспекту профілактики правопорушень серед неповнолітніх, реабілітація дітей, які перебувають у конфлікті з законом.

Відтак, представляючи на першому занятті основні правила тренінгового заняття (додаткові правила напрацьовуються під час роботи), у письмовому вигляді чітко фіксували регламент, а саме: час проведення (4 академічні години) та основні елементи (привітання (уточнюється самопочуття кожного); ознайомлення з розкладом гри; поетапна оцінка гри (запитання-відповіді учасників групи); процес знайомства учасників тренінгового курсу один з одним та гостями).

2. Основна частина. Надані матеріали, що стосуються теми тренінгу, були розподілені за значимістю: учасники повинні знати; учасники зацікавлені знати; учасники можуть знати. Чітко визначений час на висвітлення питань; у рольовій грі, під час дискусії, бесіди студенти розв'язували проблемні соціально-правові задачі. Наведемо приклад такої задачі: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального

працівника центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Запропонуйте систему правових заходів центрам соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді». Вправи пасивного характеру чергувалися з емоційною розминкою, спрямованою на досягнення внутрішньої свободи учасників групи; проводилося обов'язкове обговорення і самозвіт учасників щодо своїх відчуттів і думок (рефлексія).

3. Заключна частина. Наприкінці тренінгу заплановані тести допомагали учасникам повторити пройдений матеріал і визначити, як утілити в життя поставлені завдання та використати на практиці отриману інформацію (теоретичний матеріал, практичні навички). Наведемо приклад тесту: «3.Елементи інтегрованих соціальних служб для вразливих сімей і дітей включають [234]: 1) службу підтримки сім'ї, службу супроводу сімейних форм виховання, службу раннього втручання, реінтеграції та соціалізації вихованців інтернатних закладів та супроводу дітей, які перебувають у конфлікті з законом; 2) службу підтримки сім'ї; 3) службу раннього втручання, реінтеграції та соціалізації вихованців інтернатних закладів; 4) службу супроводу сімейних форм виховання; 5) службу підтримки сім'ї, службу супроводу сімейних форм виховання». Підведення підсумків тренінгу полягало у висловлюванні учасників по черзі про свої відчуття та враження щодо проведеної роботи, побажань ведучому та групі.

Серед інтерактивних форм і методів навчання, підкреслює Т. Савченко, успішно використовуються при підготовці соціальних педагогів: ділові та рольові ігри, групові дискусії, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, практичні завдання, тренінги та кейс-метод [73; 76; 101, с. 233–239; 156, с. 344–345]. Погоджуємось з висновком українського дослідника П. Шеремета, що «...з методичного погляду кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуації, запозиченої з реальної практики, інструктивні і довідкові матеріали» [210; 236, с. 21; 281].

Наведемо приклад кейсу як рольової системи, запропонованого в межах експериментального дослідження, з факультативу «Професійно-правова культура соціального працівника», що допомагає у формуванні професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників з теми «Орієнтація на методологічно-компетентне професійно-правове вирішення проблеми під час взаємодії і спілкування з соціальними клієнтами». Зауважимо, що особливістю заняття є висока концентрація ролей у кейсі, що перетворює кейс-метод у його крайню рольову форму, домінуючий метод якої - ігровий метод навчання, який поєднує в собі «гру з тонкою технологією інтелектуального розвитку і тотальною системою контролю» [19, с. 19–21]. Організація заняття: викладач відповідає за збір навчального матеріалу та його використання; студенти – за підготовку до занять і ефективне виконання завдань із кейсу. Навведемо приклад завдань із кейсу «Правове вирішення проблем (міграція і расизм, бідність і соціальні гарантії, гендерна рівність); психосоціальне консультування і правова підтримка на основі біопсихосоціального базового розуміння розладів здоров'я, інвалідності та хвороби». Студенти вільні у рішеннях, висновках, зроблених у результаті аналізу кейс-ситуації.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники (Т. Божко [103, с. 109–116], І. Бьом [19, с. 3-4], В. Кільпатрика [126, с. 40], К. Кисіль [103, с. 40–43], В. Мартинюк [101, с.110–113; 102, с. 60-73]) підкреслюють, що саме дві технології навчання сприяють формуванню життєвих компетентностей майбутніх фахівців: продуктивна та проектна.

Вітчизняний дослідник А. Шевченко пропонує проектування індивідуальної освітньої траєкторії студентів у період проходження виробничої практики через створення індивідуального маршруту [111, с. 231–238]. Навведемо приклад соціально-правового проекту на навчальну та виробничу практики через створення індивідуального маршруту, запропонованого в межах експериментального дослідження, з факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника», що сприяє формуванню професійно-

правової компетентності майбутніх соціальних працівників з теми «Оцінка ситуації та створення професійно-правових підходів, орієнтованих на результати управління соціальною роботою на основі економічних вимог». Детально плануємо послідовність навчальних дій студента (з надання ним правової допомоги соціальним клієнтам у вирішенні їх проблем із поліпшення умов життя) та процес професійної адаптації студентів (із забезпечення ними провідної ролі в просуванні прав людини, економічної і соціальної справедливості); оцінку та самооцінку проведеної роботи практикантами-майбутніми соціальними працівниками (за картою контролем: формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практико-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів професійно-правової компетентності).

Отже, на основі узагальнення прогресивних тенденцій інноватизації професійно-правової підготовки майбутніх соціальних працівників на сучасному етапі розвитку соціальної сфери встановлено, що інтерактивні технології навчання є оптимальним середовищем для формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначається: «Для реалізації права на вищу освіту особами з особливими освітніми потребами вищі навчальні заклади створюють їм необхідні умови для здобуття якісної вищої освіти» [47, с. 6]. Ми підтримуємо сучасні дослідження із проблематики навчання та супроводу студентів з особливими потребами (Г. Лемко [151], Т. Логвиненко [104], Г. Нікуліна [173], Л. Савчук [156], К. Сєдих [111] та ін.), де вказано, що діти з особливими потребами мають певні проблеми, які сформувалися в попередні періоди життя і навчання молодих людей і суттєво впливають на їх пізнавальну активність та інтеграцію в освітнє середовище [73;76; 210; 225; 237].

Отже, у межах експериментального дослідження розроблений факультативний курс «Професійно-правова компетентність соціального працівника» для І (бакалаврський) рівня вищої освіти 1 та 3 курсів, II

(магістерський) рівня вищої освіти першого року навчання, викладачів для формування професійно-правової компетентності в майбутніх соціальних працівників через проблемно-розвивальне навчання та інтерактивні технології, які орієнтуються на саму людину та досліджують шляхи розвитку її потенціалу.

На думку вітчизняних і зарубіжних учених [103; 104; 111; 112; 173; 197], важливим моментом реструктуризації освітнього процесу є запровадження інноваційних освітянських технологій. Н. Стешенко зауважує, що технологія методів критичного мислення виробляє навички уважно слухати, наводити впевнено та науково докази, бути толерантним і спонукає студента до опрацювання певної літератури, самостійної праці, розвиває прагнення до самоосвіти, вміння вчитися протягом усього життя [168, с. 494–499]. Наші дослідження визначили мету, якої повинен досягти викладач, застосувавши технологію методів критичного мислення, - створення на семінарському занятті творчої атмосфери, розвиток логічного мислення в студентів, зацікавленості дослідженням, а головне, - формування професійно-правової компетентності. Наведемо приклад застосування технології критичного мислення під час вивчення факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника». Завдання на семінарське заняття з теми 1.2. «Ознайомлення з верховенством права у Службах зайнятості»: для II (магістерський) рівня вищої освіти 1 року навчання спеціальності 231 «Соціальна робота»: визначити професійно-правову складову реформування закордонних служб зайнятості з метою підвищення задоволення клієнтів і забезпечення якості надання послуг Національною агенцією зайнятості Франції (ANPE); Державною службою зайнятості Данії; Федеральною службою зайнятості Федерального міністерства соціальних питань (BMA) Німеччини; Закон США про покращення якості (Закон Малколма Болдріджа); розкрити соціально-правовий аспект маркетингової діяльності служби зайнятості. Ми вважаємо, що застосування технології методів критичного мислення потребує формування запитань на

перетворення, які вимагають подати інформацію в іншому вигляді, продемонструвати виклад власного бачення проблеми.

Відомий радянський педагог А. Макаренко наголошував: «Я вважаю, що потрібно говорити про дефективні методи, а не дефективних людей» [84, с. 522]. Тому фронтальну інтерактивну форму навчання – метод «мозкової атаки» – було запропоновано в межах експериментального дослідження студентам спеціальності 231 «Соціальна робота». Наведемо приклади покрокового вирішення соціально-правових задач методом «мозкової атаки» для I (бакалаврський) рівня вищої освіти 1 курсу. Перший етап :1 крок. Вступ – окреслення проблеми: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника спеціальних будинків-інтернатів. Спеціальний будинок-інтернат є соціально-медичною установою, призначеною для постійного проживання звільнених осіб - громадян похилого віку, інвалідів I та II груп, які за станом здоров'я потребують стороннього догляду, побутового, медичного обслуговування та реабілітаційних послуг». Завдання формулюється через 5-10 хв.: державною та іноземними мовами з історичної точки зору доведіть правничу доцільність спеціальних будинків-інтернатів. 2 крок. Студенти висловлюють думки, ідеї, які викладачем реєструються на комп'ютері. Другий етап (3 крок). Обгрунтовуються ідеї тими, хто висловив пропозиції щодо їх розв'язання. Проходить загальна дискусія над запропонованими ідеями за критеріями: правомірність, реальна допомога соціальному клієнту, толерантність. Студентами остаточно вибирається найкраща ідея, відповідно до вищезазначених критеріїв. 4 крок. Студент, чий варіант вирішення завдання виявився найкращим, ще раз обгрунтовує вирішення соціально-правової задачі. Викладач, підсумовуючи проведення заняття, підкреслює важливість критеріїв, за якими обирався варіант вирішення завдання.

На ефективності застосування методів активного навчання на практичних заняттях наголошує Т. Ашутов, тому що «студенти взаємодіють

між собою; обмінюються інформацією в контексті курсу, який вивчається» [100, с. 47–49]. Отже, підтримуючи цю позицію науковця, у межах експериментального дослідження ми запропонували для майбутніх соціальних працівників виконання індивідуальної роботи, що сприяє формуванню їх професійно-правової компетентності. Наведемо приклади соціально-правових проектів для I (бакалаврський) рівня вищої освіти 3 курсу: «Запропонуйте своє вирішення проблеми із вдосконалення правової роботи інтегрованої соціальної служби з індивідуальними справами громадян для більш якісного їх завершення щодо залучення ресурсів територіальної громади».

Нами враховано поради П. Лузан, що уміння та навички майбутньої професійної діяльності можуть успішно набуватися студентами на заняттях з аналізу виробничих ситуацій [81]. Підтримуючи висновки вченого, у рамках експериментального дослідження пропонуємо для майбутніх соціальних працівників практичні заняття та семінари з аналізу виробничих ситуацій під час вивчення факультативу «Професійно-правова культура соціального працівника». Наведемо приклад занять з аналізу виробничих ситуацій для I (бакалаврський) рівня вищої освіти 3 року навчання: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника центрів медико-соціальної реабілітації. Розкрийте правові заходи, запропоновані вами центрам медико-соціальної реабілітації».

Аналіз дисциплін, що передбачені навчальними планами ЗВО, показав, що основні блоки складають дисципліни соціальної роботи та психології. Дисципліни інших блоків (соціологічні, правові, політичні) обмежені колом реально необхідних для виконання професійних завдань. В основі запропонованих у межах експериментального дослідження соціально-правових задач із формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників для дисциплін загальноосвітнього, педагогічного, психологічного, соціального та юридичного спрямування для I (бакалаврський) рівня вищої освіти та II (магістерський) рівня вищої освіти, спеціальності 231 «Соціальна

робота» лежить реалізація об'єктивних умов, а саме: розвиток нинішнього суспільства України, зокрема верховенство права, та суб'єктивних умов: теорія та методика освітнього процесу, зокрема виховання професійно-правових якостей з дотримання прав людини, професійно-правової культури, професійно-правової свідомості соціального працівника.

Наведемо приклад соціально-правових задач для навчальних та виробничих практик (проходження студентами практики в державних та громадських організаціях, часто — у комерційних фірмах): «Задача 7. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Проаналізуйте програму діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у вашому регіоні щодо дотримання прав і свобод соціальних клієнтів».

Зазначимо, що в межах експериментального дослідження розроблені матеріали лекцій, навчально-методичні комплекси з факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» для I (бакалаврський) рівня вищої освіти (1 та 3 курс), II (магістерський) рівня вищої освіти 1 року навчання, викладчів: завдання для практичних робіт, самостійної роботи, запитання для самоконтролю, тести для контролю знань студентів, індивідуальні завдання (соціально-правові проекти) на навчальну та виробничу практики. Рекомендована література для самостійної роботи студентів. Розроблений електронний курс на основі інформаційного середовища Moodle факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника».

Факультативний курс «Професійно-правова компетентність соціального працівника» (три кредити: 14 годин –лекції; 16 годин – практичні; 60 годин – самостійна робота) містить теми: 1.1. Професійно-правова культура соціального працівника. 1.2. Ознайомлення (механізми забезпечення та удосконалення) з верховенством права у Службах зайнятості. 1.3. Ознайомлення (механізми забезпечення та удосконалення) з дотриманням соціальних прав і свобод у Державних службах соціального страхування. 1.4.

Ознайомлення (механізми забезпечення та удосконалення) з дотриманням права соціальних клієнтів на гідне життя у Службах соціального захисту. 1.5. Ознайомлення (механізми забезпечення та удосконалення) з правничою необхідністю Інтегрованих Служб соціальної роботи. 2.1. Ознайомлення з механізмом правового регулювання та примусу в Центрах медико-соціальної реабілітації, органах охорони здоров'я та спеціальних будинках-інтернатах для звільнених осіб. 2.2. Ознайомлення з механізмом правового регулювання та примусу в Управліннях соціального захисту населення. Навчально методичний комплекс, зокрема, робоча навчальна програма з вищезазначеного факультативного курсу, навчальні плани зі спеціальності 231 «Соціальна робота» для I (бакалаврський), II (магістерський) рівнів вищої освіти подані в авторському посібнику [234]. Розкрито [234] співвідношення понять «професійно-правова компетентність», «професіоналізм», «професійно-правова культура». Компетентність визначає здатність майбутнього соціального працівника вирішувати проблеми, зокрема, професійно-правові. Професійна культура є синтезом багатьох видів культур, зокрема правової, містить сукупність спеціальних теоретичних знань, практичних умінь з різних дисциплін і відбиває й сам процес набуття професіоналізму майбутніми соціальними працівниками.

Наведемо приклад індивідуальних завдань (соціально-правові проекти) на навчальну та виробничу практики (Мета: I (бакалаврський) рівень вищої освіти (1 курс) – систематизувати; I (бакалаврський) рівень вищої освіти (3курс) – удосконалити; магістри 1 року навчання - формулювати висновки і пропозиції щодо роботи територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ): «Тема 1. Інтеграція різних поглядів на вирішення соціально-правової проблеми. Напрями професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників у роботі територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ: фізична і спортивна діяльність для інвалідів і соціально дезадаптованих; соціальна інформація і

комунікація; соціальна політика розвитку громади; диференційована дидактика роботи з інвалідами; дозвілля: ледарство і активний відпочинок».

Зазначимо, що ефективна самостійна робота студентів, як стверджують вітчизняні та зарубіжні науковці (І. Драч [103], Т. Калач [100], О. Карасьова [101], Л. Колодійчук [68], Л. Кочергін [100], В. Локшин [79], В. Манько [101], Т. Маслова [143], Т. Панченко [173], Л. Смерчак [102], В. Стешенко [143] та ін.), має бути керованою з боку викладача, і найкраще їй сприятиме «не простий заклик педагога працювати, а характер заняття, на якому слід чітко визначити питання для самостійного опрацювання». У рамках експериментального дослідження ми запропонували для майбутніх соціальних працівників електронний курс «Професійно-правова компетентність соціального працівника», що є ефективним прикладом позааудиторної індивідуальної та групової роботи.

Вчений Н. Онуфрієнко [101, с. 136–143] зауважує, що поняття «педагогічна діагностика» введено німецьким ученим К. Інгенкампом у 1968 р. Науковці [100;130; 235] підкреслюють, що діагностика слугує теоретичним фундаментом практичної педагогічної діяльності. Наведемо приклад тестів із факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» на основі модульної технології навчання та кредитно-модульної системи організації освітнього процесу в межах експериментального дослідження: «І (бакалаврський) рівень вищої освіти, 1 курс. Тема 1.2. Ознайомлення з верховенством права у службах зайнятості»: 1. У забезпеченні зайнятості населення беруть участь державні органи двох видів [234]: 1) загальні й спеціальні; 2) посередницькі й професійні; 3) органи управління й уповноважені органи; 4) місцеві державні органи й виконавчі органи; 5) установи й організації всіх форм власності й державні адміністрації.

На сучасному етапі соціальних і технологічних перетворень однією з вимог до всіх учасників освітнього процесу у ЗВО є готовність майбутнього фахівця до використання інформаційно-комунікаційних технологій

(Г. Козлакова) [66] . Освітні можливості інформаційного середовища MOODLE останнім часом активно досліджуються та обговорюються на наукових конференціях (В. Берека [173], Т. Бешок [8], Волошина [111], Г. Генсерук [20], О. Коваль [100], Л. Карташова, [125], Б. Корольов [120; 221], В. Шинкарук [18], С. Кривець [125] та ін.). «Інформаційну структуру електронного підручника можна вважати основою проектування сценарію освітнього процесу», - підкреслює К. Овчиннікова [81, с. 6–9].

Отже, у рамках експериментального дослідження нами розроблений для майбутніх соціальних працівників факультативний та електронний курс «Професійно-правова компетентність соціального працівника» на основі інформаційного середовища Moodle, що є ефективним прикладом інтерактивних технологій в дії щодо формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Висновки до другого розділу

1. На основі узагальнення наукових пошуків з проблеми формування професійно-правової компетентності, базуючись на визначених суперечностях і наукових підходах щодо проблеми формування професійно-правової компетентності, встановили багатоскладовий характер окресленого феномена в майбутніх соціальних працівників, компонентами якого визначено: мотиваційно-ціннісний (сила і стійкість мотивів та системи цінностей особистості), когнітивний (соціально-правові, педагогічно-правові і психологічно-правові знання, соціальні уявлення), практико-діяльнісний (соціально-правові, педагогічно-правові і психологічно-правові вміння, навички), особистісно-рефлексивний (правова спрямованість; психічна саморегуляція, самовдосконалення). Враховуючи ступінь прояву показників професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, що відображено у відповідних критеріях, у межах дослідження визначили чотири

рівні сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: низький (емпірично-інтуїтивний); задовільний (відтворювальний); достатній (функціональний); високий (рефлексивно-творчий).

2. Структура професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників відображає професійно-правові знання й уміння, необхідні для ефективної роботи із «клієнтами»; розвинене професійно-правове мислення (володіння методологією та самоусвідомленням власної професійно-правової діяльності в системі роботи «соціальний працівник – клієнт»); комунікативні здібності, мобільність і навички ділового спілкування іноземною мовою; стійку мотивацію до саморозвитку й особистісного професійно-правового зростання.

3. Педагогічними умовами визначено: створення позитивної мотивації та потреби у самовихованні і самовдосконаленні; впровадження системи вправ і завдань, спрямованих на формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки; реалізація в освітньому процесі закладів вищої освіти комплексу традиційних та інноваційних форм і методів навчання, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; забезпечення готовності викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

4. Створенно структурну модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, що характеризується цілісністю, наявністю інваріативних (мета, принципи) та варіативних (засоби і механізми досягнення основної мети) складників, прагматичністю та відкритістю.

Основні результати розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [212; 225; 226; 227; 229; 233; 236; 237].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

3.1 Організація експериментального дослідження

Динаміка перебудови та розвитку усіх сфер людської діяльності детермінує розробку та впровадження значної кількості інноваційних педагогічних підходів у навчальний процес ЗВО, ефективність яких вимагає обов'язкової експериментальної перевірки. Експеримент – це система операцій, впливу або спостережень, спрямованих на одержання інформації про об'єкт під час дослідницьких випробувань, які можуть проводитись у природних і штучних умовах при зміні характеру проходження процесу [22, с. 175].

Педагогічний експеримент перевірки ефективності педагогічних умов та структурної моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників здійснюватиметься на основі теоретичних й практичних підходів провадження педагогічних досліджень (В. Майборода) [83] та статистично-математичної обробки їх результатів запропонованих С. Гончаренком [Помилка! Джерело посилання не знайдено.], А. Киверялгом [60], П. Лузаном [82], В. Руденком [154]. У ході експериментального дослідження ми сформулювали комплексне завдання: за допомогою достовірних фактів підтвердити або відхилити ефективність педагогічних умов та структурної моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі ЗВО.

Мета експерименту – розробка та експериментальна перевірка педагогічних умов та моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Незалежна змінна – педагогічні умови та структурна модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Залежна змінна – рівень сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Експериментальна перевірка передбачала вирішення таких завдань:

1. Констатувати реальний стан формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі ЗВО (констатувальний етап експерименту – вхідне діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності).

2. Визначити педагогічні умови, обґрунтувати й розробити структурну модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі ЗВО й впровадити їх у практику (формувальний етап – заходи впровадження запропонованих педагогічних підходів у процес підготовки майбутніх соціальних працівників).

3. З'ясувати ефективність запропонованих педагогічних умов та структурної моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі ЗВО (контрольний етап – підсумкове діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності, доведення ефективності запропонованих педагогічних підходів).

Методологія експерименту включає такі основні етапи, як: розробка плану-програми експерименту; оцінка виміру і вибір засобів для проведення експерименту; проведення експерименту; обробка та аналіз експериментальних (емпіричних) даних.

Важливим положенням у методології є те, що кожен метод дослідження повинен бути теоретично обґрунтованим. Сучасні науковці вважають, що для фундаментальних досліджень людської особистості застосування лише експериментальних методів є неприпустимим та одностороннім, тому що експериментальна перевірка не може повною мірою відтворити життєве середовище людини через часову обмеженість, а подекуди і «надмірну» інваріантність у межах конкретного (а не цілісного життєвого) простору.

Загальноприйнятим і апіорним у дослідженнях, які належать до гуманітарної парадигми, є використання суб'єктивних методів, що ґрунтуються на можливості апелювати до особистісного досвіду респондентів за допомогою повідомлень, що зумовлює їхню емпіричну сутність. Ці методи орієнтовані на відкриття нового, а тому відповідають критеріям, необхідним для наукового пізнання [39, с. 141–142]. Зауважимо, що кількість методів дослідження на кожному з етапів дослідження була різною і залежала від складності розв'язання конкретних завдань нашої науково-дослідної роботи.

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася за спеціально розробленою програмою, у якій відображено мету, послідовність, тривалість, завдання і методи наукового пошуку. Заходи експериментальної перевірки проводилися упродовж 2015-2017 н.р. й здійснювалися у три взаємопов'язані етапи:

I етап – констатувальний (грудень 2015 р. – грудень 2016 р.) – проаналізовано нормативне забезпечення провадження підготовки майбутніх соціальних працівників, передовий науковий досвід із досліджуваної проблематики у галузі філософії, педагогіки, психології, соціології, економіки; вивчено передовий організаційно-педагогічний досвід професійного становлення майбутніх соціальних працівників у ЗВО; визначено та обґрунтовано об'єкт, предмет, завдання та ключові ідеї дослідження.

Опишемо детальніше особливості проведення констатувального етапу дослідження.

Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у вищому навчальному закладі шляхом використання розробленої моделі формування професійно-правової компетентності здійснювалася з грудня 2015 р. по грудень 2017 р. у Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, Тернопільському національному

педагогічному університеті ім. Володимира Гнатюка, Хмельницькому національному університеті зі студентами спеціальності 231 «Соціальна робота» I (бакалаврський) рівня вищої освіти та II (магістерський) рівня вищої освіти.

Під час констатувального етапу дослідження на основі аналізу діагностувальних (констатувальних) зрізів доцільно провести теоретичне обґрунтування необхідності вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів за допомогою таких наукових методів дослідження, як:

- аналіз, синтез, узагальнення – для студіювання наукових праць, матеріалів науково-практичних конференцій, періодичних фахових видань, методичної літератури з метою вивчення стану та рівня розробленості досліджуваної проблеми; порівняння, зіставлення – для порівняння підходів учених до розв'язання проблеми, визначення напрямів наукового пошуку та обґрунтування поняттєво-категоріального апарату;

- моделювання – для розробки моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників тощо;

- тестування, анкетування, спостереження за учасниками освітнього процесу, бесіди зі студентами, викладачами, адміністрацією ЗВО з метою вивчення процесу формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників;

- педагогічний експеримент – для вивчення нормативної програмної документації, аналіз паспорта компетентностей, виявлення траєкторії формування професійно-правової компетентності та визначення рівня процесу формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників;

- методи математичної статистики – для порівняння аналізу рівнів сформованості професійно-правової компетентності на етапі констатувального й контрольного етапу експерименту, визначення (встановлення) статистично-математичної достовірності отриманих (емпіричних) результатів дослідження.

Окрім вище зазначених заходів педагогічний експеримент передбачав розподіл загальної вибірки учасників експерименту на контрольні (КГ) та експериментальні групи (ЕГ).

Розглянемо методику диференціації учасників КГ та ЕГ. Для реалізації основної мети констатувального етапу – визначення фактичного стану професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників – нами було проведено на базі чотирьох ЗВО діагностування рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників за визначеними рівневими показниками. До констатувального етапу експерименту було залучено 325 студентів 1 та 3 курсів І (бакалаврський) рівня вищої освіти та 1 року навчання ІІ (магістерський) рівня вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» (табл.3.1).

Мотиваційно-ціннісний компонент (МЦК) професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників представлено як складне двовимірне утворення, що містить дві складові, кожна з яких визначалася відповідно до критеріїв показників і рівнів, що характеризують: 1) мотиви до професійної діяльності; 2) здатність майбутніх соціальних працівників до професійно-правового розвитку. Представимо вихідні результати дослідження відносно кожної з цих складових.

З метою визначення вихідного рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників використовувалась адаптована автором методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфир (у модифікації О. Реана), зазначена в роботі П. Лузана [82, с. 100], яка дала нам змогу діагностувати мотивацію студентів до професійної діяльності. В її основу покладена концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію (додаток А).

Таблиця 3.1

Розподіл студентів на констатувальному етапі дослідження

№ п/п	Назва вищих навчальних закладів	Кількість студентів
1.	Національний університет біоресурсів і природокористування України	90
2.	Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка	75
3.	Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка	78
4.	Хмельницький національний університет	82
Всього		325

Про внутрішній тип мотивації можна говорити, якщо діяльність значуща для особистості сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб (зокрема, мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то в такому випадку можна говорити про зовнішню мотивацію. Зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні.

Мотиваційним комплексом є тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ (внутрішні мотиви), ЗПМ (зовнішні позитивні мотиви) і ЗНМ (зовнішні негативні мотиви). До найбільш оптимальних мотиваційних комплексів слід віднести два типи поєднань: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, чим більше активність соціального працівника вмотивована самим змістом соціальної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижча емоційна нестабільність.

Задоволеність професією істотно корелює з оптимальністю мотиваційного комплексу соціального працівника (позитивний зв'язок, $r =$

+0,409) і з рівнем емоційної нестабільності (негативна залежність $r = -0,585$). Інакше кажучи, задоволеність обраною професією тим вища, чим оптимальніший у соціального працівника мотиваційний комплекс: високий рівень внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низький – зовнішньої негативної. Висока емоційна нестабільність пов'язана зі зниженням задоволеності професією. Проте говорити тут про причини й наслідки треба обачно: навряд чи можливо їх однозначно диференціювати. (Тим більше що сам по собі кореляційний аналіз у змозі тільки виявити зв'язки, а не визначити причини та наслідки.) Дійсно, з одного боку, емоційна нестабільність самої особистості може деколи зумовити зниження задоволеності професією. Але, з іншого – низька задоволеність, викликана внутрішньо особистісним конфліктом, професійними невдачами тощо, може призвести до підвищення емоційної нестабільності. Перше впливає на друге, друге – на перше; при цьому загальний негативний ефект постійно підтримується на високому рівні або підвищується. Сказане підтверджується і спеціальним дослідженням, що виявило негативну кореляційну залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності особистості (О. Реан) [82, с. 123].

Для дослідження мотивації професійно-правової діяльності студентам пропонувалося відобразити своє ставлення в балах (від 1 до 5) до 9 тверджень (додаток А), що відображають рівень усвідомлення важливості професійно-правової компетентності для майбутніх соціальних працівників. На основі отриманих даних за допомогою дешифратора визначається мотиваційний комплекс особистості, який відобразив тип співвідношення трьох видів мотивації на чотирьох рівнях: високому, достатньому, задовільному, низькому.

Майбутні соціальні працівники, у яких виявлено високий рівень мотивації, характеризуються наявністю мотиваційного комплексу, який відповідає оптимальному балансу мотивів $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$: професійно-правова мотивація вибудована на отримуваному задоволенні від результату діяльності; значно меншу роль посідає зовнішня мотивація, грошовий

заробіток, прагнення до кар'єрного росту; ще меншу роль у ціннісній мотивації професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників відіграє зовнішня негативна мотивація, що виявляється в прагненні уникнути невдач та критики; у них висока емоційна стабільність.

Студенти, яким притаманний достатній рівень мотивації професійно-правової діяльності, характеризуються низкою мотивів, а саме: $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. У діяльності таких майбутніх соціальних працівників велику роль відіграють професійно-правові та матеріальні мотиви; низька негативна мотивація; це впевнені в собі, ініціативні студенти.

Задовільний рівень мотивації професійно-правової діяльності свідчить про наявність даних мотиваційних комплексів : $ЗПН > \text{або} = ЗНМ$; $ЗПН > \text{або} = ВМ$: незначну роль відіграє здійснення діяльності заради неї самої; більше значення мають зовнішні стимули у вигляді грошових заохочень; студенти зорієнтовані на чітке виконання поставлених завдань; рівень емоційної стабільності низький.

Низький рівень характеризується найгіршим мотиваційним комплексом $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$: діяльність соціального працівника обумовлена зовнішніми негативними мотивами (бажанням «не потрапити в халепу»), які не визначають цінність самої професійно-правової діяльності і зовнішньої позитивної мотивації; рівень емоційної нестабільності найвищий (тривожність, низька самооцінка).

Для визначення розвиненості другої (ціннісної) складової мотиваційно-ціннісного компонента професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників застосовано анкету «Оцінка професійно-правових здібностей майбутніх соціальних працівників» (методика В. Зверєвої, Н. Немцовой в модифікації автора роботи) [15] (додаток Б).

Методика виявлення та оцінки професійно-правових здібностей «ППЗ» діагностує в майбутніх соціальних працівників прояв професійно-правових здібностей людини. У професіях, які за своїм змістом пов'язані з активною

взаємодією людини з іншими, стрижневими є правові здібності й уміння, без яких не може бути забезпечений успіх в роботі. Основний зміст діяльності соціальних працівників – соціальне навчання і соціальне виховання, соціально-просвітницька діяльність, керівництво колективами, соціальне обслуговування громадян тощо. Успішність професійної діяльності таких працівників залежить від рівня розвитку правових здібностей і від сформованих на їх основі вмінь встановлювати правові взаємовідносини з індивідом чи групою та організувати їх для виконання поставлених завдань. Тому професійно-правові здібності є важливими факторами для досягнення успіху в професіях типу «людина – людина».

Методика «ППЗ» базується на принципах відображення та оцінки досліджуваним деяких почуттів та емоцій у різних ситуаціях. Обрані ситуації відображають правові почуття та емоції. Без емоцій людина перестає бути людиною-особистістю. До емоційних процесів належать власне емоції й почуття, зокрема правові, як складова правосвідомості. Проективний опитувальник дозволяє виявити стійкі показники правових здібностей. Особливість проективного методу полягає в тому, що досліджуваний, так би мовити, проектує свої властивості, особливості своєї поведінки в ситуацію, запропоновану дослідником.

Вивчення професійно-правових здібностей дозволяє виявити: а) чи має студент здібності сприймати правову інформацію; б) чи має здібності орієнтуватись у чинному законодавстві; в) наскільки студент швидко може засвоювати нові знання, приймати правильні рішення з правових питань; г) чи має здібності до правомірної діяльності і поведінки; д) чи має здібності правомірно захищати інтереси суб'єктів суспільних відносин.

Респондентам пропонується відповісти на всі 20 наведених нижче запитань (додаток Б). На підставі результатів проведеного анкетування здійснювався підрахунок вихідної суми балів кожного із досліджуваних та визначався рівень здатності майбутніх соціальних працівників до професійно-

правового розвитку. Оцінювання отриманих результатів проводилося за такою шкалою: високий рівень – 61-75 балів; достатній рівень – 46-60 балів; задовільний рівень – 31-45 балів та низький рівень – 30 балів і менше з подальшим визначенням загальної оцінки розвиненості здатності майбутніх соціальних працівників до професійно-правового розвитку.

Для кількісної обробки даних використовувалися дешифратори, у яких проставлена максимальна сума «ідеальних» відповідей, що відображають яскраво виражені професійно-правові здібності. Далі прораховувалась кількість відповідей, які збігалися з дешифратором, по кожному розділу методики. Оціночний коефіцієнт (П) професійно-правових здібностей виражався відношенням кількості однакових відповідей по кожному розділу до максимально можливої кількості збігів: $K = n / 20$, де, K – величина оціночного коефіцієнта; n – кількість відповідей, що збігаються з дешифратором.

На підставі аналізу даних результатів опитування можна зробити висновок про існування необхідності цілеспрямованого формування в студентів мотивів і ціннісного ставлення до набуття знань, умінь і навичок, досвіду здійснення професійно-правової діяльності через вмотивування потреби в самовихованні і самовдосконаленні, зокрема: упровадження системи знань про сутність і значущість професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки (факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника»); реалізація доцільного комплексу традиційних та інноваційних форм і методів, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (робота в малих групах: соціально-правові тренінги, соціально-правові проекти, соціально - правові кейси, інтелектуально-правові ігри; фронтальна робота: лекція-ситуація; міні-лекція).

З метою оцінювання розвиненості когнітивного компонента (КК) професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників використано метод тестів (додаток В), що дозволив визначити сформованість

їхніх соціально-правових, педагогічно-правових і психологічно-правових знань на основі представленої для опитування батареї тестів «Соціально-правові, педагогічно-правові і психологічно-правові знання майбутніх соціальних працівників» (авторська методика) [232].

На підставі результатів здійснювався підрахунок вихідної суми балів кожного із досліджуваних та визначався рівень сформованості соціально-правових, педагогічно-правових і психологічно-правових знань майбутніх соціальних працівників. Оцінювання отриманих результатів проводилося за такою шкалою: високий рівень – 14-15 балів; достатній – 11-13 балів; задовільний – 8-10 балів та низький рівень – 7 балів і менше з подальшим визначенням загальної оцінки сформованості майбутніх соціальних працівників для кожної з груп.

Практико-діяльнісний компонент (ПДК) формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників розглядався як складне двовимірне утворення, що містило дві складові, кожна із яких визначалася відповідно до критеріїв, показників і рівнів, що характеризують: відсутність утруднень при організації процесу професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників; якість сформованості соціально-правових, педагогічно-правових і психологічно-правових умінь, навичок та наявність практичного досвіду у вирішенні складних професійно-правових проблем у системі роботи «соціальний працівник – соціальний клієнт».

Перша (організаційна) складова розвиненості практико-діялісного компонента відбиває вміння і навички організовувати процес професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників. Для її визначення використовувалося комплексне анкетування (авторська методика) під час вирішення ними соціально-правових задач на заняттях (у малих групах) з дисциплін загальноосвітнього, педагогічного, психологічного, соціального, юридичного спрямування I (бакалаврський) рівня вищої освіти та II

(магістерський) рівня вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» (див. додаток Г).

Друга (практична) складова розвиненості практико-діяльнісного компонента характеризує комплекс організаційно-практичних умінь і навичок, що складають основу його соціально-правового досвіду у вирішенні складних професійно-правових проблем у системі роботи «соціальний працівник – клієнт». Для її визначення використовувалося комплексне анкетування (авторська методика) під час вирішення студентами I (бакалаврський) рівня вищої освіти та II (магістерський) рівня вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» соціально-правових задач під час навчальних та виробничих практик (додаток Г).

Під час аналізу відповідей на тести-задачі використовувалися певні критерії. Майбутні соціальні працівники повинні вміти:

- нестандартно вирішувати професійно-правові задачі: наявність елементів креативності та творчості;
- використовувати практичній діяльності нормативно-правову базу та відтворювати наукову соціально-правову термінологію;
- складати та оформляти юридичні документи відповідно до сучасних вимог;
- захищати права соціальних клієнтів в установленій формі та навчати їх основам захисту прав і свобод;
- визначати умови механізмів правового регулювання та примусу при роботі із соціальними клієнтами.

Виокремлені критерії контролю у своїй єдності визначають рівень сформованості вмінь майбутніх соціальних працівників здійснювати професійно-правову діяльність. Критерії контролю вирішення тестів-задач студентів оцінювалися за п'ятибальною шкалою : високий – «відмінно» – 5 балів (відповіді відповідають всім критеріям контролю); достатній – «добре» - 4 бали (результати відповідають чотирьом критеріям контролю); задовільний –

«задовільно» – 3 бали (результати відповідають трьом критеріям контролю); низький – «незадовільно» - 2 і менше балів (завдання не вирішене).

Особистісно-рефлексивний компонент професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників розглянутий як складне тривимірне утворення, яке представлено трьома складовими (емоційною, професійною, рефлексивною), кожна з яких характеризувала відповідно: 1) здатність до емпатії (співпереживання); 2) професійну спрямованість особистості; 3) здатність майбутніх соціальних працівників до критичного самоаналізу й самооцінки готовності щодо підвищення рівня професійно-правової компетентності.

Перша (емоційна) складова особистісного-рефлексивного компонента характеризувалася за допомогою (додаток Д) тесту Дж. Голланда з визначення (та закріплення-авт.) професійної спрямованості особистості [213] (у модифікації автора). Респондентам було запропоновано обрати одну з двох професій, але не з погляду престижності, а з погляду її сутності: «Чи можу (хочу) я займатися цим видом діяльності?». Нижче наводилися назви типів особистості з їх коротким описом і перераховувалися деякі професії, у яких представники відповідного типу зможуть найповніше розкрити свої здібності, досягти успіху й особистого задоволення. Важливо підкреслити, що кожна людина володіє особистісними властивостями, характерними для всіх шести типів особистості (реалістичний, соціальний, конвенційний, інтелектуальний, артистичний, заповзятливий), проте домінують при цьому риси одного або кількох типів. Розвинена емпатія (співпереживання) впливає на поведінку соціального працівника та робить її соціально обумовленою, що забезпечує йому успіх у професійній діяльності. За допомогою дешифратора (ключа) визначався рівень розвитку емпатії. За кожний збіг з ключем нараховувався 1 бал. Домінуючим у випробовуваного був той тип, за яким він набрав максимальну кількість балів. За результатами тестування всі досліджувані

розподілялися за чотирма рівнями: високий – 14-15 балів; достатній – 11-13 балів; задовільний – 8-10 балів та низький – 7 балів і менше.

Друга (професійна спрямованість особистості) складова особистісно-рефлексивного компонента визначалася за допомогою (додаток Е) методики-класифікатора О. Реана [213]. Методика (у модифікації автора) «Мій професійний портрет соціального працівника»: у запропонованих автором картках з різними рисами характеру людини акцентована увага на професійно-правових якостях, які необхідні для ефективної роботи сучасного соціального працівника (відповідальність, співпереживання, емоційно-вольова стійкість, рішучість, розвинуті комунікативні здібності, оперативна пам'ять і логічне мислення). Ця методика спрямована на виявлення рівня сформованості професійно-правових якостей майбутнього фахівця і дає змогу з'ясувати уявлення особистості про «ідеального» соціального працівника, а також про себе як фахівця у цій галузі на певному етапі свого розвитку в порівнянні зі змальованим «ідеалом».

Респондентам запропоновано 95 карток з різними якостями і рисами характеру людини, які вони класифікували за рейтингом у групі найбільш значимих (якими в ідеалі повинен володіти фахівець на високому рівні) і найменш значимих для фахівця. На наступному етапі студенти розподіляли всі картки з групи найбільш значимих на п'ять груп відповідно до самооцінки рівня сформованості тих чи інших особистісних і професійних якостей: низький – недостатній – достатній – оптимальний – високий. Отже, отримували 5 груп карток по кожному з рівнів (числова вага кожної картки залежить від групи, у якій вона лежить). Числові значення необхідно додати й поділити на загальну кількість карток усіх 5-ти груп та визначали середнє значення Z у балах. Далі окреслювали групу, яка містить найбільшу кількість карток, ділили цю кількість на загальну й отримували коефіцієнт k . Залежно від того, у якій групі виявлено найбільшу кількість карток, значення k віднімалося або додавалося до Z . Якщо значення більше 5-ти чи менше 1-го, то воно зводилося до цілого. За

результатами тестування всі досліджувані розподілялися за чотирма рівнями: низький – 2 і менше балів; задовільний – 3 бали; достатній – 4 бали; високий - 5 балів.

Третя (рефлексивна) складова особистісно-рефлексивного компонента [14] визначалася за допомогою анкети (див. додаток Ж) «Самоаналіз готовності студентів (педагогів) до підвищення рівня професійно-правової компетентності» (авторська методика) [232]. Оцінювання отриманих результатів проводилася за такою шкалою: високий рівень – 81-100 балів; достатній – 61-80 балів; задовільний – 41-60 балів та низький рівень – 40 балів і менше з подальшою загальною оцінкою розвиненості рефлексивного компонента професійно-правової компетентності для кожної з досліджуваних груп.

Методика О. Реана [213] «Задоволеність обраною професією» (у модифікації автора) [232] (див. додаток И) дозволяє визначити задоволеність майбутнього соціального працівника обраною професією на основі підрахунку індексу задоволеності (ІЗ). Первинна обробка полягає в підрахунку балів, набраних респондентами при відповіді на питання: кожна шкала (А, В, С) має 5-бальне градуювання. Значення відповідей: 1 – ні; 2 – швидше ні, аніж так; 3 – не знаю; 4 – швидше так, ніж ні; 5 – так. Первинні бали за шкалою В переводились у зворотні таким чином: 1 бал відповідає 5 одиницям; 2 бали – 4 одиницям; 3 бали – 3 одиницям; 4 бали – 2 одиницям; 5 балів - 1 одиниці. Підраховувався індекс задоволеності ІЗ як середня сума балів за трьома шкалами: $IЗ = (A + B + C) / 3$. Отриманий результат порівнювався з нормативами та визначався за рівнями : від 1 до 1,5 бала – задоволеність дуже низька (незадоволеність); від 1,6 до 2,5 бала – задоволеність нижче середнього — низький рівень; від 2,6 до 3,5 бала – задоволеність середня – задовільний рівень; від 3,6 до 4,5 бала – задоволеність вище середнього - достатній рівень; від 4,6 до 5 балів – задоволеність висока – високий рівень.

Обрані нами методики діагностування ускладнюють диференціацію сформованості професійно-правової компетентності за рівнями, тобто невідповідними є шкали оцінювання мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів. Для цього нами було прийняте рішення введення «поправочних» коефіцієнтів, які дозволяли уніфікувати шкалу оцінювання кожного компоненту за 100-бальною шкалою (високий, достатній, задовільний і низький рівень), а відповідно й визначення загального рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Наступним кроком є статистично-математична обробка результатів констатувального діагностування, а саме перевірка їх достовірності (встановлення відповідності закону нормального розподілу – закону Гауса) та визначення середніх арифметичних результатів учасників окремих академічних груп.

З метою статистично-математичної перевірки емпіричних результатів експериментальних заходів, керуючись загальноприйнятою методикою статистичної обробки даних [6], в КГ та ЕГ висунуто дві гіпотези:

H_0 – гіпотеза свідчить про відсутність відмінностей між КГ та ЕГ – групи подібні. За таких умов одна із груп може виступати у ролі (КГ);

H_1 – відмінність між КГ та ЕГ є суттєвою – вибір груп для експерименту є не можливим.

Розподіл ЕГ та КГ здійснювалося при дотриманні умов ідентичності, тобто експериментальна та контрольна вибірки повинні мати майже однакові вихідні дані при умові навчальної роботи, були незалежними від особистості викладачів навчальних дисциплін, працювали в природних умовах. У випадку неможливості відбору КГ та ЕГ за загальним рівнем сформованості професійно-правової компетентності, ми керувалися вимогою, згідно з якою в КГ увійшли академічні групи з відносно вищими рівнем сформованості компетентності, в порівнянні з КГ.

Встановлення відповідності нормальному розподілу отриманих емпіричних даних діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників здійснювалося за допомогою критерію Колмогорова-Смірнова (формула 1).

$$\lambda' = \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \cdot \max F_{n_1}(x) - F_{n_2}(x) \quad (1)$$

де, $F_{n_1}(x)$ і $F_{n_2}(x)$ – емпіричні функції розподілу, побудовані по двох вибірках (попередньо диференційовані КГ та ЕГ) об'ємом n_1 і n_2 (кількість студентів у попередньо диференційованих КГ та ЕГ).

Визначення середньоарифметичного показника рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі здійснювалося за формулою 2.

$$a = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n} \quad (2)$$

де, a – середній показник сформованості професійно-правової компетентності в академічній групі,

$a_1 + a_2 + \dots + a_n$ – результати констатувального діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності.

У випадку якщо при первинній диференціації КГ та ЕГ за результатами констатувального діагностування не відповідатимуть нормальному розподілу (формула 1) із статистичною значущістю $p=0,05$, диференціація учасників здійснюється повторно й додатково перевірятиметься за критерієм Колмогорова-Смірнова.

Подальша статистично-математична обробка передбачала встановлення подібності або відмінності КГ та ЕГ. З цією метою нами використано t-критерій Стьюдента із різними дисперсіями, який дозволяє достовірно визначити наявність відмінностей вибірок (формула 3). Зауважимо, що використання критерію можливе за умов відповідності числових даних нормальному

розподілу, перевірка якого попередньо забезпечувалася використанням критерію Колмогорова-Смірнова.

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot s_1^2 + (n_2 - 1) \cdot s_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} \quad (3)$$

де \overline{X}_1 і \overline{X}_2 , s_1^2 і s_2^2 , n_1 і n_2 – статистики першої (КГ) і другої вибірок (ЕГ).

Статистичне значення t -критерію Стьюдента регламентоване на 5% відсотковому рівні значущості ($p > 0,05$). У випадку якщо значущість критерію перевищуватиме показник 0,05 – це свідчитиме про подібність ЕГ та КГ на рівні значущості 5%, й можливості здійснення подальшої об'єктивної експериментальної роботи. В протилежному КГ та ЕГ є статистично не подібними, що унеможлиблює вибір КГ та ЕГ на констатувальному етапі.

Вище описаний комплекс організаційно-педагогічних заходів та методів математичної статистики дозволяє реалізувати формувальний етап експериментальної перевірки ефективності структурної моделі та педагогічних умов формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

II етап – формувальний (грудень 2016 р. – грудень 2017 р.), проводився зі студентами (попередньо диференційованих учасників до КГ та ЕГ) спеціальності 231 «Соціальна робота», котрі закінчували навчання на 1 та 3 курсах I (бакалаврський) рівня вищої освіти та 1 році навчання II (магістерський) рівня вищої освіти та з вересня по грудень 2017 р. зі студентами спеціальності 231 «Соціальна робота», котрі починали своє навчання на 1 та 3 курсах I (бакалаврський) рівня вищої освіти та 1 році навчання II (магістерський) рівня вищої освіти. Основна мета цього етапу полягала в реалізації комплексу педагогічних умов в освітньому процесі ЗВО.

У ході формувального етапу експерименту здійснювалася поетапна реалізація технологічного забезпечення педагогічних умов та структурної моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників за допомогою педагогічного експерименту: тестування, анкетування, методу оцінки та самооцінки, якісного аналізу проміжних результатів дослідження.

Впровадження передбачало реалізацію таких заходів: організація професійної підготовки студентів ЕГ для доведення ефективності визначених педагогічних умов і структурної розробленої моделі; здійснення вихідних, проміжних та контрольних діагностувальних зрізів у ЕГ та КГ; фіксація даних про хід експерименту та забезпечення коригування запропонованих змін у процесі їх практичної реалізації.

Формувальний етап дослідження передбачав підготовку науково-педагогічних працівників ЗВО, які входили до експериментальної бази, до впровадження структурної моделі, педагогічних умов та елементів навчально-методичного забезпечення. Підготовка викладачів ЗВО передбачала проведення методичних семінарів та тренінгів із залученням провідних експертів (соціальних працівників-практиків), завідувачів кафедр, дослідників, які вивчають проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників.

За результатами формувального етапу дослідження ми проводили діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Діагностування здійснювалося окремо кожного компоненту професійно-правової компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного, особистісно-рефлексивного), його результати диференціювалися на високий, достатній, задовільний і низький рівень. Як і у випадку констатувального етапу дослідження обробка результатів здійснювалася за допомогою критерію Колмогорова-Смірнова (формула 1) та t -критерію Стьюдента (формула 3).

Варто відмітити, що використання зазначених методів математичної статистики на формувальному етапі дослідження має певні відмінності у порівнянні із констатувальним. В обох випадках емпіричні дані повинні відповідати нормальному розподілу, оскільки це уможлиблює використання *t*-критерію Стьюдента. Однак, порівнюючи КГ та ЕГ (формула 3), обов'язковою повинна бути відмінність між групами, що свідчитиме про певний вплив запропонованих нами підходів. Водночас результати ЕГ повинні перевищувати показники результатів КГ, що в свою чергу свідчитиме про ефективність запропонованих нами педагогічних умов та структурної моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Оцінювання рівнів сформованості професійно-правової компетентності за кожним компонентом на етапі завершення формувального ґрунтувалося на зіставленні 100-бальної шкали, що відповідає сучасним особливостям оцінювання студентів у ЗВО. Усереднюючи показники кожного компонента професійно-практичної компетентності доцільно диференціювати їх за високим, достатнім, задовільним і низьким рівнем, що дозволить провести додаткову перевірку ефективності запропонованих нами підходів.

Формувальний етап експерименту передбачав також аналіз й узагальнення емпіричних даних, їх систематизацію, синтез й представлення даних математичної статистики; встановлення фактів ефективності запропонованих педагогічних умов та структурної моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників; резюмування та текстова інтерпретація теоретичних даних, формулювання висновків експериментального дослідження.

З метою обробки отриманих емпіричних даних нами використаний комплекс інформаційно-комунікаційного забезпечення (комп'ютерних програм): Microsoft Excel – систематизація та групування числових показників діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності учасників КГ та ЕГ на констатувальному та формувальному

етапі дослідження, побудова організаційних діаграм (гістограм); SPSS – програмний комплекс статистично-математичної обробки даних, тобто перевірка експериментальних даних критеріями Колмогорова-Смірнова, *t*-критерієм Стьюдента.

Загалом педагогічний експеримент включав ряд організаційних, інформаційно-технічних, педагогічних заходів спрямованих на підтвердження ефективності педагогічних умов та структурної моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, які проходять підготовку у ЗВО. Результати впровадження запропонованих нами педагогічних підходів та їх експериментальної перевірки буде представлено у наступних параграфах третього розділу.

3.2 Реалізація педагогічних умов формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

На формувальному етапі дослідження організація експериментального навчання щодо розвитку професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників відбувалась відповідно до основних теоретичних положень, які висвітлені в розділі 1. Під час формувального експерименту в КГ освітній процес здійснювався за традиційною методикою на основі навчально-методичних матеріалів і засобів навчання, що використовуються в звичній практиці підготовки студентів. В ЕГ зміст, засоби, способи, методи та прийоми навчання відбиралися відповідно до визначених педагогічних умов та розробленої моделі з метою цілеспрямованого розвитку професійно-правової компетентності в майбутніх соціальних працівників і здійснювалася комплексна робота, що супроводжувалася доповненням навчально-методичного забезпечення.

Тому ключове місце у формуванні професійно-правової компетентності в майбутніх соціальних працівників відведено факультативному, електронному

курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» (згідно з навчальними програмами) для I (бакалаврський) рівня вищої освіти (1 та 3 курс), II (магістерський) рівня вищої освіти 1-го року навчання, у структурі якого враховувалися такі аспекти (додаток М):

1) текстовий матеріал лекцій містить інформацію, актуальну для професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників I (бакалаврський) рівня вищої освіти (1 та 3 курс), II (магістерський) рівня вищої освіти 1-го року навчання, що готує їх до навчальної та виробничої практик; врахований зарубіжний досвід;

2) система проблемних соціально-правових завдань спрямована на формування професійно-правової компетентності в майбутніх соціальних працівників;

3) зміст індивідуальних завдань (соціально-правові проекти) на навчальну та виробничу практики поступово ускладнюється, акцент робиться на інтеграції навчальної та правової, практичної та правової діяльності майбутніх соціальних працівників;

4) використовуються інтерактивні технології навчання, що сприяють розвитку в студентів професійно-правової компетентності;

5) навчально-методичні комплекси факультативного курсу складаються з декількох частин: завдання для практичних робіт та самостійної роботи; запитання для самоконтролю та тести для контролю знань студентів; індивідуальні завдання (соціально-правові проекти) на навчальну та виробничу практики; рекомендована література для самостійного опрацювання;

б) електронний курс.

Тому важливим завданням нашого дослідження було забезпечення інтеграції факультативного курсу в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що передбачає: ознайомлення майбутніх соціальних працівників із механізмами дотримання верховенства права в роботі територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних

установ; вироблення правового мислення і культурного стилю правомірної поведінки; виховання в майбутніх соціальних працівників домінуючої професійної якості – дотримання прав людини під час роботи із соціальними клієнтами.

Завдання факультативного курсу полягають у формуванні фахівців, здатних:

- засвоювати теоретичні основи професійно-правової компетентності соціального працівника;

- підвищувати рівень професійно-правової культури соціального працівника;

- використовувати в практичній діяльності нормативно-правову базу;

- навчати соціальних клієнтів основам захисту їх прав і свобод;

- до вироблення постійної потреби і прагнення здобувати знання самостійно;

- засвоювати, розуміти і відтворювати наукову соціально-правову термінологію;

- визначати умови механізмів правового регулювання та примусу при роботі із соціальними клієнтами.

У результаті вивчення факультативного курсу майбутні соціальні працівники повинні:

знати:

- складові професійно-правової компетентності;

- механізми забезпечення верховенством права в соціальних клієнтів;

- механізми забезпечення та дотримання соціальних прав і свобод соціальних клієнтів;

- механізми дотримання права соціальних клієнтів на гідне життя;

- механізми правового регулювання та примусу соціальних клієнтів;

уміти:

- відтворювати наукову соціально-правову термінологію;

- систематизувати, удосконалювати та формулювати висновки і пропозиції щодо роботи територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ;

- використовувати в практичній діяльності нормативно-правову базу;

- складати та оформляти юридичні документи відповідно до сучасних вимог;

- захищати права соціальних клієнтів в установленій формі;

- навчати соціальних клієнтів основам захисту їх прав і свобод:

- спілкуватися з державними органами, які застосовують правові норми, та захищати власні суб'єктивні права:

- самостійно здобувати знання;

- визначати умови механізмів правового регулювання та примусу при роботі із соціальними клієнтами.

Соціально-правові задачі для дисциплін загальноосвітнього, педагогічного, психологічного, соціального, юридичного спрямування, індивідуальні завдання (соціально-правові проекти) на навчальну та виробничу практики із формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників мають на меті: для бакалаврів 1 року навчання – систематизувати; для бакалаврів 3 року навчання – удосконалити; для магістрів 1 року навчання – формулювати висновки і пропозиції щодо роботи територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ.

Факультативний курс «Професійно-правова компетентність соціального працівника» передбачав розробку та пошук шляхів оптимізації за допомогою інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) освітнього призначення, інтерактивних технологій навчання (ІТН), проблемно-розвивального навчання (ПРТ) (Р. Менденаль) [R. Mendenhall] [271].

Аналіз та оцінка інтеграції (Р. Менденаль [R. Mendenhall] [271]) факультативного курсу передбачали вибір засобів ІТН, які сприятимуть

створенню оптимальних умов для організації та управління навчальною діяльністю майбутніх соціальних працівників з метою формування в них професійно-правової компетентності та розвитку особистості студента як самостійного суб'єкта навчально-професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Серед різноманіття ІТН обрано такі, як: превентивні (тренінг, консультація); неімітаційні (проблемна лекція, комплекси соціально – правових завдань професійного спрямування, алгоритми); імітаційні (ділові та інтелектуальні ігри, «мозковий штурм», групове проектування та кейси); електронний курс.

Під час проектування інтеграції (Р. Менденаль [R. Mendenhall] [271]) факультативного курсу здійснено його розробку, яка полягала не в ізольованому підборі методичних механізмів для кожної педагогічної умови, а в реалізації мети, змісту дослідження загалом на конкретних етапах педагогічного процесу. Факультативний курс містить лекції, практичні заняття, самостійну роботу, індивідуальні завдання на навчальну та виробничі практики та електронний курс.

Розроблений авторський факультативний курс «Професійно-правова компетентність соціального працівника» передбачає використання в освітньому процесі групової, парної, індивідуальної, фронтальної роботи; професійно-правових завдань (соціально-правові задачі, соціально-правові проекти), які розвивають здатність нестандартно і творчо підходити до вирішення поставленого завдання і на практиці використовувати наявні теоретичні знання; рольових та ділових ігор, кейсів та проектів; проблемно-розвивального навчання, що максимально наближають заняття до професійно-правової діяльності майбутніх соціальних працівників.

Реалізація факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» передбачала безпосереднє впровадження визначених педагогічних умов формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Розглянемо методику реалізації першої умови дослідження - створення в майбутніх соціальних працівників позитивної мотивації до формування професійно-правової компетентності як цілісного структурного утворення, потреби у їх самовихованні й самовдосконаленні. Теоретичною основою мотиваційного компонента формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників обрано двомодальну позитивно-негативну побудову мотивації, виокремлену В. Асєвим [93], який стверджує, що саме така побудова сприяє позитивним і негативним супровадам мотиваційного процесу. Проектуючи означене положення на площину нашого дослідження, зауважимо, що для ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників важливим є забезпечення позитивної мотивації, що можливо за умов позитивного впливу на студентів відповідно до їх потреб, інтересів, бажань.

На нашу думку, створення позитивної мотивації в освітньому процесі ЗВО необхідно передбачити через систему відповідних заходів, що сприятиме формуванню потреби в самовихованні й самовдосконаленні, зокрема: упровадження системи знань про сутність і значущість професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки (факультатив «Професійно-правова компетентність соціального працівника»); реалізація доцільного комплексу традиційних та інноваційних форм і методів, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (робота в малих групах: соціально-правові тренінги, соціально-правові проекти, соціально - правові кейси, інтелектуально-правові ігри; фронтальна робота: лекція-ситуація; міні-лекція).

На формування ціннісного та особистісно - рефлексивного компонентів впливають різні джерела професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, їх занурення в професійно - правове середовище через проблемно-розвивальну та інтерактивну технології навчання. Її теоретичною основою обрано механізми орієнтації особистості у світі цінностей,

виокремлених В. Вілюнас [39]. Вивчаючи досвід роботи соціальних працівників, аналізуючи і враховуючи різні позиції у вирішенні професійно-правових проблем соціальних клієнтів через опанування факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника», студенти отримували уявлення про професійно-правову діяльність соціальних працівників, у них вироблявся професійний еталон, на який необхідно орієнтуватися.

Однак, як показав експеримент, лише надання студентам «готових» професійних цінностей недостатньо для їхнього осмисленого й усвідомленого прийняття, оскільки відбувається їхнє формальне засвоєння. Зі студентами ЕГ у межах соціально-правових тренінгів цілеспрямовано створювалися ситуації, що вимагали усвідомлення майбутніми соціальними працівниками своїх професійно-ціннісних орієнтацій, співвіднесення власних досягнень з еталоном. Студенти мали змогу виявляти професійні помилки та ускладнення, усвідомити необхідність доказовості та обґрунтованості своїх позицій.

Протягом усього експерименту в ЕГ проведення соціально-правового тренінгу відбувалося за чітко визначеною структурою: підготовчий етап (створення сприятливого психологічного простору; вироблення, прийняття засвоєння правил роботи групи; налагодження прямого та зворотного зв'язків «учасник-група» та «група-учасник»; створення ситуації рефлексії); основний етап (оцінка рівня поінформованості щодо проблематики; актуалізація проблеми та конкретних завдань для її розв'язання, зокрема: I (бакалаврський) рівень вищої освіти, 1 курс (державна служба зайнятості та її повноваження: професійно-правова складова; правила організації працевлаштування державною службою зайнятості стосовно іноземних громадян: соціально-правові норми тощо), I (бакалаврський) рівень вищої освіти, 3 курс (права та завдання інспекції з контролю за додержанням законодавства про зайнятість населення; волонтерство: соціально-правовий аспект тощо), II (магістерський) рівень вищої освіти 1 рік навчання (моделі соціального захисту в державах ЄС:

професійно-правовий аспект; удосконалення соціального захисту в Україні: законодавчі зміни тощо); надання інформації, засвоєння знань; формування умінь, навичок, розвиток здатностей; підведення підсумків щодо змісту роботи); підведення підсумків щодо процесу роботи (оцінка набутого досвіду. Налаштування учасників на атмосферу звичайного життя).

На вирішення проблеми виховання та самовиховання спрямовані науково-теоретичні доробки відомих психологів і педагогів, і ми погоджуємось з висновками вчених (Л. Зязюн [56], О. Гладишева [143], В. Сериков [157], О. Слободян [161] та ін.) [236]. Науковці зазначають, що у вихованні є зовнішні впливи, у самовихованні – внутрішні, запорукою яких є наявність позитивної особистісної мотивації до формування якостей. Саме виховання спонукає людину до роботи над собою, спрямовуючи її на подальший саморозвиток та самовиховання. У контексті дослідження ми спиралися на психологічну концепцію О. Ковальова [63, с. 7], відповідно до якої самовиховання – це свідома системна робота особистості над собою з метою усунення недоліків і формування позитивних якостей, зумовлених вимогами суспільства та власної програми розвитку.

Використання рефлексивних прийомів [173, с. 159-175] під час опанування факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника»: проведення дискусій, соціально-правових тренінгів, обговорення в групах – сприяло формуванню особистісно - рефлексивного компонента та дало змогу майбутнім соціальним працівникам працювати з цінностями професійно-правової діяльності та власними ціннісними орієнтаціями, усвідомлювати свої досягнення, використовувати ці результати для подальшого професійно-особистісного самовдосконалення та саморозвитку.

Реалізація другої педагогічної умови – упровадження системи вправ і завдань, спрямованих на формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки –

скеровувалася на формування когнітивного (пізнавального) та практико-діяльнісного компонентів.

Нами використано рекомендацію П. Ерднієва «укрупняти дидактичні одиниці для виявлення взаємозв'язків між основними поняттями» [37, с. 26-28] для створення комплексу соціально-правових завдань із факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» [234] та матеріалів лекцій, згідно з навчальними програмами, для I (бакалаврський) рівня вищої освіти (1 та 3 курс), II (магістерський) рівня вищої освіти 1-го року навчання; врахований зарубіжний досвід [235]. Наведемо приклад: Соціально-правові задачі для дисциплін загальноосвітнього спрямування. Задача 1. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби зайнятості. Служба зайнятості є захисником та порадиником і для людей, які опинилися без роботи або шукають додаткові джерела доходів для гідного існування, зокрема іноземців, і для людей з особливими потребами. Кризова ситуація в нашій державі негативно вплинула на діяльність підприємств, установ, організацій і зачепила інтереси майже кожного працівника. Тому фахівці повинні добре знати норми трудового законодавства, щоб відстоювати свої інтереси. Підберіть необхідні слова (державною та іноземними мовами), приклади з історії України та інших держав, щоб стати партнером соціального діалогу між соціальним клієнтом та Вами, як представником держави, з дотримання їх економічних та соціальних прав і свобод.

Соціально-правові задачі для дисциплін педагогічного спрямування. Задача 1. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби зайнятості. Фахівцями служби зайнятості проводиться системна робота, спрямована на забезпечення конституційного права громадян на звернення. Донесіть інформацію до школярів старших класів, студентів закладів професійної освіти та вишів щодо послуг служби зайнятості (головна мета профорієнтаційних заходів).

Соціально-правові задачі для дисциплін психологічного спрямування. Задача 4. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника органів охорони здоров'я. Розгляньте правові орієнтації, позиції, мотиви соціального працівника, які направлені на пізнання, спілкування і взаємодію в процесі правової діяльності та поведінки в сфері правовідносин «соціальний працівник-соціальний клієнт».

Соціально-правові задачі для дисциплін соціального та юридичного спрямування. Задача 5. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служб соціальної роботи. Важливим компонентом, що забезпечує ефективність роботи інтегрованих соціальних служб (служба підтримки сім'ї, служба раннього втручання; служба супроводу сімейних форм виховання; служба реінтеграції та соціалізації вихованців інтернатних закладів; служба супроводу дітей, які перебувають в конфлікті з законом), є нормативно-правове врегулювання. Запропонуйте систему юридичної допомоги інтегрованим соціальним службам.

Зауважимо, що нами запропоновано індивідуальні завдання на навчальну та виробничу практики, що сприятимуть формуванню в майбутніх соціальних працівників професійно-правової компетентності [235]. Наприклад: Задача 2. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника державної служби соціального страхування. Виконання організаційно-управлінських заходів по виконанню завдань, покладених на служби соціального страхування. Заплануйте контрольні дії за ходом реалізації ухваленого рішення та його результатів.

Задача 3. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби соціального забезпечення. Служби соціального забезпечення готують самостійно або разом з іншими структурними підрозділами правові інформаційні та аналітичні матеріали; забезпечують здійснення заходів щодо запобігання і протидії корупції; здійснюють контроль відповідно до чинного законодавства за цільовим

використанням коштів, спрямованих на надання державної соціальної допомоги та інших видів соціальної підтримки, передбачених законодавством України. Виявіть гнучкість мислення та усвідомленість правових знань для прийняття швидких рішень.

Отже, використання запропонованих соціально-правових задач та соціально-правового блоку лекцій з факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» спонукало майбутніх соціальних працівників до формування професійно-правової діяльності: вибору студентами раціональних способів соціально-правової діяльності, пошуку її оптимального варіанта; ініціювало інтелектуальну активність студентів – сприяло усвідомленню студентами логіки соціально-правової діяльності та створення аналогічних вихідним та нових алгоритмів, що пов'язане з підвищенням їхнього інтересу до професійно-правового аспекту діяльності соціальних працівників.

Методика реалізації третьої педагогічної умови нашого дослідження – реалізація в освітньому процесі закладів вищої освіти доцільного комплексу традиційних та інноваційних форм і методів навчання, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Наприкінці формувального експерименту нами було проведене анонімне анкетування: в ЕГ, де студенти навчалися із застосуванням інтерактивного навчання в малих групах (кооперативне навчання [104, с. 50-57]), та в КГ – за традиційною методикою. Анкета містила такі запитання: «Які нові якості Ви здобули на заняттях?», «Яке Ваше ставлення до інтерактивних методів навчання?». Було встановлено, що 92% студентів позитивно сприймають використання інтерактивних методів навчання; 73% студентів назвали таку рису, як організованість, 65% – відповідальність, 54% – уміння працювати в команді Ці риси розвинуло в них інтерактивне навчання. Цікавим є показник – відсоток відвідування студентами занять: КГ-78% та ЕГ-92%.

Отже, використання інтерактивного навчання сприяє мотивації студентів у відвідуванні занять. Результати експерименту показали, що застосування інтерактивних методів навчання вимагає двобічної взаємодії та підготовки з боку викладача та студентів. У групах із низьким початковим рівнем знань доцільно застосовувати спочатку певні елементи інтерактивності, привчаючи студентів до цієї технології навчання. Не рекомендується використовувати інтерактивну технологію навчання на початкових заняттях з першим курсом, коли відбувається психологічна адаптація студентів. Інтерактивне навчання не допомагає вивчити щось (уміння відповідно теми та завдань), а лише розвиває (уміння відповідно теми та завдань).

Формуванню професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників сприяє застосування медіаосвітніх технологій. Протягом експерименту в ЕГ використана методика щодо застосування медіаосвітніх технологій з формування в майбутніх соціальних працівників критичного мислення у сприйнятті інформації для захисту від маніпуляційного впливу медіа та забезпечення свідомої орієнтації в сучасному медіапросторі та потреби протистояння негативному медіаконтенту соціальних клієнтів [237].

Нами розроблені соціально-правові тренінги в ЕГ із безпечного користування інтернет-ресурсами. (Наприклад, з теми «Професійно-правова компетентність соціального працівника» визначені такі завдання: 1. Довести професійно-правове вирішення: як ефективно підтримувати, навчатися й працювати з людьми з обмеженими можливостями; допомогти вихователям, керівникам і фахівцям розвивати цінності, знання і навички, які дозволять більш якісні послуги; допомогти політикам, проектувальникам, менеджерам і фахівцям-практикам в організації та розширенні функцій. 2. Розкрити професійно-правове вирішення: профілактика і втручання в конфлікт. 3. Розкрити професійно-правове вирішення: психотерапевтична допомога дітям і підліткам. 4. Визначити професійно-правову основу профілактичних, лікувальних та реабілітаційних заходів у контексті соціальних відносин, а

саме: люди з психічними відхиленнями; алко - і наркозалежні люди; люди в кризових ситуаціях; інваліди; діти та молоді люди із неблагополучних сімей; травмовані люди; мігранти; жертви насильства; люди, що провинилися перед законом, засуджені). Ці тренінги мали за основу державну концепцію (нова редакція від 24.04.2016) упровадження медіаосвіти в Україні, що базується на вивченні стану медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти. Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.), резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.), Феській декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17 червня 2011 р.) та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (від 28 травня 2014 р.) [70].

Отже, в основі запропонованої методики закладені типові для професійно-правової сфери соціальних працівників практичні ситуації, які підкріплювалися відповідними текстовими, аудіо- та відеоматеріалами, із врахуванням зарубіжного досвіду, та ресурсами мережі Інтернет з професійної тематики. Їхнє вирішення сприяло розвитку в студентів ЕГ здатності нестандартно та творчо підходити до розв'язання професійно-правових проблем соціальних клієнтів і на практиці використовувати теоретичні знання та застосовувати здобуті професійно-правові вміння та навички, критично аналізувати й відокремлювати важливу соціально-правову інформацію від другорядної.

Важливим аспектом реалізації третьої педагогічної умови була організація проектної роботи майбутніх соціальних працівників на кожному із перерахованих етапів у визначеній нами послідовності. Студентам запропоновано самим обрати тему з факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника». Наприклад, тема: «Ознайомлення з механізмом правового регулювання та примусу в Центрах медико-соціальної

реабілітації, органах охорони здоров'я та спеціальних будинках-інтернатах для звільнених осіб». Уточнюючий етап: визначення теми; виявлення однієї або декількох проблем (зокрема: 1. Охарактеризувати законодавчі аспекти правового регулювання та примусу в Центрах медико-соціальної реабілітації, органах охорони здоров'я та спеціальних будинках-інтернатах для звільнених осіб. 2. Розкрити соціально-правові норми умов прийняття та утримання дітей у центрі медико-соціальної реабілітації дітей. 3. Визначити соціально-правові основи медико-соціальної допомоги в Центрах медико-соціальної реабілітації, органах охорони здоров'я та спеціальних будинках-інтернатах для звільнених осіб); формування робочої групи; уточнення інформації; обговорення завдання; виявлення проблеми; визначення мети; мотивація студентів. Етап планування: аналіз проблеми; висунення та обґрунтування гіпотез; вибір методів перевірки прийнятих гіпотез; формулювання завдань.

Виконання проекту: знаходження необхідних джерел інформації та їх обговорення, які підтверджують чи спростовують гіпотезу; оформлення проекту. Захист проекту: презентація та захист проекту; оцінка та самооцінка результатів. Важливо наголосити, що вибір форми проекту (доповідь, реферативне повідомлення) визначається його темою, метою та розробленим сценарієм автора. Під час роботи студентів над навчальними проектами на кожному визначеному нами етапі під час індивідуальних консультацій викладач скеровував увагу студентів на вживання ними фахових понять. Після завершення презентації проектів студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети («Які нові якості Ви здобули на заняттях?», «Яке Ваше ставлення до навчальних проектів?»).

Аналіз результатів анкетування доводить, що проект як форма оптимальної продуктивної взаємодії учасників освітнього процесу має стати пріоритетною в освіті майбутнього інформаційного суспільства. Взаємодією внутрішнього і зовнішнього середовищ зумовлюється потреба в теоретичній розробці наукових засад професійно-правової компетентності майбутніх

соціальних працівників. Інформаційно-особистісне креативне середовище, яким стимулюється інтегральність бажання думки предметної дії, виявляється в проектно-творчій діяльності майбутнього соціального працівника та сприяє формуванню професійно-правової компетентності. Проведене дослідження довело, що використання проектної методики із зазначеним нами алгоритмом дій з факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» сприяє більш ефективному формуванню професійно-правової компетентності майбутнього фахівця.

Була організована робота з соціально-правовим кейсом для майбутніх соціальних працівників у визначеній нами послідовності. Студенти ознайомлюються із запропонованим змістом кейса на актуальну тему з факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» (професійно-правова компетентність соціального працівника; ознайомлення (механізми забезпечення та удосконалення) з верховенством права у Службах зайнятості; ознайомлення (механізми забезпечення та удосконалення) з дотриманням соціальних прав і свобод у Державних службах соціального страхування; ознайомлення (механізми забезпечення та удосконалення) з дотриманням права соціальних клієнтів на гідне життя у Службах соціального захисту; ознайомлення (механізми забезпечення та удосконалення) з правничою необхідністю Інтегрованих Служб соціальної роботи; ознайомлення з механізмом правового регулювання та примусу в Центрах медико-соціальної реабілітації, органах охорони здоров'я та спеціальних будинках-інтернатах для звільнених осіб; ознайомлення з механізмом правового регулювання та примусу в Управліннях соціального захисту населення). Студенти, поділені нами на мікрогрупи, визначають проблеми та опрацьовують виробничі ситуації в процесі групової взаємодії шляхом обговорення й пошуку варіантів розв'язання. Вони аналізують представлені варіанти вирішення виробничих ситуацій. Презентація результатів роботи мікрогрупами та рефлексивна

діяльність щодо аналізу рішення кейса в загальній дискусії. Оцінювання та підведення підсумків.

Аналіз науково-методичних праць (О. Артамонова [102], Н. Мосьпан [100], Н. Щокіна [101], та ін.) дозволив нам вивести алгоритм дієвості кейс-технології в ЕГ для ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників:

1. Виконання умов ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (створення позитивної мотивації до потреби в самовихованні й самовдосконаленні; упровадження системи знань до змісту професійної підготовки; реалізація комплексу традиційних та інноваційних форм і методів; забезпечення готовності викладачів).

2. Навчальна ситуація (актуальна, проблемного характеру, виробничого змісту) має формувати професійно-правові вміння, навички та правову культуру майбутніх соціальних працівників.

3. Методично забезпечена співпраця: викладач – студенти та студент-студент.

Під час роботи студентів над навчальною ситуацією (соціально-правовим кейсом) з факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» на кожному визначеному нами етапі під час індивідуальних консультацій викладач скеровував увагу студентів на відпрацювання ними правових знань, умінь, навичок та правової культури. Після завершення роботи з кейсом студентам та викладачам було запропоновано відповісти на запитання анкети («Які нові якості Ви здобули на заняттях?», «Яке Ваше ставлення до навчальних кейсів?»).

Аналіз результатів анкетування доводить, що доцільна підготовка викладача до виконання різних ролей під час проведення занять на основі кейс-методу: ведучого, генератора ідей, організатора дискусії з обговорення проблеми, фіксатора ідей, арбітра. Кейс на актуальну тему виробничого змісту

та проблемного характеру провокує дискусію, дає змогу моделювати професійну ситуацію, сприяє удосконаленню вмінь формулювати й відстоювати особистий погляд, розвиває незалежне мислення, професійно-правові навички та впевненість у своїх професійно-правових знаннях і вміннях, навчає співробітництву і компромісу, формує досвід роботи в команді, активізує пізнавальну діяльність кожного студента. Методично-підготовлений кейс (спеціально підготовлений пакет навчально-методичних матеріалів) : структурований опис виробничих ситуацій, ключові цілі, питання для обговорення, сценарій, тестові завдання для самоконтролю, інформаційно-довідкові джерела, наочність – сприяє вмотивованому виконанню запропонованих кейс-завдань.

Аналіз науково-методичних праць (А. Будас [173], П. Лузан [80], В. Рижиков [147], П. Щербань [209] та ін.) дозволив нам вивести алгоритм дієвості інтелектуально-правових ігор в ЕГ для ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: точність і достовірність фактичного матеріалу з виробничих завдань та постійне оновлення їх змісту; використання міждисциплінарного матеріалу; заданий алгоритм відповідей; зацікавленість педагога у грі. Під час роботи студентів ЕГ з факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» викладач акцентував увагу на вирішенні професійно-правових завдань. Наведемо приклад: Орієнтація на методологічно-компетентне професійно-правове вирішення проблеми під час взаємодії і спілкування з соціальними клієнтами в роботі територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ:

- правове вирішення проблем: міграція і расизм, бідність і соціальні гарантії, гендерна рівність:
- адаптація фізичних осіб з розумовими відхиленнями в розвитку;

- психосоціальне консультування і правова підтримка на основі біопсихо - соціального базового розуміння розладів здоров'я, інвалідності та хвороби;

- консультування та сімейна медіація;

- профілактика насильства в сім'ї через спільне навчання і розгляд реально існуючої дискримінації за ознакою статі: між чоловіками і жінками.

Студенти ЕГ з цікавістю ставилися до таких завдань, не соромилися вносити свої пропозиції, навчалися чітко формулювати соціально-правову проблему соціальних клієнтів, виробляти конструктивні рішення, враховувати думки інших членів команди. Після завершення інтелектуально-правової гри студентам та викладачам було запропоновано відповісти на запитання анкети («Які нові якості Ви здобули на заняттях?», «Яке Ваше ставлення до інтелектуальних ігор?»). Проведене дослідження довело, що використання інтелектуально-правових ігор сприяє більш ефективному формуванню професійно-правової компетентності майбутнього соціального працівника.

На основі аналізу науково-методичної літератури (С. Руднева [143], Н. Мосьпан [100], Ю. Остраус [121], В. Смірнова [112] та ін.) нами в ЕГ запропонований алгоритм дієвості роботи в малих групах для ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: підготовча робота з оформлення робочого місця студентів у вигляді круглих столів – додаткова література, письмові інструкції із алгоритмом дій та чіткими завданнями; етап розподілу студентів на мікрогрупи; етап зазначення ролі викладача - консультує, направляє, контролює; презентація досліджень. Запропоновані професійно-правові ігри з факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника»: «Випадок чи інцидент?», «Динамічні пари», «Мистецтво ведення бесіди». Організована робота в малих групах, зокрема з теми «Поєднання міжнародних документів з прав людини і стандартів окремих соціальних наук та передачі концептуальних професійно-правових знань, професійної практики в роботі

територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ»:

- профілактика і втручання в конфлікт;
- психотерапевтична допомога дітям і підліткам;
- професійно-правова основа профілактичних, лікувальних та реабілітаційних заходів у контексті соціальних відносин, а саме: люди з психічними відхиленнями; алко – і наркозалежні люди; люди в кризових ситуаціях; інваліди; діти та молоді люди із неблагополучних сімей; травмовані люди; мігранти; жертви насильства; люди, що провинилися перед законом, засуджені;
- критичний аналіз взаємодії між соціальним працівником і клієнтом та інтервенція в складних ситуаціях;
- методи соціальної роботи: участь клієнтів у процесі їх змін;
- причини обмеження соціальної активності працівників в організаціях і спільнотах;
- оптимізація соціальної інтеграції соціальних груп ризику;
- соціальний захист культурного розмаїття та розширення прав і можливостей окремих осіб, сімей, груп, організацій і громад;
- причини гендерного насильства і основні механізми його викорінення;
- розвиток автономії, емансипації та розширення прав і можливостей соціальних суб'єктів;
- антидискримінаційна методологія впливу на розширення прав і можливостей маргіналізованих і соціально виключених груп, таких, як етнічні меншини, літні, безробітні, інваліди, молодь, психічно хворі;
- інтервенції для вразливих дітей і маргінальних сімей;
- компетентності у вирішенні основних сучасних проблем у рамках діяконічної дії, пов'язаної з боротьбою за справедливість, створенні інклюзивних стипендій.

Після завершення роботи в малих групах студентам та викладачам було запропоновано відповісти на запитання анкети («Які нові якості Ви здобули на заняттях?», «Яке Ваше ставлення до роботи в малих групах?»). Проведене дослідження довело, що робота в малих групах сприяє більш ефективному формуванню професійно-правової компетентності майбутнього соціального працівника.

Навчально-педагогічна гра в ЕГ проводилася у рольовій формі. За основу взяли твердження Є. Ємельянова [40], що рольові ігри аналогічні методам аналізу проблемних ситуацій за своїми психологічними параметрами (мотивацією, участю інтелектуальних ресурсів, емоційним забарвленням). На відміну від спонтанного обговорення, прийнятого в дискусійних методах, що супроводжується суб'єктивною оцінкою викладача, операційні ігри мають сценарій, у який закладений алгоритм «правильності» і «неправильності» прийнятого рішення [227].

Протягом експерименту в ЕГ проводились сюжетні (сценарні) рольові ігри за попередньо розробленим сценарієм (розгорнуті інструкції для всіх учасників з описом їх предметних і навіть міжособистісних позицій). Наприклад, ведучий гри – викладач; усі учасники гри поділяються на групи: організатори, ерудити, опоненти, рецензенти, оцінювачі (наповненість груп залежить від кількості студентів), засновані на завданнях, які тренер-ведучий ставить перед собою заздалегідь, плануючи весь навчально-тренувальний цикл. У них моделюються складні ситуації, закладається механізм розгортання тривалих комунікативних процесів. До прикладу: оцінка ситуації та створення професійно-правових підходів, орієнтованих на результати управління соціальною роботою на основі економічних вимог у роботі територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ: правова допомога соціальним клієнтам у вирішенні їх проблем з поліпшення умов життя; дитячий добробут: виховання, турбота, теорії прихильності дорослих; догляд за неповносправними людьми; боротьба з бідністю, структурним

расизмом і пригнобленням; забезпечення провідної ролі в просуванні прав людини, економічної і соціальної справедливості; як ефективно: підтримувати, навчатися і працювати з людьми з обмеженими можливостями; допомогти вихователям, керівникам і фахівцям розвивати цінності, знання і навички, які дозволять більш якісні послуги; допомогти політикам, проектувальникам, менеджерам і фахівцям-практикам в організації та розширенні функцій.

Для ефективного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників на основі аналізу науково-методичної літератури (А. Баудас) [173, с. 224–231] нами визначений алгоритм дієвості роботи під час «мозкового штурму» в ЕГ: відсутність критики та заохочення ідей; фіксація всіх висловлених ідей і виділення часу для їх групового обговорення та аналізу; обґрунтування найкращого вирішення проблеми. Наприклад, з теми «Соціальний захист культурного розмаїття та розширення прав і можливостей окремих осіб, сімей, груп, організацій і громад».

Пропонуємо метод прямої мозкової атаки, що заснований на колективному пошуку ідей на практичних заняттях: викладач ставить перед групою конкретне завдання (наприклад, причини гендерного насильства і основні механізми його викорінення; розвиток автономії; емансипації та розширення прав і можливостей соціальних суб'єктів), на вирішення якого дає 30 хвилин (зазначається, що бажано визначити причини, що заважають позитивному результату). За відведений час усі студенти подають різні пропозиції, двоє з них відмічають їх на комп'ютері. Протягом ще 15 хвилин студенти проводять корегування та доповнення ідей чи їх групування за визначеними ознаками. Після десятихвилинної перерви група розпочинає сеанс зворотньої мозкової атаки, яка заснована на виявленні та виправленні можливих недоліків у запропонованих ідеях. Тобто методи вирішення поставленого завдання повинні забезпечити не тільки виявлення всіх недоліків, а й прогноз усіх майбутніх недоліків. За допомогою зворотньої

мозкової атаки звуться список ідей: залишаться найоптимальніші [143, с. 38-40].

Для успішного формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у роботі зі студентами ЕГ цілеспрямовано використовувалися інтерактивні лекції [173, с. 224–231] (лекція-ситуація, міні лекція), які формують когнітивний, практико-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Лекція – ситуація передбачає формулювання проблеми чи виробничої ситуації перед початком лекції: конкретна ситуація має бути актуальною та реальною і мати практичний характер; для її вирішення достатньо знати матеріал цієї лекції. Наприклад: «Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби соціального забезпечення. Служби соціального забезпечення організовують виконання Конституції, законів України, актів Президента України, Кабінету Міністрів України, наказів Мінсоцполітики та здійснюють контроль за їх реалізацією. Змодельуйте уявно свої професійні дії та їх наслідки».

Міні-лекція: подається план і формулюються запитання проблемного характеру (наприклад, критичний аналіз взаємодії між соціальним працівником і клієнтом та інтервенція в складних ситуаціях; методи соціальної роботи: участь клієнтів у процесі їх змін; причини обмеження соціальної активності працівників в організаціях і спільнотах; оптимізація соціальної інтеграції соціальних груп ризику); матеріал презентується блоками, відповідно до пунктів плану; відповіді студентів на проблемні запитання відповідно до пунктів плану; узагальнення матеріалу та аналіз відповідей студентів викладачем; запитання студентів щодо змісту лекції.

Методику реалізації четвертої педагогічної умови – забезпечення готовності викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, яка базується на дослідженнях учених з

проблематики рефлексії (В. Андреев [2], Р. Вайнола [124], М. Миропольська [100], А. Хуторської [197] та ін.), нами запропоновано для викладачів(зокрема в курсі лекцій «Особливості методики навчання соціально-педагогічних дисциплін» на щорічному науково-практичному семінарі з підвищення педагогічної майстерності в Національному університеті біоресурсів і природокористування України та в змістово-методичних аспектах факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» в Комунальному закладі «Запорізький обласний інститут післядипломної освіти» Запорізької обласної ради) підходи, методи та прийоми навчання студентів рефлексії з метою формування потреби особистості в творчій самореалізації. А саме: введення в освітній процес культу творчої діяльності та творчої активності; інтерактивних форм та методів навчання дисциплін; стимулювання звернення студентів до власного досвіду.

Аналіз літератури педагогічного спрямування (досвід університету м. Бордо (Франція)) [111; 240; 241] ще раз доводить необхідність знання викладачами іноземних мов та володіння ними інформаційними технологіями, зокрема методикою складання електронних курсів (ЕК) [151, с. 62–65].

Зазначимо, що нами в ЕГ були впроваджені ЕК з факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» для I (бакалаврський) рівня вищої освіти (1 та 3 курс), II (магістерський) рівня вищої освіти 1-го року навчання із врахуванням зарубіжного досвіду. Для реалізації цього підходу, який називається *blended learning*, використовували платформу Moodle, що дозволила створити віртуальне навчальне середовище та управляти ним: розмішувати теоретичні та методичні матеріалів, а також завдання підсумкового контролю, використовуючи систему тестування. До теоретичних матеріалів належали презентації лекцій та їхні конспекти, практичні та самостійні заняття, глосарій, довідкові матеріали, ілюстративні матеріали у форматі схем, рисунків, відео- та аудіоматеріалів. На сторінках електронного курсу використовувалися різні засоби для спільної (соціально-правові завдання

для самостійних та практичних робіт) та індивідуальної (соціально-правові задачі, соціально-правові проекти) роботи студентів, для організації спілкування в режимі онлайн та на задану тему, зокрема форуми.

Проведені дослідження довели, що ЕК значно полегшують засвоєння студентами матеріалу; забезпечують викладачів підсумковою формою контролю, яка має низку переваг: різноплановість типів питань («відповідність», «відповідь на рисунку», «коротка відповідь», «множинний вибір»); можливість налаштувань отримання відповіді окремо після кожного питання в навчальному тесті; миттєвий результат із висвітленням відповідей студента на кожне запитання; можливість використання ілюстративних матеріалів для формування завдань та результат тестування. Деталі його проходження студент може переглянути після закінчення тесту, окрім того, для ознайомлення із результатами навчання використовується електронний журнал, у якому разом з оцінками викладач має змогу розміщувати коментарі до конкретних балів студентів.

Отже, використання Інтернет - ресурсів у формуванні готовності викладачів до забезпечення професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників сприяло посиленню мотивації до навчання, засвоєнню нової інформації в індивідуальному темпі, самопідготовці. Робота з іноземними сайтами була цікава як для викладачів, так і для майбутніх соціальних працівників, оскільки вони містили теоретичний матеріал та практичні впровадження із соціально-правової роботи із соціальними клієнтами.

Експериментальні дослідження довели, що використання Інтернет - ресурсів, підвищення педагогічної майстерності викладачів (курс лекцій та методичні рекомендації з розвитку професійно-правової компетентності) ЕК сприяють формуванню готовності викладачів до забезпечення професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників та більш ефективному формуванню професійно-правової компетентності майбутнього соціального працівника.

3.3 Аналіз результатів експериментального дослідження

Досліджуючи проблеми формування професійно-правової компетентності у майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО ми розробили програму організації та методiku перевірки ефективності запропонованих авторських педагогічних умов та структурної моделі. У відповідності до умов експериментальної програми (параграф 3.1.) нами здійснено вступне (констатувальне) діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності, впровадження запропонованих педагогічних підходів та контрольне діагностування сформованості компетентності (за результатами) формувального етапу експерименту.

Опишемо більш детально емпіричні дані діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників на різних етапах педагогічного експерименту та результати їхньої статистично-математичної обробки.

Констатувальне діагностування здійснювалося із загальною вибіркою учасників експерименту (325 студентів), за результатами якого відбувався розподіл учасників до КГ та ЕГ. Зазначимо, що визначення рівня сформованості професійно-правової компетентності відбувалося за чотирима компонентами, а саме: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, практико-діяльним, особистісно-рефлексивним. Зауважимо, що диференціація учасників за рівнем сформованості професійно-практичної компетентності, за кожним із вищезазначених компонентів, проводитиметься за низьким, задовільним, достатнім та високим рівнями.

Констатувальне діагностування здійснювалося за допомогою методик наведених у додатках А, Б, В, Г, Е, Ж, И. Сформованість професійно-правової компетентності диференційовано відповідно до таких цифрових показників (таблиця 3.2).

Обробка засобів констатувальної діагностики сформованості усіх компонентів професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників учасників загальної вибірки (325 студентів) дала змогу виконати їх розподіл до КГ та ЕГ. Варто відмітити, що при відборі учасників ми керувалися підходами задекларованими у параграфі 3.1.

Таблиця 3.2

Показники сформованості професійно-правової компетентності

№	Назва рівня	Низький	Задовільний	Достатній	Високий
1	Діапазон розподілу балів	60-73	74-81	82-89	90-100
2	Відповідність шкалі оцінювання ECTS	«E», «D»	«C»	«B»	«A»

Таким чином загальна вибірка була розділена на *КГ* – кількість учасників 161 особа та *ЕГ* – кількість учасників 164 особи. Зауважимо, що діагностика сформованості усіх компонентів професійно-правової компетентності на констатувальному етапі зафіксувала практично однакові результати в учасників КГ та ЕГ (різниця у показниках становить 3–4 бали, тобто в межах 5%). За таких умов, групи визначені як ідентичні, що дозволило продовжувати заплановані експериментальні заходи.

Розглянемо детальніше результати констатувального діагностування сформованості кожного компоненту професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі дослідження.

Детальні показники результатів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійно-правової компетентності наведені у додатку К 1.1. Перевірка на відповідність нормальному розподілу емпіричних даних зафіксувала такі показники (рис. 3.1):

		VAR00001
N		161
Нормальные параметры ^{a..b}	Среднее	70,2298
	Стд. отклонение	6,68417
Разности экстремумов	Модуль	,073
	Положительные	,073
	Отрицательные	-,063
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,921
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,364

Рис. 3.1. Знімок екрану програми SPSS 17 – результати статистично-математичної обробки даних констатувального діагностування сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійно-правової компетентності у КГ

За результатами статистично-математичної обробки помітно, що асимптотичне значення (двостороннє) склало 0,364, що більше від допустимого рівня значущості $p=0,05$ (5%), а це означає, що емпіричні дані відповідають нормальному розподілу. Середній показник сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту в КГ складає $a=70,2$. Диференціація емпіричних показників за рівнями (низьким, задовільним, достатнім та високим) відображена у таблиці 3.3.

Варто відмітити, що у КГ переважна більшість учасників (студентів) володіє низьким та задовільним рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійно-правової компетентності, що вкотре підтверджує удосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників, особливо, у юридично-правовому напрямі.

Таблиця 3.3

Розподіл учасників КГ за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійно-правової компетентності на констатувальному етапі

Низький		Задовільний		Достатній		Високий		Всього (студентів)
факт.	%	факт.	%	факт.	%	факт.	%	
113	70,2	41	25,5	4	2,5	3	1,8	161

Перевірка сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійно-правової компетентності серед представників ЕГ продемонстрував наступні результати (рис. 3.2):

	VAR00001
N	164
Нормальные параметры ^{a..b}	Среднее 70,2195
	Стд. отклонение 5,75369
Разности экстремумов	Модуль ,104
	Положительные ,104
	Отрицательные -,055
Статистика Z Колмогорова-Смирнова	1,333
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,057

Рис. 3.2. Знімок екрану програми SPSS 17 – результати статистично-математичної обробки даних констатувального діагностування сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійно-правової компетентності у ЕГ

За результатами статистично-математичної обробки даних асимптотичне значення (двостороннє) склало 0,057, що більше від допустимого рівня значущості $p=0,05$ (5%), а середній показник сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту в КГ складає $a=70,2$. Як і у випадку перевірки КГ, переважна більшість учасників (студентів) ЕГ володіє низьким та задовільним

рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійно-правової компетентності (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Розподіл учасників ЕГ за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійно-правової компетентності на констатувальному етапі

Низький		Задовільний		Достатній		Високий		Всього (студентів)
факт.	%	факт.	%	факт.	%	факт.	%	
115	70,1	42	25,6	4	2,5	3	1,8	161

Статистично-математична обробка демонструє відсутність відмінностей у вибірках КГ та ЕГ. Показник за t-критерієм Стьюдента становить 0,932 (рис. 3.3), що перевищує допустимий рівень значущості $p=0,05$. Це свідчить, що емпіричні дані КГ та ЕГ є подібними, що підтверджує правильність розподілу загальної вибірки (учасників експерименту).

		Критерій рівності дисперсій Левина		t-критерій рівності середніх				
		F	Знач.	t	ст.св.	Значимість (2-стороння)	Різниця середніх	Стд. ошибка різности
Level	Предполагается равенство дисперсий	,006	,940	-,085	323	,932	-,06287	,73904
	Равенство дисперсий не предполагается			-,085	322,793	,932	-,06287	,73908

Рис. 3.3. Знімок екрану програми SPSS 17 – результати статистично-математичної обробки даних констатувального діагностування сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійно-правової компетентності у КГ та ЕГ t-критерієм Стьюдента

Згідно вищеописаного алгоритму здійснюватиметься перевірка емпіричних даних діагностування рівня сформованості когнітивного, практико-діяльного, особистісно-рефлексивного компоненту професійно-правової

компетентності майбутніх соціальних працівників, однак для економії основного тексту дисертації наводитимемо виключно значення критеріїв, обмежуючись поданням детального опису статистично-математичної обробки (знімки екрану програми SPSS, детальне роз'яснення статистичних значень критеріїв, тощо).

Коротко опишемо результати статистично-математичної обробки емпіричних результатів констатувального діагностування сформованості когнітивного компонента (додаток К 1.2) професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Показник критерію Колмогорова-Смірнова у КГ становить 0,326 ($0,326 > p$), середнє значення $a=71,7$ балів. Показник критерію Колмогорова-Смірнова в ЕГ становить 0,225 ($0,225 > p$), середнє значення $a=70,7$ балів.

Диференційований розподіл результатів сформованості когнітивного компонента професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників за рівнями представлений у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Розподіл учасників КГ та ЕГ за рівнями сформованості когнітивного компонента професійно-правової компетентності на констатувальному етапі

Група	Низький		Задовільний		Достатній		Високий		Всього (студентів)
	факт.	%	факт.	%	факт.	%	факт.	%	
КГ	102	63,5	50	31	5	3	4	2,5	161
ЕГ	111	68	45	27	5	3	3	2	164

Показник за t-критерієм Стюдента становить 0,988, що перевищує допустимий рівень значущості $p=0,05$. Це засвідчує подібність емпіричних даних КГ та ЕГ.

За підсумками констатувального діагностування рівня сформованості практико-діяльнісного компонента (додаток К 1.3) професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників отримані наступні результати: показник критерію Колмогорова-Смірнова у КГ становить 0,225 ($0,325 > p$), середнє значення $a=70,5$ балів; показник критерію Колмогорова-Смірнова у ЕГ становить 0,223 ($0,223 > p$), середнє значення $a=70,9$ балів.

Відмітимо, що середній показник рівня сформованості практико-діяльнісного компоненту професійно-практичної компетентності на 1,5 балів вищий у представників ЕГ, однак цей показник не перевищує 5% поріг, що дозволило проводити подальшу експериментальну роботу й отримати достовірні результати.

Диференціація учасників КГ та ЕГ за результатами констатувального діагностування практико-діяльнісного компоненту професійно-правової компетентності представлена у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Розподіл учасників КГ та ЕГ за рівнями сформованості практико-діяльнісного компоненту професійно-правової компетентності на констатувальному етапі

Група	Низький		Задовільний		Достатній		Високий		Всього (студентів)
	факт.	%	факт.	%	факт.	%	факт.	%	
КГ	116	72	36	22,3	6	3,7	3	2	161
ЕГ	134	81,6	22	13,4	5	3	3	2	164

Показник за t-критерієм Стьюдента становить 0,131, що перевищує допустимий рівень значущості $p=0,05$. Це засвідчує подібність емпіричних даних КГ та ЕГ.

Заключним підетапом констатувального етапу експерименту було діагностування рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту

(додаток К 1.4) професійно-практичної компетентності майбутніх соціальних працівників. Результати діагностування наступні: показник критерію Колмогорова-Смірнова у КГ – 0,426, у ЕГ – 0,513; середнє значення у КГ складає $a=71,6$, у ЕГ становить $a=71,9$.

Розподіл учасників за рівнями сформованості особистісно-рефлексивного компоненту професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників наведено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Розподіл учасників КГ та ЕГ за рівнями сформованості особистісно-рефлексивного компоненту професійно-правової компетентності на констатувальному етапі

Група	Низький		Задовільний		Достатній		Високий		Всього (студентів)
	факт.	%	факт.	%	факт.	%	факт.	%	
КГ	107	66,5	45	28	7	4,3	2	1,2	161
ЕГ	100	60,8	54	33	7	4,2	3	2	164

Показник за t-критерієм Стьюдента становить 0,381, що перевищує допустимий рівень значущості $p=0,05$. Це засвідчує подібність КГ та ЕГ за рівнем сформованості особистісно-рефлексивного компоненту професійно-практичної компетентності.

З метою узагальнення результатів констатувального діагностування професійно-практичної компетентності майбутніх соціальних працівників середні значення сформованості кожного компоненту у КГ та ЕГ були занесені до зведеної таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Показники рівня сформованості професійно-правової компетентності
майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі
експерименту**

Група	Мотиваційно- ціннісний	Когнітивний	Практико- діяльнісний	Особистісно- рефлексивний	Рівень сформованості професійно-правової компетентності (середньоарифметичне значення)
КГ	70,2	71,7	70,5	71,6	71
ЕГ	70,2	70,7	70,9	71,9	70,925

Для кращого графічного представлення результатів констатувального етапу експерименту та розподілу учасників за рівнями сформованості зобразимо дворядну гістограму (рис. 3.4).

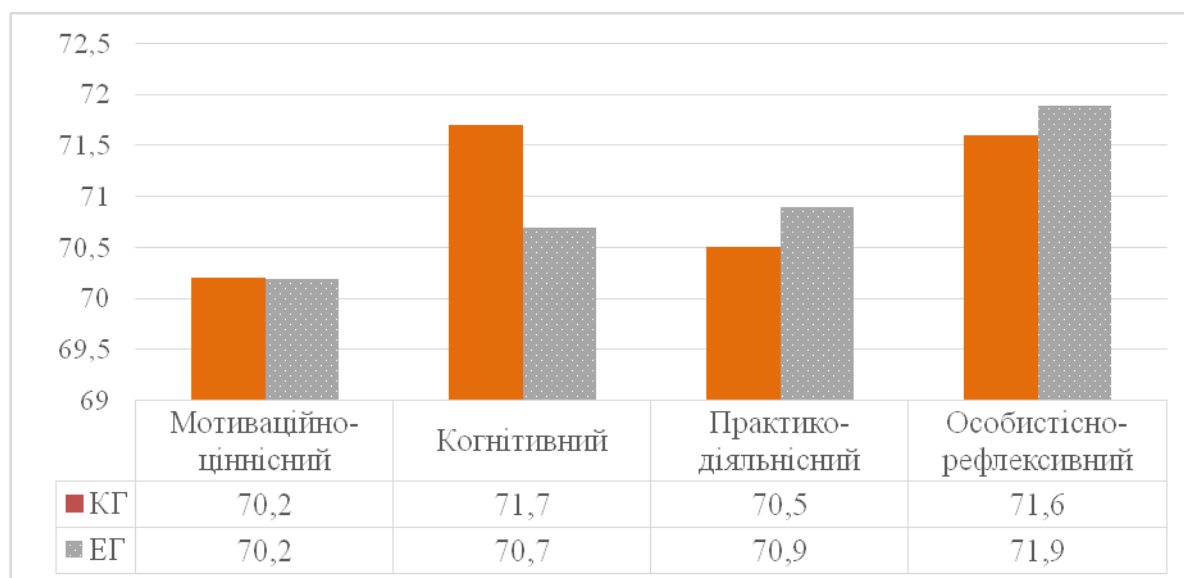


Рис. 3.4. Гістограма сформованості компонентів професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі експерименту

З огляду на резюмовані результати констатувальної діагностики (таблиця 3.8.) та їх графічного представлення (рис. 3.4) встановлено ряд закономірностей:

1. Рівень сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у переважній більшості учасників КГ та ЕГ перебуває на низькому та задовільному рівнях.

2. Сформованість усіх компонентів професійно-правової компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практико-діяльнісного та особистісно-рефлексивного) перебуває на однаковому рівні (за даними середньоарифметичних показників).

3. Результати статистично-математичної обробки результатів засвідчують, що масив емпіричних результатів КГ та ЕГ відповідають нормальному розподілу (критерій Колмогорова-Смірнова), а контрольна та експериментальна вибірка є статистично подібною (t-критерій Стьюдента).

Наведені результати констатувального діагностування дозволяють засвідчити обґрунтованість розподілу учасників до КГ та ЕГ, статистично-математичну достовірність емпіричних даних, а відтак уможливають подальше впровадження авторських педагогічних умов та структурної моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО.

У ході формувального етапу експерименту здійснювалися заходи впровадження авторського навчально-методичного забезпечення, провадилося навчання за допомогою запропонованих методичних підходів, реалізувалися педагогічні умови й структурна модель. Детально етапи формувального етапу описані у параграфі 3.2.

За результатами формувального етапу експерименту нами було організоване контрольне діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників серед учасників КГ та ЕГ (підсумковий етап експерименту). Діагностування здійснювалося за допомогою контрольної роботи (додаток Л), яка включала ряд завдань професійно-спрямованого характеру, тобто таких які імітують умови майбутньої професійної діяльності майбутнього соціального працівника.

Завдання диференційовані на 4 групи й дозволяли визначити рівень сформованості кожного компонента професійно-правової компетентності майбутнього соціального працівника (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практико-діяльнісного та особистісно-рефлексивного).

Результати контрольного діагностування сформованості компонентів професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників наведено у додатках К 2.1 – К 2.4. Диференційований розподіл сформованості кожного компонента за рівнями у КГ та ЕГ представлений у таблицях 3.9 – 3.12.

Таблиця 3.9

Розподіл учасників КГ та ЕГ за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійно-правової компетентності на підсумковому етапі

Група	Низький		Задовільний		Достатній		Високий		Всього (студентів)
	факт.	%	факт.	%	факт.	%	факт.	%	
КГ	99	61	55	34	6	3	4	2	161
ЕГ	19	11,5	46	28	65	40,5	34	20	164

За результатами контрольного діагностування сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійно-правової компетентності помітним є збільшення учасників ЕГ із високим та достатнім рівнем. Водночас динаміка у зміні розподілу учасників КГ за рівнями у порівнянні із контрольним діагностуванням не зафіксовано. Так кількість учасників ЕГ із високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента складає 34 студенти, натомість у КГ – 4 студенти. Із достатнім рівнем у ЕГ 65 учасників, а у КГ 6 учасників. Показник критерію Колмогорова-Смірнова для ЕГ становить 0,202, для КГ – 0,887, що доводить відповідність результатів контрольного

діагностування нормальному розподілу. Середнє значення сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у КГ $a=72,1$, у ЕГ – $a=82,2$.

Таблиця 3.10

Розподіл учасників КГ та ЕГ за рівнями сформованості когнітивного компонента професійно-правової компетентності на підсумковому етапі

Група	Низький		Задовільний		Достатній		Високий		Всього (студентів)
	факт.	%	факт.	%	факт.	%	факт.	%	
КГ	103	63	49	31	6	4	3	2	161
ЕГ	18	11	73	44	57	35	16	10	164

Асимптотичне двостороннє значення критерію Колмогорова-Смірнова для КГ становить 0,562, для ЕГ – 0,368. Такі показники перевищують допустимий рівень значущості $p=0,05$ (5%), що засвідчує нормальність розподілу емпіричних даних контрольної діагностики. Середні значення сформованості когнітивного компонента професійно-правової компетентності становлять: КГ $a=71,4$, ЕГ $a=81,3$.

Таблиця 3.11

Розподіл учасників КГ та ЕГ за рівнями сформованості практико-діяльнісного компонента професійно-правової компетентності на підсумковому етапі

Група	Низький		Задовільний		Достатній		Високий		Всього (студентів)
	факт.	%	факт.	%	факт.	%	факт.	%	
КГ	97	60,8	54	33	7	4,2	3	2	161
ЕГ	11	7	17	10	89	54,5	47	28,5	164

Значення критерію Колмогорова-Смірнова для КГ становить 0,221, для ЕГ – 0,278. Такі показники перевищують допустимий рівень значущості $p=0,05$ (5%), що засвідчує нормальність розподілу емпіричних даних контрольної

діагностики. Середні значення сформованості когнітивного компоненту професійно-правової компетентності становлять: КГ $a=72$, ЕГ $a=86,2$. Відповідно до таких показників, помітним є суттєве збільшення рівня сформованості практико-діяльнісного показника в ЕГ, в порівнянні з КГ на 14,%. Такі результати засвідчують особливу ефективність запропонованих педагогічних умов та структурної моделі у формуванні професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, особливо її практичної, діяльнісної складової.

Таблиця 3.12

Розподіл учасників КГ та ЕГ за рівнями сформованості особистісно-рефлексивного компоненту професійно-правової компетентності на підсумковому етапі

Група	Низький		Задовільний		Достатній		Високий		Всього (студентів)
	факт.	%	факт.	%	факт.	%	факт.	%	
КГ	81	50,5	62	38,5	13	8	5	3	161
ЕГ	13	8	57	35	74	49	13	8	164

Статистично-математична обробка емпіричних результатів контрольного діагностування особистісно-рефлексивного компоненту професійно-правової компетентності дозволяє зафіксувати наступні результати: середній показник сформованості у КГ $a=73,7$, у ЕГ $a=82,2$; асимптотичне значення критерію Колмогорова-Смірнова у КГ становить 0,555, у ЕГ – 0,293.

Доцільно зазначити, що контрольне діагностування особистісно-рефлексивного компоненту зафіксувало схожу тенденцію, порівнюючи із іншими компонентами, яка характеризується значно вищими показниками рівня сформованості професійно-правової компетентності учасників ЕГ. Так, в учасників ЕГ показники рівня сформованості особистісно-рефлексивного компоненту вищі на 8,5 % ніж в учасників КГ.

Узагальнені результати контрольного діагностування професійно-практичної компетентності в учасників КГ та ЕГ були занесені до зведеної таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Показники рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників на формувальному етапі експерименту

Група	Мотиваційно-ціннісний	Когнітивний	Практико-діяльнісний	Особистісно-рефлексивний	Рівень сформованості професійно-правової компетентності (середньоарифметичне значення)
КГ	72,1	71,4	72	73,7	72,3
ЕГ	82,2	81,3	86	82,2	82,9

Внаслідок аналізу результатів констатувального та контрольного діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників стає очевидним, що рівень сформованості кожного компонента в учасників ЕГ перебуває на значно вищому рівні. Так, констатувальне діагностування у КГ виявило позитивну динаміку у зміні рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента на 1,9%, когнітивного – (-0,3%), практико-діяльнісного – 1,5%, особистісно-рефлексивного – 2,1%. В той час як в учасників ЕГ позитивна динаміка сформованості мотиваційно-ціннісного компонента зафіксована на рівні 12%, когнітивного – 10,6%, практико-діяльнісного – 15,1%, особистісно-рефлексивного на 10,3%.

Загальний рівень сформованості професійно-правової компетентності, у порівнянні із констатувальним етапом, в учасників КГ зріс на 1,3%, в той час як в ЕГ на 11,975. Узагальнене табличне представлення результатів експериментальної роботи відображено в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14.

Динаміка сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у контрольних та експериментальних групах

Компоненти сформованості професійної компетентності	Емпіричні дані експериментальної перевірки					
	Контрольна вибірка			Експериментальна вибірка		
	К.Д.	П.Д.	Різниця	К.Д.	П.Д.	Різниця
Мотиваційно-ціннісний	70,2	72,1	+1,9	70,2	82,2	+12
Когнітивний	71,7	71,4	0,3	70,7	81,3	+10,6
Практико-діяльнісний	70,5	72	+2,3	70,9	86	+15,1
Рефлексивно-особистісний	71,6	73,7	+2,1	73,7	82,2	+8,5

Графічне представлення результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов та структурної моделі формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО відображено на рисунку 3.5.

Отже, аналіз динаміки рівнів сформованості всіх компонентів професійно-правової компетентності студентів в ЕГ та КГ свідчить про підвищення відповідних показників в ЕГ та незначне зростання в КГ, що позначилося на узагальнених показниках, відображених у табл. 3.14.

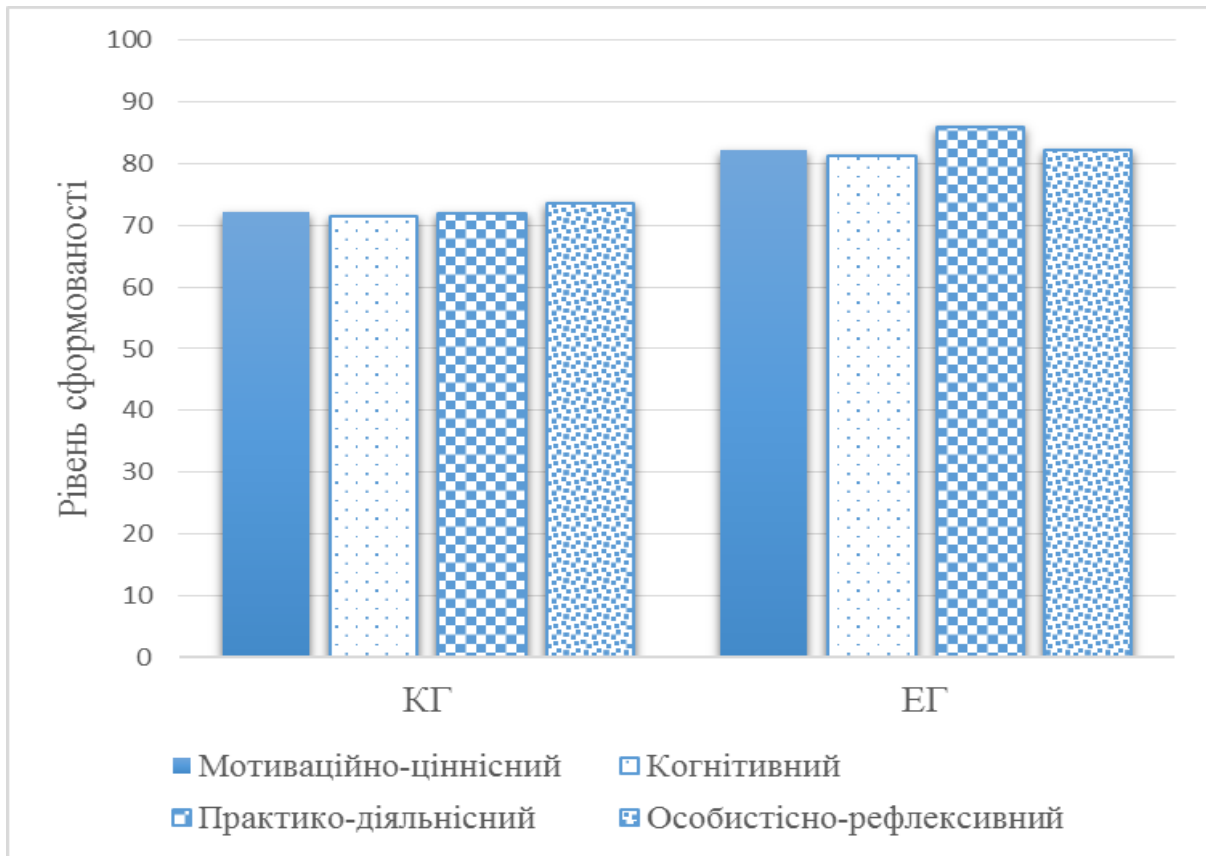


Рис. 3.5. Показники сформованості професійної компетентності за компонентами у майбутніх соціальних працівників на етапі підсумкового контролю

На основі узагальнення результатів дослідження встановлено, що кількість майбутніх соціальних працівників за рівнями сформованості компонентів професійно-правової компетентності змінювалася в обох групах (КГ та ЕГ), однак в ЕГ ці зміни були більш позитивними та статистично значущими. У результаті використання соціально-правових задач на фахових дисциплінах, соціально-правових проектів на навчальній та виробничій практиках, соціально-правового блоку лекцій з факультативу «Професійно-правова компетентність соціального працівника» в ЕГ суттєво збільшилася кількість студентів із значно вищим рівнем сформованості професійно-правової компетентності.

Висновки до третього розділу

1. У межах дослідження експериментальна робота передбачала практичне впровадження в цілісний освітній процес ЗВО визначених педагогічних умов та моделі формування професійно-правової компетентності в майбутніх соціальних працівників. Програма експериментальної роботи охоплювала такі розділи, що відображають її етапи: констатувальний (підготовчий – нормативно-установчий та основний – аналітико-практичний), формувальний (оцінно-результативний - заключний). Для проведення констатувального та формувального етапів експериментального дослідження використовувався діагностичний інструментарій – комплекс методик, що охоплює модифіковані апробовані опитувальники, анкети та тести.

2. Констатувальний етап експерименту передбачав вирішення таких завдань: аналіз, порівняння та узагальнення результатів формування професійно-правової компетентності в майбутніх соціальних працівників у різних ЗВО; виявлення рівня професійно-правової компетентності в майбутніх фахівців, що навчаються за традиційними програмами (на основі вибірки). Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що підготовка майбутніх соціальних працівників не забезпечує формування професійно-правової компетентності.

3. Формувальний етап експериментального дослідження передбачав комплексну реалізацію визначених педагогічних умов. Для їхнього втілення систематично використовувалися: робота в малих групах (соціально-правові тренінги, соціально-правові проекти, соціально-правові кейси, інтелектуально-правові ігри); фронтальна робота (лекція-ситуація; міні-лекція), електронний курс та факультатив «Професійно-правова компетентність соціального працівника», соціально-правові задачі соціально-правові проекти на навчальну та виробничу практики, Інтернет-ресурси (робота з іноземними сайтами, що

містили теоретичний матеріал та практичні впровадження із соціально-правової роботи із соціальними клієнтами).

4. Результати формувального експерименту (підсумковий зріз професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників) довели, що за всіма визначеними критеріями й показниками в ЕГ порівняно з КГ спостерігалася інтенсивніша динаміка формування компонентів професійно-правової компетентності за всіма рівнями, що свідчить про ефективність використання в професійній підготовці майбутніх фахівців зі спеціальності 231 «Соціальна робота» електронного та факультативу курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника», соціально-правових задач для фахових дисциплін, соціально-правових проектів на навчальну та виробничу практику. Достовірність та вірогідність отриманих результатів проведеної дослідно-експериментальної роботи, які вказують на збільшення кількості майбутніх соціальних працівників ЕГ, рівень сформованості професійно-правової компетентності яких характеризується як високий (рефлексивно-творчий) та функціональний (достатній), перевірялися за допомогою Колмогорова-Смірнова і t -критерію Стьюдента.

Основні результати розділу висвітлені в таких публікаціях автора: [213; 220; 222; 232; 234].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення та нове вирішення актуальної проблеми формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Одержані результати дають підстави сформулювати такі **висновки**:

1. На основі аналізу теорії та емпіричного досвіду виявлено ступінь розробленості проблеми формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, з'ясована сутність, визначено структуру цієї педагогічної категорії. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики підготовки майбутніх соціальних працівників свідчать, що традиційна організація освітнього процесу в закладах вищої освіти не забезпечує повною мірою формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників, що підтверджує актуальність обраної проблеми.

На основі проведеного аналізу наукової літератури встановлено, що поняття «компетентність» базується на загальній здатності особистості, а саме: знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, обізнаності, поінформованості, інтелекті, професійній підготовленості завдяки навчанню й вихованню, інтеграції в простір соціальних, культурних відносин та спілкування. Тому поняття «компетентність» розглянуто як якісний і результативний показник сформованості професійних знань та вмінь щодо реалізації їх у діяльності.

Професійна компетентність – це сума накопиченого досвіду та отриманих знань, що дозволяють фахівцю швидко вирішувати поставлені завдання в професійній галузі.

Правова компетентність – це інтегроване утворення, яке передбачає: знання про основні сфери та механізми правового регулювання; уміння виділяти правові аспекти в життєвих ситуаціях та використовувати механізми і засоби правового вирішення проблем. Тому професійно-правову компетентність майбутніх соціальних працівників у дослідженні розглядаємо

як інтегральне утворення, що передбачає наявність у студентів сукупності правових знань, умінь і навичок, а також особистісно-важливих якостей, що забезпечують успішність здійснення соціальної роботи на правових засадах. Під правовими знаннями розуміємо знання студентом нормативно-правової бази. Наявність правових умінь і навичок передбачає здатність майбутнього соціального працівника застосовувати нормативно правову базу в практиці соціальної роботи.

2. Проведений аналіз змісту професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників дозволив визначити її структуру, до якої віднесено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практико-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти; відповідні до неї критерії, показники та рівні сформованості.

Критерієм сформованості мотиваційно-ціннісного компонента є сила і стійкість професійно-правових мотивів, що розкриваються за допомогою таких показників, як: мотиваційне ставлення до успішної соціальної діяльності; потреба в саморозвитку й самореалізації в професії соціального працівника.

Когнітивний компонент визначений за критерієм міцності професійно-правових знань та такими показниками, як: правова грамотність, професійна компетентність.

Сформованість практико-діялісного компонента розкрито за критерієм якості професійно-правових навичок та такими показниками, як: правова інформаційна кваліфікованість, професійна мобільність.

Критерієм сформованості особистісно-рефлексивного компонента є спрямованість на самовдосконалення ціннісних професійно-правових орієнтацій, що розкриваються за допомогою таких показників, як: наявність професійно необхідних правових якостей, спрямованість на особистісне самовдосконалення.

Рівнями професійно-правової компетентності є низький (емпірично-інтуїтивний), задовільний (відтворювальний), достатній (функціональний), високий (рефлексивно-творчий).

3. З'ясовані змістово-процесуальні аспекти професійно-правової підготовки студентів і на цих засадах визначені й обґрунтовані педагогічні умови, а саме: забезпечення в майбутніх соціальних працівників позитивної мотивації до формування професійно-правової компетентності як цілісного структурного утворення, потреби в їх самовихованні й самовдосконаленні; упровадження системи вправ і завдань, спрямованих на формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників до змісту їх професійної підготовки; реалізація в освітньому процесі закладів вищої освіти доцільного комплексу традиційних та інноваційних форм і методів навчання, що сприяють формуванню професійно-правової компетентності майбутніх фахівців; забезпечення готовності викладачів до формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Упроваджена в освітній процес закладів вищої освіти структурну модель формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників має такі складові, як: методологічні підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, системний, акмеологічний) та принципи; компоненти та рівні; показники та критерії сформованості професійно-правової компетентності на основі розкриття змісту професійно-правових компетентностей, що передбачені функціональними обов'язками соціального працівника, стосуються його професійної діяльності; педагогічні умови, мета та результат.

Особливістю впровадженої в освітній процес закладів вищої освіти методики реалізації педагогічних умов формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників є засвоєння факультативного та електронного курсу «Професійно-правова компетентність соціального

працівника», соціально-правових задач і соціально-правових проектів та проведення тренінгів викладачів відповідно до розроблених методичних рекомендацій.

4. Проведено експериментальну перевірку результативності педагогічних умов шляхом порівняння показників змін кількості студентів, яким властивий певний рівень сформованості кожного компонента і загалом професійно-правової компетентності. Констатувальне діагностування у КГ виявило позитивну динаміку у зміні рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента на 1,9%, когнітивного – (-0,3%), практико-діяльнісного – 1,5%, особистісно-рефлексивного – 2,1%. В той час як в учасників ЕГ позитивна динаміка сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту зафіксована на рівні 12%, когнітивного – 10,6%, практико-діяльнісного – 15,1%, особистісно-рефлексивного на 10,3%. Загальний рівень сформованості професійно-правової компетентності, у порівнянні із констатувальним етапом, в учасників КГ зріс на 1,3%, в той час як в ЕГ на 11,97, що свідчить про ефективність запропонованих педагогічних умов.

За допомогою методів математичної статистики доведено вірогідність і достовірність отриманих результатів. Результати статистично-математичної обробки результатів засвідчують, що масив емпіричних результатів КГ та ЕГ відповідають нормальному розподілу (критерій Колмогорова-Смірнова), а контрольна та експериментальна вибірка є статистично подібною (t-критерій Стьюдента).

5. Запроваджені в освітній процес закладів вищої освіти розроблені методичні рекомендації щодо формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: факультативний та електронний курс на основі інформаційного середовища Moodle «Професійно-правова компетентність соціального працівника»; авторський навчально-методичний посібник «Професійно-правова культура соціального працівника»: навчально-методичні комплекси, індивідуальні завдання (соціально-правові проекти) на

навчальну та виробничу практики із врахуванням зарубіжного досвіду; соціально-правові задачі для фахових дисциплін; методичні рекомендації для науково-педагогічних працівників «Розвиток професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників»; методичні рекомендації для студентів «Технології професійно-правової самоосвіти», «Дотримання прав учнів з особливими потребами: зарубіжний досвід» – супроводжували реалізацію педагогічних умов.

Упровадження електронного навчально-методичного комплексу забезпечило ефективність самостійності в оволодінні знаннями, уміння приймати власні професійно-правові рішення й реалізовувати їх на практиці.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. Подальшого розроблення потребують питання розвитку професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах дистанційної форми організації навчання та формування готовності викладачів до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академія праці, соціальних відносин і туризму: каталог навч. планів, програм підг. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.socosvita.kiev.ua/about/structure/socialwork-department> (дата звернення: 21.04.2018).

2. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 19–27.

3. Асоціація соціальних працівників США. URL: www.socialworkers.org (дата звернення: 21.04.2018).

4. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири-неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: моногр. / за ред. І. А. Зязюна. Київ: ВІНОЛ, 2000. С. 134–157.

5. Бевз В., Главник О. Основні положення щодо проведення тренінгів. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/598/> (дата звернення: 21.04.2018).

6. Бенера В. Є. Інтеграція педагогічної інноватики та історично апробованого досвіду в авторській концепції самостійної роботи студентів. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 41. С. 219–227. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviknu_2013_41_39 (дата звернення: 21.04.2018).

7. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта*. Київ: Гнозис, 2009. № 3. Дод. 1: Тематичний випуск: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія і технології. С. 21–24

8. Бешок Т. В. Педагогічні умови застосування медіа освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.

9. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 26–30.

10. Блозва Л. М., Кубіцький С. О. Особливості організації соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями. *Вісник нац. ун-ту Оборони України* / ред. В. В. Стасюк. Київ, 2013. № 3 (34). С. 15–18.

11. Блум Б. Таксономія. URL: <http://textbooks.net.ua/content/view/6144/49/> (дата звернення: 21.04.2018).

12. Брушлинський А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва: Наука, 1994. 250 с.

13. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах: моногр. Київ: Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2010. 277 с.

14. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: моногр. Запоріжжя: Кругозір, 2015. 532 с.

15. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у післядипломній педагогічній освіті: методика діагностики. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. Вип. 2. С. 35–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/profe_2015_2_5 (дата звернення: 21.04.2017).

16. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва: 2004. 85 с.

17. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

18. Вища освіта України і болонський процес: навч. посіб. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин; за ред. В. Г. Кремня. Київ: Освіта, 2004. 384 с.

19. Галус О. М. *Активна професійна адаптація студентів як педагогічна проблема*. Педагогічний дискурс. 2007. Вип. 1. С. 35–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2007_1_9 (дата звернення: 21.04.2018).

20. Генсерук Г. Л., Романишина О. Я. *Формування професійної компетентності майбутніх тренерів засобами інформаційного середовища MOODLE*. Вісник нац. ун-ту Оборони України. Київ, 2013. № 3 (34). С. 26–31.

21. Глухівський національний педагогічний університет ім. Довженка: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://gnpu.edu.ua/> (дата звернення: 21.04.2017).

22. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник / гол. ред.: С. Головка*. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

23. Гончаренко С. У. *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

24. Гузинін В. В. *Принципи правового виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: матеріали II Ірпінських міжнар. наук.-педаг. читань (Ірпінь, 5–7 вер. 2004 р.)*. Ірпінь, 2004. Ч. 2. С. 60–64.

25. Давиденко Г. В. *Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01*. Київ, 2015. 40 с.

26. Данилов М. А. *Процесс обучения в советской школе*. Москва: Политиздат, 1960. 200 с.

27. Дахновська Н. П. *Використання інтерактивних методів навчання у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників: педагог професійної школи / за заг. ред. Т. М. Герлянд*. Київ: ІПТО НАПН України, 2009. Вип. 1. С. 88–93.

28. Дейнеко А. *Ефективність використання ігрового методу для розвитку швидко-силових здібностей спортсменів-батутистів на етапі початкової підготовки*. Слобожанський науково-спортивний вісник. 2017. № 3.

С. 22–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/snsv_2017_3_6 (дата звернення: 21.04.2017).

29. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

30. Дніпропетровський національний університет ім. О.Гончара: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.dsu.dp.ua> (дата звернення: 21.04.2018).

31. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 80 Соціальні послуги. URL: <http://uazakon.com/big/text798/pg1.htm> (дата звернення: 21.03.2017).

32. Довідник ВНЗ, 2016–2017 н.р. URL: <http://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-185-64-50.html> (дата звернення: 21.03.2017).

33. Дубич К. В. Сучасна система надання соціальних послуг України. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2015. № 3. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821> (дата звернення: 21.04.2018).

34. Дуднік Н. Ю. Тренінгові заняття як важлива умова формування в майбутніх учителів умінь професійної самоорганізації. *Педагогіка вищої і середньої школи*. Кривий Ріг, 2012. Вип. 34. С. 33–40.

35. Довідник з соціальної роботи: навч. посіб. / кол. авт.; за ред. Л. М. Дунаєвої. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2015. 402 с.

36. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

37. Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. Москва: Просвещение, 1986. 254 с.

38. Євдокимова Н. О. Соціально-психологічний тренінг як технологія розвитку особистості студента. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 4. С. 211–217. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2014_4_38 (дата звернення: 21.04.2018).

39. Євтух М. Б., Пелех Ю. В. Методи і засоби діагностики системи ціннісних орієнтацій студентів. *Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах*: моногр. / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. Київ: Педагогічна думка, 2014. С. 137–159.

40. Єфіменко С. Визначення поняття інтелекту у різних концепціях психолого-педагогічних досліджень. URL: http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section3/article_efimenko.pdf (дата звернення: 11.02.2018).

41. Жебровський Б. Ділова гра як інноваційний метод педагогічної діяльності. *Класному керівнику*. 2013. № 7. С. 13–18.

42. Загальний методичний фундамент – проект TUNING. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html> (дата звернення: 11.02.2018).

43. Загрева В. Я. Формування правової культури підлітків у процесі навчально-виховної роботи школи-інтернату. *Проблеми педагогічної*. Луцьк, 2001. № 4. С. 84–87.

44. Зайченко Н. І. Розвиток теорії і практики соціальної педагогіки в іспаномовних країнах у ХХ – на початку ХХІ століття: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2015. 40 с.

45. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. № 82 (66870) від 30 вересня 2017 р. URL: <http://www.golos.com.ua/article/294010> (дата звернення: 11.02.2018).

46. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 05.02.1993 № 2998-XII (зі змінами № 1774-VIII (1774-19) від 06.12.2016). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2998-12> (дата звернення: 21.04.2018).

47. Закон України «Про вищу освіту»: чинне законодавство: офіц. текст. Київ: ПАЛИВОДА А. В., 2014. 100 с.

48. Запорізький національний університет: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.znu.edu.ua/> (дата звернення: 21.04.2018).

49. Запорізький національний технічний університет: каталог навч. планів і програм підготовки ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.zntu.edu.ua> (дата звернення: 21.04.2018).

50. Запорожец А. В. Развитие восприятия и деятельность. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1466.html> (дата обращения: 21.04.2018).

51. Захарчук Т. В. Організація навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах із застосуванням медіаосвітніх технологій: метод. реком. для студ. пед. спец. Кременець: Вид-во КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2013. 132 с.

52. Зварич І. Основні напрями оцінювання педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладів США. *Молодь і ранок*. 2011. № 10 (81). С. 37–42.

53. Зимняя И. А., Лаптева М. Д., Морозова Н. А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING. *Высшее образование сегодня*. 2007. № 11. С. 22–27.

54. Зміст і процес підготовки фахівців з механізації сільського господарства: навч. посіб. для підгот. педагогів з напрямку 0101 – «Педагогічна освіта» із спец. 7.010104: «Професійне навчання за профілем підготовки» та 7.091902: «Механізація сільського господарства» в агр. ВНЗ III-IV рівнів акредитації / Г. І. Подпрятков, В. М. Манько, П. Г. Лузан; ред.: В. М. Манька. Київ: Нац. аграр. ун-т, 2004. 407 с.

55. Зязюн І. Особистісно орієнтовна освіта в комп'ютерному довіллі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2005. Вип. 1. С. 11–20.

56. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції. Київ– Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006. 388 с.

57. Калаур С. М., Топоренко О. Ю. Сучасні інтерактивні підходи до формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота.* 2015. Вип. 37. С. 70–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2015_37_23 (дата звернення: 11.02.2018).

58. Кам'янець-Подільський національний університет ім. І.Огієнка: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр 2016–2017 н.р. URL: <http://www.kpnu.edu.ua> (дата звернення: 21.04.2018).

59. Каськова І. О. Інтерактивне навчання у вищій школі: особливості та основні етапи планування. URL: <http://xn-e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/563> (дата звернення: 21.04.2018).

60. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: «Валгус», 1980. 334 с.

61. Київський національний університет імені Тараса Шевченка: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: www.psy.univ.kiev.ua (дата звернення: 11.02.2018).

62. Киричук А. С. Історико-семантичний аналіз поняття «педагогічна технологія». *Наук. зап. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова.* 2009. Вип. LXXX. № 80. С. 96–105.

63. Ковальов А. Г. Психология личности. Москва: Просвещение, 1969. 295 с.

64. Ковальчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності педагога вищої школи в умовах змін. *Людина, суспільство, держава у філософському дискурсі: історія і сучасність*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 18–19 трав. 2017 р.). Київ: Міленіум, 2017. С. 169–170. URL: https://www.researchgate.net/publication/318281138_Kovalcuk_V_I_Rozvitok (дата звернення: 21.04.2018).

65. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи: моногр. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 373 с.

66. Козлакова Г. Регіональний університет як науково-освітнє середовище для підготовки лідерів вищої школи. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 64–69.

67. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособ. для препод. Санкт-Петербург: КАРО, 2009. 367 с.

68. Колодійчук Л. Етапи педагогічного проектування навчального процесу. *Молодь і ринок*. 2009. № 6 (53). С. 48–50.

69. Колток Л. Інтенсифікація навчально-виховного процесу в світлі сучасних педагогічних дискусій. *Молодь і ринок*. 2011. № 10 (81). С. 87–90.

70. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 роки (проект МОН України). URL: <http://osvita.ua/news/43501/> (дата звернення: 21.04.2018).

71. Кравець Л. М. Роль навчальних дисциплін у формуванні саморефлексії майбутніх педагогів. *Педагогіка вищої і середньої школи*. 2012. Вип. 34. С. 85–95.

72. Красикова Е. Н. Кейс-метод как инновационный метод обучения в высшем учебном заведении. *Динаміка наукових досліджень – 2005*: матеріали IV міжнар. наук.- практ. конф. (Дніпропетровськ, 22–23 вер. 2005 р.).

73. Краткий психологический словарь / В. В. Абраменкова, В. С. Аванесов, В. С. Агеев; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.

74. Кругликов В. Н. Интерактивное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы. Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. *Санкт-Петербург*, 2013. № 4 (184). С. 66–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-v-vysshey-shkole-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 21.03.2017).

75. Лавриченко Н. М. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу: моногр. / за ред. Н. М. Лавриченко. Київ: Педагогічна думка, 2008. Ч. 1. 146 с.

76. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособ. для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология». Москва: Смысл, Academia, 2005. 345 с.

77. Лернер И. Я., Журавлев И. К. Современная дидактика: теория – практика. Москва: Педагогика, 1994. 180 с.

78. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*: ел. журн. 2010. Вип. № 1. 2010. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vyuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 21.03.2017).

79. Локшин В. Психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної сфери на основі компетентнісного підходу. *Молодь і ринок*. 2011. № 10 (81). С. 51–54.

80. Лузан П. Г., Дьомін А. І., Рябець В. І. Формування активності студентів у навчанні: моногр. Київ: Вища шк., 1998. 192 с.

81. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі: навч. посіб. Київ: Аграрна освіта, 2003. 224 с.

82. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методи педагогічних досліджень. Київ: НАКККіМ, 2011. 314 с.

83. Майборода В. К. Методика підготовки й оформлення рукопису та автореферату дисертацій: посіб. для здобувачів / за ред. В. І. Лугового; вид. 5, виправ. та допов. Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2014. 260 с.

84. Макаренко А. С. Избранные произведения: в 3-х т. / редкол.: Н. Д. Ярмаченко и др. Киев: Рад. школа, 1984. Т. 2. 574 с.

85. Максимчук В. С. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.

86. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання. Рівне: РВВ РДГУ, 2004. 440 с.

87. Малик Г. Д. Особливості компетентнісного підходу. *Наука і життя: українські тенденції, інтеграція у світову наукову думку*: матеріали VI всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Київ, 18–20 трав. 2010 р.). Київ, 2010. Ч. 1. С. 37–46. URL: <http://intkonf.org/malik-g-d-osoblivosti-kompetentnisonogo-pidhodu/> (дата звернення: 21.03.2017).

88. Марковська О. Є. Педагогічні умови організації виробничого навчання і практики майбутніх інженерів-педагогів машинобудівного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.

89. Масленникова Т. А. Сутність та значення юридичної освіти для розбудови незалежної правової держави. *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер.: Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Чернівці, 2013. Вип. 605. С. 281–286.

90. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Каунас: Швиеса, 1983. 219 с.

91. Мацук Л. О. Правове виховання в сім'ї. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка*. Тернопіль, 2001. № 2. С. 17–19.

92. Мелітопольський інститут екології і соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»: каталог навч. планів програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-185-64-50.html> (дата звернення: 21.04.2018).

93. Мельник Л. А. Мотивація як необхідна умова самоосвіти студентів. *Досвід та проблеми країн Європи (Великобританії, Німеччини, Франції, Іспанії,*

України) з реалізації ідей Болонської конвенції: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Біла Церква, 1–2 лист. 2012 р.). Біла Церква, 2012. Ч. 2. С. 34–36.

94. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555-> (дата звернення: 21.04.2018).

95. Мисечко О. Є. Інтерактивні технології як засіб демократизації навчального процесу у ВНЗ. *Організація навчально-виховного процесу у ВНЗ України*. Київ, 2009. Вип. 9. С. 34–38.

96. Морозова Т. Ю. Вища ІТ-освіта в Україні (системи дослідження): моногр. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2010. 287 с.

97. Мруга М. Р. Методологія створення стандартів вищої освіти в контексті нової освітньої парадигми / Центр тестування при МОЗ України. Чернівці, 2016. URL: <http://www.depmeth.hneu.edu.ua/mou/repository/mrs/index.html> (дата звернення: 21.04.2018).

98. Наволокова Н. М. Энциклопедия педагогических технологий и инноваций. Харьков: «Основа», 2009. 176 с.

99. Наказ МОН України від 11.09.2015 № 922 «Про Науково-методичну раду Міністерства освіти і науки України». URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/49400/ (дата звернення: 21.04.2018).

100. Наукові записки. Сер.: Педагогічні та історичні науки: зб. наук. ст. / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. Вип. LXXXXV. № 95. 294 с.

101. Наукові записки. Сер.: Педагогічні та історичні науки: зб. наук. ст. / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. Вип. LXXXXVI. № 96. 296 с.

102. Наукові записки. Сер.: Педагогічні та історичні науки: зб. наук. ст. / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. Вип. LXXXXVIII. № 98. 294 с.

103. Наукові записки. Сер.: Педагогічні та історичні науки: зб. наук. ст. / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2012. Вип. CVIII № 108. 297 с.

104. Наукові записки. Сер.: Педагогічні та історичні науки: зб. наук. ст. / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. Вип. СІХ. № 109. 299 с.

105. *Наказ МОН України від 11.09.2015 № 922 «Про Науково-методичну раду Міністерства освіти і науки України».*
URL: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/4402-> (дата звернення: 11.02.2018).

106. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013.
URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 21.04.2018).

107. Національний університет біоресурсів і природокористування України: каталог навч. планів і програм підготовки ОС Бакалавр, 2016–2017 н.р. URL: <https://nubip.edu.ua/node/986> (дата звернення: 21.04.2018).

108. Національний університет «Львівська політехніка»: каталог навч. планів і програм підготовки ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://lp.edu.ua> (дата звернення: 21.04.2018).

109. Ніжинський державний університет ім.М. Гоголя (НДУ): каталог навч. планів і програм підготовки ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.ndu.edu.ua> (дата звернення: 21.03.2017).

110. Нісімчук А. С., Падалка О., Шпак О. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Видавничий центр «Просвіта», 2000. 368 с.

111. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. ст. / ВАК України; Інститут педаг. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2005. Вип. 1. 288 с.

112. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. ст. / ВАК України; Інститут педаг. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2007. Вип. I-II. 285 с.

113. Общая психология: учеб. для пед. ин-тов / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко; под ред. А. В. Петровского. Москва: Просвещение, 1986. 463 с.

114. Одеський національний університет ім. І.І.Мечникова: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр 2016–2017 н.р. URL: <http://www.onu.edu.ua> (дата звернення: 11.02.2018).

115. Одинцова Е. А. К вопросу о повышении правовой культуры молодежи. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі*: матеріали IV Ірпінських міжнар. наук.-пед. читань (Ірпінь, 15–17 вер. 2006 р.). Ірпінь, 2006. С. 355–357.

116. Олійник П. М. Основи методики навчання спеціальних дисциплін у вищій сільськогосподарській школі. Київ: НМЦ, 1998. 71 с.

117. Осадча М. Організаційно-педагогічні засади діяльності волонтерського клубу в умовах вищого навчального закладу. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2009. № 1 (48). С. 126–131.

118. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2016/17 навчального року: статистичний бюлетень. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publosvita_u.htm (дата звернення: 21.03.2017).

119. Особистісні якості соціального працівника. URL: http://stud.com.ua/48120/sotsiologiya/osobistisni_yakosti (дата звернення: 21.03.2017).

120. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: кол. моногр. / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. Київ: Пед. думка, 2008. С. 227–245.

121. Остраус Ю. М. Ділова гра як метод розвитку професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. *Стан та основні*

проблеми розвитку науки та освіти: теорія і практика: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 28–29 квіт. 2017 р.). Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2017. С. 21–24.

122. Пагута М. Вимоги до вчителя та його підготовки крізь призму педагогічних поглядів Августина Волошина. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 41–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_7_9 (дата звернення: 21.04.2018).

123. Паскаль О. В. Технології соціально-педагогічної діяльності: навч. посіб. Харків: Бурун книга, 2011. 288 с.

124. Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. ст. / ВАК України; Інститут педаг. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2005. Вип. 3. 297 с.

125. Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. ст. / ВАК України; Інститут педаг. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2006. Вип. 1. 293 с.

126. Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. ст. / ВАК України; Інститут педаг. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2006. Вип. 2. 288 с.

127. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Российское педагогическое общество, 1996. 602 с.

128. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1988. 478 с.

129. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2007. 495 с.

130. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: моногр. / за ред. С. О. Сисоєвої. Вінниця: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

131. Пейн М. Сучасна теорія соціальної роботи / пер. з англ. Київ: Освіта, 2000. С. 5–6.

132. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. *Наукові праці МФ НАУКМА*. Миколаїв, 2000. Т. VII. С. 26–28.

133. Плигин А. А. Особистісно орієнтоване освіта: історія і практика: моногр. Москва: «КСП +», 2003. 432 с. URL: <http://ibib.ltd.ua/tehnologii-problemnogo-razvivayuschego-26391.html> (дата звернення: 21.04.2018).

134. Поліщук О. С. Вплив соціальних Інтернет – мереж на формування «Я». URL: http://www.apfs.in.ua/v16_2017/27.pdf (дата звернення: 21.04.2018).

135. Положення МОН України «Про дистанційне навчання» від 25.04.2013 № 466. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 21.04.2018).

136. Полтавець В. І. Соціальна робота в Україні: перші кроки / за ред. В.І. Полтавця. Київ: КМ Академія, 2000. 236 с.

137. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

138. Понятійно-термінологічний словник соціальної роботи / І. В. Козубовська, І. І. Мигорич, В. В. Сагарда; за заг. ред. І. В. Козубовської, І. І. Мигорича. Ужгород: УжНУ, Вид-во «Мистецька лінія», 2001. 152 с.

139. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 11.02.2018).

140. Постанова Кабінету Міністрів України від 1 лютого 2017 № 53 «Про внесення змін до Постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей», за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249722170> (дата звернення: 21.04.2018).

141. Пригодій М. А. Сучасні аспекти підготовки вчителів технологій: моногр. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2011. 384 с.

142. Прикарпатський національний університет ім.В. Стефаніка: каталог навч. планів і програм підготовки ОС Бакалаври, ОС Магістри, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.ru.if.ua> (дата звернення: 21.04.2018).

143. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі: зб. матеріалів IV Ірпінських міжнар. наук.-пед. читань. Ірпінь, 2006. 318 с.

144. Професійна компетентність співробітників.
URL: <http://svitohlyad.com.ua/biznes/kompetentsiji-ta-profesijna-kompetentnist/>
(дата звернення: 11.03.2017).

145. П'янківська І. В. «Компетенція» та «компетентність» як провідні поняття компетентнісного підходу. *Наукові записки національного університету «Острозька академія»*. Сер.: *Психологія і педагогіка*. Острог: Вид-во національного університету «Острозька академія», 2010. Вип. 15. 388 с.

146. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Москва: Когито Центр, 1999. 144 с.

147. Рижиков В. С. Теорія та практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів: моногр. Херсон: Вид-во «Айлант», 2010. 280 с.

148. Рідель Т. М. Рефлексія та рефлексивний підхід до процесу формування оптимальної мотивації учіння студентів у процесі вивчення іноземних мов.
URL: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_107631.doc.htm (дата звернення: 11.03.2017).

149. Рогальська І. П. Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах в контексті компетентнісного підходу. *Освіта Донбасу*. 2009. № 69 (137). С. 72–75.

150. Роджерс К. Р. Взгляды на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. Москва: Прогресс, 1994. 440 с.

151. Розвиток наукових досліджень – 2005: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. Полтава, 2005. 147 с.

152. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Проект про Стратегію розвитку системи соціальних послуг в Україні на період до 2022 року».

URL: <https://bureau.in.ua/downloads/news/2016-04-08/STRATEGYYA-ROZVYTKU-SYSTEMY-SOTSIALNYH-POSLUG.pdf> (дата звернення: 21.04.2018).

153. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: о месте психологического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. Москва: Мысль, 1957. 329 с.

154. Руденко В. М. Математична статистика: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 304 с. - Режим доступу : http://shron1.chtyvo.org.ua/Rudenko_Volodymyr/Matematychna_statystyka.pdf (дата звернення: 21.04.2018).

155. Рябоконт Л. В. Теоретико-методичні засади використання тренінгових методів під час навчання дисципліни «Основи здоров'я» у ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка*. 2017. № 144. С. 220–223. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=3332 (дата звернення: 21.04.2018).

156. Савченко Т. Актуальні питання фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 22–23 жовт. 2013 р.)*. Київ, 2013. С. 344–345.

157. Сериков В. И. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. Москва: Логос, 1999. 188 с.

158. Системний підхід у вищій школі: навч. посіб. / Т. Д. Кочубей, К. В. Іващенко. Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.

159. Сініціне А. Університет прикладних наук м. Утена (Литва). URL: <http://puet.edu.ua/uk/news/delegaciya-z-utenivskoyi-kolegiyi-universytetu-prykladnyh-nauk-m-utena-lytva-z-oficiunum> (дата звернення: 11.03.2017).

160. Сливка С. С. Правнича деонтологія. Київ: Атіка, 1999. 335 с.

161. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін:

автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2004. 20 с.

162. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Укр. рад. енцикл., 1977. 375 с.

163. Словник педагогічних термінів / за ред. Л. О. Савенкової. Київ: Педагогіка, 2008. URL: <https://kneu.edu.ua/userfiles/professors/slovník.doc> (дата звернення: 11.03.2017).

164. Словник-хрестоматія педагогічних понять: навч. посіб. для студ., аспірантів, викладачів. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля. 272 с.

165. Социальная философия. Словарь / под общей ред. В. Е. Камерова. Москва: Академический проект, 2003. 689 с.

166. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: навч. посіб. / Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик. Київ: ІЗМН, 1997. 392 с.

167. Соціально-педагогічна робота у Франції. URL: http://worldwidestudies.org/upload/i_choose_france.pdf (дата звернення: 11.02.2017).

168. Стешенко Н. Л. Проблема формування ключових компетентностей стандартів вищої освіти в процесі вивчення історії України. *Вища освіта України*. Київ: «Гнозис», 2008. Т. III (10). Дод. 3: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 494–499.

169. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. Санкт-Петербург–Москва: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 726 с.

170. Сурмяк Ю., Кудрик Л. Принципи, методи та прийоми правового виховання учнів ПТНЗ за безпосередньою участю працівників. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2011. № 10 (81). С. 73–78.

171. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. Москва: Просвещение, 1982. 206 с.

172. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 789 с.

173. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. Вип. 27. 352 с.

174. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2014. 40 с.

175. Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://eenu.edu.ua> (дата звернення: 21.04.2018).

176. Таблица значений F-критерия Фишера. Приложение URL: <http://univer-nn.ru/econometrica/Fisher-Student-table.pdf> (дата звернення: 21.04.2018).

177. Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специальности. Саратов, 1987. 271 с.

178. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: моногр. Київ: «Просвіта», 1996. 404 с.

179. Теоретичні засади діяльнісного підходу. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4 (дата звернення: 21.04.2018).

180. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр 2016–2017 н.р. URL: <http://www.tnpu.edu.ua> (дата звернення: 21.04.2018).

181. Топузов О. М. Особистісно орієнтований підхід до формування та розвитку творчої самостійної пізнавальної діяльності учнів. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя*. Ніжин, 2008. № 5. С. 25–28.

182. Тур Р. І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. 2004. № 13. С. 17–23.

183. Тюття Л. Соціальна робота. Теорія і практика: навч. посіб. / Відкритий міжнародний ун-т розвитку людини «Україна»; 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2008. 574 с.

184. Ужгородський національний університет: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.uzhnu.edu.ua> (дата звернення: 11.02.2017).

185. Указ президента України «Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини» від 25 серпня 2015 р. № 501/2015. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/501/2015> (дата звернення: 11.03.2017).

186. Указ президента України «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> (дата звернення: 21.04.2018).

187. Університет імені Альфреда Нобеля: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-185-64-50.html> (дата звернення: 21.04.2018).

188. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання: спроби педагогічної антропології. Київ: Педагогіка, 1983. Т. 1. С. 192–471.

189. Філософський словник соціальних термінів. Харків: «Корвін», 2002. 867 с.

190. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: «Академвидав», 2010. 456 с.

191. Хакен Г. Синергетика: иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / пер. с англ. Москва: Мир, 1985. 423 с.

192. Харківський національний університет ім. Каразіна: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.univer.kharkov.ua> (дата звернення: 21.03.2017).

193. Херсонський державний університет: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.kspu.edu/> (дата звернення: 21.03.2017).

194. Хмельницький національний університет: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.khnu.km.ua> (дата звернення: 21.04.2018).

195. Ходак Т. В. Роль інтерактивних методів навчання у процесі формування професійної компетентності. *Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя*. 2012. № 2. С. 148–151.

196. Хоменко М. П. Переходьмо від «хто винен?» до «що робити?». URL: <http://osvita.ua/blogs/55120/> (дата звернення: 21.04.2018).

197. Хуторський А. В. Современная дидактика: учеб для вузов. Санкт-Петербург: Пітер, 2001. 544 с.

198. Цепух А. Правова культура – складова професійної освіти студентів. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: матеріали ІХ Всеукр. наук.-практ. конф (Київ, 12–14 трав. 2006 р.)*. Київ, 2006. Т. 3.

С. 249–252.

199. Цюцюра С. В., Комарницький О. О. Застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в Україні. *Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Братіслава, 22–24 лют. 2016 р.)*. Братіслава, 2016. С. 144–145.

200. Чекаловська Г. Аспекти реформування вищої освіти в Україні. *Економічний аналіз*. Тернопіль: Видавничо-поліграфічний центр Тернопільського національного економічного університету «Економічна думка», 2015. Т. 21. № 2. С. 220–228. URL: http://econa.org.ua/index.php/econa/article/viewFile/980/pdf_519 (дата звернення: 21.04.2018).

201. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького: каталог навч. планів і програм підгот. ОС Бакалавр, ОС Магістр, 2016–2017 н.р. URL: <http://www.cdu.edu.ua> (дата звернення: 21.04.2018).

202. Чорний А. М. Філософсько-правове виховання студентської молоді. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі: матеріали IV Ірпінських міжнар. наук.-пед. читань* (Ірпінь, 15–17 вер. 2006 р.). Ірпінь, 2006. С. 71–72.

203. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

204. Шардлоу С. Навыки социальной работы. *Что такое социальная работа?* Київ–Амстердам: АПУ, 1995. С. 10–12.

205. Шаров О. І. Вища освіта: час змін. URL: <http://metod.vntu.edu.ua/uploads/1484577548.doc> (дата звернення: 21.03.2017).

206. Шатіло В. А. Інноваційні підходи до розвитку професійної компетентності юристів в Україні. *Вища освіта України*. Київ: «Гнозис», 2008. Т. III (10). Дод. 3: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 553–559.

207. Шерман М. І. Педагогічне забезпечення інформаційної складової професійної підготовки майбутніх юристів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 190–195. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_29_34 (дата звернення: 21.03.2017).

208. Щербань П. М. Прикладна педагогіка: навч.-метод. посіб. Київ: Вища школа, 2002. 215 с.

209. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 207 с.

210. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників: навч. посіб. Київ: Знання, 2004. 335 с.

211. Яресько К. В. Генезис поняття «педагогічний процес»: (аналіз сучасних наукових досліджень). *Вісн. Харк. держ. акад. культури*. 2004. Вип. 12–13. С. 263–271.

212. Ящук С. П. Модель формування діяльності учнів у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Запоріжжя, 2016. Вип. 51 (104). С. 331–336.

213. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: методика організації та проведення експериментальних досліджень. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 8 груд. 2016 р.). Суми, 2016. Ч. 2. С. 102–106.

214. Ящук С. Legal protection of the environment in Ukraine nuclear power. *Trendy ve vzdělavani 2013: Mezinaridni vedecko-odborna conference*. Olomouc, 2013. P. 163–167. 1 електрон. опт. диск (CD-R).

215. Ящук С. П. Якість і надійність технічних систем та технологічних процесів як запорука виконання правових аспектів екологічного права. *Підвищення якості, надійності і довговічності технічних систем і технологічних процесів*: матеріали XI міжнар. наук.-практ. конф. (Ейлат-Ізраїль, 12–20 лист. 2016 р.). Ейлат-Ізраїль, 2013. С. 163–167.

216. Ящук С. The development of law in Ukraine: realities and prospects. *Edukacja – Technika – Informatyka: Rocznik naukowy* (Rzeszow, 17–18 вер. 2013 р.). Rzeszow, 2013. Nr 4. Część 1. P. 418–423.

217. Ящук С. П. Основні напрями правової охорони навколишнього середовища України та Франції: порівняльний аспект. *Сучасні напрями теоретичних і прикладних досліджень*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 19–30 берез. 2013 р.). Одеса, 2013. Т. 29. С. 95–96.

218. Ящук С. П. Європейський суд з прав людини. *Перспективні інновації в науці, освіті, виробництві і транспорті*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 19–30 берез. 2012 р.). Одеса, 2012. Т. 18. С. 18–19.

219. Ящук С. П. Правова компетентність як складова професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Діалог культур Україна – Греція : культурна політика XXI століття в європейській ретроспективі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 21–23 верес. 2016 р.). Київ, 2016. С. 122–124.

220. Ящук С. П. Навчання спеціальним дисциплінам: теорія і практика. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*: матеріали II міжн. наук.-практ. конф. (Київ, 25–26 лют. 2016 р.). Київ, 2016. С. 227–228.

221. Ящук С. П. Підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Україна та Франція. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*: матеріали III міжн. наук.-практ. конф. (Київ, 23–24 лют. 2017 р.). Київ, 2017. С. 46–48.

222. Ящук С. П. Стале сільське господарство – стійкий розвиток сільського туризму: європейський досвід. *Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Братіслава, 15–18 берез. 2016 р.). Братіслава, 2016. С. 152–153.

223. Ящук С. П. Міжнародно-правова відповідальність за екологічні правопорушення. *Сучасні напрями теоретичних і прикладних досліджень*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 20–31 берез. 2012 р.). Одеса, 2012. Т. 22. С. 66–67.

224. Ящук С. П. Конституционное и международное право: совершенствование основного закона. *Сучасні напрями теоретичних і прикладних досліджень*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 20–31 берез. 2012 р.). Одеса, 2012. Т. 18. С. 21–22.

225. Ящук С. П. Складові професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія.* 2016. № 239. С. 329–336.

226. Ящук С. П. Педагогічні умови формування професійно-правової компетентності студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 9 (63). С. 236–246.

227. Ящук С. П. Застосування інтерактивних технологій навчання у формуванні професійно-правової компетентності студентів у вишах України, Європейського Союзу та Великобританії: порівняльний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Сер. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 1 (87). С. 178–181.

228. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія.* 2016. № 253. С. 333–339.

229. Ящук С. П. Проблемно-розвивальне навчання як засіб розвитку професійно-правової компетентності студентів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Сер.: Педагогічні науки.* 2016. Вип. 4 (86). С. 175–179.

230. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів у контексті досвіду європейських університетів. *Порівняльна професійна педагогіка.* 2016. № 4. Т. 6. С. 99–105.

231. Ящук С. П. Формування професійно-правової компетентності студентів: зарубіжний досвід. *Порівняльна професійна педагогіка.* 2016. № 3. Т. 6. С. 116–122.

232. Ящук С. П. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: організація експериментального дослідження.

Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy. (Sandomierz, 5-6 мая 2017). Sandomierz, Polska. P. 43–48.

233. Ящук С. П. Вплив батьків на формування здорового способу життя дітей: соціально-правовий аспект. *Розвиток вищих духовних потреб особистості в контексті формування здорового способу життя*: матеріали міжнар. наук.-практ. семінару (Київ, 25 трав. 2017 р.). Київ: НУБіП України, 2017. С. 57–58. URL: <https://nubip.edu.ua/node/33591> (дата звернення: 21.04.2018).

234. Ящук С. П. Професійно-правова культура соціального працівника: навч.-метод. посіб. Ніжин: М. М. Лисенко, 2016. 784 с.

235. Ящук С. П. Розвиток професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: метод. реком. для наук.-педагог. прац. Ніжин: М. М. Лисенко, 2016. 143 с.

236. Ящук С. П. Технології професійно-правової самоосвіти: метод. реком. для студ. ОС «Бакалавр», «Магістр» спеціальності 231 «Соціальна робота». Ніжин: М. М. Лисенко, 2016. 200 с.

237. Ящук С. П. Дотримання прав учнів з особливими потребами: зарубіжний досвід: метод. реком. для студ. ОС «Бакалавр», «Магістр» спеціальності 231 «Соціальна робота». Ніжин: М. М. Лисенко, 2016. 92 с.

238. Abbot A. Measuring social work values. *Internationale Social Work*. 2000. Vol. 42 (4). P. 455–470.

239. Alice Salomon University of Applied Sciences Berlin: офіці. сайт. URL: <https://www.masterstudies.com/universities/Germany/ASH-Berlin> (last accessed: 21.04.2018).

240. Annuaire de l'universite de Bordeaux 1945–1946 annee scolaire. Bordeaux: Universite de Bordeaux, 1947. 392 p.

241. Annuaire de l'universite de Bordeaux 1947 annee scolaire. Bordeaux: Universite de Bordeaux, 1948. 409 p.

242. Assemblée générale: règles pour l'égalisation des chances des handicapés. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/> (last accessed: 21.04.2018).

243. Attributes E. University of Kent, School of Social Policy, Sociology and Social Research. URL: <https://www.findamasters.com/masters-degrees/featuredlisting.aspx?BPID=1176> (last accessed: 21.04.2018).

244. Bachmann-Medick D. Translational turn. Cultural Turns. 3-rd. ed. Reinbek: Rowohlt, 2009. P. 238–283.

245. Bartsch R. Norms of language. London: Longman, 1987. 276 p. [./Downloads/%0dBergkastet](#)

[246. Bergkastet](#) G. University of Stavanger. URL: https://www.uis.no/?lang=en_GB (last accessed: 11.02.2018).

247. Bilson A., Harwin J. Gatekeeping Services for Vulnerable Children and Families. A Concept Paper. Florence: UNICEF, 2003. 248 p.

248. Bilson A., Gotestam R. Improving Standards in Child Protection: Developing Better Services for Children and Families in ECA Countries A Concept Paper. Florence: UNICEFWorld Bank, 2003. 134 p.

249. Bilson A., Ross A. Social Work Management and Practice: Systems Principles. (2nd ed.). London: Jessica Kingsley Publishers, 1999. 204 p.

250. Bilson A., Thorpe D.-H. Child Care Careers and their Management – A Systems Perspective. Glenrothes: Five Regional Council, 1988. 229 p.

251. Cardiff Metropolitan University: Official site. URL: <http://www.cardiffmet.ac.uk/Pages/default.aspx> (last accessed: 11.02.2018).

252. College Of The Valleys – Coleg y Cymoedd: Access to Higher Education Diploma (Social Care & Youth Work). URL: <https://www.academiccourses.com/Access-to-Higher-Education-Diploma>. (last accessed: 11.02.2018).

253. D'Ambra G. Tests psycho: pour vous connaître a fond. Paris: Hachette pratique, DL 2007. 120 p.

254. Divulgazione Dinamica: Master in Management and Development of Social Intervention Programs. URL: <https://www.onlinestudies.com/Master-in-Management-and-Development-of-Social-Intervention-Programs/Spain/Divulgazione-Dinamica/> (last accessed: 11.02.2018).

255. Document d'appui «Appui a la prise de fonction – Formation continue c'est aussi l'affaire de l'EPL». Toulouse: ENFA, 2007. 135 p. URL: http://www.enfa.mip.educagri.fr/fr/rub-form/livret_apf.pdf. (Dernier accès: 21.04.2018).

256. Ernest R. Hilgard. Walter Richard Miles: 1885—1978. *The American Journal of Psychology University of Illinois Press*. 1980. Vol. 93. No. 3. P. 564–568.

257. Glossary of Education Reform. URL: <http://edglossary.org/21st-century-skills/> (last accessed: 21.04.2018).

258. O'Shea T. Prospects of professional practice. Edinburgh: The Edinburgh university, 2009. 108 p. URL: <http://www.ed.ac.uk/studying/undergraduate/finder/subject.html?id=0,14> (last accessed: 21.04.2018).

259. Hochschule für Logistik und Wirtschaft Hamm. URL: <https://www.fh-hamm.de/de/studium/bachelor/wi-ing-logistik> (last accessed: 11.02.2018).

260. Huang S. Cost-effectiveness of an enhanced whole-school social competency intervention Ph.D. University of Maryland, College Park, 2008. 121 p.

261. Klaipeda University: Master of Social Work. URL: <https://www.masterstudies.com/Master-of-Social-Work/Lithuania>. (last accessed: 11.02.2018).

262. Laurea University of Applied Sciences. URL: <http://www.mastersportal.eu/universities/395/laurea-university-of-applied-sciences.html> (last accessed: 21.04.2018).

263. Liberty University Online: Bachelor of Science in Social Work. URL: <https://www.onlinestudies.com> (last accessed: 21.04.2018).

264. Lucia A. D., Lepsinger R. *The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass; Pfeiffer, 1999. 197 p.

265. Manathunga C. Doing educational development ambivalently: Applying post-colonial metaphors to educational development? *International Journal for Academic Development*. 2006. Vol. 11. № 1. P. 19–29.

266. Mason M. What Is Complexity Theory and What Are Its Implications for Educational Change? *Educational Philosophy and Theory*. 2008. Vol. 40 (1). P. 35–49.

267. Miguel Torga Institute of Higher Education (ISMT): Official site. URL: [https://www.masterstudies.com/universities/Portugal/Miguel-Torga-Institute-of-Higher-Education-\(ISMT\)/](https://www.masterstudies.com/universities/Portugal/Miguel-Torga-Institute-of-Higher-Education-(ISMT)/) (last accessed: 21.04.2018).

268. Mills R., Tait A. *The Convergence of Distance and Conventional Education: Patterns of Flexibility; for the Individual Learner*. Routledge, 2002. 208 p.

269. Mintz J. *Turning Points: 27 Visionaries in Education Tell Their Own Stories*. *Alternative Education Resource Organisation*. 2010. 432 p.

270. Mead G. H. *Mind, Self and Society: From the standpoint of a social behaviorist* / George H. Mead. Ed. with introd. by Charles W. Morris. Chicago: Univ. Chicago Press, 1946. XXXVIII. 401 p.

271. Mendenhall R. What Is Competency-Based Education? URL: http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-basedlearning-_b_1855374.html (last accessed: 11.02.2018).

272. Mulder M. *Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk*. Uitgever: Reed business, 2001. 319 p.

273. Northern Arizona University: BSW in Social Work. URL: <https://www.bachelorstudies.com/BSW-in-Social> (last accessed: 21.03.2017).

274. Parry S. V. The quest for competencies. *Training Magazine*. 1996. Vol. 33, № 7. P. 48–56.

275. Ruchen Dominique S. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers, Germany, 2003. 206 p.

276. Silverblatt A., Enright Eliceiri E. M. *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut–London: Greenwood Press, 1997. 234 p.
URL: https://books.google.com.ua/books?id=SxuLleZCuVUC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (last accessed: 21.03.2017).

277. Six Phases To Teach Interpreting.
URL: <http://www.interpretingphases.edu>. (last accessed: 21.03.2017).

278. *The Blackwell encyclopaedia of social work* / edited by Martin Davies. Blackwell Publishing, 2005. 412 p.

279. Terman L. M. A preliminary study of the psychology and pedagogy of leadership, «*Pedag. Sem.*», 1904. № 11. p. 413–451.

280. Thomas M., Pierson J. *Dictionary of Social Work*. London: Collins Educational, 1995. 198 p.

281. Universities of the UK. URL: <http://www.universitiesuk.ac.uk>. (last accessed: 21.03.2017).

282. University of Bordeaux: Official site. URL: www.u-bordeaux.fr – (last accessed: 21.03.2017).

283. University of Nicosia: Business Administration: Information Systems and Social Media (BBA, 4 Years). URL: <https://www.unic.ac.cy/schools/school-business/department-management-and-mis> (last accessed: 21.04.2018).

284. Universidad Pontificia De Salamanca: Máster Interdisciplinar en el Estudio y Prevención de la Violencia de Género. URL: <https://www.estudios-onlinea.com/M%C3%A1ster-Interdisciplinar-en-el-Estudio-y-> (last accessed: 21.04.2018).

285. University of Gothenburg, Faculty of Social Sciences: Erasmus Mundus-programmes: Master in Social Work with Family and Children. URL: <http://samfak.gu.se/english/education> (last accessed: 21.04.2018).

286. University Heidelberg: Official site.
URL: https://www.masterstudien.de/___Soziale-Arbeit/Deutschland/SRH-Heidelberg/
(last accessed: 11.02.2018).

287. Vid specialized University: Master's Degree in Diakonia and Christian Social Practice. URL: <https://www.masterstudies.com/Masters-Degree-in-Diakonia-and-Christian-Social-Practice/Norway/VID-Specialized-University/> (last accessed: 21.04.2018).

288. Vrije Universiteit Brussel: Bachelor in Social Sciences. URL: <https://www.bachelorstudies.com/Bachelor-in-Social-Sciences/Belgium/VUB/>
(last accessed: 11.02.2018).

289. Vytautas Magnus University: Master in Social Work. URL: <http://www.studyinlithuania> (last accessed: 11.02.2018).

290. West Virginia State University: BSW in Social Work. URL: <https://www.bachelorstudies.com/BS-Social-Work/USA/WVSU/> (last accessed: 21.04.2018).

291. Young B. University of East Anglia Faculty of Social Sciences. URL: <https://www.uea.ac.uk/social-sciences/home> (last accessed: 21.04.2018).

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для діагностики мотивації професійної діяльності майбутніх соціальних працівників

(К. Замфіра (у модифікації О. Реана [82, с. 100])

Обґрунтування методики. Який зв'язок між професійною задоволеністю соціального працівника і мотивацією його діяльності? Коротко зупинимося на цьому питанні. Задоволеність професією істотно корелює з оптимальністю мотиваційного комплексу соціального працівника (позитивний зв'язок, $r = +0,409$) і з рівнем емоційної нестабільності (негативна залежність $r = - 0,585$). Інакше кажучи, задоволеність обраною професією тим вища, чим оптимальніший у соціального працівника мотиваційний комплекс: високий рівень внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низький – зовнішньої негативної. Висока емоційна нестабільність пов'язана із зниженням задоволеності професією. Проте говорити тут про причини і наслідки треба обачно: навряд чи можливо їх однозначно диференціювати. (Тим більше що сам по собі кореляційний аналіз у змозі тільки виявити зв'язки, а не визначити причини та наслідки.)

Дійсно, з одного боку, емоційна нестабільність самої особистості може зумовити зниження задоволеностю професією в деяких випадках. Але, з іншого, – низька задоволеність, викликана внутрішньо особистісним конфліктом, професійними невдачами тощо, може призвести до підвищення емоційної нестабільності. Перше впливає на друге, друге – на перше; при цьому загальний негативний ефект постійно підтримується на високому рівні або підвищується. Сказане підтверджується і спеціальним дослідженням, що виявило негативну кореляційну залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу і рівнем емоційної нестабільності особистості (О. Реан). Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, чим більше активність соціального працівника мотивована самим змістом соціальної діяльності, прагненням

досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижча емоційна нестабільність. І навпаки: якщо діяльність соціального працівника обумовлена мотивами уникнення, бажанням «не потрапити в халепу», які не визначають цінність самої соціальної діяльності і зовнішньої позитивної мотивації, то рівень емоційної нестабільності буде вищим. Методика може застосовуватися для діагностики мотивації професійної діяльності (зокрема професійно-правової). В основу її покладена концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію. Нагадаємо, що про внутрішній тип мотивації можна говорити, якщо діяльність значуща для особистості сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб (зокрема, мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то в цьому випадку можна говорити про зовнішню мотивацію. Зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні.

Інструкція. Прочитайте нижчеперераховані мотиви професійної діяльності: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) – та дайте оцінку їх значущості для Вас за 5-бальною шкалою.

N	Мотив здійснення профілактичної роботи	У дуже незначній мірі (1): <i>до експ./ після експ., студ.</i>	У достатньо незначній мірі (2): <i>до експ./ після експ., студ.</i>	У невеликій, але і в не маленькій мірі (3): <i>до експ./ після експ., студ</i>	У достатньо великій мірі (4): <i>до експ./ після експ., студ</i>	У дуже великій мірі (5): <i>до експ./ після експ., студ</i>
1.	Бажання отримати позитивну оцінку (з дисципліни, з практики)	<i>10/30</i>	<i>15/21</i>	<i>10/7</i>	<i>15/5</i>	<i>15/2</i>
2.	З метою отримати діагностичні дані та інформаційні матеріали для науково-дослідної роботи з теми дослідження	<i>21/1</i>	<i>15/2</i>	<i>10/18</i>	<i>9/20</i>	<i>10/24</i>
3.	Прагнення уникнути критики і нарікань з боку викладачів, керівників практики, фахівців, з якими доводиться співпрацювати у сфері соціальної діяльності	<i>20/2</i>	<i>16/2</i>	<i>9/17</i>	<i>10/21</i>	<i>10/23</i>
4.	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей, поганої оцінки своєї навчальної діяльності	<i>11/29</i>	<i>14/22</i>	<i>10/7</i>	<i>15/5</i>	<i>15/2</i>

<i>Продовж. додатка А</i>						
5.	Потреба в завоюванні авторитету серед викладачів та інших студентів як людини зацікавленої, обізнаної, активної та професійно спрямованої	22/2	14/2	9/17	10/21	10/23
6.	Задоволення від самого процесу і результату діяльності, можливість проявити професійну творчість	23/2	15/2	10/17	9/21	10/23
7.	Можливість якнайповнішої самореалізації саме в профілактичній сфері діяльності (стати кваліфікованим фахівцем у цій галузі), оволодіти спеціальними знаннями, уміннями і професійними якостями	23/2	15/2	10/12	9/21	10/28
8.	Можливість допомогти соціальним клієнтам у забезпеченні їх прав і свобод	23/2	15/2	10/2	9/24	10/35

<i>Продовж. додатка А</i>						
9.	Уникнення додаткових завдань або доручень, які можна отримати в разі невиконання або незадовільного виконання навчально-практичних завдань	<i>10/30</i>	<i>15/21</i>	<i>10/7</i>	<i>15/5</i>	<i>15/2</i>

Примітки: 1. Методика К. Замфир в модифікації О. Реана подана в інтерпретації автора, що обумовлено потребами дослідження, за матеріалами: (Рамендик) [82, с. 100].

Обробка результатів. Підраховуються показники ВМ, ЗПМ і ЗНМ відповідно до ключів: ВМ = оцінка п.6 + оцінка п.7 + оцінка п.8. ЗПМ = оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п.5. ЗНМ = оцінка п.3 + оцінка п.4 + оцінка п.9.

Примітки: 1. Бланк опитувальника адаптовано до теми дослідження.

Показником вираження кожного типу мотивації буде число, що лежить у межах від 1 до 5 (можливо й дробове).

Інтерпретація. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційним комплексом є тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ. До найбільш оптимальних мотиваційних комплексів слід віднести два типи поєднань: ВМ > ЗПМ > ЗНМ і ВМ = ЗПМ > ЗНМ. Якнайгіршим мотиваційним комплексом є тип: ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Можуть виникати й інші мотиваційні комплекси, які оцінюються з погляду їх ефективності. При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки

суттєво один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираження. Наприклад, не можна вважати абсолютно однаковими два нижченаведені мотиваційні комплекси: VM (1) ЗПМ (1)ЗНМ (2); VM (2) ЗПМ (3) ЗНМ (2). І перший і другий комплекси належать до одного неоптимального типу: ЗНМ > ЗПМ > VM. Проте видно, що в першому випадку мотиваційний комплекс особистості більш негативний, ніж у другому. У другому випадку в порівнянні з першим має місце зниження показника негативної мотивації та підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації.

Додаток Б

Анкета для виявлення та оцінки професійно-правових здібностей майбутніх соціальних працівників

(методика В. Зверєвої, Н. Немцовой в модифікації автора роботи) [15])

1. Обґрунтування застосування методики в рамках дисертаційного дослідження.

Методика виявлення та оцінки професійно-правових здібностей «ППЗ» діагностує в майбутніх соціальних працівників прояв професійно-правових здібностей людини. У професіях, які за своїм змістом пов'язані з активною взаємодією людини з іншими людьми, стрижневими є правові здібності і уміння, без яких не може бути забезпечений успіх у роботі. Основний зміст діяльності соціальних працівників – соціальне навчання і соціальне виховання, соціально-просвітницька діяльність, керівництво колективами, соціальне обслуговування громадян тощо. Успішність професійної діяльності таких працівників залежить від рівня розвитку правових здібностей і від сформованих на їх основі вмінь встановлювати правові взаємовідносини з індивідом чи групою та організовувати їх для виконання поставлених завдань. Таким чином, професійно-правові здібності є важливими факторами для досягнення успіху в професіях типу «людина – людина».

Методика «ППЗ» базується на принципах відображення та оцінки досліджуваним деяких почуттів та емоцій у різних ситуаціях. Обрані ситуації відображають правові почуття та емоції. Без емоцій людина перестає бути людиною-особистістю. До емоційних процесів належать власне емоції і почуття, зокрема правові почуття та емоції як складова правосвідомості. Даний проєктивний опитувальник дозволяє виявити стійкі показники правових здібностей. Особливість проєктивного методу полягає в тому, що досліджуваний, так би мовити, проєктує свої властивості, особливості своєї поведінки в ситуацію, запропоновану дослідником.

Вивчення професійно-правових здібностей дозволяє виявити: а) чи має студент здібності сприймати правову інформацію; б) чи має студент здібності орієнтуватись у чинному законодавстві; в) наскільки студент швидко може засвоювати нові знання, приймати правильні рішення з правових питань; г) чи має студент здібності до правомірної діяльності і поведінки; д) чи має студент здібності правомірно захищати інтереси суб'єктів суспільних відносин.

Інструкція: Вам потрібно відповісти на усі 20 наведених нижче запитань. Вільно виражайте свою думку з кожного запитання та відповідайте на них «так» (+) або «ні» (-). Уявіть собі типові ситуації та не замислюйтесь над деталями. Не слід витратити багато часу на обміркування, відповідайте швидко. Можливо, що на деякі запитання Вам буде важко відповісти. Тоді постарайтесь дати ту відповідь, яку Ви вважаєте припустимою. Відповіді на питання опитуваний заносить у спеціальний лист відповідей.

Опитувальник 1.

1. Чи з інтересом Ви сприймаєте інформацію про права та обов'язки батьків?
2. Чи орієнтуєтесь Ви в чинному законодавстві із захисту прав дітей?
3. Чи з інтересом Ви сприймаєте інформацію про договори із соціального страхування?
4. Чи орієнтуєтесь Ви в чинному законодавстві із соціального страхування?
5. Чи сприймаєте Ви правову інформацію щодо соціального забезпечення?
6. Чи зможете Ви прийняти правильні рішення з правових питань щодо соціального забезпечення?
7. Чи з інтересом Ви сприймаєте інформацію про правомірну діяльність і поведінку соціального працівника органів охорони здоров'я?
8. Чи орієнтуєтесь Ви в чинному законодавстві щодо центрів медико-соціальної реабілітації?
9. Чи орієнтуєтесь Ви в чинному законодавстві щодо центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді?

- 10 Чи з інтересом Ви сприймаєте правову інформацію щодо стаціонарних центрів соціального обслуговування?
11. Чи хочете Ви правомірно захищати інтереси одиноких людей похилого віку в територіальних центрах з їх обслуговування?
12. Чи приймете Ви правильні рішення з правових питань щодо будинків-інтернатів для одиноких людей похилого віку?
13. Чи орієнтуєтесь Ви в чинному законодавстві щодо спеціальних будинків-інтернатів?
14. Чи прагнете Ви працювати на посаді державного інспектора апарату державних, обласних, міських, районних органів соціального захисту?
15. Чи прагнете Ви працювати на посаді інспектора з нарахування та виплати пенсій і субсидій?
16. Чи прагнете Ви працювати на посаді інспектора із соціальної допомоги Державного, обласних, міських, районних центрів зайнятості, підрозділів органів виконавчої влади із соціального захисту населення?
17. Чи прагнете Ви працювати на посаді інспектора пенсійного Фонду України та його обласних, міських, районних підрозділів?
18. Чи з інтересом Ви сприймаєте правову інформацію про роботу соціальних служб з іноземними громадянами?
19. Чи орієнтуєтесь Ви в чинному законодавстві із захисту прав інвалідів?
20. Чи орієнтуєтесь Ви в чинному законодавстві із захисту прав засуджених за правопорушення?

Обробка даних. Відповіді на запитання респондент дає в спеціальному бланку, у якому фіксуються також його анкетні дані та результати роботи.

Для кількісної обробки даних використовують дешифратори, у яких проставлена максимальна сума «ідеальних» відповідей, що відображають яскраво виражені професійно-правові здібності. Далі прораховується кількість відповідей, які збігаються з дешифратором, по кожному розділу методики. Оціночний коефіцієнт (П) професійно-правових здібностей виражається

відношенням кількості однакових відповідей по кожному розділу до максимально можливої кількості збігів: При цьому зручно використовувати просту формулу: $K = n / 20$, де, K – величина оціночного коефіцієнта; n – кількість відповідей, що збігаються з дешифратором.

Бланк для відповідей 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20.
Показники, отримані за даною методикою, можуть варіюватися від 0 до 1.

Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень проявів професійно-правових здібностей, близькі ж до 0 – про низький. Оціночний коефіцієнт (K) – це первинна кількісна характеристика матеріалів випробування. Для якісної стандартизації результатів випробування використовуються шкали оцінок, у яких певному діапазону кількісних показників « K » відповідає певна оцінка. Наприклад, у Вас збіглося 19 відповідей по шкалі оцінок професійно-правових здібностей. Користуючись формулою, вираховуємо: $K_k = 19:20 = 0,95$. Записуємо отримані результати в бланк відповідей та порівнюємо їх зі шкалами оцінок професійно-правових здібностей.

Шкала оцінок професійно-правових здібностей „ППЗ”

Оцінка	Рівень прояву професійно-правових здібностей. До екс./після екс., студ.
0,10 – 0,45	Низький : 127/7
0,46 – 0,55	Нижче середнього : 20/0
0,56 – 0,65	Середній : 140/120
0,66 - 0,75	Високий : 30/135
0,76 – 1,00	Дуже високий : 10/65

Якщо при обстеженні виявляється не дуже високий рівень розвитку професійно-правових здібностей, то це зовсім не означає, що вони залишаться незмінними в процесі подальшого розвитку людини. За наявності позитивної мотивації, цілеспрямованості і належних умов діяльності ці здібності можуть розвиватися.

Додаток В

Анкета для оцінювання розвиненості когнітивного компонента майбутніх соціальних працівників

(авторська методика [232])

Мета – визначення рівня соціально-правових, педагогічно-правових і психологічно-правових знань майбутніх соціальних працівників за допомогою тестів.

I (БАКАЛАВРСЬКИЙ) РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ (1 курс)

ТЕМА 1.1. ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА КУЛЬТУРА СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

1. Правову культуру можна трактувати як [1] правового регулювання суспільних відносин на основі власних професійних дій

1. рівень
2. засіб
3. принцип
4. критерій
5. метод

2. Наявність правових знань, навичок та вмінь соціальному працівникові дозволяє прогнозувати соціальні [1] власних правових дій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між правовими та соціальними явищами.

1. наслідки
2. засоби
3. принципи
4. критерії
5. методи

Продовж. додатка В

3. Правова культура – це система правових [1], що відповідають рівню досягнутого суспільством правового процесу і відбивають у правовій формі стан свободи особи, інші соціальні цінності.

1. Цінностей. 2. Засобів. 3. Принципів. 4. Критеріїв. 5. Методів

Результати опитування респондентів

<i>Номер тесту / Оцінка: до експ./ після експ., студ.</i>	<i>«Відмінно»</i>	<i>«Добре»</i>	<i>«Задовільно»</i>	<i>«Незадовільно»</i>
№1	30/60	97/140	180/125	20/2
№2	25/58	90/142	195/125	17/2
№3	27/61	95/141	187/127	18/0

Продовж. додатка В

I (БАКАЛАВРСЬКИЙ) РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ (3 курс)

**ТЕМА 1.1. ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА КУЛЬТУРА СОЦІАЛЬНОГО
ПРАЦІВНИКА**

1. Професійно-правова компетентність майбутнього соціального працівника містить основні [1]: мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний

1. компоненти
2. сфери
4. композиції
4. особливості
5. доцільності

2. Професійно-правова культура фахівця, правова культура його професійної [1] передбачає наявність глибоких і об'ємних знань законів і підзаконних актів, джерел права

1. діяльності
2. можливості
3. доцільності
4. особливості
5. залежності

3. Правова культура виокремлена як [1] професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

1. складова
2. частина
3. мікрочастинка
4. особливість
5. достатність

Результати опитування респондентів

Номер тесту / Оцінка: до експ./ після експ., студ.	«Відмінно»	«Добре»	«Задовільно»	«Незадовільно»
№1	28 /70	99/161	180/96	20/0
№2	21/75	94/168	195/84	17/0
№3	23/81	99/165	187/81	18/0

II (МАГІСТЕРСЬКИЙ) РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ, 5 курс

ТЕМА 1.1. ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА КУЛЬТУРА СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

1. При цьому специфіка роботи в загальноосвітніх навчальних закладах визначає можливість і необхідність організації спільної роботи фахівців різних професійних галузей [1]:

1. медиків, психологів, фахівців центрів зайнятості населення
2. медиків, психологів
3. фахівців центрів зайнятості населення
4. медиків, психологів
5. медиків, фахівців центрів зайнятості населення

2. За допомогою медиків можливі організації просвітницьких заходів і попередні [1] про професійну придатність майбутніх фахівців з галузі знань 231 «Соціальна робота»

1. висновки
2. заяви
3. підозри
4. спонукаття
5. наслідування

3. Організація тісного цілеспрямованого співробітництва фахівців різних професійних галузей повинна бути попередньо спланованою й мати не разовий, а [1] характер.

1. систематичний; 2. важливий; 3. доцільний; 4. бажаний 5. запланований.

Результати опитування респондентів

<i>Номер тесту / Оцінка: до експ./ після експ.</i>	<i>«Відмінно»</i>	<i>«Добре»</i>	<i>«Задовільно»</i>	<i>«Незадовільно»</i>
№1	38/79	99/183	180/65	20/0
№2	31/76	94/180	195/71	17/0
№3	33/74	99/179	187/74	18/0

Додаток Г

Тести - задачі з визначення рівня розвиненості практико - діяльнісного компонента майбутніх соціальних працівників

(авторська методика [213])

Соціально-правові задачі для дисциплін загальноосвітнього спрямування:

Задача 1. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби зайнятості. Служба зайнятості є захисником та порадником і для людей, які опинилися без роботи або шукають додаткові джерела доходів для гідного існування, зокрема, іноземців, і для людей з особливими потребами. Тому працівники повинні добре знати норми трудового законодавства, щоб відстоювати свої інтереси. Підберіть необхідні слова (державною та іноземними мовами), приклади з історії України та інших держав, щоб стати партнером соціального діалогу між соціальним клієнтом та Вами як представником держави, з дотримання економічних та соціальних прав і свобод.

Соціально-правові задачі для дисциплін педагогічного спрямування

Задача 1. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби зайнятості. Фахівцями служби зайнятості проводиться робота, спрямована на забезпечення конституційного права громадян на звернення. Донесіть інформацію до школярів старших класів, студентів закладів професійної освіти та вишів щодо послуг служби зайнятості (головна мета профорієнтаційних заходів).

Соціально-правові задачі для дисциплін психологічного спрямування

Задача 1. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби зайнятості. Служби зайнятості організовують ярмарку вакансій для безробітних громадян, які перебувають на обліку в центрі зайнятості для працевлаштування.

Продовж. додатка Г

Підтримайте позитивну мотивацію в соціальних клієнтів та представників роботодавця щодо подальшої співпраці зі службою зайнятості з вирішення правових питань.

Соціально-правові задачі для дисциплін соціального та юридичного спрямування

Задача 1. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби зайнятості. При розгляді питань, що стосуються відпусток без збереження заробітної плати, порядку оплати часу простою і звільнення працівників, оформлення договорів цивільно-правового характеру, переведення на іншу роботу, зміни режиму роботи працівників, акцентуйте увагу на дотриманні законних прав та інтересів соціальних клієнтів.

Соціально-правові задачі для навчальних та виробничих практик

Правничі задачі для навчальних та виробничих практик (проходження студентами практики в державних та громадських організаціях, часто - в комерційних фірмах).

Задача 1. Як випускник (ця) спеціальності 231 «Соціальна робота» Ви працюєте на посаді соціального працівника служби зайнятості. До пільг і гарантій, які надає держава своїм захисникам, додалися зміни до статті 14 Закону «Про зайнятість населення» щодо додаткових гарантій у сприянні працевлаштуванню учасників бойових дій, які брали безпосередню участь в антитерористичній операції, забезпеченні її проведення. «Відтепер, якщо роботодавець працевлаштовує на нове робоче місце учасника антитерористичної операції, зареєстрованого у службі зайнятості як безробітного, терміном не менше ніж на два роки, він отримує щомісячну компенсацію фактичних витрат у розмірі єдиного соціального внеску протягом одного року». Посприяйте працевлаштуванню учасників бойових дій.

Додаток Д

Методика діагностики професійної спрямованості особистості

(адаптована автором за Дж. Голландом [213])

Мета – визначити та закріпити професійну спрямованість особистості.

Інструкція до тесту: оберіть одну з двох пропонованих професій, але не з погляду престижності, а з погляду її сутності: «Чи можу (хочу) я займатися цим видом діяльності?».

- Тестовий матеріал...*
- | | | |
|-----|-----------------------------------|---------------------------------|
| 1. | Інженер-технолог | Інженер-конструктор |
| 2. | В'язальник | Санітарний лікар |
| 3. | Кухар | Складач |
| 4. | Фотограф | Завідувач магазином |
| 5. | Кресляр | Дизайнер |
| 6. | Філософ | Психіатр |
| 7. | Учений-хімік | Бухгалтер |
| 8. | Редактор наукового журналу | Соціальний працівник |
| 9. | Лінгвіст | Перекладач художньої літератури |
| 10. | Лікар-психіатр | Статистик |
| 11. | Завуч | Голова профкому |
| 12. | Спортивний лікар | Фейлетоніст |
| 13. | Соціальний працівник | Постачальник |
| 14. | Префект | Карикатурист |
| 15. | Політичний діяч | Письменник |
| 16. | Садівник | Метеоролог |
| 17. | Водій тролейбуса | Медсестра |
| 18. | Інженер - електронщик | Секретар-друкарка |
| 19. | Маляр | Художник по металу |
| 20. | Біолог | Лікар-офтальмолог |
| 21. | Телеоператор | Режисер |
| 22. | Гідролог | Ревізор |
| 23. | Зоолог | Головний зоотехнік |
| 24. | Математик | Архітектор |
| 25. | Соціальний працівник | Бухгалтер |
| 26. | Учитель | Командир військової частини |
| 27. | Вихователь | Художник по кераміці |
| 28. | Економіст | Завідувач відділом |
| 29. | Коректор | Критик |
| 30. | Завгосп | Диригент |
| 31. | Радіооператор | Фахівець з ядерної фізики |
| 32. | Налагоджувальник | Монтажник |

- 33..... Агроном-насіннезнавець Голова колгоспу
- 34..... Закрійник-модельєр Декоратор
- 35..... Археолог Експерт
- 36..... Працівник музею Консультант
- 37..... Учений Актор
- 38..... Логопед Стенографіст
- 39..... Лікар Дипломат
- 40..... Головний бухгалтер Директор
- 41..... Поет Психолог
- 42..... Соціальний працівник Художник-мультиплікатор

Примітка: 1. Джерело: [60, с. 286-289]

Продовж. додатка Д

Ключ до тесту: за кожний збіг з ключем нараховується 1 бал.
 Реалістичний тип: 1, 2, 3, 4, 5, 16, 17, 18, 19, 21, 31, 32, 33, 34 – все А. 2.
 Інтелектуальний тип: 1Б, 6А, 7А, 8А, 9А, 16Б, 20А, 22А, 23А, 24А, 31Б, 35А,
 36А, 37А. 3. Соціальний тип: 2Б, 6Б, 8 Б, 10А, 11А, 12А, 13 А, 17Б, 20Б, 25А,
 26А, 27А, 36Б, 38А, 39А, 41Б. 42А. Конвенційний тип: 3Б, 7Б, 10Б, 13А, 14А,
 18Б, 22Б, 25Б, 28А, 29А, 32Б, 40А, 42А, 38Б 5. Заповзятливий тип: 4Б, 8Б, 11Б,
 13Б, 15А, 23Б, 26Б, 28Б, 30А, 33Б, 35Б, 37Б, 39Б, 40Б. 6. Артистичний тип: 5Б,
 9Б, 12Б, 14Б, 15Б, 19Б, 21Б, 24Б, 27Б, 29Б, 30Б, 34Б, 41А, 42 Б.

Обробка результатів тесту . Домінуючим у випробовуваного є той тип, по якому він набрав максимальну кількість балів.

Інтерпретація результатів тесту. Нижче наводяться назви типів з їх коротким описом і перераховуються деякі професії, у яких представники відповідного типу зможуть найповніше розкрити свої здібності, досягти успіху й особистого задоволення. Важливо підкреслити, що кожна людина володіє особистісними властивостями, характерними для всіх шести типів, проте домінують при цьому риси одного або кількох типів. Реалістичному типу особистості властива емоційна стабільність, орієнтація на сьогоднішній день. Представники цього типу займаються конкретними об'єктами та їх практичним використанням: речами, інструментами, машинами. Віддають перевагу заняттям, які вимагають моторних навичок, спритності, конкретності. Професії – механік, електрик, інженер, моряк, шофер тощо. Артистичний тип відмежовується від чітко структурованих проблем і видів діяльності, що припускають велику фізичну силу. У спілкуванні спираються на свої безпосередні відчуття, емоції, інтуїцію та уяву. Йому властивий складний погляд на життя, гнучкість, незалежність думок, несоціальність, оригінальність. Професії – музикант, художник, поет, письменник, фотомайстер, актор театру і кіно та ін. Соціальний тип ставить перед собою такі

Продовж. додатка Д

цілі і завдання, які дозволяють йому встановити тісний контакт з навколишнім соціальним середовищем. Володіє соціальними вміннями і потребує соціальних контактів. Прагне повчати, виховувати. Люди цього типу гуманні, здатні пристосуватися практично до будь-яких умов. Прагнуть триматися в стороні від інтелектуальних проблем. Вони активні і вирішують проблеми, спираючись в основному на емоції, відчуття й уміння спілкуватися. Професії – лікар, юрист, учитель, психолог, соціальний працівник. Конвенційний тип віддає перевагу чітко структурованій діяльності. З навколишнього середовища він вибирає цілі, завдання і цінності, що виникають зі звичаїв та обумовлені станом суспільства. Йому характерні серйозність, наполегливість, консерватизм, старанність. Відповідно до цього його підхід до проблем носить стереотипізований, практичний і конкретний характер. Професії – машинопис, бухгалтерія, програмування. Заповзятливий тип обирає цілі, цінності та завдання, що дозволяють йому проявити енергію, ентузіазм, імпульсивність, домінантність, реалізувати любов до пригодництва. Йому не до душі заняття, пов'язані з ручною працею, а також ті, що вимагають посидючості, великої концентрації уваги та інтелектуальних зусиль. Віддає перевагу керівним ролям, у яких може задовольняти свої потреби в домінантності і визнанні. Професії – директор, журналіст, адміністратор, підприємець. Інтелектуальний тип орієнтований на розумову працю. Він аналітичний, раціональний, незалежний, оригінальний. Переважають теоретичні та, деякою мірою, естетичні цінності. Роздумам над проблемами він віддає перевагу над діями щодо реалізації пов'язаних з нею рішень. Йому подобається вирішувати завдання, що вимагають абстрактного мислення. Професії насамперед наукові – математик, фізик, астроном тощо.

Додаток Е

Методика-класифікатор - професійний портрет соціального працівника

(методика-класифікатор О. Реана, адаптована автором [213])

Призначення методики. Ця методика спрямована на виявлення рівня сформованості якостей майбутнього фахівця і дає змогу дізнатися уявлення особистості про «ідеального» соціального працівника, а також про себе як фахівця в цій галузі на даному етапі свого розвитку в порівнянні зі змальованим «ідеалом». *Інструкція.* Опитуваному пропонується 95 карток з різними якостями і рисами характеру людини, які він класифікує за рейтингом у групі найбільш значимих (якими в ідеалі повинен володіти фахівець на високому рівні) і найменш значимих для фахівця. На наступному етапі він розподіляє всі картки з групи найбільш значимих на п'ять груп відповідно до самооцінки рівня сформованості тих чи інших особистісних і професійних якостей: низький – недостатній – достатній – оптимальний – високий. Таким чином, ми отримуємо 5 груп карток по кожному з рівнів. Числова вага кожної картки залежить від групи, у якій вона лежить. Числові значення ми сумуємо й ділимо на загальну кількість карток усіх 5-ти груп (напр., у 1-й групі – 2 картки, у 2-й – 4, у 3-й – 9, у 4-й – 6, у 5-й – 7. Усього – 28. Тоді середнє значення Z становить 3,4 бали). Далі визначаємо групу, яка містить найбільшу кількість карток (у нашому прикладі – це 3-я), ділимо цю кількість на загальну (9/28) й отримуємо коефіцієнт k . Залежності від того, у якій групі виявлено найбільшу кількість карток, значення k віднімається або додається до Z . Якщо значення більше 5-ти, менше 1-го, то воно зводиться до цілого.

Продовж. додатка Е

Рівні	Показники	Значення коефіцієнта
Високий „5”	Якість розвинена дуже високо й постійно проявляється в поведінці людини. Вона є пріоритетною рисою характеру особистості. Людина постійно працює над самовдосконаленням	$Z + k$
Оптимальний „4”	Якість представлена значною мірою та проявляється досить часто з метою досягнення позитивних результатів у діяльності	$Z + k$
Достатній „3”	Якість розвинена достатньо, але не є стійким утворенням характеру особистості. Вона проявляється здебільшого як реакція на зовнішні стимули чи внутрішні потреби	$Z + k$
Недостатній „2”	Якість представлена в незначній мірі і не є рисою характеру особистості. Вона проявляється час від часу за певних умов і обставин. Частіше проявляється її антипод. Особистість не здійснює особливих зусиль для вдосконалення цієї характеристики	$Z - k$

<i>Продовж. додатка Е</i>		
Низький „1”	<p>Якість слабо представлена в характері особистості, не проявляється взагалі або проявляється надзвичайно рідко як виключення з правил. Для особистості характерна протилежна за змістом якість (антипод), яка характеризує особистість повною мірою. Людина не має бажання розвивати в собі цю якість і самовдосконалюватись</p>	Z – k

Критерії оцінювання: Примітки: 1. Методика запропонована автором: картки з різними якостями й рисами характеру людини, акцентована увага на професійно-правових якостях, які необхідні для ефективної роботи сучасного соціального працівника.

Перелік якостей для класифікації:

1. Автентичність (здатність бути самим собою, не прикидатися в контактах з іншими)
2. Адаптивність
3. Адекватна гордість. Почуття власної гідності.
4. Активність
5. Акуратність
6. Альтруїзм
7. Артистичність
8. Безконфліктність
9. Безкорисливість
10. Вимогливість до себе
11. Високий життєвий тонус
12. Високий культурний рівень
13. Витримка
14. Вихованість
15. Відвертість
16. Відданість справі
17. Відкритість
18. Відповідальність
19. Володіння собою
20. Впевненість у собі
21. Гуманізм
22. Делікатність
23. Діловитість. Вміння завойовувати авторитет у колективі, організаційні здібності
24. Доброзичливість. Чуйність.
25. Доброта
26. Дружелюбність
27. Духовність
28. Душевна теплота
29. Емпатійність
30. Енергійність
31. Ерудованість
32. Етичність
33. Зацікавленість
34. Зговірливість
35. Здоровий глузд
36. Зовнішня привабливість
37. Ініціативність
38. Інтуїція
39. Комунікабельність. Розвинута мова, здатність знаходити спільну мову з різними людьми.
40. Конкретність
41. Коректність. Тактовність
42. Креативність (творчість)
43. Лідерство
44. Логічність мислення
45. Любов до дітей
46. Людяність
47. Милосердя
48. Моральність
49. Наполегливість
50. Напористість
51. Натхненність
52. Начитаність
53. Неординарність
54. Неупередженість. Об'єктивність
55. Оптимістичність
56. Освіченість
57. Особиста гідність
58. Переконливість. Уміння переконувати людей, впливати на інших
59. Порядність
60. Послідовність
61. Працелюбність
62. Принциповість (моральна стійкість, відданість професійним цінностям)
63. Проникливість
64. Професіоналізм
65. Психологічна гнучкість. Здатність розбиратися у взаєминах людей, уміння улагоджувати розбіжності між ними, організовувати їхню взаємодію
66. Рішучість
67. Розсудливість
- 68.

Самоконтроль 69. Самокритичність 70. Самостійність 71. Сила волі 72. Соціальна сміливість 73. Співчутливість. Інтерес до людини, чуйність до стану інших людей, здатність до співпереживання, здатність ставити себе на місце іншої людини 74. Спокій. Врівноваженість. Емоційна стійкість, витримка, уміння стримувати емоції. 75. Спостережливість. Уміння аналізувати поведження своє і навколишніх. 76. Справедливість. Об'єктивність у прийнятті рішень. Намагання встановити істину 77. Стриманість 78. Терплячість 79. Товариськість 80. Толерантність 81. Турботливість 82. Уява та образність мислення 83. Цікавість 84. Цілеспрямованість 85. Чемність 86. Чесність 87. Чуйність 88. Широка обізнаність 89. Широкий світогляд 90. Щирість. 91. Прагнення до спілкування, уміння легко встановлювати і підтримувати контакт із незнайомими людьми. 92. Здатність керувати мімікою, жестами, інтонаціями. 93. Акуратність, точність, зібраність, пунктуальність. 94. Здатність пам'ятати, тримати в розумі інформацію про багатьох людей. Оперативна пам'ять 95. Концентрація уваги, спритність.

У професіограмі юриста основні риси визначено як намагання встановити істину, справедливість, об'єктивність у прийнятті рішень (76); гуманізм (21); чесність (86). Професійно важливі якості адвоката: прагнення до спілкування, уміння легко встановлювати й підтримувати контакт із незнайомими людьми (91); доброзичливість, чуйність (24); емоційна стійкість, витримка, уміння стримувати емоції (74); спостережливість, уміння аналізувати поведження своє та інших (75); уміння переконувати людей, впливати на інших (58); інтерес до людини, чуйність до стану інших людей, здатність до співпереживання, здатність ставити себе на місце іншої людини (73); здатність розбиратися у взаєминах людей, уміння улагоджувати розбіжності між ними, організувати їхню взаємодію (65); розвинута мова, здатність знаходити спільну мову з різними людьми (39); здатність керувати мімікою, жестами, інтонаціями (92); акуратність, зібраність, пунктуальність (93); здатність пам'ятати, тримати в розумі інформацію про багатьох людей (94). В

адвокатській діяльності потрібні індивідуальні особливості фахівця: гарна оперативна пам'ять (94); розвинуте логічне мислення (44); емоційно-вольова стійкість (74); розвиті комунікативні здібності (39); гарна концентрація уваги, спритність (95); відповідальність (18).

Якості юрисконсульта схожі з якостями адвоката, оскільки схожий зміст їх діяльності: і ті й інші ведуть прийом громадян чи укладають договори на юридичне обслуговування з організаціями, і ті й інші складають позовні заяви і представляють інтереси своїх клієнтів у загальногромадянських судах, і ті й інші готують документи і представляють інтереси своїх клієнтів в арбітражних і третейських судах. Головне, що їх поєднує, - взаємини з клієнтами-споживачами їхніх юридичних послуг. Залежно від виду діяльності: в організаційній діяльності — уміння завойовувати авторитет у колективі, організаційні здібності (23); у засвідчувальній діяльності — акуратність та точність (94), принциповість (62); у комунікативній діяльності — доброзичливість та уважність (24), уміння слухати, переконувати (58).

Додаток Ж
Карта самоаналізу
(авторська методика [232])

Мета - визначити рівень розвиненості рефлексивної складової (готовності майбутніх соціальних працівників та педагогів до підвищення рівня професійно-правової компетентності) особистісно-рефлексивного компонента професійно-правової компетентності

Інструкція. Пропонуємо оцінити в балах свою готовність до підвищення рівня професійно-правової компетентності: 5 — повністю готовий; 4 — добре готовий; 3 — слабо готовий; 0-2 – майже не готовий.

№ з/п	Критерії оцінки	Бал			
		0-2	3	4	5
<i>Соціально-правові вміння</i>					
1.	Відтворювати наукову соціально-правову термінологію				
2.	Систематизувати, удосконалювати та формулювати висновки і пропозиції щодо роботи територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ				
3.	Використовувати у практичній діяльності нормативно-правову базу				
4.	Складати та оформляти юридичні документи відповідно до сучасних вимог				
5.	Захищати права соціальних клієнтів в установленій формі				
6.	Навчати соціальних клієнтів основам захисту їх прав і свобод				
7.	Спілкуватися з державними органами, які застосовують правові норми та захищати власні суб'єктивні права				
8.	Самостійно здобувати знання				
9.	Визначати умови механізмів правового регулювання та примусу при роботі із соціальними клієнтами				
	Усього				
<i>Педагогічно-правові вміння</i>					
10.	Бачити можливості для правового виховання і розвитку соціальних клієнтів				

<i>Продовж. додатка Ж</i>				
11.	Спрямовувати професійно-правові досягнення максимальний результат у соціалізації клієнтів			
12.	Вибирати форми і методи організації соціально-правової діяльності усвідомлено, з чіткою постановкою соціально-правових цілей та досягнень			
13.	Практикувати інтерактивні форми, методи і засоби соціально-правового виховання і розвитку соціальних клієнтів			
14.	Будувати соціально-правову діяльність на засадах особистісно орієнтованого підходу			
15.	Виявляти в процесі вирішення соціально-правових проблем причинно-наслідкові зв'язки			
16.	Застосовувати соціально-педагогічні технології в роботі із соціальними клієнтами			
	Усього			
<i>Психологічно-правові вміння</i>				
17.	Володіти методами педагогічного та правового дослідження			
18.	Вдосконалювати соціально-правову діяльність			
19.	Здатні до правової співпраці з соціальними клієнтами та їх рідними			
20.	Здатні акумулювати, використовувати ефективний соціально-педагогічний досвід у правовому руслі			
21.	Здатні до самоорганізації			
22.	Здатні до оперативного та логічного мислення			
	Усього			

Результати анкетування респондентів

<i>Номер критерія оцінки: до експ./ після експ., студ.</i>	<i>0-2 бали</i>	<i>3 бали</i>	<i>4 бали</i>	<i>5 балів</i>
1	20/0	202/108	85/72	20/147
2	22/0	200/112	83/71	22/144
3	25/0	202/101	80/88	20/138
4	21/0	201/101	85/92	20/134
5	22/0	202/100	83/97	20/130
6	24/0	202/72	89/131	12/124

Продовж. додатка Ж

7	23/2	202/65	88/129	14/131
8	24/0	202/64	81/128	20/135
9	20/0	200/69	87/129	20/129
10	20/1	200/69	85/127	22/130
11	20/2	201/80	86/121	20/126
12	18/0	204/87	85/117	20/123
13	18/0	202/88	87/115	20/124
14	22/1	204/79	81/117	20/131
15	22/2	202/82	83/115	20/128
16	20/0	202/83	85/114	20/130
17	20/0	202/79	85/117	20/131
18	20/0	202/82	85/118	20/127
19	20/0	202/80	87/120	18/127
20	20/0	202/77	88/124	17/126
21	20/0	202/71	87/128	18/128
22	20/0	202/74	85/129	20/124

Додаток И

Методика діагностики рівня розвиненості рефлексивної складової майбутніх соціальних працівників «Задоволеність обраною професією»

(авторська методика [232])

Мета – визначити готовність студентів до підвищення рівня професійно-правової компетентності.

Призначення методики. Методика дозволяє визначити задоволеність майбутнього соціального працівника обраною професією на основі підрахунку індексу задоволеності (ІЗ). Первинна обробка полягає в підрахунку балів, набраних опитуваним при відповіді на питання методики (кожна шкала має 5-бальне градуювання). *Запитання* : Шкала А: Чи задоволені Ви обраною професією соціального працівника? Шкала В: Якщо у Вас після закінчення навчання з'явиться можливість працювати в іншій сфері діяльності (сфері економіки, юриспуденції), то чи Ви віддасте перевагу їй над роботою в соціальній сфері (школа, освітні установи спеціального типу, муніципальні соціальні служби, благодійні організації тощо)? Шкала С: Якби Вам знову довелося обирати професію, чи обрали б Ви професію соціального працівника?

Примітка. Запитання методики адаптовані до теми дослідження. Шкала А 1 2 3 4 5 Шкала В 1 2 3 4 5. Шкала С 1 2 3 4 5. *Обробка результатів.* Значення відповідей: 1 – ні; 2 – швидше ні, аніж так; 3 – не знаю; 4 – швидше так, ніж ні; 5 – так. Первинні бали за шкалою В переводяться в зворотних таким чином: 1 бал відповідає 5 одиницям; 2 бали – 4 одиницям; 3 бали – 3 одиницям; 4 бали – 2 одиницям; 5 балів відповідають 1 одиниці. *Підраховується індекс задоволеності ІЗ* як усереднена сума балів за трьома шкалами: $IЗ = (A + B + C) / 3$. Отриманий результат порівнюється з нормативами: від 1 до 1,5 бала – задоволеність дуже низька (незадоволеність); від 1,6 до 2,5 бала – задоволеність нижче середньої; від 2,6 до 3,5 бала – задоволеність середня; від 3,6 до 4,5 бала – задоволеність вище середньої; від 4,6 до 5 балів – задоволеність висока.

Додаток К 1.3

Результати констатувального діагностування рівня сформованості
практико-діяльнісного компоненту професійно-правової компетентності
 майбутніх соціальних працівників у КГ

№	Бал				
1	60	40	66	80	70
2	60	41	66	81	70
3	60	42	66	82	70
4	60	43	66	83	70
5	60	44	66	84	70
6	60	45	66	85	71
7	61	46	67	86	71
8	61	47	67	87	71
9	61	48	67	88	71
10	61	49	67	89	71
11	61	50	67	90	71
12	62	51	67	91	71
13	62	52	67	92	71
14	62	53	67	93	71
15	62	54	67	94	71
16	62	55	67	95	71
17	62	56	67	96	72
18	63	57	67	97	72
19	63	58	67	98	72
20	63	59	67	99	72
21	63	60	67	100	72
22	63	61	68	101	72
23	63	62	68	102	72
24	64	63	68	103	72
25	64	64	69	104	72
26	64	65	69	105	72
27	64	66	69	106	73
28	65	67	69	107	73
29	65	68	69	108	73
30	65	69	69	109	73
31	65	70	69	110	73
32	65	71	69	111	73
33	65	72	69	112	73
34	65	73	69	113	73
35	65	74	69	114	73
36	65	75	70	115	73
37	66	76	70	116	73
38	66	77	70	117	74
39	66	78	70	118	74
		79	70	119	74
				120	74
				121	75
				122	75
				123	75
				124	75
				125	75
				126	76
				127	76
				128	76
				129	76
				130	76
				131	76
				132	76
				133	77
				134	77
				135	77
				136	77
				137	78
				138	78
				139	78
				140	78
				141	78
				142	78
				143	78
				144	78
				145	78
				146	78
				147	78
				148	79
				149	79
				150	79
				151	79
				152	80
				153	82
				154	82
				155	82
				156	83
				157	83
				158	86
				159	90
				160	91
				161	93

Додаток К 1.4

Результати констатувального діагностування рівня сформованості **особистісно-рефлексивного компоненту** професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у КГ

№	Бал				
1	60	40	68	80	71
2	60	41	68	81	71
3	61	42	68	82	71
4	62	43	68	83	71
5	62	44	68	84	71
6	62	45	68	85	72
7	63	46	68	86	72
8	63	47	68	87	72
9	63	48	68	88	72
10	63	49	68	89	72
11	64	50	68	90	72
12	64	51	68	91	72
13	64	52	68	92	72
14	64	53	69	93	72
15	64	54	69	94	72
16	64	55	69	95	72
17	65	56	69	96	73
18	65	57	69	97	73
19	65	58	69	98	73
20	65	59	69	99	73
21	65	60	69	100	73
22	66	61	70	101	73
23	66	62	70	102	73
24	66	63	70	103	73
25	66	64	70	104	73
26	67	65	70	105	73
27	67	66	70	106	73
28	67	67	70	107	73
29	67	68	70	108	74
30	67	69	70	109	74
31	67	70	70	110	74
32	67	71	70	111	74
33	67	72	71	112	74
34	67	73	71	113	74
35	67	74	71	114	74
36	68	75	71	115	75
37	68	76	71	116	75
38	68	77	71	117	75
39	68	78	71	118	75
		79	71	119	75
				120	75
				121	75
				122	76
				123	76
				124	76
				125	76
				126	76
				127	76
				128	76
				129	76
				130	76
				131	76
				132	76
				133	76
				134	76
				135	77
				136	77
				137	77
				138	77
				139	77
				140	77
				141	78
				142	78
				143	78
				144	78
				145	78
				146	79
				147	79
				148	79
				149	79
				150	80
				151	80
				152	80
				153	82
				154	82
				155	82
				156	83
				157	84
				158	84
				159	85
				160	90
				161	92

Додаток К 2.2

Результати контрольного діагностування рівня сформованості когнітивного компоненту професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у КГ

№	Бал				
		40	67	80	71
1	60	41	67	81	71
2	60	42	67	82	71
3	60	43	67	83	71
4	60	44	68	84	71
5	60	45	68	85	71
6	60	46	68	86	72
7	60	47	68	87	72
8	60	48	68	88	72
9	61	49	68	89	72
10	61	50	69	90	72
11	63	51	69	91	72
12	63	52	69	92	73
13	63	53	69	93	73
14	63	54	69	94	73
15	63	55	69	95	73
16	64	56	69	96	73
17	64	57	69	97	73
18	64	58	69	98	73
19	64	59	69	99	73
20	64	60	69	100	73
21	64	61	69	101	73
22	64	62	69	102	73
23	64	63	69	103	73
24	65	64	69	104	74
25	65	65	70	105	74
26	65	66	70	106	74
27	65	67	70	107	74
28	65	68	70	108	74
29	65	69	70	109	74
30	65	70	70	110	74
31	66	71	70	111	74
32	66	72	70	112	74
33	66	73	71	113	74
34	66	74	71	114	74
35	66	75	71	115	74
36	66	76	71	116	74
37	66	77	71	117	74
38	67	78	71	118	75
39	67	79	71	119	75

120	75
121	75
122	75
123	75
124	76
125	76
126	76
127	76
128	76
129	76
130	76
131	77
132	77
133	77

134	77
135	77
136	77
137	78
138	78
139	78
140	78
141	78
142	79
143	79
144	79
145	79
146	79
147	80

148	80
149	80
150	80
151	81
152	81
153	82
154	82
155	82
156	82
157	82
158	83
159	90
160	90
161	90

Результати контрольного діагностування рівня сформованості **когнітивного компоненту** професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у ЕГ

№	Бал	41	77	82	81
1	64	42	77	83	81
2	66	43	77	84	81
3	68	44	77	85	81
4	69	45	78	86	81
5	69	46	78	87	81
6	71	47	78	88	81
7	71	48	78	89	81
8	71	49	78	90	81
9	72	50	78	91	81
10	72	51	78	92	82
11	72	52	78	93	82
12	72	53	78	94	82
13	73	54	78	95	82
14	73	55	78	96	82
15	73	56	78	97	82
16	73	57	78	98	82
17	73	58	79	99	83
18	73	59	79	100	83
19	74	60	79	101	83
20	74	61	79	102	83
21	75	62	79	103	83
22	75	63	79	104	83
23	75	64	79	105	83
24	75	65	79	106	84
25	75	66	79	107	84
26	75	67	80	108	84
27	75	68	80	109	84
28	75	69	80	110	84
29	76	70	80	111	84
30	76	71	80	112	84
31	76	72	80	113	84
32	76	73	80	114	84
33	76	74	80	115	84
34	77	75	80	116	84
35	77	76	80	117	84
36	77	77	80	118	84
37	77	78	80	119	84
38	77	79	81	120	84
39	77	80	81	121	85
40	77	81	81	122	85

123	85
124	86
125	86
126	86
127	86
128	86
129	86
130	86
131	86
132	86
133	86
134	86
135	86
136	87

137	87
138	87
139	87
140	87
141	88
142	88
143	88
144	88
145	88
146	88
147	89
148	89
149	90
150	90

151	91
152	91
153	93
154	93
155	93
156	93
157	93
158	93
159	94
160	94
161	95
162	97
163	98
164	99

Додаток К 2.3

Результати контрольного діагностування рівня сформованості **практико-діяльнісного компоненту** професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у КГ

№	Бал	41	68	82	72
1	60	42	69	83	72
2	60	43	69	84	72
3	60	44	69	85	72
4	60	45	69	86	72
5	60	46	69	87	72
6	61	47	69	88	73
7	61	48	69	89	73
8	61	49	69	90	73
9	61	50	69	91	73
10	62	51	69	92	73
11	62	52	69	93	73
12	62	53	69	94	73
13	63	54	69	95	73
14	63	55	69	96	73
15	64	56	69	97	73
16	64	57	70	98	73
17	64	58	70	99	73
18	64	59	70	100	73
19	64	60	70	101	74
20	64	61	70	102	74
21	65	62	70	103	74
22	65	63	70	104	74
23	65	64	70	105	74
24	65	65	70	106	74
25	66	66	70	107	74
26	66	67	70	108	74
27	66	68	70	109	74
28	66	69	71	110	74
29	66	70	71	111	74
30	66	71	71	112	74
31	66	72	71	113	74
32	66	73	71	114	75
33	67	74	71	115	75
34	67	75	72	116	75
35	67	76	72	117	75
36	68	77	72	118	75
37	68	78	72	119	75
38	68	79	72	120	75
39	68	80	72	121	76
40	68	81	72	122	76

123	76
124	76
125	76
126	76
127	76
128	76
129	76
130	76
131	76
132	77
133	77
134	77
135	77

136	77
137	77
138	78
139	78
140	78
141	78
142	78
143	78
144	78
145	79
146	79
147	79
148	79

149	79
150	79
151	80
152	82
153	82
154	82
155	82
156	82
157	82
158	83
159	90
160	90
161	90

Результати контрольного діагностування рівня сформованості **практико-діяльнісного компоненту** професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у ЕГ

№	Бал	41	83	82	87
1	62	42	83	83	87
2	68	43	83	84	87
3	72	44	83	85	87
4	72	45	83	86	87
5	72	46	83	87	87
6	72	47	83	88	87
7	72	48	84	89	87
8	72	49	84	90	87
9	72	50	84	91	88
10	72	51	84	92	88
11	72	52	84	93	88
12	74	53	84	94	88
13	75	54	84	95	88
14	79	55	84	96	88
15	80	56	84	97	88
16	80	57	84	98	88
17	80	58	84	99	88
18	80	59	84	100	88
19	80	60	84	101	88
20	80	61	84	102	88
21	80	62	84	103	88
22	81	63	84	104	89
23	81	64	84	105	89
24	81	65	84	106	89
25	81	66	85	107	89
26	81	67	85	108	89
27	81	68	85	109	89
28	81	69	85	110	89
29	82	70	85	111	89
30	82	71	85	112	89
31	82	72	86	113	89
32	82	73	86	114	89
33	82	74	86	115	89
34	82	75	86	116	89
35	82	76	86	117	89
36	82	77	86	118	89
37	83	78	86	119	90
38	83	79	86	120	90
39	83	80	86	121	90
40	83	81	86	122	90

123	90
124	90
125	90
126	90
127	90
128	90
129	91
130	91
131	91
132	91
133	91
134	91
135	92
136	92

137	92
138	92
139	92
140	92
141	92
142	93
143	93
144	93
145	94
146	94
147	94
148	94
149	94
150	94

151	95
152	95
153	96
154	96
155	96
156	96
157	97
158	97
159	97
160	98
161	99
162	99
163	99
164	99

Додаток К 2.4

Результати контрольного діагностування рівня сформованості **особистісно-рефлексивного компоненту** професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у КГ

№	Бал				
		40	69	80	73
1	60	41	69	81	73
2	60	42	69	82	74
3	60	43	70	83	74
4	60	44	70	84	74
5	63	45	70	85	74
6	63	46	70	86	74
7	64	47	70	87	74
8	65	48	70	88	74
9	65	49	70	89	74
10	65	50	70	90	74
11	65	51	70	91	75
12	66	52	70	92	75
13	66	53	71	93	75
14	66	54	71	94	75
15	66	55	71	95	75
16	66	56	71	96	75
17	67	57	71	97	75
18	67	58	71	98	75
19	67	59	71	99	75
20	67	60	71	100	75
21	67	61	72	101	75
22	67	62	72	102	75
23	67	63	72	103	75
24	67	64	72	104	76
25	68	65	72	105	76
26	68	66	72	106	76
27	68	67	72	107	76
28	68	68	72	108	76
29	68	69	72	109	76
30	68	70	72	110	76
31	68	71	73	111	76
32	68	72	73	112	76
33	68	73	73	113	76
34	68	74	73	114	77
35	69	75	73	115	77
36	69	76	73	116	77
37	69	77	73	117	77
38	69	78	73	118	77
39	69	79	73	119	78

120	78
121	78
122	78
123	78
124	78
125	78
126	78
127	78
128	78
129	79
130	79
131	79
132	79
133	79

134	79
135	80
136	80
137	80
138	80
139	81
140	81
141	81
142	81
143	81
144	82
145	82
146	82
147	82

148	82
149	82
150	82
151	83
152	84
153	84
154	84
155	84
156	84
157	90
158	90
159	90
160	90
161	95

Результати контрольного діагностування рівня сформованості **особистісно-рефлексивного компоненту** професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників у ЕГ

№	Бал
1	65
2	68
3	69
4	70
5	70
6	70
7	70
8	70
9	72
10	73
11	73
12	73
13	73
14	74
15	74
16	74
17	74
18	74
19	74
20	75
21	75
22	75
23	75
24	75
25	75
26	75
27	75
28	75
29	75
30	75
31	75
32	76
33	76
34	76
35	76
36	76
37	76
38	76
39	77

40	77
41	77
42	77
43	77
44	77
45	77
46	78
47	78
48	78
49	78
50	78
51	78
52	79
53	79
54	80
55	80
56	80
57	80
58	80
59	80
60	80
61	81
62	81
63	81
64	81
65	81
66	81
67	81
68	81
69	81
70	81
71	82
72	82
73	82
74	82
75	82
76	82
77	82
78	82
79	82

80	82
81	82
82	83
83	83
84	83
85	83
86	83
87	83
88	83
89	84
90	84
91	84
92	84
93	84
94	84
95	84
96	84
97	84
98	84
99	84
100	84
101	85
102	85
103	85
104	85
105	85
106	85
107	85
108	85
109	85
110	85
111	85
112	85
113	85
114	85
115	85
116	86
117	86
118	86
119	86

120	86
121	86
122	87
123	87
124	87
125	87
126	87
127	87
128	87
129	87
130	87
131	88
132	88
133	88
134	88

135	88
136	88
137	88
138	89
139	89
140	89
141	89
142	89
143	89
144	89
145	90
146	90
147	90
148	90
149	90

150	90
151	90
152	91
153	91
154	91
155	91
156	92
157	93
158	93
159	93
160	94
161	94
162	96
163	97
164	98

Додаток Л

Підсумкова контрольна робота діагностування рівня сформованості професійно-правової компетентності майбутніх соціальних працівників

Іваріант

1. Підберіть необхідні слова (державною та іноземними мовами), приклади з історії України та інших держав, щоб виступити партнером соціального діалогу між соціальним клієнтом та Вами, як представником держави, з дотримання їх економічних та соціальних прав і свобод.

2. Сформулюйте рекомендації соціальним клієнтам держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору щодо дотримання їх соціальних прав і свобод.

3. Сформулюйте рекомендації соціальним клієнтам держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору щодо дотримання їх права на гідне життя.

4. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору проаналізуйте результат впливу правового рішення на соціального клієнта.

5. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору доведіть правничу необхідність інтегрованих соціальних служб.

6. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору доведіть правничу доцільність центрів медико-соціальної реабілітації.

7. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору доведіть правничу доцільність центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

8. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору доведіть правничу доцільність центрів соціального обслуговування.

9. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору доведіть правничу доцільність центрів по обслуговуванню самотніх людей похилого віку.

10. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору доведіть правничу доцільність будинків-інтернатів для одиноких людей похилого віку.

11. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору доведіть правничу доцільність спеціальних будинків-інтернатів.

12. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору обґрунтуйте необхідність правничих знань для соціальних клієнтів даної групи.

13. Сформулюйте рекомендації соціальним клієнтам даної групи держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору щодо дотримання їх соціальних прав і свобод.

14. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору розкрийте правову доцільність тези: «Інститут соціальної інспекції має бути незалежним».

15. Держаною та іноземними мовами, з історичної точки зору розкрийте правову необхідність змін в роботі пенсійного Фонду України та його обласних, міських, районних підрозділів.

16. Донесіть інформацію до школярів старших класів, професійної освіти та вишів щодо послуг служби зайнятості (головна мета профорієнтаційних заходів).

17. Виділіть та сформулюйте правову проблему соціальних клієнтів серед великої кількості різноманітної інформації.

18. Проаналізуйте як прийняття соціального рішення, що вимагає нових правових знань, вплине на соціальних клієнтів.

19. Проаналізуйте як прийняття соціального рішення, що вимагає нових правових знань, вплине на соціальних клієнтів.

20. Уточніть правову необхідність інтегрованих соціальних служб (служба підтримки сім'ї тощо) у Вашому регіоні.

21. Розкрийте інноваційні методи навчання з точки зору педагогічної реабілітації щодо правового захисту осіб з вадами фізичного та розумового розвитку.

22. Доведіть доцільність правових знань для перерахованих груп соціальних клієнтів.
23. Доведіть доцільність правових знань для соціальних клієнтів.
24. Доведіть доцільність правових знань для соціальних клієнтів.
25. Обґрунтуйте доцільність правових знань для соціальних клієнтів.

2 варіант

1. Доведіть доцільність правових знань для соціальних клієнтів.
2. Обґрунтуйте доцільність правових знань для соціальних клієнтів.
3. Обґрунтуйте, базуючись на педагогічних навичках, доцільність правових знань для соціальних клієнтів.
4. Обґрунтуйте, як узаконений механізм контролю за призначенням соціальних виплат, допоможе вирішити проблему фальшивих виплат і махінацій.
5. Доведіть, базуючись на педагогічних навичках, необхідність правових знань для соціальних клієнтів.
6. Підтримайте позитивну мотивацію у соціальних клієнтів та представників роботодавця щодо подальшої співпраці зі службою зайнятості з вирішення правових питань.
7. Розгляньте та проаналізуйте вплив емоційного чинника на дотримання соціальних прав соціальних клієнтів.
8. Розгляньте правові переконання та установки, які синтезуються в прийнятих рішеннях.
9. Розгляньте правові орієнтації, позиції, мотиви соціального працівника, які направлені на пізнання, спілкування і взаємодію в процесі правової діяльності та поведінки в сфері правовідносин «соціальний працівник-клієнт».
10. Доведіть соціальним клієнтам, використовуючи знання з психології, про необхідність для них правових знань.
11. Розкрийте інноваційні методи навчання з точки зору психологічної реабілітації щодо правового захисту осіб з вадами фізичного та розумового розвитку.
12. Доведіть, користуючись практиками із психології, доцільність правових знань для соціальних клієнтів.

13. Доведіть, користуючись практиками із психології, доцільність правових знань для соціальних клієнтів.

14. Доведіть, користуючись практиками із психології, доцільність правових знань для соціальних клієнтів.

15. Доведіть, користуючись практиками із психології, доцільність правових знань для соціальних клієнтів.

16. Обґрунтуйте, користуючись практиками із психології, доцільність правових знань для соціальних клієнтів.

17. Обґрунтуйте, користуючись практиками із психології, доцільність правових знань для соціальних клієнтів.

18. Обґрунтуйте, користуючись практиками із психології, доцільність правових знань для соціальних клієнтів.

19. Проаналізуйте, з психологічної точки зору, як ухвалення закону «Про забезпечення держконтролю у сфері соціальної підтримки» підвищить статус соціальних інспекторів та ефективність їхньої діяльності за рахунок виконання лише функцій контролю.

20. Обґрунтуйте, користуючись практиками із психології, доцільність правових знань для соціальних клієнтів.

21. При розгляді питань, що стосуються відпусток без збереження заробітної плати, акцентуйте увагу на дотриманні законних прав та інтересів соціальних клієнтів.

22. Ухваліть рішення проблем дотримання соціальних прав соціальних клієнтів та сформулюйте рекомендації для його реалізації.

23. Доведіть правильність або неправильність правових дій соціального працівника щодо соціального клієнта в тій чи іншій ситуації.

24. Запропонуйте систему юридичної допомоги інтегрованим соціальним службам.

25. Запропонуйте систему заходів щодо покращення правового обслуговування у стаціонарних центрах соціального обслуговування.

Додаток М

Робоча навчальна програма факультативного курсу «Професійно-правова компетентність соціального працівника»

1.Опис факультативного курсу

Галузь знань, спеціальність, освітній рівень		
Освітній рівень	Бакалавр. Магістр	
Галузь знань	23 Соціальна робота	
Спеціальність	231 Соціальна робота	
Характеристика факультативного курсу		
Вид	Вибіркова	
Загальна кількість годин	90	
Кількість кредитів	3	
Кількість змістових модулів	2	
Курсова робота	-	
Форма контролю	залік	
Показники факультативного курсу для денної та заочної форми навчання		
	денна форма навчання	заочна форма навчання
Рік підготовки (курс)	1;3;5	1;3;5
Семестр	1	1
Лекційні заняття	14 год	6 год
Практичні, семінарські заняття	16 год	10 год
Самостійна робота	60 год	74год.
Індивідуальні завдання	-	-
Кількість тижневих аудиторних годин для денної форми навчання: аудиторних	2 год	

Продовж. додатка М

2. Мета та завдання факультативного курсу

Мета: ознайомити майбутніх соціальних працівників із механізмами дотримання верховенства права в роботі територіальних центрів соціального забезпечення населення та соціальних установ; виробити правове мислення і культурний стиль правомірної поведінки; виховати у майбутніх соціальних працівників домінуючу професійну якість, а саме: дотримуватись прав людини під час роботи із соціальними клієнтами.

Завдання факультативного курсу полягають у формуванні фахівців, здатних:

- засвоювати теоретичні основи професійно-правової компетентності соціального працівника;
- підвищувати рівень професійно-правової компетентності соціального працівника;
- використовувати у практичній діяльності нормативно-правову базу;
- навчати соціальних клієнтів основам захисту їх прав і свобод;
- до вироблення постійної потреби і прагнення здобувати знання самостійно;
- засвоювати, розуміти і відтворювати наукову соціально-правову термінологію;
- визначати умови механізмів правового регулювання та примусу при роботі із соціальними клієнтами.

У результаті вивчення факультативного курсу майбутні соціальні працівники повинні:

знати:

- складові професійно-правової компетентності;
- механізми забезпечення верховенством права у соціальних клієнтів;
- механізми забезпечення та дотримання соціальних прав і свобод соціальних клієнтів;

Продовж. додатка М

- механізми дотримання права соціальних клієнтів на гідне життя;
- механізми правового регулювання та примусу соціальних клієнтів;

вміти:

- відтворювати наукову соціально-правову термінологію;
- систематизувати, удосконалювати та формулювати висновки і пропозиції щодо роботи територіальних центрів соціального забезпечення населення, та соціальних установ;
- використовувати у практичній діяльності нормативно-правову базу;
- складати та оформляти юридичні документи, відповідно до сучасних вимог;
- захищати права соціальних клієнтів в установленій формі;
- навчати соціальних клієнтів основам захисту їх прав і свобод:
- спілкуватися з державними органами, які застосовують правові норми та захищати власні суб'єктивні права:
- самостійно здобувати знання;
- визначати умови механізмів правового регулювання та примусу при роботі із соціальними клієнтами.

3. Програма та структура факультативного курсу для:
 - повного терміну першого року навчання денної (заочної) форми ОС
 Бакалавр

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	сем	ін	с.р.		л	п	сем	ін	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Змістовий модуль 1. Професійно-правова культура особистості та її місце в системі соціально-правової роботи соціального працівника												
1.1. Професійно-правова компетентність соціального працівника	10	2	-	2		6	2	2	-	-		6
1.2. Ознайомлення з верховенством права у Службах зайнятості	10	2	2	-		6		-	2	-		6
1.3. Ознайомлення з дотриманням соціальних прав і свобод у Державних службах соціального страхування	10	2	2	-		6	-	-	2	-		6
1.4. Ознайомлення з дотриманням права соціальних клієнтів на гідне життя у Службах соціального захисту	10	2	2	-		6	-	-	2	-		6

1.5. Ознайомлення з правничою необхідністю Інтегрованих Служб соціальної роботи	10	2	2	-		6	-	-	2	-		12
Разом за змістовим модулем 1	60	10	8	2		30	2	4	8	2		36
Змістовий модуль 2. Професійно-правова культура особистості в механізмі правового регулювання та примусу в системі соціально-правової роботи соціального працівника												
2.1. Ознайомлення з механізмом правового регулювання та примусу в Центрах медико-соціальної реабілітації, органах охорони здоров'я та спеціальних будинках-інтернатах для звільнених осіб	19	2	2	-	-	15	2	2	-	-		18
2.2. Ознайомлення з механізмом правового регулювання та примусу в Управліннях соціального захисту населення	21	2	2	2	-	15	2	2	2	-		18
Разом за змістовим модулем 2	40	4	4	2		30	4	4	2	-		36
Усього годин	90	14	12	4		60		6	10	-		74
Курсова робота	-	-	-	-		-		-	-	-		-
Усього годин	90	14	12	4		60		6	10	-		74

Продовж. додатка М

3. Програма та структура факультативного курсу для:

- повного терміну третього року навчання денної (заочної) форми ОС
Бакалавр

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	сем	ін	с.р.		л	п	сем	ін	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Змістовий модуль 1. Професійно-правова культура особистості та її місце в системі соціально-правової роботи соціального працівника												
1.1. Професійно-правова компетентність соціального працівника	10	-	-	2		6	2	2	-	-		6
1.2. Механізми забезпечення верховенства права у Службах зайнятості	10	2	2	-		6		-	2	-		6
1.3. Механізми забезпечення соціальних прав і свобод у Державних службах соціального страхування	10	2	2	-		6	-	-	2	-		6
1.4. Механізми забезпечення права соціальних клієнтів на гідне життя у Службах соціального захисту	10	2	2	-		6	-	-	2	-		6

<i>Продовж. додатка М</i>												
1.5. Механізми дотримання прав і свобод в Інтегрованих Службах соціальної роботи	10	2	2	-		6	-	-	2	-		12
Разом за змістовим модулем 1	60	8	8	2		30	2	4	8	2		36
Змістовий модуль 2. Професійно-правова культура особистості в механізмі правового регулювання та примусу в системі соціально-правової роботи соціального працівника												
2.1. Механізми правового регулювання та примусу в Центрах медико-соціальної реабілітації, органах охорони здоров'я та спеціальних будинках-інтернатах для звільнених осіб	19	2	2	-	-	15	2	2	-	-		18
2.2. Механізми правового регулювання та примусу в Управліннях соціального захисту населення	21	4	2	2	-	15	2	2	2	-		18
Разом за змістовим модулем 2	40	6	4	2		30	4	4	2	-		36
Усього годин	90	14	12	4		60		6	10	-		74
Курсова робота	-	-	-	-		-		-	-	-		-
Усього годин	90	14	12	4		60		6	10	-		74

Продовж. додатка М

3. Програма та структура факультативного курсу для:

- повного терміну першого року навчання денної (заочної) форми ОС
Магістр

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	сем	ін	с.р.		л	п	сем	ін	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Змістовий модуль 1. Професійно-правова культура особистості та її місце в системі соціально-правової роботи соціального працівника												
1.1. Професійно-правова компетентність соціального працівника	10	2	-	2		6	2	2	-	-		6
1.2. Удосконалення роботи Служб зайнятості з дотримання верховенства права соціальних клієнтів	10	2	2	-		6		-	2	-		6
1.3. Удосконалення роботи Державних служб соціального страхування з забезпечення прав і свобод соціальних клієнтів	10	2	2	-		6	-	-	2	-		6
1.4. Удосконалення роботи Служб соціального захисту із забезпечення права соціальних клієнтів на гідне життя	10	2	2	-		6	-	-	2	-		6

<i>Продовж. додатка М</i>												
1.5. Удосконалення роботи Інтегрованих Служб соціальної роботи з дотримання прав і свобод соціальних клієнтів	10	2	2	-		6	-	-	2	-		12
Разом за змістовим модулем 1	60	10	8	2		30	2	4	8	2		36
Змістовий модуль 2. Професійно-правова культура особистості в механізмі правового регулювання та примусу в системі соціально-правової роботи соціального працівника												
2.1. Удосконалення механізму правового регулювання та примусу в Центрах медико-соціальної реабілітації, органах охорони здоров'я та спеціальних будинках-інтернатах для звільнених осіб	19	2	2	-	-	15	2	2	-	-		18
2.2. Удосконалення механізму правового регулювання та примусу в Управліннях соціального захисту населення	21	2	2	2	-	15	2	2	2	-		18
Разом за змістовим модулем 2	40	4	4	2		30	4	4	2	-		36
Усього годин	90	14	12	4		60		6	10	-		74
Усього годин	90	14	12	4		60		6	10	-		74