

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ»
ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ВОРОХАЄВ ОЛЕКСАНДР АНАТОЛІЙОВИЧ

УДК 378.147.091.3:613:[37.091.12:364-43-051(043.3)]

ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ВИКЛАДАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН В
УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

_____ О. А. Ворохаєв

Науковий керівник: **Грищенко Світлана Владиславівна**, доктор педагогічних наук, професор

Хмельницький – 2021

АНОТАЦІЯ

Ворохаєв О. А. Підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 01 «Освіта/педагогіка» за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», Хмельницький національний університет, Хмельницький; Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Чернігів, 2021.

Дисертаційну роботу присвячено удосконаленню теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у закладах вищої освіти, що конкретизовано у науково обґрунтованих, розроблених та експериментально перевірених педагогічних умовах, які забезпечують підготовку майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел встановлено, що готовність майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в закладах вищої освіти є складним, системним особистісно-професійним феноменом, що інтегрує в собі ціннісно-мотиваційний, змістово-операційний та рефлексивний компоненти, зумовлює ефективність майбутньої соціально-педагогічної діяльності та професійного розвитку майбутнього соціального працівника і забезпечує успішну професійну діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема й викладання здоров'язбережувальних дисциплін в закладах вищої освіти.

Висвітлено, що за умов удосконалення системи вищої освіти й упровадження новітніх педагогічних технологій в освітній процес вищої школи України через спеціально організовану підготовку майбутніх соціальних

працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін можливо досягти позитивних результатів щодо реалізації завдань здоров'язбереження.

На основі результатів констатувального етапу експерименту визначено сучасні проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників та наявний стан їхньої готовності до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

Представлений ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін забезпечує професійну педагогічну спрямованість особистості, є основним та складається із системи мотивів і цілей, які визначають професійну діяльність майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Виокремлений змістово-операційний компонент готовності до викладання здоров'язбережувальних дисциплін містить три складові: 1) когнітивну (систему професійних знань); 2) конструктивну (сукупність професійних умінь і навичок); 3) професійно-особистісну (систему професійно значущих якостей, необхідних для ефективної реалізації викладацької діяльності в процесі магістерської підготовки студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» у закладах вищої освіти України).

Схарактеризований рефлексивний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін забезпечує позитивне ставлення до викладацької діяльності, продукує педагогічне мислення; визначає успішну професійну адаптацію; сприяє регуляції викладанню здоров'язбережувальних дисциплін; створює умови для розвитку професійної компетентності; сприяє профілактиці й подоланню професійних криз у викладацькій та соціально-педагогічній діяльності майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін.

Обґрунтовано зміст підготовки майбутніх соціальних працівників на другому (магістерському) рівні вищої освіти, який має три аспекти: теоретичний (засвоєння системи базових знань з теорії та практики викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема в закладах

вищої освіти); практичний (формування системи професійних педагогічних умінь студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота»); професійно-особистісний (розвиток професійно значущих якостей, професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти).

Проаналізовано основні форми організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що забезпечують успішну підготовку здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін: лекція, лекції дискусії, лекції-прес-конференції, лекції-візуалізації, лекції-діалог; практичні заняття, що передбачають аналіз проблемних педагогічних ситуацій, виконання вправ, елементів тренінгу, здійснення самодіагностики, творчих самостійних завдань з обговоренням; метод портфоліо; рефлепрактикум; науково-методичний семінар для викладачів; аудиторна і позааудиторна самостійна робота магістрантів (робота з нормативними документами та першоджерелами щодо діяльності викладача закладів вищої освіти, написання рефератів, ознайомлення з передовим викладацьким досвідом, складання педагогічного тезаурусу) та ін.

Представлено аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту, що свідчить про більш вагомий позитивний зрушення абсолютних середніх значень якісних змін (приросту результатів) після експерименту у магістрантів експериментальних груп порівняно з магістрантами контрольних груп.

Виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін: стимулювання ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін; удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін засобами спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін»; залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальних видів діяльності.

Розроблено модель підготовки майбутніх соціальних працівників до

викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури, що являє собою єдність блоків: цільового (мета і завдання підготовки); змістово-операційного (принципи: загально педагогічні, спеціальні; педагогічні умови; зміст; форми та методи) та результативного (позитивна динаміка готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін).

Схарактеризовано завдання професійної підготовки студентів магістратури – майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти до викладання здоров'язбережувальних дисциплін: оволодіння майбутніми соціальними працівниками в умовах магістратури спеціальними знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру й функції викладацької діяльності та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема, про сутність підготовки до викладацької діяльності у закладі вищої освіти; формування позитивної мотивації викладання та професійного самовдосконалення й спрямованості в закладах вищої освіти; усвідомлення сутності викладання здоров'язбережувальних дисциплін; здійснення моніторингу підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін; формування професійної педагогічної ідентичності та рефлексивності.

Виокремлено загальнопедагогічні та специфічні принципи. До специфічних принципів підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін віднесено: професійної спрямованості; гуманістичної спрямованості; усвідомленості; цілісності та єдності компонентів професійної підготовки; спеціальної підготовки суб'єктів професійно-педагогічного впливу; опори на самостійну роботу магістрантів; пріоритету активних методів навчання; мотивації.

Про ефективність виокремлених та експериментально перевірених педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури свідчать отриманий загальний коефіцієнт ефективності професійної підготовки до викладання

здоров'язберезувальних дисциплін у закладах вищої освіти студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп ЕГ1.1 та ЕГ1.2 дорівнює відповідно 0,4 та 0,34 і засвідчує середній рівень готовності. Загальний коефіцієнт підготовки у магістрантів експериментальних груп ЕГ2.1 та ЕГ2.2 дорівнює 0,72 та 0,69, що свідчить про високий рівень готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін. Загальні ж коефіцієнти ефективності підготовки до викладання здоров'язберезувальних дисциплін у майбутніх соціальних працівників контрольних груп формувального етапу експерименту засвідчують недостатній рівень їхньої готовності.

Доведено, що представлені результати формувального етапу експерименту свідчать про ефективність упровадження визначених педагогічних умов та розробленої моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше: виокремлено, обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін (стимулювання ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін; удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін засобами спецкурсу «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін»; залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язберезувальних видів діяльності); розроблено модель підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін, яка являє собою єдність цільового (мета і завдання), змістово-операційного (зміст, принципи, умови, форми і методи), результативного (критерії та результати) блоків. Уточнено понятійно-категоріальний апарат проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін («підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін»,

«готовність майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін», «здоров'язбережувальна компетентність викладача закладу вищої освіти»); удосконалено етапи підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін; компоненти, критерії і показники готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Подальшого розвитку набули наукові підходи, теоретичні засади проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні у систему професійної освіти майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін», рефлепрактикуму, портфоліо-методу, науково-методичного семінару для викладачів. Отримані результати можуть слугувати дієвим механізмом для удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота».

Ключові слова: підготовка, магістратура, здоров'язбереження, дисципліни, майбутні соціальні працівники, готовність, педагогічні умови.

ABSTRACT

Vorokhaiev O. A. Training of future social workers to the teaching of health care disciplines in the conditions of the master's degree. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences on a specialty 015 – «Professional education» (by specializations). – Т.Н. Shevchenko National University «Chernihiv Collehium», Chernihiv, 2021. Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, 2021.

The dissertation is devoted to improving the theoretical and methodological

foundations of professional training of future social workers, which is specified in scientifically sound, developed and experimentally tested pedagogical conditions that provide training for future social workers to teach health disciplines in the master's degree.

Based on the analysis of scientific and pedagogical sources, it is established that the preparation of future social workers to teach health disciplines in higher education is a complex, systematic personal-professional phenomenon that integrates value-motivational, content-operational and reflective components, determines efficiency future socio-pedagogical activities and professional development of the future social worker and is an indicator of his successful training as a future specialist in social work.

It is highlighted that with the improvement of higher education and the introduction of new pedagogical technologies in the educational process of higher education in Ukraine through specially organized training of future social workers to teach health disciplines, it is possible to achieve positive results in training teachers of higher education.

The presented results of the observational experiment allow to determine the content and components of readiness of future social workers for teaching health disciplines in the conditions of master's degree.

The presented value-motivational component of readiness of future social workers for teaching health disciplines, provides professional pedagogical orientation of the individual, is the main and consists of a system of motives and goals that determine the professional activity of the future teacher of higher education.

The selected content-operational component of readiness for teaching health disciplines contains three components: 1) cognitive (system of professional knowledge); 2) constructive (set of professional skills and abilities); 3) professional and personal (system of professionally significant qualities necessary for the effective implementation of teaching activities in the process of master's training of students majoring in 231 «Social Work» in higher education institutions of Ukraine).

The characterized reflexive component of readiness of future social workers for teaching health-preserving disciplines provides a positive attitude to teaching, produces

pedagogical thinking; determines successful professional adaptation; contributes to the regulation of the teaching of health disciplines; creates conditions for the development of professional competence; contributes to the prevention and overcoming of professional crises in the teaching and socio-pedagogical activities of future teachers of health disciplines.

The content of master's training of future social workers is substantiated, which has three aspects: theoretical (mastering the system of basic knowledge on the theory and practice of teaching in general and teaching health disciplines in particular in higher education institutions); practical (formation of a system of professional pedagogical skills of master's students majoring in 231 «Social Work»); professional and personal (development of professionally significant qualities, professional identity of future social workers, teachers of higher education institutions).

The main forms of organization of the educational process in higher education institutions are analyzed, which provide successful preparation of master's students majoring in 231 «Social Work» to teach health disciplines: 1) classical, traditional lecture, non-traditional lectures: discussion lectures, press conference lectures, lectures - visualizations, lectures-dialogue; 2) practical classes that provide analysis of problematic pedagogical situations, exercises, elements of training, self-diagnosis, creative independent tasks with discussion; 3) portfolio method; 4) reflex practicum; 5) scientific and methodical seminar for teachers; 6) classroom and extracurricular independent work of students (work with normative documents and primary sources on the activity of a teacher of higher education institutions, writing essays, acquaintance with advanced teaching experience, compiling a pedagogical thesaurus).

The analysis of results of a formative stage of pedagogical experiment is presented that testifies to more significant positive shifts of absolute average values of qualitative changes (increase of results) after experiment at students of experimental groups in comparison with students of control groups.

Pedagogical conditions for training future social workers to teach health disciplines are: stimulating the value-motivational sphere of future social workers to teach health disciplines; improving the content of preparation of future social workers

for teaching health disciplines by means of a special course «Teaching health disciplines»; involvement of future social workers in health-preserving activities.

The model of preparation of future social workers for teaching health-care disciplines in the conditions of a magistracy which represents unity of blocks has been developed: target (the purpose and tasks of preparation); content-operational (principles: general pedagogical, special; pedagogical conditions; content; forms and methods) and effective (positive dynamics of readiness of future social workers to teach health disciplines).

The tasks of professional training of future social workers for teaching health-preserving disciplines are characterized: 1) mastering by future social workers in the conditions of master's degree of special knowledge saving disciplines in particular, the essence of preparation for teaching in a higher education institution; 2) formation of positive motivation of teaching and professional self-improvement and orientation in higher education institutions; 3) awareness of the essence of teaching health disciplines; 4) monitoring the preparation of master's students majoring in 231 «Social Work» for the teaching of health disciplines; 5) formation of professional pedagogical identity and reflexivity.

General pedagogical and special principles are singled out. The special principles of preparation of future social workers for the teaching of health disciplines should include: professional orientation; humanistic orientation; awareness; integrity and unity of training components; special training of subjects of professional and pedagogical influence; reliance on independent work of undergraduates; priority of active teaching methods; motivation.

The effectiveness of experimentally tested isolated pedagogical conditions of preparation of future social workers for teaching health disciplines in the master's degree is evidenced by the obtained general coefficient of preparation of future social workers for teaching health disciplines in higher education institutions of master's students majoring in 231 «Social work» experiment. 1 and EG1.2 is equal to 0.4 and 0.34, respectively, and indicates the average level of formation of the trait. The total coefficient of training for undergraduates in the experimental groups EG2.1 and EG2.2

is equal to 0.72 and 0.69, which reveals a high level of formation.

The general coefficients of preparation for the teaching of health disciplines in future social workers of the control groups of both variants of the formative stage of the experiment reveal a low level of development of the trait. This confirms the equality in the characteristics of the sample of control groups and the low level of formation of the trait, and the difference in the coefficients according to the results of the statement and control sections is not statistically significant.

It is proved that the presented results of the formative experiment testify to the effectiveness of the introduction of certain pedagogical conditions for preparing students for the teaching of health disciplines in future social workers in higher education institutions.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that for the first time: the efficiency of pedagogical conditions of preparation of future social workers for teaching health-care disciplines has been singled out, substantiated and experimentally tested (stimulating the value-motivational sphere of future social workers for teaching health disciplines; the content of preparation of future social workers for teaching health-preserving disciplines by means of a special course «Teaching health-preserving disciplines»; involvement of future social workers in health-preserving activities); developed and characterized a model of professional training of future social workers to teach health disciplines, which is a unity of target (purpose and objectives), content-operational (content, principles, conditions, forms and methods), effective (criteria and results) blocks. The organizational and methodological support of professional training of future social workers, teachers of higher education institutions in the conditions of master's degree on the basis of use of active forms and methods of training is improved: a reflexic workshop, a portfolio method. The conceptual and categorical apparatus of the problem of preparation of future social workers for teaching health-preserving disciplines («readiness for professional activity», «professional readiness», «readiness for teaching», «health-preserving competence of a teacher of higher education»), stages of preparation are specified. future social workers to teach health disciplines; criteria and indicators of preparation of future social workers for teaching health disciplines.

Scientific approaches to solving the problem of preparing future social workers, teachers of higher education institutions for teaching in general and teaching health disciplines in particular, the pedagogical foundations of the educational process in higher education have been further developed.

The practical significance of the results is to develop and implement in the system of professional education of future social workers, teachers of higher education educational optional special course «Teaching health disciplines», reflexology, portfolio method, scientific and methodological seminar for teachers. The obtained results can serve as an effective mechanism for improving the professional training of future teachers of higher education institutions in the conditions of master's degree in the field of knowledge 23 «Social work» specialty 231 «Social work».

Key words: education, master's students, health care, disciplines, teaching disciplines, readiness, future social workers.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМАТИКОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Ворохаєв О. А. Деякі аспекти пізнавальної діяльності студентів магістратури під час опанування валеологічних дисциплін. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 10 (166). Серія: Педагогічні науки. Чернігів: НУЧК, 2020. С. 210–214.

2. Ворохаєв О. А. Соціальне здоров'я особистості як проблема здоров'язбереження. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 6 (162). Серія: Педагогічні науки. Чернігів: НУЧК, 2020. С. 18–22.

3. Ворохаєв О. А. Система громадського здоров'я в Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 28. 2020. Т. 1. С. 99–103.

4. Ворохаєв О. А. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки*

Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. № 1. 2020. С. 98–105.

5. Ворохаєв О. А. Наукові підходи до проблеми здоров'язбережувальної діяльності в закладах вищої освіти. *Молодь і ринок.* № 3–4. 2020. С. 167–171.

6. Ворохаєв О. А. Умови створення здоров'язбережувального середовища для студентів магістратури в процесі вивчення дисципліни «Формування здорового способу життя». *Хуманитарни балкански изследвания.* Т. 4. № 2(8). 2020. С. 27–30.

7. Ворохаєв О. А. Підходи до формування оцінювальної компетентності майбутніх викладачів соціально-педагогічних дисциплін. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 5(161). Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. С. 44–47. DOI: 10.5281/zenodo.3667150.

8. Liashkevych Antonina, Babyshena Mariana, Vorokhaiev Oleksandr, Pylypiv Volodymyr, Oliinyk Oksana, Kinakh Nelia. Theoretical Aspects of Blockchain Technologies in The Sphere of Education. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, VOL. 21. №3. March 2021. Pp. 185–190.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Ворохаєв О. А. Специфіка самостійних індивідуальних оздоровчих тренувальних занять для покращення фізичного стану учнів старшої школи та студентів університетів. *Четверті Фльоровські читання: матеріали науково-практичної конференції.* 2015. Чернігів: ЧНПУ, 2015. С. 83–85.

10. Ворохаєв О. А. Активізація здорового способу життя студентів вишів спеціальності «Соціальна робота». *Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти.* Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (29 березня 2016 р.). Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2016. С. 9–11.

11. Ворохаєв О. А. Вплив превентивних заходів освітнього закладу на рівень правильного способу життя учасників освітнього процесу. *П'яти Фльоровські читання: матеріали науково-практичної конференції*. 2017. Чернігів: ЧНПУ, 2017. С. 49–50.

12. Ворохаєв О. А. Умови здоров'язбережувальної діяльності в закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми науки та освіти: збірник матеріалів Круглого столу, присвяченого 100-річчю з дня народження Василя Сухомлинського*. Чернігів : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2018. С. 39–43.

13. Ворохаєв О. А. Завдання підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання вибіркових дисциплін в умовах магістратури. *Шості Фльоровські читання: матеріали науково-практичної конференції*. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. С. 45–47.

14. Ворохаєв О. А. Проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності в умовах магістратури в Україні. Збірник наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки». 19–20 червня 2020 р., м. Одеса. Ч. 1. С. 48–52.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

15. Ворохаєв О. А. Здоров'язбереження в діяльності соціальних працівників з неблагополучними сім'ями. *Vzdelavanie a spolocnost. Medzinarodny nekonferencny zbornik*. Вип. У. Presov, 2020. Р. 425–430 URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova14> (дата звернення 18.01.2021).

16. Ворохаєв О. А. Викладання здоров'язбережувальних дисциплін: методичні рекомендації до навчального факультативного спецкурсу для студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота». Чернігів: НУЧК, 2021. 24 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	17
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	26
1.1 Підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури як наукова проблема...	26
1.2 Реалізація здоров'язбережувального підходу у викладацькій діяльності майбутніх соціальних працівників.....	48
1.3 Критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у закладах вищої освіти.....	72
Висновки до першого розділу.....	115
РОЗДІЛ 2 ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	118
2.1 Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.....	118
2.1.1. Стимулювання ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.....	127
2.1.2. Удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін засобами спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін».....	142
2.1.3. Залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальних видів діяльності.....	159

2.2 Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін.....	167
Висновки до другого розділу.....	187
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	190
3.1 Організація та хід педагогічного експерименту.....	190
3.2 Результати експериментального дослідження.....	217
Висновки до третього розділу.....	243
ВИСНОВКИ.....	247
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	250
ДОДАТКИ.....	282

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО	заклад вищої освіти
ЗСЖ	здоровий спосіб життя
ЗОТ	здоров'язбережувальні освітні технології
КГ	контрольна група
ОПП	освітньо-професійна програма
ЕГ	експериментальна група
ЗК	загальні компетентності
МОН	Міністерство освіти і науки України
ПРН	програмні результати навчання
СЖ	спосіб життя
ФК	фахові компетентності
ФПК	формування програмних компетентностей
ЕКТС	Європейська кредитно-трансферна система (англ. European Kredit Transfer System – EKTS)

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Критично оцінюючи реалії сьогодення, розвиток української держави та входження України в європейський простір вищої освіти вітчизняні науковці стверджують, що підготовка науково-педагогічних кадрів, їхнє професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти. Ефективність професійної підготовки фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота» нової формації залежить, передусім, від підвищення якості викладання у закладах вищої освіти. А саме майбутніх викладачів вищої школи, які будуть здатними забезпечувати інноваційну якісну підготовку майбутніх соціальних працівників в умовах магістратури. Як наслідок виникає потреба у створенні відповідних педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

Важливі вимоги до розвитку вищої освіти в Україні відображено в державних нормативних документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, основних законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.), «Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років» та ін.

Фундаментальні питання підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх освітянських кадрів до професійної діяльності розглядають вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, А. Коломієць, В. Луговий, М. Носко, Ю. Носко, В. Сластьонін та ін. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: О. Беспалько, І. Бех, Р. Вайнола, Н. Гайдук, О. Гомонюк, С. Грищенко, І. Зверева, І. Зимня, І. Зязюн, А. Капська, О. Карпенко, В. Поліщук, Н. Сайко, Н. Синюк та ін. Узагальнення наукових праць дало змогу встановити, що дослідниками приділено належну увагу принципам, змісту, формам і методам здоров'язбережувальної педагогіки (В. Горащук, М. Смірнов та

ін.), проаналізовано шляхи створення здоров'язбережувального освітнього середовища (О. Єжова та ін.), обґрунтовано здоров'язбережувальні технології в освітній діяльності (Н. Башавець, О. Ващенко, В. Єфімов, Н. Завидівська, І. Поташнюк та ін.). Проте, велика кількість важливих проблем підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури залишилися поза увагою науковців.

Натепер аналіз вітчизняної системи підготовки науково-педагогічних працівників дає підстави зазначити, що в наш час магістратура покликана здійснювати фундаментальну психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку викладачів професійної школи, забезпечувати неперервність освіти й фахову спрямованість викладацької діяльності («Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів»). Потребою професійної освіти є створення умов, які забезпечать підготовку майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

Фундаментальні питання підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх освітянських кадрів до професійної діяльності розглядають вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Луговий, М. Носко, Ю. Носко, В. Сластьонін та ін.).

Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: О. Беспалько, І. Бех, Р. Вайнола, Н. Гайдук, С. Грищенко, І. Зверєва, І. Зимня, І. Зязюн, А. Капська, О. Карпенко, В. Поліщук та ін.

Узагальнення наукових праць дало змогу встановити, що на сьогоднішній день дослідниками приділено належну увагу принципам, змісту, формам і методам здоров'язбережувальної педагогіки (В. Горащук, М. Смірнов та ін.), проаналізовано шляхи створення здоров'язбережувального освітнього середовища (О. Єжова та ін.), обґрунтовано здоров'язбережувальні технології в освітній діяльності (Н. Башавець, О. Ващенко, В. Єфімов, Н. Завидівська, І. Поташнюк та ін.). Проте, велика кількість важливих проблем підготовки

майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін в умовах магістратури залишилися поза увагою науковців.

Вирішення зазначеної проблеми, її актуальність і доцільність зумовлені наявними суперечностями між: визнанням педагогічною наукою та суспільною практикою провідної ролі викладача у професійній підготовці соціальних працівників до викладання у вищій школі і недостатньою підготовленістю фахівців, які викладають здоров'язберезувальні дисципліни, до ефективної реалізації професійно-педагогічних функцій; актуальною потребою педагогічної практики в науково обґрунтованій системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів здоров'язберезувальних дисциплін в умовах магістратури та недостатнім рівнем теоретичного підґрунтя розв'язання зазначеної проблеми; усвідомленістю складності підготовки майбутнього соціального працівника до викладацької діяльності у закладі вищої освіти й недостатньою розробленістю в сучасній педагогічній науці та практиці новітніх освітніх заходів щодо викладання здоров'язберезувальних дисциплін, спрямованих на забезпечення ефективності цього процесу.

Вивчення наукової літератури із досліджуваної проблеми, а також практика підготовки майбутніх соціальних працівників показали, що проблему професійної підготовки майбутніх соціальних фахівців соціальної сфери до викладання здоров'язберезувальних дисциплін в умовах магістратури розкрито недостатньо. Тому існує необхідність комплексного дослідження цього питання.

Актуальність проблеми, відсутність цілісного й системного її дослідження, недостатнє теоретичне і практичне опрацювання, урахування соціальної та педагогічної значущості проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін в умовах магістратури, розробка моделі її формування у процесі магістерської підготовки та реалізація педагогічних умов, що забезпечують ефективність формувального впливу, є важливими для розв'язання науково-практичних завдань розвитку вищої освіти в Україні, що й зумовило вибір теми дисертаційної роботи – **«Підготовка**

майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури».

Зв'язок теми дисертації з державними програмами, науковими напрямами університету та кафедри. Дисертація виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка «Методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до формування здорового способу життя сучасної молоді» (№0110U000020), «Педагогічні шляхи формування здорового способу життя школярів різних вікових груп» (№0112U001072). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (протокол № 1 від 31.08.2020 р.).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов, що забезпечують підготовку майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

Для досягнення мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити аналітичний огляд науково-педагогічних джерел з проблеми дослідження в загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі.

2. Визначити компоненти, критерії, показники, схарактеризувати рівні готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

3. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури, змоделювати цей процес.

4. Підготувати й упровадити в освітню практику закладів вищої освіти навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах магістратури у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у процесі магістерської підготовки.

Методи дослідження. Для досягнення мети і вирішення завдань дослідження використано комплекс методів: *теоретичних*: аналіз (історичний, порівняльний), узагальнення, систематизація, порівняння та зіставлення різних поглядів науковців на досліджувану проблему; моделювання; метод аналізу визначення понять – для з'ясування сутності підготовки майбутнього соціального працівника до викладання здоров'язбережувальних дисциплін, обґрунтування змісту та структури цього феномена, особливостей його формування в умовах магістерської підготовки; *емпіричних*: методики діагностики, адаптовані відповідно до завдань дослідження; методи масового збору емпіричного матеріалу (анкетування, експертне опитування); контент-аналіз нормативної документації, навчальних планів для визначення особливостей професійної підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», вимог до професійної діяльності викладачів-практиків здоров'язбережувальних дисциплін; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності визначених педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін; *методи математичної статистики*: метод середніх величин, метод парних порівнянь, кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, опрацювання даних для визначення їхньої вірогідності й об'єктивності, критерій Стьюдента.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: виокремлено, обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін (стимулювання ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників до викладання

здоров'язберезувальних дисциплін; удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін засобами спецкурсу «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін»; залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язберезувальних видів діяльності); розроблено модель підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін, яка являє собою єдність цільового (мета і завдання), змістово-операційного (зміст, принципи, умови, форми і методи), результативного (критерії та результати) блоків; *уточнено* понятійно-категоріальний апарат проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін («підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін», «готовність майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін», «здоров'язберезувальна компетентність викладача закладу вищої освіти»); *удосконалено* етапи підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін; компоненти, критерії і показники готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін; *подальшого розвитку* набули наукові підходи, теоретичні засади проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язберезувальних дисциплін зокрема.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні та впровадженні у систему підготовки майбутніх соціальних працівників факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін», рефлепрактикуму, портфолію, науково-методичного семінару для викладачів. Навчально-методичне забезпечення включає інформаційний комплекс спецкурсу на друкованих та електронних носіях. Теоретичні положення, методичні рекомендації та висновки наукової роботи створюють основу для вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна

робота». Інформативна частина дослідження може використовуватися здобувачами вищої освіти для створення власної системи здоров'язбереження як в умовах магістратури, так й у подальшій професійній діяльності.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка №36 від 14.12.2020 р.), Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського (довідка №32/12 від 23.12.2020 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка №23/4 від 21.12.2020 р.), ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка №01-23/77 від 10.02.2021 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 348/20-н від 25.12.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. В опублікованій зі співавторами статті [8] автором подано матеріал, присвячений порівняльному аналізу понять «технології» та «освітні технології» та схарактеризовано особливості використання освітніх технологій на заняттях у закладах вищої освіти.

Апробація результатів дослідження проведена на конференціях і семінарах різного рівня: *міжнародних*: V Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (м. Чернігів, 10–11 жовтня 2019 р.); «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього» (м. Чернігів, 11–12 квітня 2019 р.); «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки». (м. Одеса, 19–20 червня 2020 р.); *всеукраїнських*: «Четверті Фльоровські читання» (м. Чернігів, 6–7 березня 2015 р.); «Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти» (м. Чернігів, 29 березня 2016 р.); «П'яті Фльоровські читання» (м. Чернігів, 10 лютого 2017 р.); «Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості (м. Чернігів, 5 травня 2017 р.); «Шості Фльоровські читання» (м. Чернігів, 9 березня 2019 р.); *регіональних*: «Актуальні проблеми науки та освіти». Круглий стіл, присвяченого 100-річчю з дня

народження Василя Сухомлинського (м. Чернігів, 12 лютого 2018 р.). Матеріали дисертації доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук психолого-педагогічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дисертації відображено у 16 наукових і науково-методичних працях, з яких: 6 статей у фахових наукових виданнях України, 1 у виданні, що входить до міжнародної наукометричної бази Web of Science, 1 в зарубіжному періодичному виданні, 7 публікацій у збірниках матеріалів і тез конференцій, 1 методичні рекомендації.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У розділі висвітлено стан наукової дослідженості проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі; визначено сучасні проблеми щодо підготовки майбутніх соціальних працівників та наявний рівень їхньої готовності до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури; з'ясовано сутність поняття готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в закладах вищої освіти;

1.1 Підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури як наукова проблема

В наш час залишаються актуальними проблеми соціальної роботи у суспільстві. Серед множинних видів освіти суттєвою є професійна, а особливо – професія соціального працівника. Важливими аспектами соціальної роботи є надання державної та громадської допомоги і підтримка різних груп населення. Одним із завдань соціальної роботи на сучасному етапі суспільного розвитку стала професійна підготовка фахівців соціальної сфери. Ця потреба стала поступово реалізуватися через професійну підготовку фахівців соціальної сфери (соціальних працівників) у різних типах освітніх закладів.

Розбудова незалежної України, відродження української нації спонукали до нового бачення професійної підготовки майбутніх фахівців, спрямування її на потреби людини й держави. Глибокі соціально-економічні трансформації

суспільства, розвиток економіки на ринкових засадах, поява ринку праці і зростання сектора освітніх послуг потребує якісних змін у концептуальних засадах професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання [257, с. 140].

Актуалізація проблеми підготовки фахівців за спеціальністю «Соціальна робота» зумовлюється потребою оздоровлення нації у зв'язку з погіршенням стану здоров'я багатьох категорій населення, зокрема учнів і студентів; у зв'язку з новими уявленнями про вищу освіту в цілому, які потребують переходу від наукоучіння до формування культури особистості; і у зв'язку з розвитком ринку послуг, у тому числі оздоровчих, реабілітаційних, соціально-захисних та недостатнім рівнем підготовки фахівців соціальної сфери [11, с. 17].

Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців приділялася належна увага, зокрема таким аспектам, як: методологічні засади сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень), історія розвитку освіти та педагогічної науки в Україні (Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко), неперервна професійна освіта (С. Гончаренко, Н. Ничкало) та професійна підготовка фахівців у вищій школі (А. Алексюк, В. Бондар, М. Євтух, В. Луговий, М. Носко, С. Сисоєва, О. Ярошенко). Вітчизняними вченими досліджувалися концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців (Р. Гуревич, О. Дубасенюк, А. Лігоцький, Л. Хомич, Я. Цехмістер), питання підготовки майбутніх фахівців у контексті психолого-педагогічної освіти (І. Бех, В. Давидов, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка) [66, с. 75; 69, с. 35]

Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери досліджувались такими вченими, як: Р. Вайнола [32], С. Грищенко [81], І. Іванова [260], Л. Іванова [127], А. Капська [128], О. Карпенко [130], В. Поліщук [215], Л. Тюття [260] та ін.

Складові професійної освіти підготовки фахівців соціально значущих і суспільно затребуваних галузей розкривають роботи науковців: С. Вітвицької [44], С. Гончаренко [74], О. Гурої [88], О. Коржуєва [139], В. Лозової [157], Г. Матушевського [168], В. Попкова [218], В. Сластьоніна [204]. У цих працях

розглядається структура професійної компетентності фахівця вищої школи та успішність професіогенезу майбутнього викладача вищої школи.

Усе чіткіше постає потреба переосмислення умов формування професіоналізму й компетентності майбутніх фахівців, зокрема рівня їхньої педагогічної підготовки. Положення, що висвітлюють як зміст, структуру підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності, так і технологію її формування в умовах педагогічної магістратури, залишилися поза увагою як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Провідними ученими, в працях яких досліджуються професійна діяльність, професійна компетентність, професійна підготовка викладача вищої школи є: В. Ащепков [10], І. Ісаєв [126], О. Коржуєв [139], Н. Кузьміна [145], В. Лозова [157], Л. Макарова [162], В. Семиченко [243], В. Сластьонін [180] та ін.

Маємо констатувати, що незважаючи на велику кількість праць, присвячених вивченню основних складових підготовки особистості до професійної діяльності, в наш час відсутній єдиний підхід до її розуміння.

Однією з передумов входження України до єдиного Європейського освітнього простору є впровадження європейських норм в освіті й науці [26]. Важливість удосконалення української системи освіти, підвищення рівня її якості є важливим завданням, що обумовлено потребами формування позитивних умов для становлення й реалізації студента як майбутнього професіонала та його особистісної самореалізації [69, с. 35; 177].

Сучасні умови розвитку суспільства потребують пошуку нових оптимальних освітніх вимірів удосконалення методів і змісту освіти відповідно до вимог Болонської конвенції та Державної програми «Освіта. Україна XXI століття». Завданнями, що забезпечують національні інтереси України, зміцнюють авторитет і конкурентоспроможність нашої держави в міжнародних відносинах, обумовлюється потреба постійного оновлення та осучаснення освітнього процесу. Він має бути чітко орієнтований на демократичні цінності, ринкові засади економіки, найсучасніші науково-технічні здобутки [6, с. 139].

У змісті підготовки фахівців соціальної сфери В. Поліщук [215, с. 7] виокремлює такі компоненти: глибокий аналіз сучасного соціального розвитку й формування вміння об'єктивно оцінювати соціальну політику, пропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення та класифікація сучасних моделей, форм і методів практики соціальної роботи; реалізація педагогічного процесу підготовки соціальних працівників; розробка теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника; розробка й реалізація програм, що сприяють формуванню професійної компетентності. Все це є важливим для підготовки майбутніх викладачів соціально-педагогічних дисциплін [180, с. 7].

В основу побудови сучасної вищої освіти і навчання покладено особистісно-орієнтований підхід, який на противагу авторитарному навчанню створює такі умови, завдяки яким магістр є суб'єктом процесу навчання. У таких умовах змінюються як функції викладача вищої школи, так і функції майбутнього соціального працівника в умовах магістратури. Погоджуємося з науковцями Р. Вайнолою та С. Сисоєвою [33], що викладач вищої школи є не тільки джерелом потрібної інформації, а й керівником діяльності студентів, спрямованої на здобуття знань, умінь та професійних навичок. Він обирає раціональний шлях методичного подання навчального матеріалу, надає студентам магістратури допомогу, зберігаючи його самостійність. Суб'єктивна навчальна діяльність магістра має на меті взаємопов'язані процеси: засвоєння інформації, досвіду викладацької діяльності, удосконалення психічних функцій і формування емоційно-ціннісного ставлення до відповідної моделі поведінки як викладача вищої школи.

Мета – допомогти майбутньому викладачу вищої школи опанувати проблеми освітньої методики навчання, визначити її особливості, актуалізувати розвиток професійно необхідних особистих дидактичних здібностей та вмінь.

Підготовка викладацьких кадрів з освітнього напрямку 23 «Соціальна робота» у сучасних умовах характеризується низкою протиріч та істотних недоліків, а саме: між вимогами інформаційного суспільства до професійної

підготовки майбутніх соціальних працівників та їхньою кваліфікацією відповідно до освітнього рівня; процесами демократизації та гуманізації теорії і практики щодо забезпечення відповідної соціальної освіти та їхнім відображенням у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників; потребами науки і практики вищої освіти в урахуванні зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх соціальних працівників й недостатнім їхнім осмисленням і узагальненням у вітчизняній педагогічній науці; масовістю підготовки майбутніх соціальних працівників та цільовим підходом до їхньої професійної підготовки; обсягом наукової інформації, отриманої за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, зокрема мережі Інтернет, й умовами для її застосування в освітньому процесі закладу вищої освіти [75, с. 443; 251].

Маємо зазначити, що формування інформаційно нового суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку України потребують підготовки соціальних працівників нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена також глибинними змінами в системі й структурі освіти та необхідністю інтеграції національної вищої освіти в європейський освітній простір. Це потребує визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку вищої освіти [6, с. 246; 69, с. 36].

Вихідні положення концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір ґрунтуються на засадах Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти, законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014) та інших нормативних актів [224; 228].

В Україні на сучасному етапі здійснюються певні цілеспрямовані кроки щодо забезпечення прискореного випереджувального інноваційного розвитку освіти, а також створюються умови для самоствердження й самореалізації особистості протягом усього життя. Ці питання є ключовими в нормативних документах у галузі розвитку національної вищої освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції наукової, науково-

технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, Комплексі нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти, Концепції гуманітарної освіти в Україні [187; 251].

У концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір зазначено [69, с. 37; 136]: «Метою розвитку педагогічної освіти є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці». Основними завданнями розвитку вищої педагогічної освіти є: забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки; удосконалення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах, у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах; модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних та наукових закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх мультимедійних освітніх технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів; запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра; поліпшення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів; удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників» [136].

Також констатуємо, що «реалізація завдань професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери потребує виховання особистості, здатної до плідної професійної праці у сучасних умовах, готової до професійної діяльності, яка володіє не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей, компетентностями, відповідною кваліфікацією. Усе це потребує нових підходів до розроблення змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців нової формації, упровадження в освітній процес вищих навчальних закладів сучасних технологій» [23, с. 35].

Магістр з соціальної роботи – це, не тільки фахівець соціальної сфери, а й викладач закладу вищої освіти. Тому викладання й здоров'язбережувальних й соціально-педагогічних дисциплін є його безпосередньою педагогічною діяльністю. «Педагогічна (грец. *paídos* – дитина, *ago* – веду) діяльність – це вид діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта і розвиток підростаючого покоління. Управління педагогічним процесом здійснює вчитель. Саме він визначає мету й завдання процесу в конкретних умовах, програмує розвиток особистості учня, обґрунтовує систему педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, спрямованість на розв'язання конкретних педагогічних завдань» [208, с. 371].

Згідно зі стандартом вищої освіти схарактеризуємо «V. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання: 1. Розв'язувати складні задачі і проблеми, що потребують оновлення й інтеграції знань в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог. 2. Критично оцінювати результати наукових досліджень і різні джерела знань про практики соціальної роботи, формулювати висновки та рекомендації щодо їх впровадження. 3. Застосовувати іноземні джерела при виконанні завдань науково-дослідної та прикладної діяльності, висловлюватися іноземною мовою, як усно, так і письмово. 4. Показувати глибинне знання та системне розуміння теоретичних концепцій, як із галузі соціальної роботи, так і з інших галузей соціогуманітарних наук» [251, с. 9]. 5. «Збирати та здійснювати кількісний і

якісний аналіз емпіричних даних. 6. Самостійно й автономно знаходити інформацію необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості. 7. Застосовувати загальне та спеціалізоване програмне забезпечення для вирішення професійних задач та здійснення наукового дослідження. 8. Автономно приймати рішення в складних і непередбачуваних ситуаціях. 9. Виконувати рефлексивні практики в контексті цінностей соціальної роботи, відповідальності, у тому числі для запобігання професійного вигорання. 10. Аналізувати соціальний та індивідуальний контекст проблем особи, сім'ї, соціальної групи, громади, формулювати мету і завдання соціальної роботи, планувати втручання в складних і непередбачуваних обставинах відповідно до цінностей соціальної роботи» [251, с. 10]. 11. «Організовувати спільну діяльність фахівців різних галузей і непрофесіоналів, здійснювати їх підготовку до виконання завдань соціальної роботи, ініціювати командоутворення та координувати командну роботу. 12. Оцінювати соціальні наслідки політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, розробляти рекомендації стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи. 13. Демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань професійної діяльності. 14. Визначати методологію прикладного наукового дослідження та застосовувати методи кількісного та якісного аналізу результатів, у тому числі методи математичної статистики. 15. Розробляти критерії та показники ефективності професійної діяльності, застосовувати їх в оцінюванні виконаної роботи, пропонувати рекомендації щодо забезпечення якості соціальних послуг та управлінських рішень. 16. Розробляти соціальні проекти на високопрофесійному рівні. 17. Самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок» [251, с. 11]. 18.» Демонструвати позитивне ставлення до власної професії та відповідати своєю поведінкою етичним

принципам і стандартам соціальної роботи. Додатково для освітньо-професійних програм: 19. Розробляти, апробувати та втілювати соціальні проекти і технології. 20. Упроваджувати результати наукового пошуку в практичну діяльність» [251, с. 11].

Освіта соціальних працівників/соціальних педагогів – складовий компонент освітньої сфери. Тому вона в своєму становленні залежна від загального стану освіти, позитивні чи негативні ознаки якої відбиваються і на освітній підготовці фахівців соціальної сфери [43].

Освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до яких ми безпосередньо відносимо соціальних працівників має спиратися на стандарти європейської освіти. Європейськими експертами розроблено програму «Підготовка до життя», яка формує еталон сучасної європейської освіти [34, с. 41]. Визначимо їх: «1. Засвоєння рідної мови і літератури. 2. Вивчення двох іноземних мов на рівні щоденного спілкування. 3. Формування загальноєвропейської свідомості у сенсі опанування культурного спадку. 4. Вивчення математичних дисциплін, але із застереженням, що не всі випускники середніх шкіл намагатимуться стати професорами-математиками. 5. Ознайомлення з основами природничих наук і технологій (фізики, хімії, біології, інформатики). 6. Громадянське виховання (ознайомлення з політичними і адміністративними структурами власної і сусідніх країн, головних європейських і світових структур). 7. Ознайомлення з головними планетарними проблемами (екології, демографії, миру і злагодності, транспорту і безпеки, наркотиків, СНІДу, ролі засобів масової інформації). 8. Включення школи та учнів у життя місцевого середовища як засіб полегшення і прискорення процесів їхньої соціалізації (формування особистості, громадянської поведінки, рівноправного входження в євросоціум)» [34, с. 41].

Маємо погодитися з думкою А. Василюк, К. Корсака, Н. Яковець, що існуючи нині головні завдання європейської освіти (їх 8) необхідні як для студентів і бакалаврату і магістратури в Україні так й для вищих скандинавських країн. Констатуємо, що Рада Європи поєднує нові вимоги до освіти взагалі у такій

послідовності: формування громадянина і патріота окремої країни, громадянина Європи, громадянина Світу [34, с. 41].

Зазначимо, що для нашого дослідження підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбереження в умовах магістратури важливо спиратися на головні завдання європейської освіти в яких експерти Ради Європи виділяють визначальні: «формування навичок толерантного спілкування та взаємодії з іншими особами; набування вмінь розв'язування різноманітних проблем; автономності у праці (за умови вміння працювати в колективі); навички збирання, нагромадження і відбору інформації, її поглибленого аналізу і вивчення; формування мотивації до безперервного учіння; формування багатогляду, потрібної в креативній та інноваційній діяльності; гнучкість, психічна стійкість і налаштованість на пристосування до нових ситуацій і діяльності у незвичних чи непередбачуваних умовах» [34, с. 41].

Погодимося з вітчизняним вченим С. Гаркушею, що «педагогічну діяльність здійснюють не лише педагоги, а й батьки, громадські організації, керівники підприємств і установ, різні угруповання, а також значною мірою засоби масової інформації. Ця діяльність є загально-педагогічною, тобто такою, яку виконує кожна людина стосовно самої себе, своїх дітей, товаришів, колег. Відзначимо, що педагогічна діяльність як професійна здійснюється у спеціально організованих суспільством освітніх установах: дошкільних закладах, школах, професійно-технічних училищах, середніх спеціальних і закладах вищої освіти, закладах додаткової освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки. Основними видами педагогічної діяльності у цілісному педагогічному процесі є викладання і виховна робота [69, с. 39; 96].

Діяльність викладача вищої школи, особливо з соціальної роботи, має складну структуру. Психологічна наука розглядає її «як багаторівневу систему, компонентами якої є мета, мотиви, дії і результат. Натомість стрижневим підходом педагогічної науки до педагогічної діяльності є виділення її компонентів як відносно самостійних функцій. Функцію (лат. *function* – виконання) у філософському аспекті розуміють як відношення двох груп об'єктів, у якому

зміна одного з них спричиняє зміну іншого. Дослідження учених [44; 205] переконливо доводять, що в освітньому процесі проявляються такі взаємопов'язані функції (види діяльності) вчителя: а) діагностична; б) орієнтаційно-прогностична; в) конструктивно-проектувальна; г) організаторська; д) інформаційно-пояснювальна; є) комунікативно-стимуляційна; ж) аналітико-оцінна; з) дослідницько-творча».

Викладацька діяльність у закладах вищої освіти потребує відповідної професійної підготовки. Розглянемо сутність поняття «підготовка», «професійна підготовка». Сутність терміну «підготовка» дає аналіз словників. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «підготовка» тлумачиться «як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичній діяльності» [38]. У «Психолого-педагогічному словнику» означений термін трактується як «формування та збагачення настанов, знань та умінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань» [172, с. 40].

У нашому дисертаційному дослідженні будемо використовувати термін «підготовка» в тлумаченні, який подають автори «Енциклопедії освіти» [107]: «загальний термін стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру». В енциклопедії констатується, що зміст поняття «підготовка» розкривається у двох його значеннях: як «навчання, тобто як певний спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, та як готовність, під якою розуміється наявність компетенцій, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань» [69, с. 40].

Проаналізуємо сутність поняття «професійна підготовка».

Аналіз психолого-педагогічної літератури як вітчизняної, так й зарубіжної засвідчує, що термін «професійна підготовка» тлумачиться по-різному. Так, видатний український науковець С. Гончаренко в «Українському педагогічному

енциклопедичному словнику» дає визначення поняття «професійна підготовка»: «система професійного навчання, метою якого є прискорення набуття людиною, що навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт. Професійна підготовка супроводжується підвищенням освітнього рівня» [74].

У «Педагогічному енциклопедичному словнику» поняття «професійна підготовка» трактується як система професійного навчання, метою якого є прискорене набуття тими, хто навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи або ж групи робіт [107].

Вітчизняний дослідник Ю. Дорошенко визначає поняття «професійна підготовка» як «сукупність уже отриманих людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії»; або, з іншого боку, «як процес повідомлення тим, хто навчається, відповідних знань та формування в них умінь і навичок» [100]. Науковець О. Лугова тлумачить поняття «професійна підготовка» як «складне структурне й динамічне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви, цінності професії. Сюди належать також професійно важливі якості особистості, здібності, сукупність професійних знань, умінь і навичок, певний досвід використання їх на практиці. На думку автора, професійна підготовка поєднується зі спрямованістю на майбутню професійну діяльність» [159, с. 68]. Дослідник О. Павлик розкриває поняття «професійна підготовка» як «складну психолого-педагогічну систему зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями освітнього процесу, специфічними для певного фаху знаннями, вміннями та навичками» [203, с. 4].

А, відтак, маємо констатувати, що поняття «професійна підготовка» має подвійне значення й розглядається як процес (навчання) та результат (готовність) і визначається сукупністю вимог, які ставляться перед фахівцем. При цьому визначального значення набуває якість такої підготовки, яка в сучасній освіті оцінюється на основі компетентнісного підходу [23; 69, с. 40].

У нашому дисертаційному дослідженні будемо використовувати поняття

«професійна підготовка» у тлумаченні, яке подає вітчизняна дослідниця Т. Осадча [199, с. 8]. Також, маємо зазначити, що на її тлумачення спирається вітчизняний науковець С. Гаркуша. Авторка під «професійною підготовкою» розуміє «процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, яка пов'язана з оволодінням певним родом занять, професією» [69, с. 41; 199, с. 8]. Для нашого дослідження також важлива й думка дослідниці В. Коновалової, що «система професійної підготовки повинна забезпечити багатоаспектну готовність майбутнього фахівця» [135, с. 38].

Сучасні науковці О. Куц та І. Лапичак зазначають, що «професійна підготовка фахівця характеризується певними критеріями якості, за які несе відповідальність вищий навчальний заклад» [149, с. 539]. У загальному вигляді компоненти професійної підготовки автори подають так: «1) професійні знання: спеціальні, методичні, психолого-педагогічні; 2) професійні вміння: дидактичні, організаційні, конструктивні, прогностичні, комунікативні; 3) професійні якості особистості: ціннісні, здібності, риси характеру» [149].

Маємо прийняти до уваги й визначення Т. Осадчої, яка вважає, що «метою професійної підготовки є набуття професійної освіти, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок та необхідних особистісно-професійних якостей» [199, с. 8]. Вітчизняний дослідник В. Семиченко стверджує, що «система професійної підготовки (або професійної освіти) одночасно має забезпечити і виконання певного державного замовлення на фахівців (тобто діяльність є зорієнтованою), і стати певним етапом і засобом життєвого самовизначення особистості (тобто є особистісно значущою)», що є вкрай важливо для нашого дослідження [241, с. 16].

Професійна підготовка визначається також як система професійного навчання, метою якого є прискорення набуття людиною, яка навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи. «Професійно-педагогічна підготовка майбутнього викладача – це система професійно-педагогічного навчання майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти (магістратура), спрямована на здобуття студентами професійно-педагогічних знань, умінь і

навичок та використання їх у подальшій професійно-педагогічній діяльності відповідно до фаху освітньо-предметної діяльності. Як відомо, магістратура готує перш за все викладачів вищої школи. Тому з дипломом магістра з соціальної роботи фахівець не має можливості викладати в закладах загальної середньої освіти» [95, с. 362].

Перш ніж з'ясувати зміст терміну «професійна підготовка майбутнього соціального працівника» розглянемо сутність поняття «майбутній фахівець», «майбутній соціальний працівник».

Науковці У. Сундетова і А. Баймурзін тлумачать поняття «майбутній фахівець» як «людину, що здобуває певні знання, уміння і навички, тобто людину, що вивчає минулий досвід, який накопичений до неї величезною кількістю її попередників» [69, с. 41; 256, с. 48]. А ось дослідниця О. Черкачина трактує поняття «майбутній фахівець» як «особистість, яка завдяки системі освітніх дій засвоює знання, вміння та навички, максимально наближені до майбутньої професійної діяльності», що є вкрай важливо для майбутніх соціальних працівників [269, с. 129].

Маємо погодитися з науковцем Г. Серіковим, який трактує поняття «майбутній фахівець» як «особу студента, який протягом періоду навчання у освітньому закладі оволодіває системою професійних компетентностей, що відображають не тільки ступінь засвоєння знань, умінь та навичок в тій чи іншій сфері професійної діяльності, але і особистісні якості, які відображають вміння людини жити, а в майбутньому допоможуть ефективно діяти у суспільстві». Бо як нами вже було зазначено, майбутні фахівці соціальної сфери, до яких ми відносимо й соціальних працівників, перш за все, працюють з вразливими категоріями населення (дітьми, жінками, особами з інвалідністю, літніми людьми) [245].

Також важливо враховувати думку науковця А. Дзундза, який зазначає, що «майбутні фахівці повинні чітко ставити професійні проблеми, знаходити нові вирішення в умовах реформування, становлення економічних, соціальних, культурних принципів розвитку українського суспільства, робити професійні та

наукові відкриття, які не впливають безпосередньо із вже існуючих знань», маємо спиратися на це визначення, вивчаючи досвід країн, де соціальна сфера більш розвинута ніж в Україні [97]. Погодимось також з думкою науковця А. Маркової, яка виділяє «дві групи професійно важливих якостей майбутнього фахівця, які в майбутньому допоможуть успішно реалізуватися в професійній діяльності: до першої групи належать мотиви, цілі, інтереси; до другої групи – професійні здібності, свідомість, мислення». Формуванню професійних здібностей (особливо здоров'язбереженню) та свідомості особливу увагу приділяють при вивченні «Методики викладання соціально-педагогічних дисциплін» та «Формування здорового способу життя», як нормативних дисциплін магістратури спеціальності «Соціальна робота» [81; 83; 162].

У рамках вищої освіти особливим чином вирізняється підготовка фахівців соціальної сфери. За логікою нашого дослідження проаналізуємо поняття «майбутній соціальний працівник».

Такі автори, як Р. Вайнола [33], С. Грищенко [81], І. Іванова [260], А. Капська [129], О. Карпенко [130], В. Поліщук [216], Л. Тюття [260] розглядають майбутнього соціального працівника як особистість, що цілеспрямовано здобуває у закладах вищої освіти спеціальність, пов'язану з організацією освітнього процесу щодо підтримки певного рівня соціальної роботи, соціалізації та здоров'язбереження вразливих груп населення або спрямовану на досягнення вищих результатів на рівні громади або індивідуальному вимірах.

Науковці М. Носко, С. Грищенко, Ю. Носко зазначають, що майбутній соціальний працівник повинен «бути компетентним у питаннях ефективного використання засобів освіти і виховання різних груп населення в галузі оздоровлення, формування здорового способу життя, здоров'язбереження» [191].

Аналіз базових понять свідчить, що в науковій літературі поняття «професійна підготовка майбутніх соціальних працівників» визначається по-різному: процес, який характеризує засади діяльності закладів вищої освіти України щодо надання особистості такого рівня професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринку праці, буде самостійно

організовувати соціальну роботу, викладацьку діяльність та здоров'язбереження різних верств населення регіону й успішно працювати в усіх ланках суспільства (М. Носко, С. Грищенко, Ю. Носко, 2013); сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати як викладачем соціально-педагогічних дисциплін вишу, так й вміти організовувати процес здоров'язбереження різних груп населення, а також формування психологічних і моральних якостей особистості соціального працівника, важливих для визначення характеру мети і завдань його соціально-педагогічної діяльності (А. Капська, 2011); процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи закладів вищої освіти, спрямовані на формування рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації своєї професійної діяльності (В. Поліщук, 2003).

Тому, можемо на підставі теоретичного аналізу наукової літератури (Р. Вайнола [32], С. Грищенко [82], І. Іванова [260], А. Капська [128], О. Карпенко [130], В. Поліщук [214], Л. Тюптя [260]) професійну підготовку майбутніх соціальних працівників доцільно розглядати як «процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи закладів вищої освіти, спрямовані на формування упродовж терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації процесу викладання соціально-педагогічних дисциплін та здоров'язбереження вразливих верств населення регіону й успішної праці в усіх ланках сучасної соціальної сфери з урахуванням сучасних вимог ринку праці».

У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників як викладачів вишів виокремлюють як її результат поняття «професійна підготовленість» і «професійна готовність» до майбутньої викладацької діяльності.

Проаналізуємо тлумачення терміну «підготовленість».

Для дослідження необхідно наголосити на його визначення у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови»: це «стан за значенням підготовлений», а «підготовлений» тлумачиться як «готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї» [38].

Також важливо дотримуватися думки О. Алліна, який визначає поняття

«підготовленість» як «наявність у фахівця особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, що дають змогу в будь-який час успішно розв'язувати поставлені перед ним завдання й виконувати функціональні обов'язки», що особливо необхідно саме для майбутніх соціальних працівників [4].

Проблема обґрунтування сутнісних характеристик професійної підготовленості майбутнього соціального працівника в теорії соціальної роботи не є новою. Проте вона не одержала завершеного однозначного рішення, насамперед у результаті розбіжностей думок науковців щодо тлумаченні поняття «професійна підготовленість», а в багатьох випадках у його ототожненні з іншими категоріями, що виражають сукупність професійно зумовлених вимог як до соціальної роботи, так й до особистості як соціального працівника та викладача вишу [69, с. 43; 191, с. 32].

Сутність «підготовленості» вченими визначається як «інтегральна освіта з рисами широкого спектру її прояву: мобілізаційна підготовленість; підготовленість до праці, діяльності, самоосвіти; викладацька підготовленість; професійна підготовленість; підготовленість у соціальній роботі, здоров'язбереженості [131, с. 23]. «Підготовленість» на рівні загального як однієї із закономірностей діяльності [92] є «віддзеркаленням об'єктивної потреби, оскільки фіксується не тільки факт її наявності, але й необхідність пізнання сутності». Аналіз сутності підготовленості на філософському рівні дає підстави підкреслити той факт, що кардинальне «значення підготовленості в соціальному аспекті полягає в тому, що вона виступає як мета, засіб і результат діяльності. Прояв підготовленості фіксується в широкому спектрі суб'єктних «сил» людини, які характеризуються передусім потребами й здібностям суб'єкта діяльності». Маємо констатувати, що саме соціальний аспект «підготовленості» соціальних працівників до виконання різних напрямів їхньої роботи є найбільш важливим [109].

Дослідниця Г. Степанова [253] констатує, що «професійна підготовленість – це результат професійної підготовки, яка виявляється як інтегральна освіта на

основі сформованості потреб і здібностей особистості як суб'єкта професійної діяльності». Можливість всебічного та гармонійного розвитку особистості майбутнього соціального працівника в галузі соціальної роботи та здоров'язбереження залежить від підготовленості як викладачів вишів так і студентів (до викладання, здоров'язбереження), а також пов'язаний із розробленням відповідних засобів – програм, методик, навчальних посібників, інших освітніх матеріалів.

Погодимось з науковцем П. Джуринським [95], який розглядає «професійну підготовленість майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності як комплекс психофізичних якостей особистості майбутніх учителів фізичної культури, їхніх педагогічних, методичних і спеціальних знань, умінь і навичок з фізичної культури і здоров'язбереження, необхідних для успішного, навчання і фізичного виховання школярів в урочний і позаурочний час у школі і за її межами (у процесі спортивно-масової роботи) і здатність умілого використання набутих у виші знань, умінь і навичок адекватно меті й завданням виховання в учнів здорового способу життя». Зазначимо, що підготовленість майбутніх соціальних працівників до здоров'язбереження відповідає також поданим П. Джуринським знанням, умінням й навичкам.

Необхідними умовами реалізації завдань сучасної системи професійної підготовки майбутнього соціального працівника є такі [81; 128; 130; 214; 260]: наукове обґрунтування змісту діагностичних методик, оцінювання якості підготовки і перепідготовки фахівців соціальної сфери; пошук оптимальних структур освітніх програм для освітніх закладів різних рівнів акредитації; розроблення прогресивних технологій навчання та методик їхнього упровадження; розроблення науково-методичних рекомендацій щодо оцінювання й самооцінювання результатів роботи соціальних працівників; прогнозування розвитку освітніх, виховних, реабілітаційних, реабілітаційно-інклюзивних центрів та закладів відповідно до акредитаційно-ліцензійних і демографічних вимог регіону.

Нормативна модель зводить діяльність підготовлених соціальних

працівників до функціональної ролі і є несумісною з вимогами гуманізації сучасної вітчизняної освіти. Слушною альтернативою нормативній є дослідницька модель, згідно з якою центральною ланкою роботи соціальних працівників є процес постійної модифікації програми діяльності відповідно до умов здоров'язбереження [69, с. 45]: оновлення змісту професійної підготовки викладача соціально-педагогічних дисциплін вишів на основі втілення технології планування освітнього процесу з соціальної роботи. А це, у свою чергу, потребує значного збагачення професійного арсеналу, уміння вільно ним володіти, гуманізації професійної свідомості викладача закладів вищої освіти; домінування в освітньому процесі творчих завдань, спрямованих на відтворення практичних дій викладачів вишів в нестандартних здоров'язбережувальних ситуаціях, що сприятиме формуванню його професійних знань водночас на методологічному, теоретичному, технологічному, соціальному рівнях.

Система підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності в Україні складається з кількох підсистем. А саме: «середні спеціальні педагогічні заклади (педучилища, коледжі, колегіуми); вищі педагогічні навчальні заклади (педінститути, педагогічні університети, державні й національні університети, педагогічні академії); післядипломна педагогічна освіта (інститути післядипломної освіти, інститути вдосконалення кваліфікації учителів, факультети післядипломної освіти при державних і національних університетах), інші освітні заклади (центри перепідготовки вчителів, курси зі здобуття другої педагогічної освіти)» [96].

У контексті дослідження розглянемо підготовку майбутніх соціальних працівників в підсистемі закладів вищої освіти (інститути, університети, державні й національні університети, академії).

Визначимо основні складові магістерської підготовки спеціальності «Соціальна робота», які подано в стандарті вищої освіти галузі знань 23 Соціальна робота Спеціальність 231 Соціальна робота Освітня кваліфікація Магістр з соціальної роботи [251, с. 6].

II. Загальна характеристика

«Рівень вищої освіти: Другий (магістерський) рівень. Ступінь вищої освіти: Магістр. Галузь знань 23 Соціальна робота. Спеціальність 231 Соціальна робота. Освітня кваліфікація: Магістр з соціальної роботи. Кваліфікація в дипломі: Ступінь вищої освіти – Магістр Спеціальність – Соціальна робота Спеціалізація – (зазначити назву спеціалізації, за наявності) Освітня програма (зазначити назву).

Опис предметної області

Об'єкти вивчення: соціальний добробут населення, детермінанти, що на нього впливають; організаційна, управлінська, експертна, контрольно-аналітична, проектна, науково-дослідна діяльність у соціальній сфері.

Цілі навчання: підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні задачі і проблеми у соціальній сфері або у процесі навчання, що передбачає проведення дослідження та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Теоретичний зміст: поняття, концепції, принципи соціального розвитку особи і громад та їх використання для пояснення закономірностей соціальних процесів, соціального захисту й надання допомоги вразливим групам населення.

Методи, методики та технології: методи і технології збирання, обробки та інтерпретації результатів дослідження у соціальній сфері та сфері наукового дослідження. Інструменти та обладнання: сучасні універсальні та спеціалізовані інформаційні системи та програмні продукти, що застосовуються в соціальній сфері та в сфері наукового дослідження. *Академічні права випускників:* Продовження навчання для здобуття третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Набуття додаткових кваліфікацій в системі післядипломної освіти» [251, с. 6].

Підготовка фахівців соціальної сфери з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітній) рівень; науковий рівень. Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої

(освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук [69; 73; 224].

В освітньому процесі молодшого бакалавра акцент робиться на фундаментальній загальнонауковій освіті класичного типу; ознайомленні з усіма основними напрямками знань про людину; обов'язковій науково-дослідній роботі; обов'язковій практичній діяльності. Після завершення навчання на цьому освітньо-професійному ступені студент може продовжувати навчання на наступному освітньому ступені, що здобувається на першому рівні вищої освіти. На рівні бакалавра увага спрямована на поглиблену загальноосвітню освіту, фундаментальні та професійно зорієнтовані знання й уміння для розв'язання типових професійних завдань. «Акцент на освітньому ступені магістрів, що здобувається на другому рівні вищої освіти – на професійній фізкультурній освіті, набутті початкового професійного досвіду. Значна увага у вищій освіті магістрів з соціальної роботи приділяється підготовці студентів до наукової та викладацької діяльності у закладах вищої освіти» [251].

Ступінь магістра «здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків» [32; 83; 251]. Метою підготовки майбутніх магістрів з соціальної роботи є «формування знань і наукового мислення, набуття й удосконалення магістрантами навичок ведення наукової та викладацької роботи; підготовка науково-педагогічних кадрів для закладів вищої освіти й інших галузей професійної діяльності або до подальшого навчання в аспірантурі; ступінь магістра фіксує освітній рівень, спрямованість отриманої освіти на науково-дослідну й науково-педагогічну діяльність, наявність умінь і навичок, необхідних науковцеві процесу реалізації цілей і завдань освітньої діяльності магістрантів [183; 184; 251].

Отже, сьогодні в «недостатній мірі визначено умови формування

професійної готовності майбутнього фахівця соціальної сфери, недостатньо виявлено критеріїв і рівнів сформованості її складових з огляду на нові вимоги до кваліфікації в цій галузі» [64].

Маємо констатувати, що незважаючи на велику кількість праць, присвячених вивченню основних складових підготовки особистості до професійної діяльності, в наш час відсутній єдиний підхід до її розуміння.

Слід зауважити, що якщо у переліку номенклатури спеціальностей в Україні країні ми зустрічаємось з поділом сфери соціальної діяльності на соціальну педагогіку та соціальну роботу, то в європейських фахівців він викликає здивування. Справа в тому, що «історичні корені соціальної роботи і соціальної педагогіки настільки переплелися, що на сьогодні вони вже не замислюються над визначенням, пропонуючи випускнику Шкіл соціальної роботи, університетів та вищих навчальних закладів посаду, в якій реалізуються, головним чином принципи соціальної політики тієї чи іншої держави і яка вимагає від нього чіткого виконання посадових обов'язків» [214, с. 68].

Серед нових і перспективних парадигм модернізації системи «професійної освіти майбутніх соціальних працівників актуалізується гуманістична парадигма професійної оздоровчо-відновлювальної підготовки. До цінностей гуманістичної парадигми професійної діяльності належать формування й збереження здоров'я, формування професійно-значимих цінностей і особистісних якостей, гуманізація професійної освіти, формування мотивації на систематичні заняття фізичною культурою, результативність фізкультурно-оздоровчої, реабілітаційно-відновлювальної, навчальної діяльності» [23].

Особистісно зорієнтована професійна підготовка майбутніх соціальних працівників включає три взаємопов'язані складові: «професійну – спрямовану на підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до опанування професійними знаннями, виконання професійних функцій, володіння видами професійної діяльності в контексті особистісно зорієнтованої парадигми освіти; особистісну – спрямовану на підготовку майбутніх соціальних працівників до професійного самовизначення, професійної самореалізації та професійної самоактуалізації

упродовж життя; технологічну – спрямовану на формування її організаційно-методичних умов» [81; 83].

Структура професійної складової особистісно зорієнтованої професійної підготовки майбутніх соціальних працівників включає такі «компоненти: когнітивний, функціональний і діяльнісний. Когнітивний компонент відображає зміст професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Функціональний компонент – виконання професійних функцій. Діяльнісний компонент – оволодіння видами професійної діяльності» [81; 257].

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури здійснено системний аналіз базових понять професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, до яких нами віднесено поняття «підготовка», «професійна підготовка», «підготовленість», «майбутній фахівець», «майбутній соціальний працівник». Базовий понятійний апарат визначає термінологічне поле досліджуваного процесу і дає змогу максимально точно визначити сутнісну сторону наукового знання ключової проблеми.

1.2 Реалізація здоров'язбережувального підходу у викладацькій діяльності майбутніх соціальних працівників

Погоджуємося з науковцями Р. Вайнолою та С. Сисоевою [33], що магістр, як викладач вищої школи є не тільки джерелом потрібної інформації, а й керівником діяльності студентів, спрямованої на здобуття знань, умінь та професійних навичок. Він обирає раціональний шлях методичного подання навчального матеріалу, надає студентам магістратури допомогу, зберігаючи його самостійність. Суб'єктивна навчальна діяльність магістра має на меті взаємопов'язані процеси: засвоєння інформації, досвіду викладацької діяльності, удосконалення психічних функцій і формування емоційно-ціннісного ставлення до відповідної моделі поведінки як викладача вищої школи.

Дослідженнями проблем методики викладання соціально-педагогічних дисциплін та підготовки студентів до викладацької діяльності займалися вітчизняні та зарубіжні науковці Р. Вайнола, С. Грищенко, О. Мороз, В. Поліщук, В. Сластьонін, С. Сисоєва, Н. Філіпенко. Для нашого дослідження важливим є навчальний посібник «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін», автор – науковець Р. Вайнола [32], в якому визначені теоретичні й методичні засади професійної підготовки соціальних педагогів.

Важливим для визначення основних складових здоров'язбереження є [251, с. 7–8]: «IV. Перелік компетентностей випускника.

Інтегральна компетентність: Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі соціальної роботи або характеризується невизначеністю умов і вимог.

«Загальні компетентності: 1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. 2. Здатність розробляти і управляти проектами. 3. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт. 4. Здатність спілкуватися іноземною мовою. 5. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні. 6. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість. 7. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації. 8. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). 9. Навички міжособистісної взаємодії. 10. Здатність працювати в команді».

«Спеціальні (фахові, предметні) компетентності: 1. Здатність до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук, у тому числі методи математичної статистики та кількісні соціологічні методи, стосовно завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі соціальної роботи. 2. Здатність до виявлення соціально значимих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення. 3. Здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати та моделювати соціальні ситуації. 4. Здатність до впровадження методів і технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи. 5. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (експертами з інших галузей/видів економічної діяльності), налагоджувати

взаємодію державних, громадських і комерційних організацій на підґрунті соціального партнерства. 6. Здатність до оцінки процесу і результату 8 професійної діяльності та якості соціальних послуг. 7. Здатність до професійної рефлексії. 8. Здатність до спільної діяльності та групової мотивації, фасилітації процесів прийняття групових рішень. 9. Здатність доводити знання та власні висновки до фахівців та нефахівців. 10. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість задля вирішення соціальних проблем через упровадження соціальних інновацій» [251, с. 7–8]. 11. «Здатність виявляти професійну ідентичність та діяти згідно з цінностями соціальної роботи. 12. Здатність до критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства. 13. Здатність до формування позитивного іміджу професії, її статусу в суспільстві. 14. Здатність до ефективного менеджменту організації у сфері соціальної роботи. Додатково для освітньо-професійних програм: 15. Здатність до розроблення, апробації та втілення соціальних проектів і технологій. 16. Здатність упроваджувати результати наукового пошуку в практичну діяльність» [251, с. 7–8].

Розглянемо напрями, що є необхідними для майбутньої здоров'язбережувальної діяльності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Здоровий спосіб життя є сукупністю профілактичних заходів, спрямованих на запобігання захворювань, зміцнення всіх систем організму і поліпшення загального самопочуття дитини. Ведення здорового способу життя передбачає не хаотичне використання різних методик, а застосування індивідуального, ретельно підбраного плану. План цей повинен враховувати фізіологічні і психологічні особливості конкретної дитини, що прагне поліпшити свій стан. Здоровий спосіб життя не передбачає якусь спеціальну фізичну підготовку, його принципи розраховані на використання їх звичайною молодого людиною з метою підтримки працездатності та нормалізації життєдіяльності організму.

На сучасному етапі реформаційних перетворень в Україні здоров'я громадян є однією зі складових національного розвитку. У зв'язку з цим

збереження та зміцнення здоров'я молоді є одним з головних завдань соціальної програми нашої держави. З метою розв'язання цього завдання необхідно сформувати у молоді стійку мотивацію до здорового способу життя, здійснити комплекс здоров'язбережувальних заходів, спрямованих на усвідомлення ними цінності свого здоров'я.

У сучасних умовах ринкових реформ та інтеграції України у світовий економічний, культурний і інформаційний простір значна роль відведена якості освіти на всіх її рівнях (І. Зязюн, О. Яременко, В. Кремень). Проблема дослідження теоретико-методичних засад навчання дітей та молоді засобами здоров'язбережувальних технологій на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки має важливе наукове, освітнє й суспільне значення [13; 36; 112; 220].

Результати аналізу наукових літературних джерел свідчать, що на відміну від поняття «здоровий спосіб життя», поняття «здоров'язбереження» є менш дослідженим. Однак, необхідно акцентувати увагу на тому, що в останній час науковці М. Безруких [15], Н. Башавець [14], Д. Вороній [47], О. Дубогай [103], М. Колесникова [133], В. Оржеховська, О. Єжова [197] та ін. здійснюють активні пошуки задля з'ясування сутності цього поняття. Але в науковій літературі не запропоновано єдиного визначення поняття «здоров'язбереження» та не описано критерії, за якими його характеризують. Маємо констатувати, що термін «збереження» є похідним від «зберігати» й означає дію і стан, а також «оберігаючи, тримати цілим, не давати пропасти, зникнути; тримати що-небудь у певних умовах, оберігаючи від псування, руйнування; дбаючи, тримати що-небудь у доброму стані, намагатися залишити незмінним; продовжувати залишатися в якому-небудь стані, не втрачати якихось ознак, властивостей, якостей; дотримуватися чого-небудь; не розтрачувати чогось» [197]. Складне поняття «здоров'язбереження» складається з компонентів: «здоров'я», тобто нормальна діяльність організму, його фізичний і психічний здоровий стан, та «збережувальний», тобто не витрачений даремно, без необхідності, «якість – це та чи та ознака, що визначає гідність чого-небудь» [69, с. 123; 272].

Науковець М. Коржова [138] досліджувала проблему здоров'язбережувального освітнього процесу, акцентуючи увагу на «диференційованому відборі змісту, методів, форм, засобів фізичного й психічного відновлення вихованців на основі діагностування рівня їхньої освіченості та стану здоров'я»; науковець Г. Зайцев [114], поклавши «в основу здоров'язбереження ідею пріоритетності здоров'я суб'єктів освітнього процесу», а це вможлиблює оптимальну життєдіяльність тих, хто навчає та навчається.

Науковець Г. Серіков [145] зазначає, що «здоров'язбереження є тим специфічним соціальним явищем, яке спрямоване на створення умов для успішної освітньої діяльності без шкоди для здоров'я учасників цього процесу. Його специфіка полягає в особливому виді взаємодії кожного з тих, хто навчається, зі своїми викладачами, які супроводжують освітню діяльність. При цьому педагогічне партнерство має бути організоване так, щоб цілісний вплив педагогів на освітню діяльність кожного з тих, хто навчається, сприяв збереженню їхнього здоров'я».

Для дослідження важливо погодитися з думкою багатьох науковців, які під здоров'язбереженням [12; 36; 96; 171; 195] розуміють «таку організацію життя людини, яка передбачає гармонійне використання й розвиток її духовно-моральних і фізичних сил, виховання прагнень до збереження індивідуального й соціального здоров'я, формування уявлень про шкідливість алкоголю, паління та наркотиків» [117]. Нами також враховано результат впливу педагогічних факторів освітнього процесу на збереження здоров'я його суб'єктів; «процес збереження та зміцнення здоров'я, спрямований на перетворення інтелектуальної й емоційної сфер особистості, поліпшення її ціннісного ставлення до здоров'я на підставі усвідомлення особистої відповідальності» [71]; «виконання освітніх завдань з урахуванням стану здоров'я учасників освітнього процесу та для його збереження» [245]. Важливими чинниками постають «єдність педагогічних заходів, спрямованих на поліпшення здоров'я молоді й покращення якості їхньої освіченості» [245]; також необхідно враховувати, що «реалізація методів і засобів навчання відповідно до фізіолого-психологічних принципів збереження здоров'я»

[255]; необхідною є «реалізація свого призначення до продовження здорового роду й енергетичного забезпечення творчої праці» [266]; сукупність спеціально «організованих фізкультурно-оздоровчих, освітніх, санітарно-гігієнічних, лікувально-профілактичних заходів, що передбачають необхідність цілеспрямованої стимуляції життєво важливих функцій організму людини для повноцінного здорового життя» [40]; спираємося також на «принцип збереження здоров'я, що передбачає зниження, ліквідацію дидактогенних чинників ризику для здоров'я молоді» [125]; та вважаємо, що «якісна характеристика будь-якої педагогічної освітньої технології, зокрема технології потребує керування освітнім закладом» [272]; галузь «знань, умінь та навичок, що пов'язана з культурою самозбереження і насамперед з індивідуальним здоров'ям та здоровим способом життя» [69].

Погоджуємося з визначенням українського науковця С. Гаркуші, що «здоров'язбереження – це складний феномен, що представляє собою єдність вибірково залучених оздоровчих заходів, необхідних для якісних, функційних, фізіологічних, ціннісних характеристик людини, взаємозв'язок яких спрямовано на збереження здоров'я» [40; 69, с. 125]; та вітчизняних науковців, що «процес збереження і зміцнення здоров'я, який зорієнтований на перетворення інтелектуальної та емоційної сфер особистості студента, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення на підставі усвідомлення студентом власної відповідальності» [71]; та ще важливою вважаємо складову здоров'язбереження, щодо «оволодіння молоддю знаннями, уміннями й навичками формування здоров'я» [16].

Отже, у процесі освіти студентської молоді виникає проблема, як досягнути того, щоб здоров'язбереження стало провідною потребою людини впродовж усієї її життєдіяльності. «Унаслідок цього актуалізується питання про формування готовності суб'єктів освітнього процесу до здоров'язбереження та використання здоров'язберувальних технологій» [69].

Вітчизняна статистика констатує, що у студентської молоді цінності і переваги здорового способу життя не набули світоглядної переконливої життєвої

позиції. Ставлення до власного здоров'я, на жаль, у сучасних українських студентів як до ресурсу, а не як до мети життя. Причиною такого ставлення є дефіцит у суспільстві етичного ставлення до культури здоров'я (Д. Колесов, В. Оржеховська, Ю. Сафонов), основні «фактори ризику» мають поведінкову основу (Л. Виготський, Д. Ісаєв, В. Базарний), а вирішальну роль у збереженні та зміцненні здоров'я людини відіграє її спосіб життя (І. Авдеева, О. Балакірева, Т. Бойченко, Л. Ващенко, О. Дубогай, Л. Гура, О. Сакович). А отже, проблема здоров'язбереження людини виходить за межі медичної науки й практики та трансформується в освітню площину сучасних вишів.

Більшість учених і практиків (Н. Башавець, Д. Вороній, С. Грищенко, П. Джуринський, О. Дубогай, В. Єфімова, Г. Мітяєва, М. Носко, Ю. Носко, М. Смирнов, В. Поліщук, І. Поташнюк та ін.) визначають «використання здоров'язбережувальних технологій як головний напрям розв'язання проблем збереження та зміцнення здоров'я студентів вишів у сучасних умовах освітнього простору». Зазначимо, що відсутність єдиного підходу до поняття «здоров'язбережувальні технології», дуже вільне його тлумачення, недостатнє теоретичне й методичне обґрунтування викликає значні труднощі в реалізації принципів здоров'язбереження в практиці освітньої діяльності, зокрема у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників [96; 248].

На початку ХХІ ст. активно розширюються і поглиблюються наукові дослідження вітчизняних (Г. Апанасенко, М. Гончаренко, В. Горащук, С. Грищенко, М. Носко, Ю. Носко, О. Дубогай, Л. Сущенко) і російських (Р. Айзман, С. Гущина, Г. Зайцев, М. Колесникова, В. Колбанов, Г. Кураєв) науковців, що стосуються проблеми здоров'я в системі освіти, яка є предметом професійного інтересу фахівців не тільки у галузі медицини, але й психології, педагогіки.

Проблеми здоров'язбережувальної освіти стали предметом досліджень М. Антропової, І. Брехмана, Д. Вороніна, М. Гончаренко, Н. Завидівської, В. Казначеева, Л. Кожевникової, В. Колбанова, В. Петленко та ін. Деякі питання здоров'язбереження в умовах педагогічного експерименту відображені в працях

В. Базарного, Н. Башавець, І. Поташнюк.

На сучасному етапі вивчення проблеми здоров'язбереження здійснюється на міждисциплінарному рівні. Феномени «здоров'я» і «здоровий спосіб життя» досліджуються не тільки в медицині, а й філософії, соціології, психології, педагогіці і такими дисциплінами, як акмеологія, валеологія, ортобіотика (Ю. Палічук, В. Чайка, 2009).

Аналітичний огляд літератури [68; 98; 115; 178; 219] дає змогу стверджувати, що здоров'я студентської молоді в Україні знаходиться в критичному стані. Про це свідчать невтішні дані статистики: «у середньому в Україні лише 6-10% випускників шкіл можна вважати здоровими, 52,6% – мають серйозні морфофункціональні відхилення, 36-40% – страждають на хронічні захворювання. Індекс здоров'я учнів закладів загальної середньої освіти (або частка учнів, що жодного разу не хворіли протягом року) становить 2-5% (Р. Кашилова, 2001), контингент учнів, які підлягають диспансерному нагляду. (3-4 групи здоров'я), становить 21,8%; кожний третій з випускників за станом здоров'я не може бути призваним до збройних сил України» [12; 179; 190; 237].

Науковці [79; 112] вважають, що причиною негативних тенденцій у стані здоров'я підростаючих поколінь є протиріччя між потребами студентської молоді і способами їхньої освіти. Існування цього протиріччя, з одного боку, провокує перенапруження і зростання хронічних захворювань молоді, а з іншого, – обумовлює деформацію мотиваційної сфери особистості. Зазначимо, що «завдання збереження й зміцнення здоров'я студентської молоді потрібно розв'язувати, насамперед, педагогічними засобами. Такими на думку багатьох учених, є здоров'язбережувальні технології, що спрямовані на зміцнення здоров'я молоді, підвищення ресурсів здоров'я» [70; 152].

Поняття «здоров'язбережувальні технології» з'явилося в педагогіці в останні роки і широко використовується в дисертаційних дослідженнях [35; 41; 47; 80; 116; 138; 219; 258], навчальних і методичних посібниках [15; 79; 103; 118; 174], наукових, публікаціях [30; 37; 63; 104; 112; 123; 134; 152; 189; 195; 277].

Нами з'ясовано, що «здоров'язбережувальні освітні технології (ЗОТ) можна

розглядати як технологічну основу здоров'язбережувальної педагогіки – одну з найперспективніших систем XXI століття і як сукупність прийомів, форм і методів організації навчання без шкоди для здоров'я, і якісну характеристику будь-якої педагогічної технології за критерієм її впливу на здоров'я учнів і педагогів». Педагогічні здоров'язбережувальні технології – це основи усіх технологій, що спрямовані на покращення здоров'я студентської молоді, що застосовуються в освітніх закладах України.

Розглянемо як науковці трактують термін «здоров'язбережувальні технології» в освіті. Тлумачення різні, а саме: науковець І. Єрохіна характеризує як «сукупність форм, засобів і методів, які спрямовані на досягнення оптимальних результатів в підтримці фізичного, психічного, етичного і соціального благополуччя людини, у формуванні здорового способу життя» [108]; дослідниця Н. Михайлова – як «сукупності прийомів, методів, форм навчання і підходів до освітнього процесу, при якому виконуються як мінімум чотири вимоги: облік індивідуальних особливостей дітей; недопущення надмірного інтелектуального, емоційного, нервового навантаження при освоєнні навчального матеріалу, прагнення досягти оптимальних результатів навчання обов'язково за умови оптимізації необхідних витрат часу і сил студента і викладача; забезпечення такого підходу до освітнього процесу, який гарантував би підтримку сприятливого морально-психологічного клімату в навчальній групі, зміцнення психічного здоров'я». Н. Михайлова робить акцент не тільки на організації освітнього процесу, яка не завдає шкоди, але й «на тому, щоб навчити студентів самостійно захищатися від стресів, образ, навчити їх використовувати засоби психологічного захисту і збереження здоров'я» [65; 69].

Погоджуємося також з науковцем В. Єфімовою, яка стверджує, що «згідно з логікою дослідження здоров'язбережувальних технологій як освітянського феномену та сучасними підходами до визначення педагогічних технологій взагалі, поняття «здоров'язбережувальні технології» потрібно розглядати з таких позицій: як частину педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання здоровому способу життя, яка спрямована на розв'язання питань

здоров'язбереження в системі освіти; як спосіб організації, модель освітнього процесу, яка гарантує збереження здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу; як інструментарій освітнього процесу, як систему вказівок, які повинні забезпечити ефективність і результативність навчання разом із збереженням здоров'я студентської молоді» [112].

Для дослідження важливою є думка дослідниці Г. Мамітової, що «здоров'язбережувальна освітня технологія – це система, що створює такі умови, які призведуть до збереження, зміцнення й розвитку соматичного, фізичного, морального й психологічного здоров'я всіх суб'єктів освіти. Ця система має такі складові: пропаганда культури здоров'я за допомогою особистого прикладу викладача; розвиток навичок різноманітних видів здоров'язбережувальної діяльності студентів, спрямованих на формування індивідуального стилю здорового способу життя; розроблення освітньої стратегії, яка враховує особливості вікового розвитку молоді, відповідає особливостям пам'яті, мислення, працездатності; створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в процесі реалізації технології; використання даних діагностики індивідуальних особливостей і стану здоров'я студентів, моніторингу здоров'я».

Також у роботі спираємося на думку дослідника М. Смирнова, який пропонує «під терміном «здоров'язбережувальні освітні технології» розуміти ті психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання в здобувачів вищої освіти культури здоров'я, особистісних якостей, які сприяють його збереженню та зміцненню, формування уявлення про здоров'я як цінність, мотивацію на ведення здорового способу життя». Особливо це важливо для майбутніх соціальних працівників [247].

Цікавим є твердження науковця В. Сонькіна, який вважає, що «здоров'язбережувальні технології – це умови навчання (відсутність стресу, адекватність вимог, адекватність методик навчання і виховання); раціональна організація освітнього процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних вимог); відповідність навчального та фізичного навантаження віковим можливостям людини; необхідний, достатній і раціонально

організований руховий режим» [196].

Зазначимо, що дослідниця А. Мітяєва дає таке визначення поняттю «здоров'язбережувальні освітні технології»: це «системно організована сукупність програм, прийомів, методів організації освітнього процесу, який не завдає шкоди здоров'ю його учасників на основі якісної характеристики педагогічних технологій за критерієм їхнього позитивного впливу на здоров'я студентів і викладачів [174].

У дослідженні також спираємося й на думку науковця О. Міхеєвої, що «здоров'язбережувальна технологія» — це «система заходів, що включає взаємозв'язок і взаємодію всіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження здоров'я людини на всіх етапах її навчання і розвитку» [63].

Розглянемо, як в традиційній педагогіці трактується термін «здоров'язбережувальна технологія». Деякі науковці [116; 118; 160; 247] стверджують так: як «функціональна система організаційних засобів управління навчально-пізнавальною та практичною діяльністю учнів, що спрямована на збереження і зміцнення їхнього здоров'я» (Н. Соловйова); як «сукупність психолого-педагогічних технологій, програм та методів, що спрямовані на виховання в студентів культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють його збереженню і зміцненню, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, а також містять мотивацію на здоровий спосіб життя» (І. Варганова).

Погодимося з думкою науковця О. Петрова, який під «здоров'язбережувальною освітньою технологією» бачить «систему, в якій створюються максимально можливі умови для збереження, зміцнення й розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти (студентів, викладачів) У цю систему входить: «1) використання даних моніторингу стану здоров'я учнів, який проводиться медичними працівниками та власних спостережень в процесі реалізації освітньої технології, її корекція відповідно до наявних даних; 2) врахування особливостей вікового розвитку учнів і розроблення освітньої стратегії, що відповідає особливостям пам'яті, мислення, працездатності, активності учнів певної вікової

групи; 3) створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в процесі реалізації технології; 4) використання різноманітних видів здоров'язбережувальної діяльності студентів, спрямованих на збереження і підвищення резервів здоров'я, працездатності».

Результати аналізу науково-педагогічних джерел [104; 112; 152; 160; 189; 277] дають змогу констатувати, що поняття «здоров'язбережувальні технології» у педагогічній науці розглядається як єдина система, що об'єднує в собі усі напрями діяльності закладу вищої освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я студентів, які забезпечують їм безпечні умови перебування і навчання в ньому. Їхнім завданням є забезпечення студентів високим рівнем здоров'я не тільки фізичного, але й духовного, психічного, інтелектуального, емоційного та формування в них культури здоров'я з метою підвищення резервів їхнього здоров'я.

Для дослідження необхідно також спиратися на класифікацію здоров'язбережувальних педагогічних технологій. Таку класифікацію здоров'язбережувальних педагогічних технологій пропонує дослідник М. Смирнов [248]:

1. «Медико-гігієнічні технології (контроль і допомога в забезпеченні належних гігієнічних умов відповідно до регламентацій санітарних правил та норм).

2. Фізкультурно-оздоровчі технології (спрямовані на фізичний розвиток учнів, студентів: загартування, розвиток сили, витривалості, швидкості, гнучкості та інших фізичних якостей, що відрізняють здорову треновану людину від фізично немічної; реалізуються на уроках фізичної культури та в роботі спортивних секцій).

3. Екологічні здоров'язбережувальні технології (спрямованість цих технологій – створення природовідповідних, екологічно оптимальних умов життя й діяльності людей, гармонійних взаємин з природою).

4. Технології забезпечення безпеки життєдіяльності (їх реалізують фахівці з охорони праці, захисту в надзвичайних ситуаціях, архітектори, будівельники,

представники комунальної, інженерно-технічних служб, цивільної оборони, пожежної інспекції).

5. Здоров'язбережувальні освітні технології. Ця група технологій поділяється на три підгрупи:

5.1. Організаційно-педагогічні технології, що визначають структуру освітнього процесу, частково регламентовану щодо санітарних правил та норм, які сприяють запобіганню стану перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптаційних станів;

5.2. Психолого-педагогічні технології, пов'язані з безпосередньою роботою викладача, впливом, який він чинить на учнів, студентів (до них також належать і психолого-педагогічний супровід усіх елементів освітнього процесу);

5.3. Навчально-виховні технології, які включають програми з навчання грамотної турботи про своє здоров'я і формування культури здоров'я учнів або студентів, мотивації їх до ведення здоров'язбережувального способу життя, попередження шкідливих звичок, що передбачає також проведення організаційно-виховної роботи з студентами».

В професійній підготовці соціальних працівників окреме місце займають ще дві групи технологій – соціально адаптувальні й особистісно-розвивальні. «Вони включають технології, що забезпечують формування і зміцнення психологічного здоров'я студентів, підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості. Сюди належать різноманітні соціально-психологічні тренінги, програми соціальної й сімейної педагогіки; лікувально-оздоровчі технології представляють самостійні медико-педагогічні галузі знань – лікувальну педагогіку і лікувальну фізкультуру, які забезпечують відновлення фізичного здоров'я студентів» [36, с. 196].

Для нашого дослідження також важливою є класифікація О. Ващенко. У ній розрізняються такі типи здоров'язбережувальних технологій [37]:

— «здоров'язбережувальні – це технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в освітньому закладі, та ті, що сприяють розв'язанню завдань раціональної організації виховного процесу (з урахуванням

вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідності освітнього та фізичного навантажень можливостям людини;

— оздоровчі — технології, спрямовані на розв'язання завдань зміцнення фізичного здоров'я здобувачів вищої освіти, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;

— технології навчання здоров'я – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, розв'язання конфліктів), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;

— виховання культури здоров'я – виховання у молоді особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини».

Вивчаючи проблему, нами проаналізована й інша класифікація здоров'язбережувальних технологій. Вона здійснюється за характером і напрямом діяльності. «За характером діяльності здоров'язбережувальні технології можуть бути як окремі (вузькоспеціалізовані), так і комплексні (інтегровані). За напрямом діяльності серед окремих здоров'язбережувальних технологій розрізняють такі: медичні (технології профілактики захворювань; корекції й реабілітації фізичного здоров'я; санітарно-гігієнічні); освітні, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні й виховні); соціальні (технології організації здорового способу життя; профілактики й корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики й психокорекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку). До комплексних здоров'язбережувальних технологій належать технології комплексної профілактики захворювань, корекції й реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); а також педагогічні технології, які формують ЗСЖ» [219].

Для майбутніх соціальних працівників необхідно також дотримуватися класифікації здоров'язберезувальних технологій, представленої дослідницею В. Деркунською. Вона відповідає «особливостям функціонування та структурним компонентам здоров'язберезувального середовища. До них належать такі види технологій: лікувально-профілактичні; фізкультурно-оздоровчі; технології, спрямовані на забезпечення соціально-психологічного благополуччя дитини; здоров'язбереження та здоров'язбагачення педагогів; валеологічного просвітництва батьків; здоров'язберезувальні освітні технології» [65; 195].

Сучасними науковцями розроблені й вивчені складові елементи лікувально-профілактичних технологій. Ними є: «організація моніторингу здоров'я дітей; розроблення рекомендацій стосовно оптимізації дитячого здоров'я; контроль стану організації харчування дітей; здійснення лікувально-педагогічного контролю за фізичними навантаженнями дітей у процесі занять фізичним вихованням; контроль за організацією і проведенням спеціальних процедур загартування; організація профілактичних заходів; організація контролю та допомога в дотриманні санітарно-епідеміологічних вимог; активна участь в організації здоров'язберезувального середовища».

До складових елементів фізкультурно-оздоровчих технологій відносять такі: «формування рухових умінь та навичок, розвиток фізичних якостей, оптимізація рухової активності; становлення фізичної культури людини; розвиток дихальної системи; профілактика порушення постави та виникнення плоскостопості; виховання потреби в щоденній руховій активності та турботи про власне здоров'я.

Технології забезпечення соціально-психологічного благополуччя людини представлені технологіями психологічного та психолого-педагогічного супроводу розвитку.

Технології здоров'язбереження та здоров'язбагачення викладачів охоплюють технології, спрямовані на розвиток культури здоров'я, зокрема й культури професійного здоров'я, формування стійкої мотивації до ведення здорового способу життя.

Технології валеологічного просвітництва батьків включають інформування за допомогою різних засобів, нетрадиційні, зокрема інтерактивні форми роботи з батьками, майстер-класи, тренінги.

Визначення й класифікація здоров'язберезувальних технологій як системи уможливила виявити їхні основні компоненти, які сприяють збереженню здоров'я, формуванню здорового способу життя та культури здоров'я учасників освітнього процесу, а саме [67, с. 61]:

- аксіологічний, що виявляється в усвідомленні студентами вищої цінності свого здоров'я, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя, який дає змогу найбільш повно реалізувати намічені цілі, використовувати свої розумові та фізичні можливості. Реалізація аксіологічного компонента відбувається на основі формування світогляду, внутрішніх переконань людини, що визначають рефлексію і набуття певної системи духовних, медичних, соціальних і філософських знань, відповідних фізіологічним і нейропсихологічним особливостям віку; пізнання законів психічного розвитку людини, її взаємин з собою, природою, навколишнім світом. Отже, освітній процес спрямовується на формування ціннісно-зорієнтованих установок на здоров'я, здоров'язбереження і здоров'ятворчість, побудованих як невід'ємна частина життєвих цінностей і світогляду. У цьому процесі в людини розвивається емоційне і усвідомлене ставлення до здоров'я, засноване на позитивних інтересах і потребах;

- гносеологічний, пов'язаний з набуттям необхідних для процесу здоров'язбереження знань і умінь, пізнанням себе, своїх потенційних здібностей і можливостей, інтересом до питань власного здоров'я, до вивчення літератури з конкретного питання, різних методик оздоровлення та зміцнення організму. Це відбувається завдяки процесу формування знань про закономірності становлення, збереження й розвитку здоров'я людини, оволодіння вміннями зберігати й удосконалювати власне здоров'я, оцінці факторів, що його формують, засвоєнню знань про ЗСЖ і умінь його побудови. Цей процес спрямований на формування системи наукових і практичних знань, умінь і навичок поведінки в повсякденній

діяльності, які забезпечують ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих людей. Усе це орієнтує школяра чи студента на розвиток знань, які включають факти, відомості, висновки, узагальнення про основні напрями взаємодії людини з собою, з іншими людьми і навколишнім світом. Вони спонукають людину піклуватися про власне здоров'я, вести ЗСЖ, заздалегідь передбачати й запобігати можливим негативним наслідкам для власного організму й способу життя» [67, с. 62];

- здоров'язбережувальний, що включає систему цінностей і установок, які формують систему гігієнічних, педагогічних, валеологічних навичок і умінь, необхідних для нормального функціонування організму, а також систему вправ, спрямованих на вдосконалення вмінь і навичок щодо догляду за собою, одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем. Особлива роль у цьому компоненті відводиться дотриманню режиму дня, рухової активності, харчування, чергуванню праці й відпочинку, занять фізичними вправами, що сприяють попередженню утворення шкідливих звичок, функціональних порушень, захворювань, включає в себе психогігієну і психопрофілактику освітнього процесу, використання оздоровчих факторів навколишнього середовища і низку специфічних способів оздоровлення;

- емоційно-вольовий, пов'язаний з проявами психологічних механізмів – емоційних і вольових. Необхідною умовою збереження здоров'я є позитивні емоції, переживання, завдяки яким у людини закріплюється бажання, переконання, формується потреба вести ЗСЖ, використовувати здоров'язбережувальні технології. Воля – психічний процес свідомого управління діяльністю, що виявляється в подоланні труднощів і перешкод на шляху до поставленої мети. Особистість за допомогою волі може здійснювати регуляцію і саморегуляцію свого здоров'я. Воля є надзвичайно важливим компонентом, особливо на початку оздоровчої діяльності, коли ЗСЖ ще не є внутрішньою потребою особистості, а якісні та кількісні показники здоров'я ще не дуже виражені. Він спрямований на формування досвіду взаємин особистості і суспільства. У цьому аспекті емоційно-вольовий компонент впливає на

формування таких якостей особистості, як організованість, дисциплінованість, наполегливість, честь, гідність. Ці якості забезпечують функціонування особистості в суспільстві, зберігають та розвивають здоров'я людини» [67, с. 63];

- екологічний, що враховує те, що людина як біологічний вид існує в природному середовищі, яке забезпечує людську особистість певними біологічними, економічними та виробничими ресурсами. Крім того, вона забезпечує її фізичне, соціальне здоров'я й духовний розвиток. Усвідомлений буття людської особистості в єдності з біосферою розкриває залежність фізичного і психічного здоров'я від екологічних умов. Розгляд природного середовища як передумови здоров'я особистості дає змогу нам внести у зміст здоров'ятворчого навчання формування умінь і навичок адаптації до екологічних факторів. На жаль, екологічне середовище освітніх установ не завжди сприятливе для здоров'я дітей і молоді. Спілкування зі світом природи сприяє виробленню гуманістичних форм і правил поведінки в природному середовищі, мікро- й макросоціумі. Водночас природне навколишнє середовище є потужним здоров'ярозвивальним і оздоровчим фактором, а природні сили – одним із засобів фізичного виховання людини;

- фізкультурно-оздоровчий компонент передбачає оволодіння способами діяльності, спрямованими на підвищення рухової активності, формування ЗСЖ, попередження гіподинамії, профілактику травматизму та негативних проявів. Крім того, цей компонент змісту навчання і виховання забезпечує загартовування організму, високі адаптивні можливості. Фізкультурно-оздоровчий компонент спрямований на освоєння особистісно-важливих життєвих якостей, що підвищують загальну працездатність, стан здоров'я, а також навичок особистої та громадської гігієни» [67, с. 63].

Зазначимо, що всі ці компоненти скеровані на досягнення головної мети – збереження здоров'я студентської молоді, а в подальшому й осіб, які потребують допомоги соціальних працівників, формування в них навичок ЗСЖ та вмій застосовувати здоров'язбережувальні технології залежно від конкретних практичних обставин.

Визначимо також функціональну складову здоров'язбережувальних технологій. До основних функцій здоров'язбережувальних технологій належать наступні [67, с. 64]:

- формувальна, що реалізується на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості. В основі формування особистості спадкові якості, які зумовлюють індивідуальні фізичні та психічні властивості. Доповнюють формувальний вплив на особистість соціальні фактори, умови в сім'ї, колективі, спрямованість на розвиток і збереження здоров'я як бази функціонування особистості в суспільстві, освітній діяльності, природному середовищі;

- інформативно-комунікативна, що забезпечує трансляцію досвіду ведення ЗСЖ, спадкоємність традицій, ціннісних орієнтації, які формують дбайливе ставлення до індивідуального здоров'я, цінності людського життя;

- діагностична функція полягає в моніторингу розвитку учнів та студентів на основі прогностичного контролю, що дає можливість порівняти зусилля й спрямованість дій педагога відповідно до природних можливостей дитини, забезпечує інструментально вивірений аналіз передумов і чинників перспективного розвитку педагогічного процесу, індивідуальне проходження освітнього маршруту кожною дитиною;

- адаптивна функція передбачає виховання в учнів та студентів спрямованості на розвиток та збереження здоров'я, ЗСЖ, оптимізацію стану власного організму й підвищення стійкості до різного роду стресогенних чинників природного і соціального середовища, подолання впливу негативних умов навчання та життєдіяльності. Ця функція забезпечує адаптацію студентської молоді до соціально-значущої діяльності;

- рефлексивна функція полягає в переосмисленні попереднього особистісного досвіду, у формуванні, розвитку та збереженні здоров'я, що дає змогу порівняти реально досягнуті результати з перспективами;

- інтегративна – об'єднує досвід, наукові концепції та системи освіти і виховання, спрямовуючи їх на збереження здоров'я підрастаючого покоління»

[67, с. 64; 69].

Виділяємо також превентивну (профілактичну) функцію. Здоров'язбережувальна педагогіка повинна попереджати можливості педагогічних відхилень і знаходити засоби їхнього усунення. Сутність превентивної функції полягає у вивченні і попередженні причин, чинників, закономірностей, які сприяють відхиленню в поведінці молоді. Освіта в умовах використання здоров'язбережувальних технологій дає змогу створювати такі умови в освітньому процесі, за яких у студентів формуються потреба вести здоровим спосіб життя, активно займатись фізичними вправами; обставини, що перешкоджають вживанню алкогольних та наркотичних препаратів, запобігають виникненню захворювань, стресів, депресивних станів.

Значним ресурсом сучасної освіти в країні може стати викладач соціально-педагогічних дисциплін, який володіє теоретичними та практичними навичками щодо використання здоров'язбережувальних технологій у професійної діяльності. «Уміння використовувати здоров'язбережувальні технології є важливою складовою професійної компетентності сучасного викладача. Викладачі в тісному взаємозв'язку зі студентами, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами та соціальними працівниками, батьками, усіма, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров'я дітей, здатні створити здоров'язбережувальне освітнє середовище» [67].

Для дослідження необхідно спиратися на принципи, які забезпечать єдність і системність реалізації здоров'язбереження, а саме [110; 174; 219; 248]:

Принцип задоволення потреби людини в здоров'ї. Ця потреба повинна розглядатися як базова, що забезпечує можливість повноцінного виконання своїх біологічних і соціальних функцій. Такий спонукальний мотив є досить важливою основою в його реалізації у здоров'ятворчій діяльності.

Принцип свідомості й активності. Це загально-дидактичний принцип, однак для формування здоров'я він має особливе значення. Процес здоров'язбереження пов'язаний з обмеженнями і навантаженнями, що потребує значних вольових якостей. Діти починають дбати про власне здоров'я, якщо чітко

усвідомлюють його роль у своєму житті, що дає змогу сформуванню настанову на здоров'я і ЗСЖ. У такому випадку в школярів з'являється нагальна потреба дізнатися якомога більше про свій організм, про шляхи збереження і розвитку здоров'я, засвоїти необхідні для цього засоби і методи.

Принцип науковості і доступності знань про здоров'язбереження, адаптація відповідних наукових знань для усіх ланок освіти з урахуванням особливостей різних вікових категорій; взаємозв'язок науки про здоров'я з практичним досвідом.

Принцип урахування індивідуальних особливостей дитини. Це дуже важливо з позицій обумовленої генотипом морфофункціональної типологічної специфіки людини, що визначає і характер її реакції на різні за структурою, змістом і динамікою здоров'язбережувальні заходи, у тому числі і фізичні навантаження.

Принцип обліку поточного стану організму передбачає постійне коригування самого процесу збереження здоров'я, який повинен відповідати в кожний період часу дійсному функціональному стану людини [69; 110; 174; 219; 247].

«Принцип комплексності оздоровчих та здоров'язбережувальних засобів і заходів означає, що неможливо досягти високого рівня здоров'я за рахунок використання лише одного або декількох засобів чи умов. Тільки їхнє повноцінне й розумне поєднання, що відповідає змісту компонентів ЗСЖ, може дати необхідний здоров'язбережувальний ефект.

Принцип системності й наскрізності означає, що процес формування здоров'я людини, природних та соціальних умов його збереження і зміцнення організується як системний педагогічний процес, у логічному зв'язку всіх його етапів; спрямовується на гармонійний і різнобічний розвиток особистості.

Принцип обов'язкової постійності, який можна визначити на «кожен день і все життя», оскільки здоров'я не є постійним і для своєї підтримки потребує регулярних зусиль, відмова від яких закономірно призведе до зниження його рівня» [174].

Принцип неперервності та практичної цілеспрямованості передбачає

наступність у реалізації напрямів та етапів цієї роботи на різних освітніх рівнях; охоплює всі сфери життєдіяльності студентської молоді; здійснюється в різних соціальних інститутах, у навчальній та позанавчальній діяльності.

Принцип культуровідповідності – це процес формування та збереження здоров'я особистості на основі загальнолюдських, естетичних і духовних цінностей фізичної культури і спорту, народних українських традицій та шанобливого ставлення до історичної спадщини інших країн і народів» [110; 174].

У рамках дослідження важливо пам'ятати, що систематичний вплив на організм та психіку студентів може бути успішним лише за умови доцільного використання здоров'язбережувальних методів. Під *методами* навчання часто розуміють сукупність шляхів, засобів досягнення мети, розв'язання завдань, а, відповідно, завдання здоров'язбережувальної педагогіки реалізуються шляхом застосування методів здоров'язбережувальних освітніх технологій.

У здоров'язбережувальних освітніх технологіях застосовують дві групи методів: специфічні (притаманні тільки процесові здоров'язбережувальної педагогіки) та загально-педагогічні (застосовуються в усіх випадках навчання та виховання) [41; 112; 174; 219; 248].

У структурі методу виокремлюють певні прийоми як його складові та окремі етапи під час реалізації. *Прийоми* можна класифікувати так: профілактично-захисні (особиста гігієна та гігієна навчання); компенсаторно-нейтралізувальні (фізкультхвилинки, оздоровча, пальчикова, дихальна, корегувальна гімнастики, масаж, психогімнастика); стимулювальні (елементи загартування, фізичні навантаження, прийоми психотерапії та фітотерапії); інформаційно-навчальні (листи, що адресуються батькам, учням, педагогам).

Використання методів та прийомів залежить від професійних здібностей викладача, його особистої зацікавленості; від регіональних та місцевих умов. Тільки об'єднавши всі окремі підходи в єдине ціле, можна створити оздоровчий освітній простір, де будуть реалізовані ідеї здоров'язбережувальної педагогіки. «Мета всіх здоров'язбережувальних технологій – сформувати в студентів необхідні потреби, знання, уміння та навички (компетентності) щодо формування

ЗСЖ, навчити їх використовувати отримані здібності в повсякденному житті» [104; 118; 277].

Визначимо також етапи з яких складається процес навчання в умовах здоров'язбережувальної педагогіки. Вони відрізняються один від одного як специфічними завданнями, так і особливостями методики, зокрема:

1. Етап початкового ознайомлення з основними поняттями та уявленнями.
2. Етап поглибленого вивчення.
3. Етап закріплення знань, умінь, навичок збереження й зміцнення здоров'я та їх подальшого вдосконалення» [118].

Аналіз здоров'язбережувальної діяльності закладів загальної середньої освіти і закладів вищої освіти України дав змогу виділити складові моделі цієї діяльності. Вона «має поєднувати такі форми і види роботи: корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу здоров'язбережувальних, оздоровчих та медичних заходів без відриву від освітнього процесу; різноманітні форми організації освітнього процесу з урахуванням їхнього психологічного та фізіологічного впливу на студентів; контроль за виконанням санітарно-гігієнічних норм організації освітнього процесу; нормування освітнього навантаження та профілактику перевтоми молоді; медичний і психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного і психічного розвитку студентів; розроблення й реалізацію навчальних програм з формування в них навичок ведення ЗСЖ і профілактики шкідливих звичок; профілактику травматизму; діяльність служби психологічної допомоги вчителям, викладачам та студентам у подоланні стресів, стану тривоги; сприяння гуманному ставленню до кожної особи; формування доброзичливих взаємовідносин у колективі; організацію та контроль за дотриманням збалансованого харчування; заходи, що сприяють збереженню й зміцненню здоров'я суб'єктів освітнього процесу, створення умов для їхнього гармонійного розвитку» [14; 152; 189; 222].

Підсумовуючи, зазначимо, що ефективність позитивного впливу на здоров'я студентів вищів різноманітних здоров'язбережувальних технологій визначається не стільки якістю структурних елементів кожної з них, скільки адекватністю

їхнього упровадження в освітній процес, спрямований на збереження та зміцнення здоров'я студентів й викладачів. Нами проаналізовано основні запропоновані науковцями класифікацій здоров'язбережувальних освітніх технологій. Проте, наголошуємо, що поняття «здоров'язбережувальна» можна віднести до будь-якої педагогічної технології, яка в процесі реалізації створює необхідні умови для збереження здоров'я основних суб'єктів освітнього процесу – студентів та викладачів. І необхідно пам'ятати, що будь-яка педагогічна технологія має бути здоров'язбережувальною.

Щодо класифікацій здоров'язбережувальних технологій та різнобічність їхніх трактувань, то можна стверджувати, що вони є сукупністю принципів, методів і прийомів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології освіти та мають ознаки здоров'язбереження. Тому застосування в освітній і позанавчальній діяльності тільки здоров'язбережувальних технологій як альтернативи всім іншим – не зовсім вірно. Також здоров'язбережувальна технологія є необхідною складовою в процесі реалізації основних завдань закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти, вказуючи на пріоритетне значення здоров'язбереження студентів, особливо важливим це є для студентів магістратури спеціальності «Соціальна робота».

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що в сучасному суспільстві здоров'я є ключовою категорією в житті кожного українця та є складником національного розвитку кожної країни.

Констатуємо також, що значним ресурсом сучасної освіти в країні може стати соціальний працівник, який володіє теоретичними та практичними навичками щодо використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Здоров'язбережувальна освіта стає необхідною умовою підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота», бо викладач на сьогоднішній день є єдиною реальною особою, яка здатна в процесі навчання студентів зберегти їхнє здоров'я. Між рівнем здоров'я студентів і рівнем підготовленості викладачів з проблем здоров'язбереження існує досить чітка залежність, яка визначається якістю професійної підготовки майбутнього соціального працівника до

здоров'язберезувального навчання і яка формується в період навчання у виші. Уміння використовувати здоров'язберезувальні технології є важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця. Викладачі в тісному взаємозв'язку зі студентами, медичними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами та соціальними працівниками, батьками, усіма, хто зацікавлений у збереженні й зміцненні здоров'я дітей, здатні створити здоров'язберезувальне освітнє середовище.

1.3 Критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін у закладах вищої освіти

Натепер у сучасній педагогічній науці не виявлені ґрунтовні праці, присвячені вивченню підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін у закладі вищої освіти в умовах магістратури. Це потребує з'ясування його змісту.

Для дослідження важливим є визначення викладацької діяльності: «Викладацька діяльність – діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, практичне заняття, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар), та яка провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору» [228, с. 1].

Для вирішення головного завдання магістратури – підготовки кваліфікованих кадрів для викладання у вищій школі, має бути запроваджений комплекс спеціально створених педагогічних умов. Це дозволяє використовувати

досвід професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, що готують спеціалістів соціальної сфери у зарубіжній та українській вищій школі.

Дослідженнями проблем методики викладання соціально-педагогічних та здоров'язбережувальних дисциплін й загальною підготовкою студентів до викладацької діяльності займалися вітчизняні та зарубіжні науковці Р. Вайнола [32], О. Мороз [180], В. Поліщук [215], В. Сластьонін [204], С. Сисоєва [33]. Для нашого дослідження важливим є навчальний посібник «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін», автор – науковці Р. Вайнола, С. Сисоєва [32; 33], в яких визначені теоретичні й методичні засади професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Характеризуючи зміст університетської підготовки фахівця із соціальної педагогіки до викладацької діяльності (яка є близькою до підготовки фахівця з соціальної роботи), дослідниця Р. Вайнола [32] зазначає, що «він визначається об'ємом і науковим рівнем знань із суспільних, фундаментальних і професійно-орієнтованих наук, системою вироблених умінь та навичок застосування знань, їхнього практичного використання» [32, с. 26; 180, с. 25]. Характеризуючи загальні основи методики навчання у вищій школі, маємо проаналізувати проблему вивчення сучасних методологічних підходів до дидактики вищої школи.

Основними складовими є: 1. Визначення поняття методології як науки про методи – способи пізнання об'єктивної дійсності, а також гносеології як методологічного фундаменту теорії пізнання. 2. Історичний та сучасний аспекти методології як науки. 3. Аналіз і синтез наукових фактів і життєвих прикладів, діалектика дидактичних явищ. 4. Сучасні методологічні закономірності: єдність історичного та логічного у навчальному процесі; застосування методів пізнання емпіричного та теоретичного характеру у процесі вивчення об'єктів дослідження, взаємозв'язків у реальному житті, що об'єднують всю життєдіяльність навчального закладу. 5. Методологічні категорії, які забезпечують впровадження інноваційних технологій у змісті та методах викладання: дидактичні ідеї гуманізація та гуманітаризація вищої освіти, визнання особистості студента спеціальності «Соціальна педагогіка» як головного фактори навчального процесу,

безперервна освіта фахівців – випускників ЗВО; дидактичні концепції – безперервна післявузівська освіта, гнучкі педагогічні технології навчання, активізація пізнавальної та науково-пошукової діяльності студентів; дидактичні теорії – загальна побудова дидактики вищої школи, змісту вищої освіти для загального інтелектуального та професійно-кваліфікаційного формування особистості майбутнього соціального працівника» [32; 180].

Вивчаючи основи порівняльної дидактики вищої школи необхідно розкрити студентам магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» основні дефініції порівняльної дидактики як науки, що аналізує теоретичні та практичні досягнення навчання і освіти у зарубіжних країнах, пропагує можливості впровадження інноваційної та оптимально ефективною методики; показати, що існує модернізація, особливості вищої освіти у зарубіжних країнах. Проаналізувати, що єдність шкільної та вищої освіти – сприятлива умова ефективності навчання у ЗВО; розкрити основні дидактичні концепції інструменталізму, «повного акту мислення» Д. Дьюї, Г. Кершенштейнера; «Я-концепція» К. Роджерса, Д. Келлі; теорію самоактуалізації А. Маслоу; когнітивну теорію Ж. Піаже [153, с. 105].

Як наголошується у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., «одним із найголовніших завдань є навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших як до найвищої суспільної й індивідуальної цінності» [187]. Значимість запровадження відповідального ставлення до здоров'я саме в учнівській молоді обумовлена особливою важливістю цього періоду для всього подальшого життя людини, оскільки виникнення стану «нездоров'я» у зрілому віці є, як правило, результатом невирішених проблем розвитку на цьому віковому етапі.

Покращення здоров'я та якості життя важливі для отримання учнями життєвих навичок, які допомагають робити правильний життєвий вибір та корегувати свою поведінку. Проблема стану фізичного і психічного здоров'я підростаючого покоління набуває сьогодні особливої гостроти, оскільки сучасна ситуація відрізняється високими показниками дитячої захворюваності, зниженням рівня життя, соціальними потрясіннями, падінням якості медичного

обслуговування, погіршенням екологічної ситуації. Потреба в здоров'ї актуалізується, як правило, у разі його втрати або загрози втрати. Здорова людина не цінує свого здоров'я, сприймає його як природну даність, коли знаходиться в стані повного фізичного і психічного благополуччя. Вона вірить в його непорушність і не вважає потрібним робити якісь спеціальні дії (такі як, наприклад, загартовування, дотримування режиму дня, раціонального харчування) по збереженню і зміцненню здоров'я.

Розкриваючи категоріально-понятійний апарат дидактики, необхідно звернути увагу на те, що професійно-педагогічна діяльність викладача вищої школи специфічна галузь інтелектуальної діяльності; педагогічна технологія навчального процесу – логіка, послідовність, цілісність навчальних компонентів, в яких синтезується викладання групи дисциплін, що різносторонньо готують фахівця до майбутньої соціально-педагогічної діяльності або навчання у магістратурі, аспірантурі. Важливим, на наш погляд, є облік результатів підготовки магістрів – рівні знань, процедура проведення заліків, екзаменів.

Аналізуючи навчально-пізнавальний процес у закладах вищої освіти, студенти магістратури спеціальності «Соціальна робота» повинні уміти визначати сутність освітнього процесу у вищій школі, дидактичну характеристику його змісту, дефініції, зміст, методику ефективності пояснювально-ілюстративного, проблемного, програмованого, модульного типів навчання, діяльність викладача, студента у процесі кожного типу навчання. Необхідним є знання студентами магістратури спеціальності «Соціальна робота» структури освітнього процесу, характеристики сутності та основного змісту його компонентів, структурних елементів, тезаурусу загально-дидактичного характеру, послідовної прив'язки всіх структурних елементів навчально-освітнього процесу як єдиного цілого в системі викладацької діяльності майбутнього викладача здоров'язберезувальних дисциплін.

Здобувачі вищої освіти в умовах магістратури також повинні уміти дати характеристику загальних дидактичних закономірностей та принципів викладання; функцій освітньої діяльності; основних структурних компонентів

освітнього процесу: цільового, стимулюючо-мотиваційного, контрольного-регулюючого, оціночно-результативного; об'єктивних аспектів підвищення ефективності освітнього процесу.

Маємо констатувати, що під час практичної підготовки закладаються основи досвіду професійної викладацької діяльності, формуються передумови особистісного розвитку майбутнього фахівця. Практична підготовка виступає основним складником процесу фахової підготовки студента магістратури. Вона будується на засадах неперервності й послідовності її проведення, інтеграції теорії й практики в процесі фахової підготовки, вимагає отримання достатнього обсягу практичних умінь та навичок. Практичну підготовку можна розглядати як процес, опанування різноманітних видів професійної діяльності [32, с. 87].

Основними вимогами забезпечення ефективності змістового наповнення професійної (фахової) підготовки студентів магістратури до викладацької діяльності є: забезпечення єдності освітніх та професійних змістових блоків; «створення позитивного емоційно-сприятливого освітнього середовища; застосування різноманітних форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; координація змісту професійної підготовки відповідно індивідуально-типологічних особливостей здобувача вищої освіти, рівня його особистісного розвитку; залучення здобувачів вищої освіти до самостійної науково-пошукової діяльності», особливо це важливо для викладачів здоров'язбережувальних дисциплін [32, с. 40].

Сучасний зміст та завдання професійної підготовки майбутнього соціального працівника до викладацької діяльності в умовах магістратури обумовлено змістом та вимогами Державного галузевого стандарту підготовки фахівця з соціальної роботи освітнього ступеня «Магістр» [251]. Отже, студенти магістратури спеціальності «Соціальна робота», як майбутні викладачі вищої школи, повинні сформувати у себе систему знань, умінь та навичок, необхідних для забезпечення виконання завдань організації освітнього процесу в системі вищої освіти України.

Найбільш повно зміст професійної підготовки особистості до педагогічної діяльності розроблений у працях В.О. Сластьоніна [204], в яких автор розуміє цей феномен як сукупність якостей особистості, що забезпечують її успішність у виконанні професійно-педагогічних функцій. До основних характеристик підготовки до викладацької діяльності автор відносить: «здатність до ідентифікації себе з іншими; психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність; емоційну стійкість, фрустраційну толерантність; професійно-педагогічне мислення, тобто таке, що дозволяє проникати у причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, адаптувати власну діяльність, передбачати результати праці» [204, с. 79].

У структурі професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи М. Дьяченко, Л. Кандибович [232] виділяють такі компоненти, що утворюють стійку єдність: «1) мотиваційну (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі мотиви); 2) орієнтаційну (знання та уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); 3) операційну (володіння засобами та прийомами майбутньої діяльності, необхідними знаннями та навичками, пізнавальними процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); 4) вольову (самоконтроль, уміння управляти власними діями); 5) оцінну (самооцінка власної підготовленості та відповідності вимогам обраної професії); 6) мобілізаційну (оцінка попередніх дій можливих труднощів, саомобілізація)» [232, с. 320].

Отже, як інтегративне особистісне утворення готовність викладача закладу вищої освіти до професійної діяльності є нерозривною єдністю мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оцінного, емоційно-вольового, когнітивного та операційного компонентів, зміст яких – відповідний ансамбль професійно-значущих здібностей, умінь, властивостей та якостей [123, с. 9].

Під готовністю до викладацької діяльності К. Дурай-Новакова розуміє «систему інтегрованих предметних властивостей, якостей, знань, навичок особистості, зміст якої поєднує у себе усвідомлення ролі та соціальної

відповідальності, прагнення активно (самостійно, творчо) виконувати професійні завдання» [233, с. 105].

Розгляд сутності явища готовності викладача закладу вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності доцільно розглянути з позиції парадигми, що складалася історично у просторі вищої освіти як в Україні, так і за кордоном.

Традиційно-класична парадигма представляє собою систему традиційного професійного навчання у формі організованого та керованого освітнього процесу, в якому студенту відводилася роль об'єкта педагогічного впливу. Основним процесом, який мав організувати викладач як суб'єкт діяльності у такій системі є формування, тобто «створення» людини за заданою схемою. Оскільки основною метою навчання була передача студентам системи об'єктивних фундаментальних знань, навчальна програма копіювала розподіл на дисципліни, а навчання характеризувалося вербалізмом та дидактоцентризмом [140].

Маємо зазначити, що визначення сутності готовності фахівця до викладацької діяльності розкрив в своїх роботах німецький вчений М. Дакснер, який до її стержневого компонента відніс «академічну поведінку – систему професійних цінностей та переконань» [91, с. 86]. Визначальною характеристикою академічної поведінки викладачів ХХІ століття має бути академічна свобода, яка полягає у свободі мислення й мовлення, що містять аспект самооцінки, тобто пов'язані з якістю мислення та мовлення.

Більшість вітчизняних та зарубіжних вчених (С. Вітвицька [45] та ін.) до професійної педагогічної поведінки викладача відносять «дотримання педагогічної етики, прагнення формувати людські стосунки зі студентами і між ними». Нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт – педагогічно грамотне спілкування у складних педагогічних ситуаціях, уміння знайти педагогічно доцільний та ефективний спосіб впливу; почуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення; вміння керувати своїми почуттями, не втрачати самовладання; емоційна врівноваженість у поєднанні з високою принциповістю та вимогливістю [45, с. 75].

Професійна підготовка студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання у вищій школі полягає у тому, що вона має тривалий стадійний характер формування, на чому наполягають більшість її дослідників. Процес підготовки магістрантів до професійної діяльності містить такі «стадії: обізнаність про професію; оволодіння необхідними знаннями, навичками, що є обов'язковими для реалізації професійної діяльності; укріплення позитивної мотивації до обраної сфери діяльності, підвищення вимог до себе, самокритичність. Професійна підготовка не може бути одномоментною, її формування – це тривалий процес, який охоплює увесь період професійного навчання майбутнього фахівця. Якщо підготовка майбутнього фахівця до соціально-педагогічної діяльності триває п'ять з половиною років (чотири роки – бакалаврат та півтора року – магістратура), то становлення його як викладача нормативно триває усього півтора року, включаючи асистентську (магістерську) практику». Це вимагає створення спеціальних умов, що сприятимуть інтенсифікації процесу підготовки.

Специфікою підготовки студентів магістратури спеціальності «Соціальна робота» до викладацької діяльності є те, що про рівень її розвитку можна стверджувати лише через певний проміжок часу, тоді, коли фахівець стане самостійним у діяльності після закінчення вишу. Деякі учені доводять, що «яка б ідеальна не була професійна підготовка фахівців, освітній процес не здатний у повному обсязі забезпечити формування усього комплексу складових їхньої професійної підготовки» (М. Дьяченко, Л. Кандилович [232]).

Погоджуємося з думкою вчених Л. Подоляк, В. Юрченко [213], що «фахова компетентність майбутнього фахівця як здатність успішно виконувати професійні завдання і обов'язки, є показником його професійної підготовки. Остання включає: 1) ґрунтовні знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін (загальна ерудиція); 2) володіння професійною технологією – здатність мобілізувати знання та вміння для вирішення конкретних професійних проблем; 3) висока кваліфікація, що характеризується поліфункціональністю – вмінням переносити набуту здатність виконувати виробничі завдання на різні ланки професійної

діяльності; 4) вміння аргументувати способи вирішення проблеми на різних рівнях активності; 5) вміння співпрацювати з колегами; 6) професійну компетентність, що асоціюється з успішною поведінкою фахівця в нестандартних умовах, із неформалізованою взаємодією з партнерами, умінням оперувати суперечливою інформацією або з динамічними системами» [213, с. 91].

Також вважаємо, необхідним спиратися на твердження Є. Юриної [281], що «професійно-педагогічна компетентність – це особистісне утворення на основі інтеграції професійного досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та значущих особистісних якостей, що зумовлюють готовність педагога до безпосереднього виконання викладацької діяльності» [281, с. 12].

Професійна компетентність фахівця – це інтегративне утворення, сукупність діяльнісно-рольових (професійні знання, вміння та навички) та особистісних (професійні якості) характеристик, яка забезпечує ефективне виконання ним завдань. Професійна готовність особистості формується в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця, є її результатом. У цьому разі можна стверджувати про взаємоіснування категорій «професійна компетентність» та «професійна готовність» як взаємоіснування актуального (дійсного) та потенційного (можливого). Відповідно філософському розумінню взаємоіснування цих категорій таке: актуальне є проявом потенційного як сутності, актуальне є певним середовищем потенційного, потенційне спричиняє актуальне, є механізмом його розвитку [261, с. 16].

Отже, підготовка до викладання здоров'язбережувальних дисциплін має активізувати знання, уміння і навички студентів магістратури спеціальності «Соціальна робота» (рис. 1.1).

Здійснений аналіз теоретичного підґрунтя дослідження сутності підготовки особистості до викладацької діяльності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» у закладі вищої освіти дозволив зробити такі висновки:

1. У сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці проблеми професійної підготовки майбутнього соціального працівника загалом та підготовки до викладацької діяльності, зокрема, вирішені недостатньо.



Рис. 1.1. Активізація знань, умінь і навичок студентів магістратури спеціальності «Соціальна робота»

Існують відмінності в підходах розуміння сутності професійної підготовки викладача: 1) функціональний, при якому вона визначається як система професійно-педагогічних знань, умінь та навичок; 2) особистісний – де професійна підготовка є єдністю особистісно-значущих професійних якостей; 3) інтегративний, як складне інтегроване утворення, що містить взаємопов'язані особливості та моральні якості особистості, соціально-ціннісні мотиви вибору професії, способи поведінки. У змісті професійної підготовки особистості, єдиним у вітчизняній та зарубіжній науці, є визначення її зумовленості специфікою соціально-педагогічної професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери та викладачів вищої школи.

2. Під підготовкою до викладання здоров'язберезувальних дисциплін у вищій школі розуміємо системну інтегративну якість (особистісно-професійне утворення) фахівця, що забезпечує ефективність реалізації ним професійно-педагогічних функцій у вищій школі й знання, уміння та навички як у викладацькій діяльності, так і у викладанні здоров'язберезувальних дисциплін

(«Формування здорового способу життя», «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін»).

3. Специфікою підготовки студентів магістратури спеціальності «Соціальна робота» до викладання здоров'язберезувальних дисциплін у вищій школі є наступне: а) інтегративний характер, що виявляється в упорядкуванні її внутрішніх структур, гармонійності основних компонентів особистості майбутнього соціального працівника; б) є результатом професійної освіти, професійного самовизначення, професійного самовиховання фахівця – майбутнього соціального працівника; в) включає систему стійких компонентів, є загальною і діє та проявляється постійно.

Актуальною проблемою теорії підготовки особистості до викладацької діяльності у вищій школі є питання про її компоненти та показники: їх неможливо розглядати як ізольовані, самостійні елементи багаторівневої професійної підготовки. Увесь їх смисл, усі вимоги до них мають походити з ідеї, відповідно якій будь-які складові та показники підготовки є елементами цілісної системи (В. Адольф [2]).

Критерії підготовки фахівця у сфері освіти мають сприяти збереженню єдиного освітнього простору України та входження вітчизняної системи у світову систему вищої освіти. Це передбачає орієнтацію на єдині стандарти освіти, що визначають рівень підготовки фахівця у професійному та освітньому аспектах.

Ці *критерії* мають надати можливість визначити рівень підготовки випускників магістратури до професійної діяльності, що постійно змінюється. Проте, рівень підготовки до професійної діяльності необхідно визначити на основі вирішення спеціально розроблених професійних завдань у соціальній та соціально-педагогічній галузі, оскільки будь-яка діяльність є діяльністю з вирішення завдань. Також зазначимо, що оцінка підготовки фахівця має відбуватися за основними функціями. Критерії підготовки мають оцінювати не тільки результат професійної підготовки, але й увесь процес становлення фахівця на різних етапах та ступенях неперервної освіти.

Для нашого дисертаційного дослідження необхідно спиратися на наступне

визначення Закону України «Про освіту»: «Стандарт освіти визначає: вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; інші складники, передбачені спеціальними законами. Стандарти освіти розробляються відповідно до Національної рамки кваліфікацій» [225; 228, ст. 32].

Отже, для визначення змісту підготовки майбутніх викладачів до фахової діяльності взагалі та зокрема підготовки майбутніх соціальних працівників до викладацької діяльності в умовах магістратури розглянемо нормативні вимоги до викладача (що відповідає першому принципу), особливості професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Визначимо також ще три важливих аспекти сучасної підготовки до викладацької діяльності: 1. «Індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план» [228, ст. 1]. 2. «Кваліфікація – визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання) [228, ст. 1]. 3. «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [228, ст. 1].

Необхідно також зазначити, що: «Педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну та організаційну діяльність» [224, ст. 53].

Закон України «Про освіту» (2017) покладає обов'язки на педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників (ст. 54):

Вони зобов'язані: «постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність; виконувати освітню програму для досягнення здобувачами освіти передбачених нею результатів навчання; сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне і психічне здоров'я; дотримуватися академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами освіти в освітньому процесі та науковій діяльності; дотримуватися педагогічної етики; поважати гідність, права, свободи і законні інтереси всіх учасників освітнього процесу; настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; формувати у здобувачів освіти усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України; виховувати у здобувачів освіти повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України та навколишнього природного середовища; формувати у здобувачів освіти прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами; захищати здобувачів освіти під час освітнього процесу від будь-яких форм фізичного та психологічного насильства, приниження честі та гідності, дискримінації за будь-якою ознакою, пропаганди та агітації, що завдають шкоди здоров'ю здобувача освіти, запобігати вживанню ними та іншими особами на території закладів освіти алкогольних напоїв, наркотичних засобів, іншим шкідливим звичкам; додержуватися установчих документів та правил внутрішнього розпорядку закладу освіти, виконувати свої посадові обов'язки; повідомляти керівництво закладу освіти про факти булінгу (цькування) стосовно здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників, інших осіб, які залучаються до освітнього процесу, свідком якого вони були особисто або інформацію про які отримали від інших осіб, вживати невідкладних заходів для припинення булінгу (цькування) [228].

Отже, основний зміст викладацької діяльності у вищій школі полягає у гармонійному поєднанні педагогічного та наукового компонентів, передбачає оволодіння фахівцем фаховою компетентністю.

Перспективи розвитку професійних вимог до викладача вищої школи пов'язані із входженням вищої освіти України у Болонський процес. Оскільки основою Болонського процесу є дев'ять основних положень удосконалення системи вищої освіти, висвітлених у Болонській декларації та Празькому комюніке: «прийняття загальної системи порівнянних освітньо-кваліфікаційних рівнів; запровадження двох циклів навчання «бакалавр – магістр»; упровадження системи кредитів відповідно до європейської системи трансферу кредитів ECTS; забезпечення мобільності студентів і викладачів у межах освітнього простору; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти; просування європейських стандартів у галузі вищої освіти; постійне навчання протягом усього життя; вмотивоване залучення студентів до навчання; сприяння підвищенню привабливості європейського освітнього простору для інших частин світу. Відповідно були затверджені вимоги до діяльності викладачів: 1) посилення фахової спрямованості навчання; 2) зміни співвідношення між аудиторними та поза аудиторними заняттями; 3) запровадження новітніх форм викладання дисциплін; 4) удосконалення навчально-методичного забезпечення навчального процесу, системи поточного та проміжного контролю знань, організації практичної підготовки здобувачів вищої освіти».

Погоджуємося з думкою вітчизняного науковця В. Андрущенка, що для успішного входження України до Європейської системи необхідно фундаментально оновити систему вищої освіти. 1.«Вихід на новий рівень інтеграції науки і вищої освіти. Сучасний стан освіти вимагає від педагога постійного оновлення знань, вміння навчатися протягом всього життя, бути науковцем і дослідником, сформувати в собі адекватні здібності і якості в процесі свого професійного становлення. Це, в свою чергу, ставить нові вимоги перед викладацьким складом вищої школи. Викладач повинен бути не тільки методистом, а й серйозним вченим, вести розгалужені наукові дослідження,

залучати до них студентів. 2. Радикальна модернізація змісту вищої освіти, а саме: усунення ідеологізації, застарілих форм і методів, наближення до соціокультурних реалій та модернізація майбутнього. 3. Демократизація освітньої політики, тобто децентралізація системи освіти, підвищення самостійності університетів, мобільності викладачів і студентів, впровадження державно-громадського управління освітнім закладом. 4. Організація ранньої профорієнтації випускників закладів загальної середньої освіти: визначення покликань, психологічних та професійно значущих якостей. 5. Здійснення виховної роботи на багатокультурній основі: формування толерантності, вміння жити разом, поважаючи етнічне, культурне розмаїття. При цьому кожен має залишатися собою, і для того, щоб розмаїття індивідуальностей не призвело до конфлікту, вчитель має виконувати відповідну посередницьку функцію, узгодити моделі поведінки, а головне – сформуванати шанобливе сприйняття позицій один одного. 6. Підвищення мобільності викладачів і студентів, самостійності студентів, рівня їхньої самоорганізації: обмін між ЗВО викладачами і студентами, навчання студентів у зарубіжних університетах, проведення спільних педагогічних експериментів. 7. Впровадження кредитно-модульної системи організації навчання» [6].

Видатний вітчизняний вчений В. Андрущенко зазначає, що «Болонський процес вимагає від педагога вищої школи постійного оновлення знань, уміння навчатися протягом всього життя, бути науковцем і дослідником, сформуванати в собі адекватні здібності й якості в процесі свого професійного становлення. Викладач повинен бути не тільки методистом, а й серйозним ученим, вести розгалужені наукові дослідження, залучати до них студентів. Основними професійними якостями педагога вищого навчального мають бути: загальна психолого-педагогічна ерудиція; методологічність мислення та діяльності; демократизм мислення та поведінки; професійний прагматизм; гнучкість у спілкуванні та здатність орієнтуватися у нестандартній ситуації; високий рівень організаційних умінь». Вважаємо, що ця теза є важливою й для фахової підготовки майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін [42].

Базовими вимогами до кваліфікації викладачів університетів згідно із стандартами «Європейських рамок кваліфікацій для навчання протягом усього життя», що обговорювалися на неофіційній конференції міністрів освіти Євросоюзу (Відень, Австрія, березень 2006 р.) є: «використання вузькоспеціалізованого теоретичного і практичного знання, у тому числі і передового, яке є основною розробки та застосування ідей; критичне осмислення знань у своїй галузі та на межі різних галузей; використання спеціалізованого знання для критичного аналізу, оцінювання та синтезу нових і комплексних передових ідей» [42].

Вимогами Болонського процесу є також активізація навчальної та наукової роботи викладачів закладів вищої освіти, що передбачає, перш за все, створення психологічно комфортного середовища їхньої професійної діяльності, яке забезпечується рівнем їх академічної свободи: всебічна підтримка прогресивних досліджень, сприятливі умови праці, атмосфера довіри та свободного мислення у стінах університету. Поняття «академічна свобода викладача» трактується як його «право самостійно визначати як допомогти студентам оволодіти професійними знаннями та сформувані окреслені освітніми стандартами компетенції, які методи викладання, технології та навчальні посібники використовувати. Але академічна свобода викладача передбачає також високий рівень його відповідальності за результати своєї професійної діяльності, підвищує вимоги до його професіоналізму» [235].

Погоджуємося з основними положеннями міжнародного документу «Рекомендації про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів» 29-ої сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО (Париж, 1997), який констатує, що вища освіта та дослідницька діяльність відіграють важливу роль у пошуку, поглибленні та передачі знань та є виключно цінним культурним та науковим досягненням. Виходячи з цього, доступ до професійної діяльності у сфері вищої освіти має базуватися на відповідній академічній кваліфікації, компетентності та досвіді. Індивідуальні обов'язки викладацьких кадрів вищих навчальних закладів нерозривно пов'язані з їх академічною свободою та виявляються у таких

аспектах: 1) «ефективно навчати студентів у межах засобів, що надаються навчальним закладом та державою, бути чесним та справедливим до студентів чоловічої та жіночої статі та однаково спілкуватися зі студентами всіх рас та релігій, а також інвалідами; заохочувати обмін ідеями між самими викладачами та студентами, спрямовувати навчання студентів. Викладацькі кадри вищої освіти мають при необхідності забезпечувати обсяг того мінімуму матеріалу з кожного навчального предмету, який передбачений навчальною програмою; 2) здійснювати навчально-дослідницьку діяльність та розповсюджувати її результати, підтримувати та підвищувати рівень своїх знань з конкретної дисципліни, а також завдяки розробці навчальної методології, спрямованої на вдосконалення педагогічних навичок; 3) здійснювати дослідницьку та наукову діяльність на основі чесного пошуку знань, забезпечуючи доказовість, безпристрасність суджень та добропорядність при наданні результатів; 4) дотримуватися етики наукових досліджень, що стосуються людини, тварин, культурної спадщини та навколишнього середовища; 5) поважати та визнавати наукову роботу своїх колег та студентів, забезпечувати, щоб у кількості авторів праць, що публікуються, входили усі, хто робили у них реальний внесок та розподіляє відповідальність за їх зміст; 6) забезпечувати, щоб дослідницька діяльність здійснювалася у відповідності з законами та нормами держави, щоб не порушувала міжнародних правових актів у сфері прав людини; 7) уникати конфліктів інтересів та вирішувати спірні питання на основі відкритості та всебічних консультацій із закладами вищої освіти; 8) бути чесним та принциповим у професійній оцінці колег та студентів; 9) усвідомлювати власну відповідальність; 10) виконувати відповідні обов'язки, що вимагаються колегіальним керівництвом вищого навчального закладу та професійними органами» [235].

Отже, підготовка майбутнього соціального працівника до викладацької діяльності в умовах магістратури загалом та здоров'язбережувальних дисциплін зокрема, згідно з вимогами Болонського процесу має забезпечувати його

професійну динамічність, мобільність, гнучкість, відповідальність, що у свою чергу реалізується завдяки розвиненому професійному мисленню, знанням.

Наступним етапом визначення складових підготовки майбутнього соціального працівника до викладацької діяльності загалом згідно з вищезазначеними принципами є аналіз вимог професійно-педагогічної діяльності у ЗВО.

Визначимо також, що «процес становлення студента як майбутнього викладача відбувається під впливом оцінно-рефлексивних умов: розуміння суспільної ролі педагога; усвідомлення вимог педагогічної професії; свідомого пред'явлення цих вимог до себе; самовиховання необхідних рис особистості; реалізація творчої установки на оволодіння професією викладача вищої школи. Ці умови сприяють професійному становленню майбутнього викладача». Майбутній викладач здоров'язберезувальних дисциплін має звертати особливу увагу на оцінно-рефлексивні умови.

Також на нашу думку важливими є педагогічні види професійної діяльності викладача ЗВО, серед них доцільно визначити такі: власне навчальну, методичну, виховну, організаційну.

Здійснений аналіз праць вітчизняних науковців, які вивчали структуру та зміст викладацької діяльності у вищій школі (С. Вітвицька [45], О. Гура [88], Л. Подоляк, В. Юрченко [213] та ін.), дозволяє визначити, що основними функціями педагогічної діяльності викладача вищої школи є наступні: 1) »пізнавальна: організація пізнавальної діяльності студентів і власного пізнання, розширення наукової ерудиції, обізнаності та глибини знань своєї дисципліни, мотивація професійної самоосвіти; 2) проектувальна: планування педагогічної діяльності, вивчення її мети і завдань, проектування змісту навчально-професійної діяльності студентів; визначення найближчої і віддаленої перспективи особистісного розвитку й професійного становлення майбутніх фахівців; 3) конструювальна: структурування лекції та семінарського заняття, підбір навчального матеріалу і розробка пізнавальних завдань; удосконалення методики викладання і запровадження новітніх педагогічних технологій;

4) організаторсько-практична: реалізація задумів у педагогічному процесі (забезпечення викладу навчального матеріалу на лекції, виконання плану практичного заняття, організація власної поведінки й навчально-професійної діяльності студентів; здійснення виховних впливів); 5) комунікативна: налагодження педагогічної взаємодії у стосунках зі студентами, володіння необхідними для цього комунікативними вміннями, професійне спілкування з колегами й керівництвом вищого навчального закладу; 6) діагностична: використання методів психолого-педагогічної діагностики для вивчення особливостей особистості студента й академічної групи, рівня розвитку; 7) мобілізуюча: сприяння становленню студента як суб'єкта самоосвіти, самовиховання, саморуку, самоствердження; 8) розвивально-виховна: через оптимізацію ситуації навчання сприяння успішному, позитивному соціально-психологічному й професійному розвитку студента; створення умов для формування й розвитку у студентів професійних переконань, системи наукових, професійних і загальнолюдських цінностей» [45; 88; 213].

Можна констатувати, що забезпечення всіх цих функцій викладацької діяльності на рівні сучасних вимог можливо, якщо викладач враховує досягнення педагогіки та психології вищої школи і забезпечує входження студентів магістратури у свій навчальний предмет, навчає їх методам самостійного здобуття знань. У зв'язку з цим, потрібен педагог-координатор, який не повідомляє студентам готові знання, а вчить їх навчатися самостійно, стежить за ходом виконання самостійних навчальних завдань, ретельно контролює й оцінює їхню роботу, керує їхнім самостійним творчим пошуком [213, с. 288]. Маємо зазначити, що до основних функцій викладацької діяльності у вищій школі необхідно додати консультативну, супроводжувальну та адаптивну, які забезпечують посередницький, координаційний характер викладацької діяльності. Наше дисертаційне дослідження спрямоване на визначення сутності підготовки до викладацької діяльності саме майбутніх соціальних педагогів, тобто тих, хто буде викладати у закладі вищої освіти соціально-педагогічні дисципліни, то необхідним, на наш погляд, є з'ясування особливостей викладання соціально-

педагогічних дисциплін. Це визначає специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача – соціального працівника. Отже, особливостями викладання здоров'язберезувальних дисциплін у закладі вищої освіти є такі: «особлива роль аргументованості та доказовості соціально-педагогічних процесів; тісний зв'язок соціально-педагогічних навчальних курсів зі станом формування як соціальної сфери, так й здоров'язбереження; практична спрямованість та професійний акцент загальних соціально-педагогічних навчальних курсів; присутність на всіх навчальних заняттях сучасних соціально-педагогічних реалій, навіть не дивлячись на те, що їх немає у найсучасніших посібниках; використання в якості ілюстрацій даних не тільки вітчизняної, але і зарубіжної соціальної та соціально-педагогічної сфери; поєднання теоретичних і професійно-прикладних аспектів; зв'язок соціально-педагогічних дисциплін з філософією, педагогікою, соціологією, психологією» [141, с. 48].

Маємо також констатувати, що у процесі викладання здоров'язберезувальних дисциплін педагог вищої школи зіштовхується з такими суперечностями, які необхідно враховувати в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Це суперечності між тією інформацією про соціально-педагогічний розвиток країни, яка надходить із засобів масової інформації та реальним станом розвитку соціальних відносин; між суб'єктивною тенденцією зображати «у рожевому кольорі» складний процес становлення суспільних відносин або перебільшення, ускладнення, нігілістичне ставлення до соціально-педагогічних тенденцій в Україні та об'єктивною суперечливістю розвитку світової та вітчизняної соціально-педагогічної галузі.

Характеризуючи вимоги до лекційного викладання здоров'язберезувальних дисциплін, зазначимо, що: «1) певна її спрямованість виражається у послідовному вивченні принципів соціально-педагогічних закономірностей розвитку суспільства; 2) науковість забезпечується органічним поєднанням основ соціологічної, філософської та психологічної теорії та практики; 3) доказовість та логічність теоретичних аргументів; 4) всебічне врахування особливостей

сучасного стану розвитку суспільства; 5) презентація творчого вирішення актуальних питань соціально-педагогічних дисциплін» [32].

Специфікою практичних занять із здоров'язбережувальних дисциплін є: 1) «обов'язкове розв'язання соціально-педагогічних задач; 2) використання проблемного методу; 3) проведення дискусій з актуальних питань соціально-педагогічної теорії та практики; 4) реалізація доповідно-реферативної форми» [32]. Психологічна структура діяльності викладача ЗВО є своєрідним відображенням діяльності педагогічних систем – це взаємозв'язок, система і послідовність дій викладача, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних завдань, виконання педагогічних функцій.

Отже, можна зробити висновки, що структура готовності магістра з соціальної роботи до викладання здоров'язбережувальних дисциплін має розглядатися відповідно психологічної структури педагогічної діяльності, оскільки структура діяльності завжди містить: «мотиваційно-орієнтаційний компонент, коли суб'єкт діяльності орієнтується у нових умовах, ставить перед собою мету та завдання, у нього з'являються мотиви (етап власне психологічної підготовки до діяльності); центральний, виконавчий компонент, коли суб'єкт виконує дії – те, заради чого розпочато діяльність; контрольно-оцінний компонент, коли суб'єкт мисленнєво звертається назад та встановляє для себе, чи вирішив він за допомогою обраних та реалізованих засобів та способів завдання, які сам поставив; цілісна педагогічна діяльність має три компоненти: мотиваційно-цільовий, виконавчий та контрольно-оцінний» (О. Леонт'єв [155], А. Маркова [166]) [155; 166].

Констатуємо, що у структурі готовності майбутнього фахівця до викладання здоров'язбережувальних дисциплін («Формування здорового способу життя», «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін») у нашому дисертаційному дослідженні виділено такі компоненти (рис. 1.2): ціннісно-мотиваційний; змістово-операційний; рефлексивний.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності майбутніх соціальних педагогів до викладацької діяльності в умовах магістратури, що забезпечує

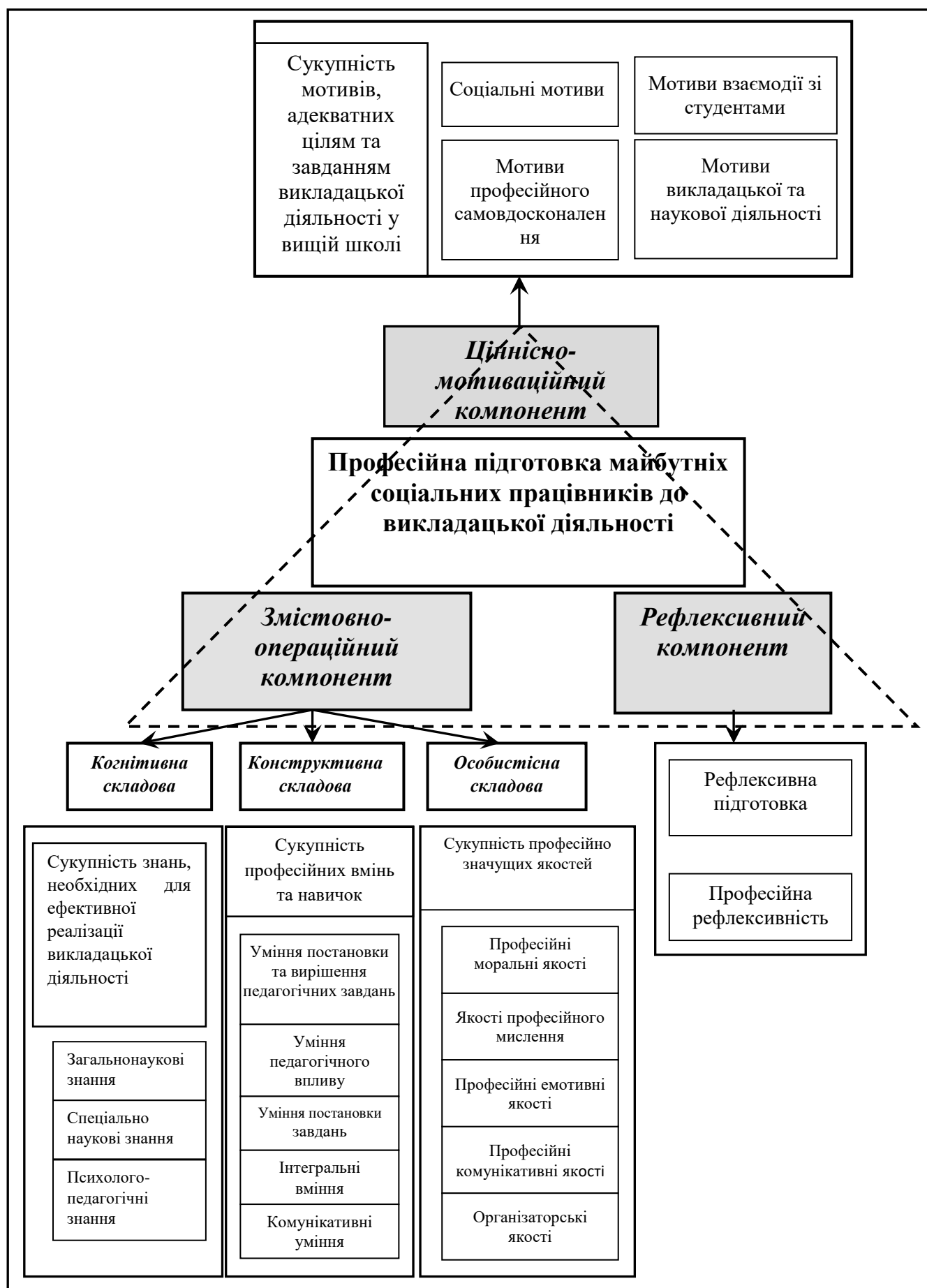


Рис. 1.2. Структура готовності майбутніх соціальних працівників до викладацької діяльності у ЗВО

професійну спрямованість особистості, є базовим, основоположним, він складається із системи мотивів (Є. Ільїн, А. Реан), особистісних смислів та цілей, що визначають професійну діяльність викладача. Тому важливо враховувати мотивацію у дослідженні будь-якої проблеми» [124; 234].

Ціннісна компонента готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладацької діяльності визначає її загальну гуманістичну спрямованість, педагогічне покликання, педагогічну культуру, педагогічний світогляд. Це базова, системоутворювальна складова, досліджувана І. Ісаєвим, яка зумовлює сукупність суб'єктивованих викладачем норм, що регламентують його викладацьку діяльність [126].

Також маємо зазначити, що вітчизняний дослідник Л. Лазаренко довів, що викладацька спрямованість залежить від ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутнього соціального працівника як викладача вищої школи [150].

Розглянемо деякі особливості викладання дисциплін циклів професійної та практичної підготовки. Такі дисципліни як «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи» та «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» дають можливість формувати мотиваційні, когнітивні та рефлексивні компетентності професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи. Запропоновані дисципліни передбачають ознайомлення з актуальними проблемами педагогіки і психології вищої школи, формують уявлення про соціально-педагогічну діяльність та особистість викладача, усвідомлення себе як майбутнього викладача вищої школи та власних мотивів до здобуття даного фаху. Тому, перше заняття із зазначених дисциплін має бути присвячене проведенню тестування самого себе на предмет професійного визначення. Як правило, у групі переважна більшість студентів магістратури належить до професії «людина-людина», тобто інтереси таких студентів лежать у сфері професії, яку вони обрали. Загальновідомо, що ставлення до професії, мотиви її вибору є важливим фактором успішного професійного навчання в цілому, для формування педагогічних умінь, які потрібні для викладацької діяльності. Також, необхідно в

ці дисципліни ввести додаткову тему, яка пов'язана з майбутньою викладацькою діяльністю.

Студенти магістратури спеціальності «Соціальна робота» навчаються здійснювати діагностику виявлення необхідних якостей викладача вищої школи і робити висновки відповідно до отриманих результатів.

Також маємо стверджувати, що дисципліна «Педагогіка вищої школи» надає можливість оволодіння кращими здобутками вітчизняної педагогіки вищої школи шляхом самостійного опрацювання першоджерел; аналізувати досвід українського народу в навчанні та вихованні молодого покоління; розкривати як спільні закономірності, так і специфічні ознаки, притаманні розвитку вищої школи, виховання і педагогіки України, нормативно-правову базу (Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014)). Майбутні викладачі ЗВО можуть зробити для себе відповідні висновки щодо організації роботи із студентами магістратури спеціальності «Соціальна робота».

Наукові праці О. Маковської, С. Грищенко доводять, що «базовими показниками професійної спрямованості викладача закладу вищої освіти є наукова та педагогічна спрямованість [84, с. 68] – це цілі, мотиви, інтерес, емоційне ставлення до наукової та, відповідно, педагогічної діяльності, потреба в її виконанні». Однак у різних викладачів співвідношення наукової та педагогічної спрямованостей може бути різним. Автором також встановлені дві групи викладачів: «1) зі стійкою орієнтацією на продовження педагогічної праці (викладачі визначають однаковість за значущістю педагогічної та наукової діяльності, педагогічна спрямованість у них стійка, виразна позитивна мотивація викладацької діяльності); 2) з нестійкою орієнтацією на продовження педагогічної діяльності або з її відсутністю (домінує наукова спрямованість)».

Охарактеризуємо також три групи ставлень до значущих моментів професійної діяльності, які можна виокремити у «ціннісних орієнтаціях викладача вищої школи: до особистості викладача та до самого себе як до педагога (наявність професійного ідеалу та позитивної Я-концепції як сукупності уявлень про самого себе, прагнення до професійного саморозвитку); до особистості

студента (її безумовне прийняття та спрямованість на професійно-особистісний розвиток); до педагогічної праці (усвідомлення цілі та особистого смислу діяльності, її суспільної значущості, глибока зацікавленість у її результатах, зацікавленість дисципліною, яку викладає)» [181, с. 18].

Важливою базовою інтегративною складовою мотиваційної підготовки майбутнього соціального працівника до викладацької діяльності є мотивація професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності в ситуації соціальної, економічної, наукової, інформаційної та інших невизначеностей в роботі вищої школи.

Змістовно-операційний компонент готовності до викладання здоров'язбережувальних дисциплін майбутніми соціальними працівниками містить три «складники: 1) особистісний – систему професійно значущих якостей, необхідних для ефективної реалізації професійно-педагогічної діяльності; 2) конструктивний – сукупність професійних умінь і навичок; 3) когнітивний – систему професійних знань у вищій школі».

На нашу думку, слід погодитися з твердженням, що специфіка викладацької діяльності потребує від викладача «володіння системою загальнокультурних, спеціальних, психолого-педагогічних знань. Ефективна педагогічна взаємодія, встановлення міжособистісних стосунків зі студентами можливе лише за наявності та постійному розвитку у викладача широкого світогляду, загальної ерудиції, пізнання різних галузей соціальної, культурної, наукової, технічної інформації» [181].

Також важливими є знання, які у сучасній науці розуміються як відображення об'єктивної реальності у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень [201]. Відтак, педагогічне знання є «відображенням у свідомості викладача педагогічної реальності, як ставлення суб'єкта до об'єкта, як певна система уявлень, понять, суджень, що фіксує прояви педагогічної дійсності» [126, с. 84].

Для викладання у вищій школі зазначимо на необхідності наукових педагогічних знань. Вони є впорядкованою та організованою системою педагогічних теорій. Викладач здоров'язбережувальних дисциплін у вищій школі «повинен володіти фундаментальними психолого-педагогічними знаннями та створювати основу для педагогічної творчості. Це дозволяє осмислити та створювати конструкти діяльності, виявляти їхню внутрішню логіку. Психолого-педагогічна підготовка викладача вищої школи дає можливість не тільки вільно орієнтуватися у просторі педагогічної інформації, але і вирішувати педагогічні завдання» [126, с. 84].

Викладачу вишу необхідно опанувати систему психолого-педагогічних знань, яка включає декілька блоків. Це, насамперед, знання особливостей соціально-педагогічної діяльності, її структури, вимог, що вона пред'являє до соціального працівника. Викладач вищої школи має володіти системою концептуальних знань, що допоможуть усвідомлено будувати педагогічний процес: про сутність освіти як соціального явища, про функції професійної освіти, основні тенденції її розвитку, про сучасні підходи до професійної підготовки спеціалістів, про місце та роль професійної освіти, про її багаторівневу структуру.

Крім того, викладачу необхідно знати такі психолого-педагогічні основи навчання: сутність процесу навчання, його закономірності та принципи; особливості та структуру навчальної діяльності студентів, способи її організації; психологічні основи процесу засвоєння; способи проектування навчального процесу та відбору змісту професійного навчання, адекватних моделей, форм, методів та засобів навчання, сучасних технологій професійної освіти; сутність, види та засоби самостійної роботи студентів, контролю та врахування результатів навчання; способи діагностики та аналізу результатів власної педагогічної та соціально-педагогічної діяльності. Викладачу необхідно знати про психолого-педагогічні основи спілкування, теоретичні основи процесу виховання та способи організації виховного процесу у закладі вищої освіти.

Для нашого дослідження важливими є зміст і завдання фахової підготовки фахівця із соціальної роботи. Зміст навчання або зміст освіти фахівця виступає як

основний компонент зазначеного процесу в умовах закладу вищої освіти. На думку дослідників проблем навчання у ЗВО, зміст освіти є синтезом сукупності наук, навчальних дисциплін, що входять до навчальних планів та зафіксовані навчальними програмами підготовки фахівців. «Зміст навчання визначається обсягом і науковим рівнем знань із суспільних, фундаментальних і професійно зорієнтованих дисциплін, системою вироблених умінь та навичок застосування знань, їхнього практичного використання» [129, с. 25].

На нашу думку, потрібно визначити зміст підготовки фахівців соціальної сфери, що розглядається вітчизняним вченим С. Харченко [250] як «комплексна програма, підґрунтям якої є системний підхід, програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання». Автором подано «загально-дидактичні й спеціальні вимоги до змісту фахової підготовки соціальних педагогів; визначено такі вимоги: відповідність змісту підготовки цілям навчання студентів; науковість; встановлення й урахування міжпредметних зв'язків; відповідність змісту реальним навчальним можливостям студентів; зв'язок теорії з практикою; єдність основних змістових блоків вищої освіти» [32, с. 28].

Погоджуємося з позицією С. Харченко, що «зміст навчальної інформації, який пропонується для засвоєння студентам, визначає структуру та зміст професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти» [250, с. 51–59].

Важливим є те, що у сучасних наукових дослідженнях проблем професійної підготовки майбутніх соціальних працівників увага акцентується на особливостях змісту підготовки фахівця соціальної сфери. Вони зумовлені тим, що: соціальний працівник працює у відкритому середовищі й має справу в своїй діяльності з різними віковими та соціальними групами; в його роботі в органічному поєднанні виступають загально-гуманітарні знання та конкретні проблеми різних груп населення. Формування стилю професійної діяльності базується на вмінні взаємодіяти з різними соціальними інститутами, адміністративними органами, фахівцями залежно від конкретних обставин, умінні слухати клієнтів, мати здатність забезпечити посередництво особистості й суспільства, вмінні впливати на

спілкування і стосунки клієнта, працювати в неформальному середовищі; співпереживати, співчувати; зорієнтувати клієнта на саморозвиток і підтримувати його.

У змісті підготовки фахівців соціальної сфери В. Поліщук [215] виокремлює такі компоненти: «глибокий аналіз сучасного соціального розвитку й формування вміння об'єктивно оцінювати соціальну політику, пропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення й класифікація сучасних моделей, форм і методів практики соціальної роботи; реалізація педагогічного процесу підготовки соціальних працівників; розроблення теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника; розроблення й реалізація програм, що сприяють формуванню професійної компетентності» [215, с. 7].

Традиційно зміст фахової підготовки соціальних працівників передбачає такі цикли підготовки: цикл загальної підготовки, цикл професійної підготовки, що забезпечує певний освітній рівень; цикл практичної підготовки, що разом з попередніми циклами забезпечує певну кваліфікацію.

Основними вимогами забезпечення ефективності змістового наповнення професійної підготовки студента магістратури спеціальності «Соціальна робота» є: забезпечення єдності освітніх та професійних змістових блоків; створення позитивного, емоційно сприятливого освітнього середовища; застосування різноманітних форм і методів активізації освітньої діяльності студентів; координація змісту професійної підготовки відповідно до індивідуально-типологічних особливостей студента, рівня його особистісного розвитку; залучення студентів до самостійної науково-пошукової діяльності.

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Освітня кваліфікація «Магістр з соціальної роботи». У Стандарті узагальнюються «Об'єкти вивчення: соціальний добробут населення, детермінанти, що на нього впливають; організаційна, управлінська, експертна, контрольна аналітична, проектна, науково-дослідна діяльність у соціальній сфері. Цілі навчання:

підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні задачі і проблеми у соціальній сфері або у процесі навчання, що передбачає проведення дослідження та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. Теоретичний зміст: поняття, концепції, принципи соціального розвитку особи і громад та їх використання для пояснення закономірностей соціальних процесів, соціального захисту й надання допомоги вразливим групам населення. Методи, методики та технології: методи і технології збирання, обробки та інтерпретації результатів дослідження у соціальній сфері та сфері наукового дослідження. Інструменти та обладнання: сучасні універсальні та спеціалізовані інформаційні системи та програмні продукти, що застосовуються в соціальній сфері та в сфері наукового дослідження» [251, с. 6].

Також маємо визначити перелік компетентностей випускника магістратури: інтегральна, загальні, спеціальні (фахові). Для нашого дослідження важливими є складові нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти. Важливішою. На наш погляд. Є уміння «розв'язувати складні задачі і проблеми, що потребують оновлення й інтеграції знань в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог» [251, с. 8].

Необхідною умовою визначення змісту професійної підготовки майбутнього соціального працівника є системний аналіз освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців. Освітньо-професійна програма підготовки фахівця з соціальної роботи (ОПП) є державним нормативним документом, у якому визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідно до кваліфікації певної спеціальності [32, с. 33].

Проведемо аналіз змісту освітньо-професійної програми підготовки майбутніх соціальних працівників здобувачів кваліфікації ступеня «Магістр з соціальної роботи». Сучасний навчальний план підготовки майбутніх соціальних працівників здобувачів кваліфікації ступеня «Магістр з соціальної роботи» зорієнтований на європейську систему кредитування освітнього процесу (ECTS). У більшості навчальних планів можна умовно виокремити тематичні цикли

підготовки. Наведемо розподіл загального навчального часу підготовки соціального працівника (кваліфікація – «Магістр») за циклами підготовки.

Цикл загальної підготовки складає академічних годин 300, кредитів ECTS 10. Аудиторних годин циклу – 100, самостійна робота – 200. Дисципліни, що викладаються в циклі загальної підготовки: «Філософія освіти» (90 годин), «Соціальна політика» (120 годин), «Методологія наукових досліджень у соціальній роботі» (90 годин).

Цикл професійної підготовки складає академічних годин 930, кредитів ECTS 31. Аудиторних годин циклу – 310, самостійна робота – 620. Дисципліни, що викладаються в циклі професійної підготовки: «Охорона праці в галузі» (90 годин), «Педагогіка вищої школи» (120 годин), «Психологія вищої школи» (90 годин). «Організація управління освітнім процесом у ЗВО» (90 годин), «Актуальні проблеми соціальної роботи» (90 годин), «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» (120 годин), «Діловодство в установах соціальної сфери» (90 годин), «Організація роботи з різними групами клієнтів» (120 годин), «Соціальний патронаж» (120 годин).

У другій частині циклу професійної підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» чотири дисципліни самостійного вибору навчального закладу. Однією з них є здоров'язбережувальна дисципліна «Формування здорового способу життя». Також вибірковыми навчальними дисциплінами є дисципліни вільного вибору здобувача вищої освіти ЗВО. Їх дев'ять.

На цикл практичної підготовки відведено в магістратурі 450 годин, 15 кредитів ECTS. Практика – Професійна за напрямом підготовки 180 годин, кредитів ECTS – 6. Практика – Професійна (Асистентська) – 180 годин, кредитів ECTS – 6. Практика – Науково-дослідна – 90 годин, кредитів ECTS – 3.

Констатуємо, що з 2700 годин, 650 годин – аудиторні, самостійної роботи – 2050 годин. Кількість екзаменів за рік – 10/10, заліків – 14/14 [184].

Необхідно, також, визначити особливості професійних знань викладача ЗВО: системність, яка забезпечує цілісність та єдність розвитку особистісного і

професійного компонентів; комплексний характер: рівень професійної підготовки залежить від здатності синтезувати знання з різних галузей науки та практики і перетворювати їх у особистісне надбання, робити їх інструментом власної професійної діяльності та самовдосконалення.

Професійні знання викладача мають бути сформовані на всіх рівнях: «1) методологічному (знання закономірностей розвитку загально філософського ряду, зумовленість цілей виховання і навчання); 2) теоретичному (закони, принципи та закономірності педагогіки і психології, основні форми діяльності); 3) методичному (рівень конструювання навчально-виховного процесу); 4) технологічному (рівень вирішення практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах)» [201].

Вміння та навички в професійно-педагогічній діяльності також мають охоплювати ті ж самі складові, що й знання. Отже, у загальному вигляді це мають бути наступні «вміння та навички: відбору, дидактичної організації та передачі змісту освіти як об'єкта діяльності студентів; спілкування зі студентами; використання можливостей розвитку та виховання в процесі навчання, переводу з рівня «об'єкт освіти, виховання» на рівень «суб'єкт освіти, виховання»; формування у студентів досвіду здійснення діяльності та організації цієї діяльності із засвоєння змісту; організації та здійснення власної діяльності в процесі навчання; особистісного та професійного саморозвитку та самовдосконалення; організації педагогічного процесу» [270, с. 76].

Проаналізуємо необхідні вміння для викладання здоров'язберезувальних дисциплін майбутніми викладачами спеціальності 231 «Соціальна робота». Вітчизняні та зарубіжні вчені під вмінням розуміють володіння складною системою психічних та практичних дій, необхідних для цілевідповідної регуляції діяльності завдяки знанням та навичкам суб'єкта. Це розкривається в працях науковця А. Петровського [210].

Формування професійних умінь та оволодіння професійною діяльністю завжди починається з виявлення елементарних гностичних умінь та навичок. Людина опановує їх в процесі своєї життєдіяльності. Зазначимо, що «вміння

можна представити як сукупність гностичних (вміння встановлювати внутрішні зв'язки та відношення між окремими фактами, поняттями, процесами та явищами дійсності); предметних (у відповідності до об'єкту діяльності) та професійних (у відповідності до функцій професійної діяльності)». Ці групи вмінь тісно пов'язані між собою у структурі підготовки майбутнього викладача здоров'язбережувальних дисциплін як суб'єкта викладацької діяльності вищої школи [210].

Поділяючи концепцію А. Маркової, [165] маємо виділити такі групи професійно-педагогічних умінь викладача вишу:

1) «уміння педагогічного впливу: а) визначати ключові ідеї навчальної дисципліни, оновлювати її за рахунок термінів відповідної галузі науки; формувати загальнонаукові та спеціально наукові уміння та навички; здійснювати міждисциплінарні зв'язки; б) виявляти стан окремих психічних функцій студентів, їх навченості; виявляти зону найближчого розвитку студентів, передбачати можливі та враховувати типові ускладнення; враховувати мотивацію навчально-професійної діяльності студентів; проектувати та формувати в них професійно важливі якості; будувати програму власної викладацької діяльності з урахуванням можливих змін психічного розвитку здобувачів вищої освіти; в) застосовувати поєднання прийомів та форм навчання; порівнювати та узагальнювати педагогічні ситуації, комбінувати прийоми; впроваджувати диференційований та індивідуальний підходи;

2) уміння постановки та вирішення педагогічних завдань: орієнтуватися на студента як на активного співучасника навчального процесу, який має власні цілі та мотиви; вивчати педагогічну ситуацію та приймати рішення; об'єднувати навчальні, розвивальні та виховні завдання; здійснювати прогнозування; володіти педагогічною технологією;

3) уміння здійснювати педагогічний самоаналіз: застосовувати найсучасніші досягнення педагогіки та психології; хронометрувати процес та фіксувати результати власної діяльності; аналізувати, узагальнювати та описувати власний

досвід; прогнозувати власну діяльність; здійснювати викладацьку діяльність з психологічно повною структурою;

4) уміння постановки завдань спілкування: взаємообміну інформацією викладача та студентів, взаємопізнання та взаємокорекції поведінки, мобілізації резервів співрозмовників;

5) інтегральні вміння: бачити власну діяльність у цілому, в єдності її завдань, способів, умов, результатів, розуміння причинно-наслідкових відношень між ними; перейти від оцінки окремих педагогічних умінь до оцінки результативності, ефективності своєї праці у цілому; знайти «білі плями» своєї компетентності; усвідомлювати взаємозв'язок між обраними способами своєї праці та рівнем успішності студентів;

б) власне комунікативні уміння: домінуюче використання впливів, які організують, проти таких, що оцінюють та дисциплінують; уміння демократичного стилю спілкування; займати різну позицію у спілкуванні та гнучко перебудовувати її; емпатійно слухати студента. Взагалі комунікативні вміння викладача ВНЗ є дуже широкими, їх можна диференціювати на декілька груп відповідно до функцій та засобів комунікації» (за Н. Волковою [46]).

Для дослідження важливо також констатувати, що професійно значущі якості є третім складником змістовно-операційного компонента підготовки майбутнього соціального працівника в умовах магістратури до викладацької діяльності. Визначимося зі змістом категорії «професійно значуща якість». Зарубіжні автори взагалі відмовляються від категорії «професійна (значуща) якість» та використовують тільки термін «професійна здібність» (Н. Кузьміна [145]) та (В. Шадриков [270]) стверджують, що «певні якості і є здібностями» [273, с. 157].

Основними якісними показниками особистості викладача вищої школи, його професійної майстерності, на думку Н. Кузьміної [145], є саме «педагогічні здібності – особливі психічні властивості, особлива чутливість до вимог педагогічних систем, до специфіки їх відображення учнем як суб'єктом педагогічного процесу, а також до

можливих способів впливу на нього для отримання бажаного результату» [145, с. 101].

Необхідно також звернути увагу на думку науковця Ф. Гоноболіна, який відносить «до базових педагогічних здібностей педагогічну інтуїцію, сугестивні здібності, а також спостережливість та увагу» [72].

У дослідженні ми також маємо спиратися на думку вченої А. Маркової, яка стверджує [165], що «базовими якостями викладача вищої школи, які характеризують його професійно-педагогічну діяльність є такі: 1) професійна ерудиція – це запас сучасних знань, які педагог гнучко застосовує при вирішенні педагогічних завдань; 2) педагогічне цілепокладання – це потреба педагога в плануванні своєї праці, готовність до зміни завдань залежно від педагогічної ситуації; це здатність викладача створювати систему з цілей суспільства та своїх власних й пропонувати їх для прийняття та обговорення студентами».

Як вітчизняні, так й зарубіжні науковці (Л. Божович [233], Н. Кузьміна [144], А. Петровський [210], В. Сонін [249], О. Щербаков [229] та ін.) визначають такі професійно значущі якості викладача як «педагогічний оптимізм, педагогічна винахідливість, педагогічна антиципація (передбачення); вони взаємопов'язані, органічно переплетені, мають динамічну ієрархічну підвладність».

Для нашого дослідження важливою є думка вітчизняного науковця С. Демченко [93], що найбільш суттєвими і стійкими «вимогами до особистості викладача є такі: професійно-педагогічна спрямованість (захопленість педагогічною роботою, педагогічний такт, організаторські здібності, справедливість, вимогливість, цілеспрямованість); суспільна спрямованість (науковий світогляд, моральні цінності, відповідальність); пізнавальна спрямованість (наукова ерудиція, духовні потреби, інтелектуальна активність, готовність до педагогічної самоосвіти)», що є, на нашу думку, особливо важливим для професійної підготовки викладача здоров'язберезувальних дисциплін [93].

Професійно значущою базовою якістю викладача ЗВО, на думку, В. Юрченко, є самодетермінація – здатність викладача вищої школи

переборювати протиріччя між особливостями власного Я та вимогами професійної діяльності [213, с. 287].

Маємо констатувати, що розглядаючи професійні якості викладача ЗВО, а саме соціально-педагогічних дисциплін, на думку Р. Вайноли, Г. Гужви, В. Крамаренко, Н. Панової, Ю. Туликова [32], базовими з них є: «1) моральна культура: твердий, ясний, послідовний світогляд; виражена спрямованість особистості на діяльність, на передачу знань, умінь та навичок, ідейно-політична зрілість; 2) пристрасна переконливість; 3) постійне прагнення до отримання нових знань; 4) ініціативність, самостійність, новаторство; 5) відповідальність та старанність; 6) почуття участі, душевна теплота; 7) бездоганний моральний облік» [32, с. 34].

Отже, класифікація якостей особистості викладача відбувається на основі двобічного зв'язку особистості та професійної діяльності: професійно-педагогічна діяльність має свої особливості, що мають форму вимог до особистості викладача, в той же час викладач мобілізує власну активність, будує та перетворює діяльність, виступаючи її суб'єктом.

Здійснений аналіз наукової літератури з проблем професійно-педагогічної компетентності фахівця, професійних якостей викладача вишу (Р. Вайнола [32], В. Сонін [249], В. Сластьонін [204], С. Сисоєва [33], О. Щербаков [229] та ін.), професійних вимог до особистості, діяльності та спілкування викладача ЗВО (С. Вітвицька [45], О. Гура [88], І. Ісаєв [124], М. Кочетков [141], В. Лозова [158], Л. Подоляк, В. Юрченко [213] та ін.) дозволяє представити професійно значущі якості викладача ЗВО як систему: «професійні комунікативні якості, що характеризують специфіку міжособистісної взаємодії, спілкування викладача зі студентами, колегами, адміністрацією вишу. До них слід віднести: контактність, педагогічну спостережливість, проникливість, емпатійність, децентрованість, високий рівень розвитку здатності до ідентифікації; тактовність, доброзичливість, толерантність, щирість, доступність у педагогічному спілкуванні. Ці якості забезпечують професійно-педагогічне спілкування викладача – систему прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії викладача та студентів, змістом якої

є: сприйняття, пізнання і розуміння партнера із взаємодії (соціально-перцептивний аспект); передача інформації та обмін індивідуальним досвідом (комунікативний аспект); вироблення спільної стратегії взаємодії, реалізація соціальних ролей та організація сумісної діяльності (інтерактивний аспект); прояв взаємних оцінних ставлень один до одного, експресивні реакції кожного суб'єкта спілкування, а також індивідуальні переживання ситуації спілкування та реагування на емоційну напругу (емоційно-ціннісний аспект); соціальна самопрезентація (особистісний аспект)».

Маємо зазначити, що змістовно-операційний компонент підготовки до викладання здоров'язбережувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота». містить три складники, що органічно взаємопов'язані між собою: «1) особистісний – система професійно значущих якостей; 2) конструктивний, що містить професійні вміння та навички та 3) когнітивний, який включає професійні (психолого-педагогічні) знання».

Підготовка майбутнього соціального працівника до викладацької діяльності в умовах магістратури передбачає усвідомлення ним тих труднощів, з якими він може зіткнутися в процесі викладання у вищій школі. Отже, необхідним є виділення в структурі професійної підготовки такого компонента, який визначав би рівень самопізнання, саморозвитку, усвідомленості значущості професії для суспільства та для себе, відповідальності майбутнього викладача здоров'язбережувальних дисциплін, тобто рефлексивного компонента.

Науковці приділяють багато уваги професійній рефлексії викладача вищої школи в сучасній психолого-педагогічній літературі. Водночас, це рівень прояву педагогічних здібностей, що пов'язаний з особливою чутливістю до того, на кого спрямований педагогічний вплив, тобто до студента. На цьому рівні науковці виділяють прояв таких якостей особистості, як: «відчуття об'єкта, відчуття такту, відчуття міри, відчуття причетності, відчуття орієнтира» (Н. Кухарев, В. Решетько [148]), та професійно значуща властивість педагога, що забезпечує усвідомлення, критичний аналіз й визначення шляхів конструктивного удосконалення викладацької діяльності [239]. За О. Леонтьєвим – це

фундаментальна «складова професійного мислення педагога, що відображає принцип людськості мислення, який спрямовує його на осмислення та усвідомлення власних форм; як діяльність самопізнання педагога» [155]. За А. Марковою – це «здатність педагога усвідомлювати себе з точки зору студентів» [167].

У дослідженнях зарубіжних науковців професійна рефлексія викладача вишу розглядається у чотирьох напрямках: 1) «академічному: рефлексія характеризується у контексті професійних знань педагога вищої школи; рефлексивні вміння розвиваються саме завдяки знанням дисципліни, професійним та інтелектуальним знанням; 2) соціально-спрямованому: рефлексія розглядається у контексті професійного досвіду, стажу професійної діяльності, як новоутворення досвідчених викладачів, що виникає внаслідок тривалого професійного спілкування зі студентами та колегами; 3) розвивальному: рефлексія визначається як механізм особистісного та професійного розвитку молодих викладачів; 4) соціал-конструктивістському: рефлексія визначається крізь категорію соціальної практики, як інструмент подолання тих умов, що викривляють саморозуміння викладача та знижують соціальний потенціал закладу вищої освіти» [198].

Відтак, професійна педагогічна рефлексія – це не просто знання або розуміння суб'єктом педагогічної діяльності самого себе, а й визначення того, наскільки та як інші (колеги, студенти) знають і розуміють того, хто рефлексує, його особистісні властивості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. Саме педагогічна рефлексія допомагає викладачеві подивитися на викладання здоров'язбережувальних дисциплін з позиції іншої людини, розвинути відповідне ставлення до неї, зайняти позицію поза нею, над нею для судження про неї. Педагогічна рефлексія визначає ставлення викладача до самого себе як до суб'єкта професійної діяльності, передбачення себе в педагогічній ситуації. Отже, рефлексія – це не просто знання і розуміння викладачем вищої школи самого себе, але і «з'ясування того, як інші люди знають і розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції. Коли змістом цих уявлень виступає сумісна

діяльність, наприклад, викладача і студентів, то виникає особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні стосунки. При цьому вибір рішення в педагогічній ситуації здійснюється викладачем з урахуванням уявлень студентів про нього. Рефлексія є своєрідним подвійним процесом дзеркального відображення індивідами один одного».

Зазначимо також, що близько 70% магістрантів взагалі не усвідомлюють науково-педагогічної спрямованості магістратури, не пов'язують власне навчання у магістратурі з можливістю отримання знань та досвіду викладання (визначено нами).

Відтак, основними функціями професійної рефлексії майбутнього соціального працівника-викладача вишу є наступні: «рефлексія забезпечує усвідомлене ставлення викладача до власної професійної діяльності, детермінує продуктивні та інноваційні якості педагогічного мислення; забезпечує успішність професійної адаптації молодого викладача; здійснює системну цілісну регуляцію викладацької діяльності; сприяє профілактиці та подоланню професійних криз, професійних деформацій та деструкцій; підвищує рівень професійної діяльності та створює умови для розвитку професійної компетентності» [223, с. 73].

Викладач вищої школи, який має розвинуту рефлексивну позицію: 1) «виступає не у ролі контролера, а в якості консультанта та дослідника; 2) його кожний студент отримує реальну можливість вибору пізнавальних альтернатив; 3) мотивує студентів до самореалізації у майбутній професійній діяльності; 4) стимулює розвиток здібностей студентів та надає можливість для максимального розвитку творчого потенціалу» [198].

Рефлексивна позиція викладача, що передбачає його систематичне пізнання себе у практичній ситуації, особливо в процесі викладання здоров'язбережувальних дисциплін є показником його професійної компетентності (Н. Ключова [207], А. Реан [234], В. Сластьонін [204] та інші); саме рефлексивна позиція викладача, яка визначається подоланням феномену «множинності знань про одне й те саме», теоретичної схематизації емпіричного матеріалу, усвідомленням особливостей рефлексивних процесів.

Підсумовуючи, зазначимо, що необхідним складником підготовки до викладання здоров'язбережувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» є рефлексивність як здатність до самопізнання, самоаналізу, самооцінки фахівцем власної професійної діяльності та самого себе; рефлексія призводить до активізації інших компонентів підготовки майбутнього фахівця до викладацької діяльності.

Отже, готовність майбутніх соціальних працівників до викладацької діяльності та до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури є складним, системним феноменом, що інтегрує в собі ціннісно-мотиваційний, змістовно-операційний та рефлексивний компоненти. Вони зумовлюють ефективність майбутньої професійної діяльності та професійного розвитку фахівця і є показником успішної професійної підготовки соціальних працівників, як майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Вони слугуватимуть підґрунтям для виявлення критеріїв, показників, окреслення рівнів сформованості досліджуваного педагогічного явища, і водночас, діагностувальним підґрунтям для визначення ефективності готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури як єдності означених компонентів. При цьому ми виходимо з того, що критерій (із лат. *criterium* «розрізнення») – «підстава для оцінки чогось, мірило», це необхідна і достатня умова вияву певного явища чи процесу, ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація; мірило оцінки є тим «мірилом», що дозволив би отримати найбільш повне уявлення про якісний і кількісний стан компонентів готовності.

Отже, з урахуванням вище окресленого в контексті дослідження *критерій* – це така ознака готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури, що може бути виражена якісною (або кількісною) характеристикою його показників, на основі якої здійснюватиметься оцінка її сформованості у процесі навчання у закладі вищої освіти.

У площині викладеного нами визначено співвідносні, логічно відповідні кожному компоненту критерії сформованості означеного феномену, а саме: особистісно-ціннісний; когнітивно-діяльнісний; поведінковий.

При визначенні особистісно-ціннісного критерію, співвідносного з ціннісно-мотиваційним компонентом, ми виходили з того, що його домінантою є вмотивованість майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури, базована на активізації вольової сфери особистості, її ціннісно-сміслового самовизначення, мотиваційно-ціннісного ставлення до власного здоров'язбереження і здоров'язбережувальної професійно-педагогічної діяльності.

Спонукою людини до здійснення тих або інших дій і вчинків здебільшого є мотивація, що характеризується як складний акт, який вимагає аналізу й оцінки альтернатив, вибору й ухвалення рішень.

Зауважимо, успішність оволодіння професійною здоров'язбережувальною діяльністю, ефективність її практичної реалізації залежить від спрямованості, інтенсивності, стійкості, дієвості мотивів задоволення працею й прагнення особистості до самовдосконалення та професійного розвитку.

Позитивна емоційна налаштованість студентів на здоров'язбережувальну педагогічну діяльність є мотиваційно-ціннісна складова їхньої готовності до здійснення здоров'язберігаючої діяльності, що передбачає формування у майбутніх педагогів активної життєвої та професійної позиції у сфері збереження, зміцнення і формування здоров'я. Серед показників означеної професійно-педагогічної спрямованості, зокрема, акцентуємо увагу на таких: визнання майбутніми педагогами людини та її здоров'я як найвищих цінностей; сформованість внутрішніх індивідуально та соціально значущих мотивів підготовки майбутніх педагогів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності, прагнення до саморозвитку у цій сфері, задоволення від неї; ціннісне ставлення майбутніх педагогів до свого здоров'я як прикладу для наслідування.

Крізь призму вищевикладеного є підстави для виокремлення особистісно-ціннісного критерію, провідними показниками вияву якого є: ставлення до

здоров'я особистості як до найвищої цінності; наявність позитивної мотивації на здійснення педагогічної здоров'язбережувальної діяльності; вмотивованість на досягнення успіху в діяльності, спрямованої на виховання культури здоров'язбереження.

Діагностувальним інструментарієм вияву показників означеного критерію слугують такі методики : «Ціннісні орієнтації» М.Рокича; «Виявлення мотивації професійної діяльності» (К. Земфір у модифікації О. Реана); «Визначення життєвих цінностей особистості «Must-test П. Іванова, Є. Колобова»; методика діагностики мотивації особистості до успіху Т. Елерса.

Стосовно виокремлення когнітивно-діяльнісного критерію зважаючи на характеристику співвісного йому змістово-операційному компоненту готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури ми виходили з того, що він визначає рівень опанування майбутніми соціальними працівниками системи знань здоров'язбережувальної педагогіки, сформованість уявлень та знань студентів про складові здоров'я (фізичне, соціальне, психічне і духовне здоров'я), здорового способу життя, про вплив різних чинників на здоров'я людини, зокрема, вплив різних способів спілкування (в тому числі й інтернет-спілкування), передбачає надання переваги тому чи іншому джерелу інформування про здоров'я, розуміння значення здоров'я для свого життя, життя батьків і загалом, життя людини, для її самореалізації та успішності у професійній здоров'язбережувальній діяльності.

Отже, провідними показниками його вияву є *система знань* про:

- здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальну діяльність, культуру здоров'язбереження як основні поняття здоров'язбережувальної педагогіки;
- фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я та чинники, які впливають на його збереження і зміцнення;
- методики діагностування стану здоров'я та рівня здоров'язбережувальної компетентності учасників освітнього процесу.

У площині змістової характеристики рефлексивного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін в умовах магістратури цілком правомірно критерій його вияву назвати поведінковим. Ознаками прояву якості сформованості означеного критерію за вище окресленою логікою є такі: сформованість рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь і навичок майбутньої професійно-педагогічної здоров'язберезувальної діяльності; рівень самооцінки й самоаналізу підготовленості до виховання культури здоров'язбереження; розуміння творчої природи професійно-педагогічної діяльності та розвиток педагогічної творчості. Виділені ознаки діагностуються відповідно комплексним використанням таких методик: «Рефлексія на саморозвиток», «Тест на креативність та творчий потенціал педагога».

На основі врахування ознак вияву якості сформованості особистісно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та поведінкового критеріїв, а також трактування поняття «рівень» у довідковій літературі як ступеня якості, величини, досягнутої у чому-небудь; ступеня чиєїсь освіти, культури, підготовки, виявлення показника того чи іншого критерію, нами було розроблено рівні готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін в умовах магістратури, серед яких виділяємо: **низький середній, високий.**

Низький рівень – констатує низькі показники всіх запропонованих критеріїв: слабка мотивація щодо ставлення до здоров'я особистості як до найвищої цінності, на здійснення педагогічної здоров'язберезувальної діяльності; низький ступінь умотивованості на досягнення успіху в діяльності, спрямованої на виховання здоров'язбереження (*ціннісно-мотиваційний компонент / особистісно-ціннісний критерій*); поверховість знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язберезувальну діяльність, культуру здоров'язбереження як основні поняття здоров'язберезувальної педагогіки; про фізичне, психічне, духовне і соціальне та чинники, які впливають на його збереження і зміцнення; поінформованості про методики діагностування стану здоров'я та рівня

здоров'язберезувальної компетентності учасників освітнього процесу (*змістово-операційний компонент / когнітивно-діяльнісний критерій*); відсутність сформованості рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь і навичок майбутньої професійно-педагогічної здоров'язберезувальної діяльності; низький рівень самооцінки й самоаналізу підготовленості до виховання культури здоров'язбереження; нерозуміння творчої природи професійно-педагогічної діяльності та відсутність здатності ініціювати прояви творчості у процесі професійно-педагогічної здоров'язберезувальної діяльності (*рефлексивний компонент / поведінковий критерій*).

Середній рівень відображає часткову сформованість показників усіх визначених критеріїв: нестійка позитивна мотивація щодо ставлення до здоров'я особистості як до найвищої цінності, на здійснення педагогічної здоров'язберезувальної діяльності; ситуативний вияв умотивованості на досягнення успіху в діяльності, спрямованої на виховання культури здоров'язбереження (*ціннісно-мотиваційний компонент / особистісно-ціннісний критерій*); недостатньо глибокі знання про здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язберезувальну діяльність, культуру здоров'язбереження як основні поняття здоров'язберезувальної педагогіки; про фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я та чинники, які впливають на його збереження і зміцнення; фрагментарна поінформованість про методики діагностування стану здоров'я та рівня здоров'язберезувальної компетентності учасників освітнього процесу (*змістово-операційний компонент / когнітивно-діяльнісний критерій*); частковий вияв сформованості рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь і навичок майбутньої професійно-педагогічної здоров'язберезувальної діяльності; у студентів спостерігається фрагментарна здатність до самооцінки й самоаналізу підготовленості до виховання культури здоров'язбереження; не завжди виявляють розуміння творчої природи професійно-педагогічної діяльності, ситуативний вияв здатності ініціювати прояви творчості у процесі професійно-педагогічної здоров'язберезувальної діяльності (*рефлексивний компонент / поведінковий критерій*).

Високий рівень засвідчує якісний розвиток більшості показників: усвідомлена мотивація щодо ставлення до здоров'я особистості як до найвищої цінності, на здійснення педагогічної здоров'язбережувальної діяльності; високий ступінь умотивованості на досягнення успіху в діяльності, спрямованої на виховання культури здоров'язбереження (*ціннісно-мотиваційний компонент / особистісно-ціннісний критерій*); глибина знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальну діяльність, культуру здоров'язбереження як основні поняття здоров'язбережувальної педагогіки; про фізичне, психічне, духовне і соціальне здоров'я та чинники, які впливають на його збереження і зміцнення; поінформованості про методики діагностування стану здоров'я та рівня здоров'язбережувальної компетентності учасників освітнього процесу (*змістово-операційний компонент / когнітивно-діяльнісний критерій*); високий рівень сформованості рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь і навичок майбутньої професійно-педагогічної здоров'язбережувальної діяльності; усвідомленість рефлексивних умінь майбутнього соціального працівника, навичок самопізнання, самооцінки й самоаналізу підготовленості до виховання культури здоров'язбереження; розуміння творчої природи професійно-педагогічної діяльності та здатності ініціювати прояви творчості у процесі професійно-педагогічної здоров'язбережувальної діяльності (*рефлексивний компонент / поведінковий критерій*).

Виокремлені показники та відповідні ознаки їх вияву за кожним критерієм слугуватимуть підґрунтям діагностування реального стану сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу науково-педагогічних джерел встановлено, що підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних

дисциплін в закладах вищої освіти є складним, системним особистісно-професійним феноменом, що зумовлює ефективність майбутньої соціально-педагогічної діяльності та професійного розвитку майбутнього соціального працівника і є показником його успішної професійної підготовки як майбутнього фахівця з соціальної роботи, так і викладача вищої школи.

Висвітлено, що за умов удосконалення системи вищої освіти й впровадження новітніх педагогічних технологій у освітній процес вищої школи України через спеціально організовану підготовку майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін можливо досягти позитивних результатів в професійній підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Готовність майбутніх соціальних працівників до викладацької діяльності та до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури є складним, системним феноменом, що інтегрує в собі ціннісно-мотиваційний, змістовно-операційний та рефлексивний компоненти. Вони зумовлюють ефективність майбутньої професійної діяльності та професійного розвитку фахівця і є показником успішної професійної підготовки соціальних працівників, як майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Представлений ціннісно-мотиваційний компонент підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін, забезпечує професійну педагогічну спрямованість особистості, є основним та складається із системи мотивів і цілей, які визначають професійну діяльність майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Виокремлений змістово-операційний компонент підготовки до викладання здоров'язбережувальних дисциплін містить три складові: 1) когнітивну (систему професійних знань); 2) конструктивну (сукупність професійних умінь і навичок); 3) професійно-особистісну (систему професійно значущих якостей, необхідних для ефективної реалізації викладацької діяльності в процесі магістерської підготовки студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» у закладах вищої освіти України).

Схарактеризований рефлексивний компонент підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін забезпечує позитивне ставлення до викладацької діяльності, продукує педагогічне мислення; визначає успішну професійну адаптацію; сприяє регуляції викладанню здоров'язберезувальних дисциплін; створює умови для розвитку професійної компетентності; сприяє профілактиці й подоланню професійних криз у викладацькій та соціально-педагогічній діяльності майбутніх викладачів здоров'язберезувальних дисциплін.

Визначено співвідносні, логічно відповідні кожному компоненту критерії сформованості означеного феномену (особистісно-ціннісний; когнітивно-діяльнісний; поведінковий), показники та рівні.

Основні положення розділу викладені в публікаціях автора [48; 51; 52; 60].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У розділі обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури (стимулювання ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін; удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін засобами спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін»; залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальних видів діяльності); розроблено модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури

2.1 Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури

Постійне оновлення і відтворення інтелектуального потенціалу суспільства вимагає розробки нових підходів до освіти та навчання студентів закладів вищої освіти. У цьому контексті значна увага приділяється переосмисленню організації та змісту загально-педагогічної підготовки, яка відіграє значну роль у професійному й особистісному зростанні майбутнього викладача вищої школи. Тому, маємо констатувати, що підготовці до викладацької діяльності в умовах магістратури характерні загальні закономірності незалежно від профілю та терміну навчання [270]. У наслідок цього, можливі умови двопрофільної спеціалізації (соціальний працівник та викладач ЗВО), додаткові дисципліни, що

відносяться до другої спеціальності, не вносять дисонансу до професійної підготовки магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота». Проте спеціальність викладача ЗВО потребує більших інтелектуальних зусиль, чіткішої організації навчання, отже і більш досконалої системи викладання здоров'язбережувальних дисциплін. У методиці викладання соціально-педагогічних дисциплін виділяють чотири складові засвоєння знань: сприйняття, осмислення, закріплення, застосування на практиці. Кожна із них, хоч і пов'язана з іншими компонентами, має свій специфічний склад дій, тому, з одного боку, всі наведені ланки можна розглядати як певну процесуальну послідовність відповідно з незалежними рівнями засвоєння знань (понять), а з іншого – вони є складовими компетентнісного утворення, бо у кожному з них певною мірою реалізуються всі інші зазначені компоненти магістерської підготовки студентів спеціальності 231 «Соціальна робота».

Погоджуємося з твердженням С. Гончаренка [73], що «будь-яка навчальна дисципліна являє собою систему понять, які взаємопов'язані внутрішньою послідовністю і відображають логіку розвитку предмета. З теоретико-пізнавальної точки зору поняття є однією із форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак» [73, с. 264]. Отже, поєднання соціально-педагогічної та педагогічної підготовки в процесі викладання здоров'язбережувальних дисциплін у магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота» є природнім.

У закладах вищої освіти професійна підготовка магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» містить обов'язкові дисципліни які мають спеціальну методичну (наприклад «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін», обсяг 120 годин) або здоров'язбережувальну спрямованість (наприклад вибіркова дисципліна «Формування здорового способу життя» загальним обсягом 90 годин). Реалізується також педагогічна спрямованість професійної (асистентської) практики загальним обсягом 180 годин.

Незначний період професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО у межах магістратури висуває додаткові вимоги щодо педагогічної інтенсифікації її змісту. Взагалі, під терміном «інтенсифікація» у педагогіці розуміють: «1) посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості; 2) підвищення інтенсивності діяльності за допомогою більш повного, ефективного використання технічних, матеріальних і трудових ресурсів» [107, с. 357].

Погоджуємося також з твердженням А. Вербицького [39], що «інтенсифікація навчання, полягає у передачі більшого обсягу навчальної інформації студентам за умови незмінної тривалості навчання без зниження вимог до якості знань».

Зарубіжний науковець С. Архангельський вважає, що «інтенсифікація освітнього процесу у вищій школі означає підвищення якості навчання та одночасне зниження часових затрат за рахунок використання активізуючих засобів, форм та методів навчання. Сутність інтенсифікації полягає, як стверджує науковець, в ефективності викладання, ефективності учіння та ефективності навчального матеріалу» [9].

Також важливою є думка, яку пропонують зарубіжні науковці В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Мищенко, Є. Шиянов [204], «в основі інтенсифікації професійної підготовки лежить програмно-цільовий підхід, сутність якого – в єдності всіх сторін навчання, у їхній підлеглості кінцевому результату», в нашому випадку – підготовці майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін.

Підсумовуючи маємо зробити висновок, що успішна інтенсифікація освітнього процесу передбачає розробку та впровадження науково-обґрунтованих методів керівництва пізнавальним процесом, що мобілізує творчий потенціал студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота». Також маємо констатувати, що існує багато праць вітчизняних та зарубіжних вчених, присвячених проблемі інтенсифікації освітнього процесу у вищій школі (А. Алексюк [3], С. Гончаренко [73], І. Зязюн, І. Кривонос, М. Тарасович та ін. [201]; С. Архангельський [9], Ю. Бабанський [206], А. Вербицький [39],

В. Лихолетов [156], В. Сластьонін [204] та ін.), дозволив визначити такі шляхи вдосконалення змісту освітнього матеріалу: концентрацію аудиторних занять на початковому етапі засвоєння освітнього матеріалу з метою формування мотивації та установки, необхідних для активізації самостійної роботи студентів магістратури; раціональний відбір освітнього матеріалу з чітким виділенням в ньому базової частини та додаткової, вторинної інформації, відповідно основної та додаткової літератури; перерозподіл за часом освітнього матеріалу з тенденцією надання нової інформації на початку заняття, коли сприйняття студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» є більш активним; раціональне дозування освітнього матеріалу для багаторівневого опрацювання нового матеріалу з урахуванням того, що процес пізнання розвивається не за лінійним, а за спіральним принципом.

Як стверджують науковці, що досліджують процес викладання у вищій школі, процес оволодіння педагогічними знаннями складним та багатогранним. Варто наголосити на потребі створення чіткого образу в процесі викладання здоров'язбережувальних дисциплін. А також, що будь-яке педагогічне поняття має зміст і обсяг. Зміст – це сукупність відмітних ознак, ядром яких є суттєві ознаки. Чим більше думок виникає про суттєві ознаки, зв'язки та відношення про об'єкт, тим змістовніше наше поняття про нього. Взагалі поняття уявити не можна, воно є предметом і продуктом мислення. Ця теза, на нашу думку, є важливою в процесі підготовки до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

На нашу думку, при підготовці до викладання здоров'язбережувальних дисциплін майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО в умовах магістратури важливим компонентом є відбір кандидатів. Т. Садчикова проаналізувала сутнісні характеристики готовності студентів до розв'язання у процесі навчання виховних завдань, продемонструвала динаміку і рівень її розвитку. У дослідженні особистісного компонента науковець обмежилась мотивами педагогічної діяльності, а процесуального компонента – педагогічними вміннями [240, с. 14].

Зарубіжні науковці В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Мищенко, Є. Шиянов [204], визначають «готовність до розв'язання педагогічних завдань на високому рівні майстерності як сукупність ряду професійно-педагогічних умінь» [204].

Спираючись на твердження вітчизняних науковців, [221, с. 97], маємо стверджувати, що підвищення професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у сфері теорії та методики здоров'я, здоров'язбережувального освітнього процесу потребує вивчення та значної корекції. Здоров'язбережувальна компетентність викладача ЗВО являє собою «комплекс систематичних знань і уявлень про позитивні й негативні зміни у стані здоров'я всіх учасників освітнього процесу; уміння складати дієву програму збереження здоров'я студентів в умовах освітнього процесу». Погоджуємося з думкою, що провідним у змісті здоров'язбережувальної компетентності викладача ЗВО необхідно володіти не тільки навичками збереження власного здоров'я, а й умінням сформувати навички здоров'язбережувальної діяльності у студентів, як бакалаврату, так й магістратури, для їхнього використання у майбутній професійній діяльності для збереження і зміцнення здоров'я студентів. Одним із завдань розвитку компетентності викладачів закладів вищої освіти в галузі здоров'я є «формування культуроцентриської, соціальної, психолого-педагогічної установки на роль відповідальності майбутнього викладача здоров'язбережувальних дисциплін за здоров'я всіх учасників освітнього процесу». Майбутній викладач здоров'язбережувальних дисциплін у вищій школі повинен уміти планувати свою діяльність із урахуванням пріоритетів збереження й зміцнення здоров'я кожного з учасників освітнього процесу. Окрім знання своїх дисциплін, викладач ЗВО повинен мати «специфічні психолого-педагогічні знання, володіти вміннями та навичками, що допомагають йому гнучко, з урахуванням реальних індивідуальних особливостей студентів обирати методичні прийоми, засоби; оцінювати ефективність своєї викладацької діяльності».

Обсяг поняття – це сукупність предметів, які відображаються у ньому. Дуже часто обсяг поняття складають групи, підгрупи, види. У процесі навчання при формуванні педагогічних понять у студентів слід ураховувати запас їх конкретних

і загальних уявлень. Це полегшує процес формування поняття, поглиблює розуміння його змісту. Не варто залишати поза увагою і те, що з розвитком суспільства змінюються явища, що розглядаються у педагогічній науці. Отже, змінюються й уточнюються педагогічні поняття, що їх відображають. Нерідко у різних джерелах зустрічаються різні визначення одних і тих самих педагогічних понять. Це, як правило, супроводжується у магістрів певними труднощами: вони розгублюються, не розуміють сутності того чи іншого поняття. У результаті незадовільного засвоєння студентами базових педагогічних понять слабо відтворюються (або зовсім не засвоюються) споріднені поняття, які ґрунтуються на базових. Звідси нерозуміння, поверхове засвоєння і часто навіть неприйняття навчальної дисципліни. Слід зважати також на те, що більшість педагогічних понять так чи інакше взаємопов'язані між собою, і якщо не засвоєне попереднє поняття, то незрозумілим стає і зміст наступного. Саме тому дуже важливо сформувати у студентів магістратури на початковому етапі вивчення педагогіки вищої школи правильне розуміння основних наукових понять, навчити їх виділяти основні суттєві ознаки того чи іншого поняття. Такий підхід допоможе студентам магістратури усвідомити цілісність та логічну послідовність навчальної дисципліни. Крім того, у них будуть вироблятися навички користування категоріальним апаратом педагогіки вищої школи.

Погодимося з думкою зарубіжного науковця В. Лихолетова, що «інтенсифікація полягає й у використанні інноваційних педагогічних технологій (проблемних, комп'ютерних, ігрових), спрямованих на якісну перебудову навчально-виховного процесу» [156, с. 173].

Як стверджують зарубіжні науковці, ступінь інтенсифікації педагогічного процесу складає: «при лекційній формі з використанням наочних посібників 30%, аудіовізуальних засобів – 50%, при організації навчальних дискусій – 70%, а при застосуванні активних методів – 90%» [194], то саме впровадження останніх забезпечить підвищення якості викладання, освітньої діяльності студентів магістратури.

Спираючись на дослідження зарубіжних дослідників дидактики вищої школи (С. Архангельського [9], А. Вербицького [39], В. Сластьоніна, І. Ісаєва, О. Мищенко, Є. Шиянова [204], та ін.), «найбільш ефективними методами інтенсифікації педагогічного процесу у вищій школі є метод ділових ігор та метод аналізу ситуацій», що особливо важливо для магістерської підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО [223, с. 120].

Майбутній викладач як вищої школи, так й здоров'язберезувальних дисциплін має також бути здатним до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, постійного доброзичливого спілкування з різними студентами, поважного ставлення до кожного, незалежно від освітніх досягнень, до підтримки й заохочування індивідуальних зрушень у розвитку студентів, як бакалаврату, так і магістратури. Майбутній викладач ЗВО «має володіти вміннями створювати здоров'язберезувальне освітнє середовище; способами організації діяльності з профілактики здоров'я і здоров'язбереження студентів; володіти освітніми технологіями, що зберігають здоров'я студентів; досліджувати ефективність освітнього процесу з питань здоров'язбереження, а також організувати та реалізувати діяльність із профілактики і здоров'язбереження» (О. Беседа, 2010). [19, с. 364; 221, с. 97–98].

Викладач закладу вищої освіти має володіти важливими професійними якостями, які дають можливість генерувати плідні педагогічні ідеї та забезпечувати позитивні педагогічні результати в процесі викладання здоров'язберезувальних дисциплін. Найважливішими серед професійних якостей є: «високий рівень професійно-етичної, комунікативної, рефлексивної культури; здатність до формування й розвитку особистісних креативних якостей; знання щодо формування та функціонування психічних процесів, станів і властивостей особистості, процесів навчання й виховання, пізнання інших людей і самопізнання, творчого вдосконалення людини; основ здоров'я, здорового способу життя; володіння знаннями основ моделювання здоров'язберезувальних технологій в освітніх програмах і заходах; уміння прогнозувати результати

власної викладацької діяльності, а також здатність до вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності» (Л. Бобрицька, 2006, с. 241). [24; 221, с. 98].

Здійснення процесу викладання здоров'язбережувальних дисциплін в процесі магістерської підготовки майбутніх соціальних працівників можливо реалізувати шляхом вирішення таких завдань: «підвищення оздоровчого потенціалу закладу освіти; розробка системи моніторингу здоров'язбережувальної діяльності та фізичного здоров'я здобувачів вищої освіти; систематичний аналіз результатів моніторингу; розробка структурно-функціональної схеми управління здоров'язбережувальною діяльністю; розвиток організаційного, програмного та матеріально-технічного забезпечення додаткової освіти здобувачів вищої освіти, їхнього відпочинку, дозвілля в аспектах збереження здоров'я; розробка та впровадження комплексу заходів для підтримки здоров'я всіх учасників освітнього процесу» [221, с. 95].

Організація роботи з формування цінності здоров'я та здорового способу життя студентів передбачає створення низки педагогічних завдань: реалізацію базових, у тому числі й пізнавальних потреб усіх учасників освітнього процесу; «створення в освітньому просторі атмосфери престижності здорового способу життя, прагнення до успіху, що здійснюється за допомогою реалізації здоров'язбережувальних технологій» [221, с. 96].

Апробована експериментальна методика формування у магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» сталих педагогічних понять щодо здоров'язбереження. Отримані результати попередньої роботи дають змогу констатувати, що вона дає позитивні результати. Вважаємо, щоб сформувати у студентів магістратури нове педагогічне поняття здоров'язбереження, необхідно: підготувати їх до його засвоєння мотиваційно й змістовно; організувати первинне сприймання нових знань; забезпечити диференціювання основних і другорядних ознак нового поняття, способів дії; згрупувати факти, особливості, характеристики здоров'язбереження; розкрити зв'язки й співвідношення об'єкта, що вивчається, з іншими, а також внутрішні зв'язки його елементів; на основі аналітичної роботи сформулювати висновки, і таким чином, ввести його у

загальну систему педагогічних знань щодо здоров'язбереження, доступних для розуміння студентів магістратури.

Проведений аналіз наукової літератури, де досліджуються проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців, засвідчив інтенсивну вживаність та різнобічне трактування поняття «педагогічні умови», що унеможлиблює наявність єдиного підходу до його обґрунтування.

Так, за словником-довідником з професійної підготовки, педагогічні умови трактуються «як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей».

У дослідженні педагогічні умови готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін визначаємо як комплекс взаємопов'язаних і цілеспрямовано створюваних обставин у системі професійної підготовки майбутнього соціального працівника, реалізація яких забезпечує ефективне впровадження спроектованої моделі досліджуваного процесу та досягнення очікуваного результату – позитивна динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

Для конкретизації змісту педагогічних умов готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін уважаємо необхідним узагальнити результати емпіричних досліджень ученими педагогічних умов, що забезпечують результативність процесу професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті здоров'язбереження.

На основі аналізу наукових пошуків, спираючись на власний педагогічний досвід нами визначено такі педагогічні умови, які, на нашу думку, забезпечать формування готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін й реалізацію спроектованої моделі:

- стимулювання ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін;
- удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до

викладання здоров'язберезувальних дисциплін засобами спецкурсу «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін»;

– залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язберезувальних видів діяльності.

2.1.1. Стимулювання ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін

Мотивація професійної діяльності, що спонукає людину до досягнення вершин професійної зрілості відіграє важливу роль у формуванні професійної спрямованості майбутнього викладача закладу вищої освіти, що особливо стосується викладання здоров'язберезувальних дисциплін (А. Деркач [94], І. Ісаєв [126], Н. Кузьміна [145], В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Мищенко, Є. Шиянов [204] та ін.). Студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», професійно визначаючись, віддають перевагу певним видам діяльності, в яких найповніше може реалізувати свої здібності, потреби і життєві плани. Для студентів магістратури, які здобувають професію соціального працівника та викладача вищої школи, найважливішою є професійна зорієнтованість, для змісту професійної орієнтації – джерело інтенсивного розвитку, тобто її активність у викладацькій діяльності в закладах вищої освіти.

Мотиваційний компонент підготовки особистості до викладацької діяльності взагалі та до викладання здоров'язберезувальних дисциплін зокрема, доцільно розглядати, виходячи з видів професійної діяльності викладача закладу вищої освіти, як єдність мотивації педагогічної та наукової діяльності. Структуру мотивації викладацької діяльності, на нашу думку, становлять мотиви обов'язковості; мотиви досягнення; мотиви зацікавленості та захоплення предметом, що викладається; мотиви захоплення спілкуванням зі студентами магістратури.

Погоджуємося з думкою зарубіжного дослідника Є. Ільїна, що «мотивацію наукової діяльності становлять пізнавальні мотиви та мотиви творчої діяльності; мотиви зацікавленості певною наукою або проблемою; соціальні мотиви (досягнення певного соціального статусу через отримання наукових ступенів і вчених звань); мотиви самореалізації, саморозвитку; альтруїстичні мотиви (бажання принести користь власним відкриттям або просто «залишити слід в історії» публікацією своєї роботи); схильність до «кабінетної роботи»» (Є. Ільїн) [124].

Як стверджує вітчизняна дослідниця О. Маковська, «формування позитивного ставлення до професії – найважливіше завдання вищої професійної освіти. Хоча передбачається, що при вступі до магістратури випускники бакалаврату роблять усвідомлений вибір, але дослідження свідчать, що на сьогодні лише близько 45% магістрантів професійно мотивовані». Дослідження ставлення магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» до обраної професії містить у собі вивчення рівня задоволеності майбутньою професією. Отже, важливою «складовою професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти є створення умов для розвитку мотивації професійного самовдосконалення, що передбачає перехід від аморфної однорівневої системи прагнень до складної, ієрархічно побудованої, від вузької тимчасової сфери дії спонукань до стійкого автономного мотиву самовдосконалення, перетворення окремих спроб роботи над собою до постійно тривалого процесу» [164]. Також погоджуємося з думкою зарубіжного дослідника В. Зинченко, що «мотивація займає провідне місце в структурі поведінки особистості і є одним із основних понять, які використовуються для пояснення рушійних сил, діяльності в цілому для здобуття певної професії. Мотивація (від lat. «Movere») – спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає його спрямованість, організованість, активність і стійкість; здатність людини через працю задовольняти свої потреби» [122].

Спираючись на роботи зарубіжних дослідників, розглянемо важливі аспекти мотивації. «Мотив, мотивація – спонукання до активності та діяльності суб'єкта,

пов'язане з прагненням задовольнити певні потреби. У психології мотивація позначає сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що спонукають суб'єкта до активності. У соціології мотивація розглядається як усвідомлювана потреба суб'єкта в досягненні певних благ».

Виділяють внутрішню і зовнішню мотивацію. «Якщо діяльність для особистості значуща сама по собі, то говорять про внутрішню мотивацію, якщо ж значимі зовнішні атрибути професії (визнання суспільством, престижність) – переважає зовнішня мотивація» [25]. Високий рівень розвитку мотивації професійного самовдосконалення, на нашу думку, є базовим чинником успішної підготовки до викладання здоров'язбережувальних дисциплін магістрантів – майбутніх соціальних працівників, адже саме він виступає компенсаторним механізмом, що забезпечить розвиток усіх компонентів підготовки в обмежений час – термін магістерської підготовки (1 рік 4 місяці).

Вважаємо також погодитися з визначенням професійного самовдосконалення вітчизняних вчених О. Деркача та В. Зазикіна, що це «свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку» [94, с. 250].

Професійне самовдосконалення майбутнього викладача закладу вищої освіти взагалі та здоров'язбережувальних дисциплін зокрема, «відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрямок професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок» для досягнення найвищого рівня готовності до професійної діяльності [82, с. 58].

Вітчизняними науковцями поняття «мотив» та «мотивація» розглядаються з різних поглядів: В. Селінова ототожнює ці поняття – мотиви – це свідомі спонуки;

також вважає, що «мотивами діяльності можуть бути бажання, почуття, інтереси й інші явища свідомості»; Г. Фортунатов доводить, що «потреби, актуалізуючись, стають тими або іншими мотивами діяльності, що спонукають до неї, що сприяють здійсненню одних дій та перешкоджають виконанню інших»; В. Мерлін стверджує, що «мотиви – це психічні умови і властивості особистості, які характеризують будь-яке порівняно вузьке, приватне і мінливе ставлення людини до певних предметів і явищ зовнішнього світу»; на думку О. Алексюка – «мотивація – система спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали»; Т. Грабовська трактує мотивацію як «систему мотивів в її певній побудові, ієрархії» [77, с. 238].

Проведений аналіз вищезгаданих наукових праць свідчить про те, що дослідники не мають єдиного погляду щодо понять «мотив» та «мотивація». Психологи та педагоги все частіше розглядають мотивацію навчання як складний, багатокомпонентний і багатоступеневий процес, в якому задіяні різні складові.

Погоджуємося з думкою вітчизняного науковця Л. Гусак, яка виділяє чотири групи студентів за впливом різних «внутрішніх (суспільні, професійні, пізнавальні) і зовнішніх (заохочення, побоювання, мотиви спілкування) мотивів: студенти з вираженою професійною і предметною мотивацією; студенти з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією; студенти з лише предметною мотивацією; студенти з відсутністю професійної і предметної мотивації» [90, с. 107].

Для дослідження мотиваційної сфери майбутніх викладачів закладів вищої освіти ми використали опитувальник вивчення провідних мотивів професійного спрямування. Процедура опитування ґрунтувалася на виділенні чотирьох груп мотивів та п'ятої групи зі змішаними мотивами.

Зауважимо, що насправді в жодній із груп немає стовідсоткового превалювання одного з мотивів, у кожної людини вони перебувають у поєднанні. Належність до кожної з груп визначається лише кількісною перевагою одних мотивів над іншими.

За результатами анкетування щодо визначення провідних мотивів професійного спрямування магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» визначено: мотиви власної праці; мотиви соціальної значущості праці; мотиви самоствердження; мотиви професійної майстерності; змішані мотиви.

Наше дослідження виявило, що більшість студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» керуються мотивами професійної майстерності, значна частин мотивами самоствердження та соціальної значущості праці, а на мотиви змішані припадає найменший відсоток (Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Взаємозв'язок мотивації студентів магістратури спеціальності 231
«Соціальна робота» з характером освітньої діяльності**

Показники освітньої діяльності	Мотивація	
	Зовнішня	Внутрішня
Тенденція до продовження освітньої діяльності	Припиняється, якщо зникають зовнішні стимули	Триває досить довго
Креативність	Викликає напруженість, стримує творчість	Сприяє одержанню задоволення від роботи, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості
Складність завдань	Магістранти надають перевагу спрощеним завданням, що призводить до втрати інтересу й активності у освітній діяльності	Надають перевагу ускладненим завданням, що полегшує виконання дій, які вимагають евристичного підходу
Характер виконуваних дій	Полегшує виконання дій, що вимагають алгоритмічного підходу, але погіршує якість вирішення евристичних завдань, сповільнює творчу	Заважає виконанню алгоритмічних завдань, проте сприяє евристичному підходові до вирішення завдань, прискорює зростання творчого мислення

Ефективність засвоєння освітнього матеріалу	Поверхнєве оволодіння освітнім матеріалом	Більш високий рівень освоєння теоретичного матеріалу
Тип сформованого мислення	Позитивно впливає на формування алгоритмічного мислення й алгоритмічної діяльності	Більш успішно впливає на пізнавальні процеси та поведінку особистості, сприяє формуванню творчого мислення

Маємо розглянути в межах нашого дослідження працю зарубіжного дослідника Л. Божовича. Він виділяє «взаємозв'язок мотивації з характером навчальної діяльності» [25].

Мотиваційні чинники у виборі професії майбутнього соціального працівника, викладача ЗВО – це «стимули, заради яких людина готова докласти свої зусилля, орієнтуючись при виборі тієї або іншої професії на суспільно-соціальну значимість даної професії, престиж, заробіток. Що хоче отримати студент від вищої освіти, яких життєвих цілей досягти, які якості сучасного фахівця в собі сформувати і які цінності в його житті відіграють головну роль». Маємо погодитися з цим твердженням [271].

Слід детально розглянути формування професіоналізму у майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Зокрема, З. Курлянд вважає, що «професіоналізм формується у майбутніх викладачів вищої школи за рахунок орієнтації підготовки на розвиток творчої індивідуальності фахівця, формування у нього не тільки мотивів творчої діяльності, і, перш за все, його адекватної «Я-концепції», а й спрямування на розвиток інтелектуально-логічних, евристичних здібностей, пошуково-перетворюючого стилю мислення. Тобто його змістовий компонент підготовки передбачає: – наявність професійно значущих якостей та особливостей особистості; – набір інтелектуальних засобів, розрахованих на розвиток кмітливості, професійної спрямованості сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, проявів і посилення творчих здібностей студентів; – набір моральних засобів, які включають любов до студентів, віру в їхні можливості та здібності, педагогічну справедливість, вимогливість, повагу до студентів і становлять

основу професійної етики; – духовних засобів, тобто прагнення до правди, істини в знаннях і праці, краси, що є основою загальної та педагогічної культури сучасного викладача» [147].

Як зазначає вітчизняна вчена Н. Сайко, яка разом з авторським колективом досліджує комунікативну компетентність, це складова професійного розвитку здобувачів вищої освіти [305]. Погоджуємося з цим твердженням.

Цілісна концепція професійної спрямованості навчання викладача закладу вищої освіти, має бути побудована на принципах побудови методичної системи навчання майбутніх соціальних працівників, зокрема:

1) принцип диференційованої фундаментальності (фундаментальна педагогічна підготовка повинна бути (диференційовано) не тільки метою, а й засобом підготовки майбутніх соціальних працівників – викладачів закладів вищої освіти);

2) принцип мінімізації часу на вивчення здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури;

3) принцип інтегрованості (вивчення багатьох фактів одночасно для так званих дійсних і комплексних випадків; звертати увагу на поєднання соціально-педагогічної, методичної, педагогічної, психологічної, інформаційної, мовної і моральної ліній);

4) принцип провідної ідеї (тісний взаємозв'язок між дисциплінами «Формування здорового способу життя» та «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» і вплив однієї дисципліни на іншу);

5) принцип «навчаючи, навчай навчати»;

6) принцип неперервності (професійна культура викладача закладу вищої освіти формується протягом його життя, починаючи з 1 року навчання в магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота») (розроблено нами).

Вітчизняний дослідник Г. Михалін вважає, що [175] «під професійною спрямованістю навчання викладача маємо розуміти таке навчання, яке забезпечує формування максимально можливої кількості компонентів професійної культури викладача».

Отже, ми визначили провідні мотиви студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» за освітньо-професійною програмою: Соціальна педагогіка денної форми навчання. Кваліфікації «Магістр з соціальної роботи. Викладач ЗВО» та їхню роль, яку вони відіграють у формуванні професійної спрямованості майбутнього викладача закладу вищої освіти. Проведене нами дослідження засвідчило, що: 1. Більшість магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» керуються мотивами самоствердження, значна частина – мотивами соціальної значущості праці і найменша частина – змішаними мотивами [185].

Прагнення до професійного самовдосконалення є вторинним щодо загальної мотивації професійної діяльності фахівця, ставлення особистості до професійних вимог. Адже передумовою професійного самовдосконалення є ставлення самого майбутнього соціального працівника, викладача ЗВО до вимог, що пред'явлені: якщо особистість має індиферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться. Тільки при свідомому прийнятті професійних вимог особистість буде відчувати потребу в самовдосконаленні, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх протиріч між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та змодельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне). «Оскільки самовдосконалення – процес неперервний, такий що діалектично розвивається, – уявлення майбутнього соціального працівника, викладача ЗВО про Я-ідеальне професійне постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює нескінченність процесу професійного самовдосконалення, його тривалість протягом професійного життя особистості» [223, с. 116].

У соціальному аспекті для формування мотивації успіху у творчій професійній діяльності, на наш погляд, необхідно: проводити спеціалізацію магістрантів. Запровадити введення практико-орієнтованих спецкурсів з можливістю магістранта спеціальності 231 «Соціальна робота» обирати дисципліни за власним бажанням; підсилити практичну спрямованість підготовки студентів магістратури шляхом запровадження занять з аналізом і вирішенням

актуальних робочих ситуацій, тренінгів професійної майстерності; «для магістрантів ввести у навчальний план моделювання ділових перемовин, ділові ігри; запровадити вибіркові профільні дисципліни за вимогами практики, і за запитом роботодавців; вдосконалити систему проходження професійної практики, впроваджувати безвідривну від освітнього процесу практику; уніфікувати вимоги ринку праці з критеріями якісної підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО; запровадити проведення науково-практичних семінарів з актуальних проблем викладацької діяльності за участі адміністрації, викладацького складу закладу вищої освіти, вчених, студентів, фахівців-практиків, роботодавців» (модифіковано нами, згідно [192]).

Основними напрямками професійного самовдосконалення викладачів закладів вищої освіти з галузі знань 23 «Соціальна робота» визначені такі: 1) розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору; 2) удосконалення професійних та організаторських якостей; 3) формування загальної, правової та педагогічної культури, естетичних та фізичних якостей; 4) постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок та вмінь; 5) формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку; 6) опрацювання вміння керувати власною поведінкою, потребами та почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції [виокремлено та модифіковано нами], [223, с. 118].

Маємо зазначити, що аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів особливостей професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти дозволяє стверджувати, що основними умовами, які забезпечують ефективний розвиток мотивації професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО є такі. По-перше, це формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення, що відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів вищої школи, критеріїв оцінки їхнього майбутнього викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Дана умова забезпечена нами змістом

розробленого нами навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін». Також ефективним методом розвитку мотивації професійного самовдосконалення є мотиваційний тренінг для магістрантів – майбутніх соціальних працівників.

По-друге, це формування у майбутніх соціальних працівників, викладачів вищої школи системи знань, умінь та навичок роботи над собою. Основними заходами розвитку мотивації професійного самовдосконалення є розробка та впровадження цільових програм, спрямованих на професійну підготовку майбутніх викладачів ЗВО у формі спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, тренінгів кар'єрного росту, викладацьких майстерень, розробки портфелю викладача. Отже, розвиток мотивації професійного самовдосконалення майбутнього викладача закладу вищої освіти є необхідною умовою формування його професійної компетентності.

Більшість магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» вважають, що помічником у вирішенні працевлаштування може слугувати або хороша теоретична підготовка, отримана у ЗВО, або рекомендації пройдені виробничої та професійної практики.

Проведений структурно-функціональний аналіз процесу формування професійної мотивації студентів магістратури на основі розвитку їхнього творчого потенціалу дозволяє визначити наступні психолого-педагогічні умови забезпечення стійкої професійної мотивації студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота».

1. Формування прагнень студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» виявити і ствердити себе через освітню та професійну діяльність; з цією метою можна запропонувати: детальне «ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю її суспільною значимістю, та із сучасними вимогами, до знань, умінь, навичок та якостей особистості соціального працівника, викладача ЗВО при вивченні усіх дисциплін; створення у магістранта уявлень про сучасну модель особистості успішного соціального працівника, викладача ЗВО та спонукання до усвідомлення ним ближньої і дальньої

перспективи професійної самореалізації; розвиток позитивної концепції «Я-концепції» та адекватної і стійкої самооцінки студента магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» як суб'єкта професійної діяльності»; формування ієрархії ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю; вироблення у студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» потреб і вмінь самостійно працювати з різними джерелами інформації; забезпечення умов для самопізнання, самовиховання, стимулювати прагнення до самовдосконалення; «підтримання допитливості й «пізнавального» психологічного клімату в магістерській академічній групі» [192].

Як наслідок, у студента магістратури формується життєво-часова перспектива, самоідентифікація з успішним професіоналом, ставлення до себе як до відповідального виконавця професійної (соціальної роботи) та викладацької (викладання здоров'язбережувальних дисциплін) діяльності.

2. Мінімізація високої особистісної і ситуативної тривожності окремих магістрантів, їхньої невпевненості щодо майбутньої соціально-педагогічної діяльності, шляхом активізації розвитку професійних якостей, здібностей до професійної саморегуляції.

3. Створення для магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» ситуацій успіху на високому рівні реалізації здібностей, а не рівні зниження вимог і домагань. Освітній процес у закладі вищої освіти повинен допомагати студентам отримати життєвий сенс, приносити відчуття задоволення та успіху, стати процесом особистісного зростання за роки навчання у магістратурі.

Підпорядкування процесу формування у студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» високого рівня мотивації викладацької діяльності таким критеріям: «успішне навчання на оптимальному рівні складності, який визначається вимогами навчального курсу, а також можливостями зони актуального й найближчого розвитку кожного студента магістратури; індивідуалізація процесу навчання; об'єктивність педагогічної й моральної оцінок як показника особистісних досягнень студента магістратури, а не засобу його заохочення або покарання» [161; 192].

Для забезпечення розвитку мотивації професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури нами був застосований метод портфоліо – «один з найсучасніших методів професійного навчання та професійного розвитку фахівців, що застосовується з метою систематизування досвіду, професійних знань та умінь особистості, визначення напрямків професійного самовдосконалення, оцінки рівня професійної підготовки». Крім того, «портфоліо забезпечує умови для покращення, оптимізації консультивання майбутнього фахівця з боку викладачів», кваліфікованих фахівців, психологів [78].

Розглянемо один з багатьох існуючих видів мотивації, професійну мотивацію. Науковці вважають, що це «сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності». Іншими словами, «професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму особи», оскільки лише на основі формування її високого рівня можлива продуктивна професійна діяльність.

Структурними компонентами мотивації є: мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (відповідає за вибір мети); мотивація реалізації (регулює, контролює реалізацію виконання відповідної дії); мотивація постреалізації (відповідає за завершення виконання відповідної дії й за перехід від однієї дії до іншої).

Для нашого дослідження необхідно розглянути професійну мотивацію, яку можна звести до трьох основних комплексів.

1. *Інтерес.*

1.1. Безпосередні інтереси (виникають на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності) включають: професійно-специфічний інтерес – інтерес до предметів, до процесів праці, що характеризують її основні функції, а також до результатів, виражених у створених продуктах, наданих послугах і тому подібне; загально-професійний інтерес – виникає на основі привабливості найбільш загальних властивостей професії; романтичний інтерес – базується на

уявленні про незвичайність даної професії; ситуативний інтерес – формується на основі випадкових, нетипових для даної професії ознак.

1.2. Опосередковані інтереси (зумовлені деякими організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії) включають: професійно-пізнавальний інтерес – базується на прагненні до пізнання певних природних, технічних, гуманітарних та інших процесів і явищ; інтерес до самовиховання – проявляється у прагненні до духовного збагачення і формування суб'єктно ціннісних якостей особистості; престижний інтерес – вибір професії, зумовлений перспективами професійного росту і престижністю професії у суспільстві; інтерес супутніх можливостей – відображає прагнення молодшої людини задовольнити за допомогою обраної професії певні духовні і життєво-побутові запити й потреби (прагнення до спілкування з людьми, потреба в матеріальному забезпеченні); невизначений інтерес – в його основі лежить невизначений емоційний потяг до певної професії.

2. *Обов'язок.* Мотивом суспільного обов'язку у виборі професії є усвідомлення студентом магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» реальної суспільної користі від своєї участі у даній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю в соціально-педагогічній сфері, готовність до подолання можливих моральних та фізичних труднощів.

Можна виділити п'ять основних груп мотивів обов'язку: «відповідальність по відношенню до повсякденних професійних обов'язків і вимог; прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі; новаторство у праці та організації; загально-альтруїстичні прагнення; загальногромадянські прагнення».

3. *Самооцінка професійної придатності.*

Процес формування самооцінки професійної придатності є суперечливим. Студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» інколи «не вдається співвіднести відомі йому властивості професії зі своїми особистими якостями (дефіцит самопізнання), або йому важко обрати професію, яка відповідає його потребам (дефіцит професійної інформації)». З віком зміст

самооцінки поступово збагачується, але ці зміни не є процесом, який розвивається послідовно та інтенсивно [192].

За результатами дослідження 72% майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО вважають професійну мотивацію ключовим фактором успішного майбутнього. Причому, ця мотивація є внутрішньою, тобто, пов'язана з особистісно-професійним потенціалом студента магістратури та з його цілями [визначено нами].

Отже, розвитку професійної мотивації і творчої активності студента магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх курсів дисциплін, а особливо «Формування здорового способу життя», «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» належна організація професійних практик в магістратурі, адекватна система взаємин викладачів зі студентами магістрантами, якісна підготовка магістерських робіт, психологічна безпека і свобода особистості, активна науково-дослідна діяльність магістрантів.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна мотивація неоднорідна. Вона залежить від багатьох психологічних і соціологічних факторів, співвідношення між якими визначає система ціннісних орієнтацій студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота»: «у власному престижі; у високому матеріальному положенні; у креативності; у розвитку себе; у досягненнях; у духовному задоволенні; у збереженні власної індивідуальності». Інтенсивність розвитку професійної мотивації залежить від того, якою мірою система цінностей людини співвідноситься із системою цінностей суспільства, до якого людина належить [192].

Здійснений аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців щодо особливостей професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти дозволяє стверджувати, що основними умовами, які забезпечують ефективний розвиток мотивації професійного самовдосконалення викладачів ЗВО є такі.

По-перше, це «формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення, що відбувається завдяки конкретизації,

об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів, критеріїв оцінки їхньої викладацької діяльності. Отже, необхідним є ознайомлення викладачів ЗВО з професіограмою викладача вищої школи, ретельний аналіз її складових, надання можливості професійної самодіагностики». Вкрай ефективним методом розвитку мотивації професійного самовдосконалення є мотиваційний тренінг.

По-друге, це «формування у викладачів ЗВО системи знань, умінь та навичок роботи над собою». Основними заходами розвитку мотивації професійного самовдосконалення є розробка та впровадження цільових програм, спрямованих на професійну підготовку, перепідготовку викладачів вищої школи у формах спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, тренінгів кар'єрного росту, викладацьких майстерень, розробки портфелю викладача.

По-третє, це актуалізація потреб професійного самовдосконалення у майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти у процесі їхньої діяльності. «Механізмом розвитку мотивації цього напрямку є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самовдосконалення, при яких майбутні соціальні працівники, викладачі ЗВО постійно зіштовхуються з необхідністю активно розширювати та застосовувати професійні знання, вміння, актуалізувати власні професійні якості». Отже, важливим для розвитку мотивації професійного самовдосконалення майбутнього соціального працівника, викладача ЗВО є постійний розвиток та вдосконалення самого освітнього середовища закладу вищої освіти, його технологічної, наукової, інформаційної бази. Визначальною є кадрова політика освітньої установи, яка при ефективному стимулюванні (матеріальному, соціальному, кар'єрному, емоційному) професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО, створенні розвивального, рефлексивного освітнього середовища забезпечує успішність роботи над собою кожного її суб'єкта.

Відтак, розвиток мотивації професійного самовдосконалення майбутнього соціального працівника, викладача закладу вищої освіти є необхідною умовою формування його професійної (в тому числі здоров'язберезувальної)

компетентності, а сама позитивна мотивація професійного самовдосконалення є системо-утворювальною складовою його підготовки як до викладацької діяльності взагалі, так і до викладання здоров'язберезувальних дисциплін зокрема.

2.1.2. Удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін засобами спецкурсу «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін»

У процесі дослідження удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін засобами факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін», який спрямовано на вивчення професійної ідентичності майбутніх викладачів вищої школи спеціальності 231 «Соціальна робота».

Термін «ідентичність» було введено у науковий категоріальний апарат науковцем Е. Еріксоном [280]. Він вважав, що «ідентичність – це внутрішня неперервність та тотожність особистості; мати ідентичність – означає, по-перше, відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від зміни ситуації, ролі, самосприйняття; по-друге, це означає, що минуле, теперішнє і майбутнє переживаються як єдине ціле; по-третє, це значить, що людина відчуває зв'язок між власною неперервністю та визнанням цієї неперервності іншими людьми» [268, с. 208].

Ідентичність людини досліджувалася у роботах зарубіжних науковців Дж. Марсія, О. Ватермана, Д. Маттесона [283]. Для нашого дослідження важливим є розгляд професійної ідентичності як необхідної складової професійного розвитку особистості, становлення професіонала майбутнього соціального працівника, викладача закладу вищої освіти. Необхідно пам'ятати, що формування професійної ідентичності дозволяє майбутнім соціальним

працівникам, викладачам закладів вищої освіти коригувати власний стиль роботи та усвідомити свої професійні можливості.

Розглядаючи феномен ідентичності вітчизняні та зарубіжні науковці виокремлюють в своїх дослідженнях різні типи ідентичності: «ядерну, статеву, рольову, особистісну, соціальну, гендерну, релігійну» [164].

У нашому дослідженні спираємося на три форми ідентичності, виокремлені В. Кременем: «ідентичність як цілісність особистості; ідентичність як ступінь відповідності особистості групі, етносу; ідентичність як автентичність, тотожність індивіда» [142, с. 132].

Існують два наукових підходи до дослідження ідентичності. «Перший дозволяє ідентичність визначити як базисну характеристику особистості. Вона є внутрішньою й зберігається впродовж життя індивіда. Ідентичність – це внутрішня тотожність та безперервність буття кожної людини. Сутність ідентичності розгортається у соціокультурному смислі» (Р. Баумайстер, Е. Еріксон, Е. Фромм, В. Хесле, К. Хорні). У межах другого підходу «ідентичність розкривається як ситуативна. Набуття ідентичності пов'язане з процесом самореалізації індивіда. Відтак, ідентичність змінюється в залежності від ситуації, тобто вона задана соціальним контекстом» (Е. Гоффман, Дж. Мід, М. Серто) [1].

Маємо констатувати, що сформована «професійна ідентичність є суттєвим чинником попередження особистісних і професійних криз, пов'язаних зі специфікою соціально-економічних змін у суспільстві, набуттям гідного статусу в ієрархії трудової спільноти». Все це спричиняє підвищення зацікавленості науковців до проявів формування професійної ідентичності майбутнього соціального працівника, викладача закладу вищої освіти.

Зарубіжна дослідниця В. Беспалько виділяє три основні етапи формування у магістрів професійної ідентичності [20].

Перший етап – адаптаційний (I семестр магістратури) – це «період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження у нове соціальне та професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішньо прийнятну, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику».

Другий етап – стабілізуючий (II семестр магістратури) – це «період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей і можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям».

Третій етап – уточнюючий (професійна асистентська практика) – «період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив» [20; 142, с. 133].

Зарубіжним науковцем Л. Шнейдером доведено, що «професійна ідентичність є інтегративним особистісним показником підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності, оскільки саме вона є центральною категорією професійної самосвідомості особистості, відображає єдність її професійного менталітету й майстерності, породжується професійним досвідом та професійним спілкуванням» [274].

Погоджуємося з думкою зарубіжної дослідниці І. Антонової, що повноцінне оволодіння професією, як становлення майбутнього соціального працівника, викладача закладу вищої освіти, передбачає «опанування особливостей комунікації та стилю спілкування соціального оточення, закономірно супроводжується змінами уявлень людини про себе, власні здібності, інтенсивним професійним самовизначенням та пошуком свого місця у професійному світі, що складає професійну ідентичність фахівця» [8, с. 86].

Отже, підготовка майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема, в умовах магістратури передбачає забезпечення становлення їхньої професійної педагогічної ідентичності. Вважаємо, що педагогічна ідентичність є інтегративним особистісно-професійним феноменом, який забезпечує цілісність ціннісно-мотиваційного, змістовно-операційного (у єдності особистісної, когнітивної та конструктивної складових) та рефлексивного компонентів підготовки до викладацької діяльності у вищій школі взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема.

Під особистісною ідентичністю Е. Еріксон [280] розумів «внутрішню безперервність, самототожність особистості, що розвивається на всіх етапах життєвого шляху людини» [280].

Досліджуючи роботи зарубіжних науковців, можемо стверджувати, що поняття «ідентичність» розвивалося в рамках дослідження самосвідомості та самовідношення, ідентичність розглядалася як один із аспектів проблеми «Я». Підходи до визначення сутності ідентичності як особливого феномену внутрішнього світу людини традиційно у психолого-педагогічних дослідженнях (І. Антонова [8], Л. Шнейдер [274] та інші) розподіляють на такі: психоаналітичні теорії ідентичності; інтеракційні та когнітивні теорії ідентичності.

Визначення сутності ідентичності особистості в сучасній вітчизняній та зарубіжній науці (Е. Еріксон [280], В. Ядов [283]) дає підстави зробити такі висновки.

Ідентичність є суб'єктивною категорією, феноменом, який характеризує внутрішній світ людини. Має основні компоненти – особистісний та соціальний. Ідентичність є динамічною структурою, що розвивається протягом життя, причому цей розвиток не є лінійним, рівномірним й може йти як у прогресивному, так і в регресивному напрямі.

Становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти відбувається у зв'язку з усвідомленням особистісного досвіду. Науковці доводять, що сформованості умінь особистісної та соціальної рефлексії, усвідомленням особистісного досвіду, ціннісного ставлення до себе, інших і світу завершується становленням професійної ідентичності майбутнього викладача закладу вищої освіти. також можемо стверджувати, що криза професійної ідентичності пов'язана із виявленням власної невідповідності професії, власної неефективності в ролі як соціального працівника, так й викладача закладу вищої освіти.

Зарубіжна дослідниця Т. Березіна [18] виділяє три етапи становлення професійної ідентичності студентів закладу вищої освіти:

1) «первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, навіть не приміряючись до неї. При цьому у майбутніх фахівців формується ціннісне ставлення до обраної професії;

2) підтвердження чи ні первинного вибору. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або навпаки, до впевненості у ньому;

3) реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності» [18].

Це дозволяє зробити висновок, що розвиток майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти загалом та формування професійної ідентичності зокрема є складовою частиною психічного розвитку кожної особистості. Професійна ідентичність відображає характеристику майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти як таких, що обирають і реалізують спосіб професійної взаємодії з оточенням і набуває самоповаги через виконання професійної й викладацької діяльності. Що є необхідним для подальшого викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

Розглянемо удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів вищої школи спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін засобами факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін».

Навчальний факультативний спецкурс «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін» є складовою професійної підготовки викладача закладу вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» в умовах магістратури, спрямованої на формування готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін, розвиток їхньої професійної ідентичності. Навчальний факультативний спецкурс «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін» є базовим формувальним заходом, що разом

з рефлепрактикумом становлять систему професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО спеціальності 231 «Соціальна робота».

Метою спецкурсу було формування ціннісно-мотиваційного та змістовно-операційного компонентів підготовки студентів магістратури, майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в закладах вищої освіти.

Завданнями спецкурсу: формування у студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» мотивації до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у закладі вищої освіти, професійних знань специфіки викладання здоров'язбережувальних дисциплін; сутності здоров'язбережувальної компетентності викладача ЗВО, майбутнього соціального працівника, його професіогенезу; розвиток професійно-педагогічних умінь майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін; створення умов для формування у магістрантів професійної педагогічної ідентичності; розвиток професійної рефлексії.

Освітній зміст розробленого навчального факультативного спецкурсу складався з двох змістових модулів.

Змістовий модуль 1 «Викладацька діяльність майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти» передбачає вивчення процесу формування мотивації викладацької діяльності майбутніх викладачів ЗВО, соціальних працівників в умовах магістратури; актуалізацію знань етапів становлення та розвитку професії викладача закладу вищої освіти, її нормативно-правового забезпечення та перспектив розвитку у зв'язку з входженням до Європейського співтовариства; формування професійної педагогічної ідентичності; розвиток професійних умінь у процесі викладання у закладах вищої освіти. Розглянуто методика викладання соціально-педагогічних дисциплін та специфічні вимоги до викладача соціально-педагогічних дисциплін, майбутнього соціального працівника.

Змістовий модуль 2 «Викладач здоров'язбережувальних дисциплін» передбачає актуалізацію професійних знань; формування професійних педагогічних

умінь; розвиток професійно-значущих якостей; вивчення професійної поведінки викладача ЗВО, що викладає здоров'язбережувальні дисципліни; усвідомлення сутності методу портфоліо в процесі викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

Теоретичний компонент змісту навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін» був спрямований на оволодіння студентами магістратури системи вищезазначених знань. А практичні заняття передбачали детальний розгляд окремих теоретичних положень, формування вмінь і навичок їхнього практичного застосування шляхом індивідуального виконання відповідно сформульованих завдань та містили елементи діагностичних процедур направлених на розвиток навичок самостійної роботи. Важливими складовими оволодіння методикою дослідження та формувального етапу педагогічного експерименту були спрямовані на виявлення індивідуальних, психологічних особливостей майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін. Необхідним було у практичній частині вивчення діагностики властивостей показників професійної непридатності особистості до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема.

На практичних заняттях студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» здійснювали самодіагностику професійної та педагогічної спрямованості, професійної емпатії, педагогічної рефлексії. Ці складові реалізують зміст визначених стадій професійного педагогічного самовизначення студентів магістратури, майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти.

Навчальний факультативний спецкурс «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін» завдяки удосконаленню методів навчання та використанню нетрадиційних лекцій й практичних занять є складовою процесу інтенсифікації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

В цьому напрямі нами було викладено проблемні лекції, в яких освітній

зміст був представлений системою освітніх проблем, які відображають реальні протиріччя педагогіки вищої школи, діяльності викладача закладу вищої освіти, що викладає дисципліни циклу професійної підготовки, як обов'язкові («Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін»), так й вибіркові («Формування здорового способу життя»). Важливим для нашого дослідження є вирішення проблемних ситуацій в процесі проведення практичних занять (з використанням аналізу конкретних ситуацій). Як доводить викладання навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін», в межах нашого педагогічного експерименту, аналіз конкретних ситуацій – один з методів активного навчання. Цей метод дає змогу наблизити освітній процес до реальної практичної діяльності майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін. Також маємо констатувати, що метод передбачає розгляд ситуацій, які виникають в процесі викладання, соціальних та інших, що є проблемними ситуаціями та інцидентами у процесі вивчення освітнього матеріалу.

Маємо констатувати, що спецкурс виконував важливу профорієнтаційну функцію в процесі підготовки до викладання у вищій школі: знайомив студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» із змістом викладацької діяльності викладача ЗВО; системою вищої професійної освіти, її завданнями та організаційними основами в Україні; структурою та змістом педагогічних функцій викладача. Засвоєння змісту спецкурсу впливало на професійне самовизначення студентів магістратури галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота», формуванням їхньої педагогічної спрямованості.

Зазначимо, що вимоги інтенсифікації освітнього змісту навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін» реалізувалися завдяки раціональному підбору науково-педагогічних джерел, диференціації їх на основні та додаткові; орієнтації на знання студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» із загальних основ професійної освіти, педагогіки та психології (вступна лекція спецкурсу передбачала актуалізацію знань,

отриманих студентами магістратури у процесі вивчення дисциплін циклів загальної та професійної підготовки освітнього ступеня «Магістр» спеціальності 231 «Соціальна робота»); надання тезаурусу з методики викладання соціально-педагогічних дисциплін, педагогіки вищої школи та формування здорового способу життя.

Особлива увага приділялася такому завданню для самостійної роботи магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» як пошук видатної людини – викладача закладу вищої освіти, який є прикладом для наслідування, вивчення особливостей його викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема, професійного (викладацького) шляху в цілому; проведення хоча б одного з практичних занять у формі наукової конференції, в умовах пандемії дистанційно (онлайн) з теми «Викладач здоров'язбережувальних дисциплін у закладах вищої освіти», на яке кожен студент магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» мав підготувати доповідь або повідомлення, виступити, обов'язково взяти участь у дискусії та підготувати одне підсумкове положення за результатами конференції. На конференцію були запрошені викладачі кафедр соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук, загальної педагогіки та дошкільної освіти.

Для дослідження необхідно також розглянути ще один метод активізації навчання у вищій школі. З метою активізації навчання вивчення навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін» нами передбачається проведення ділових ігор. Вітчизняні автори характеризують ділову гру як просто дидактичну. Проте, вітчизняний науковець П. Щербань вважає, що це не завжди так. «Ділова гра – це управлінська гра, в певному розумінні імітація професійної діяльності, що пов'язана з управлінням певного роду діяльності. Такі ігри використовуються для розвитку творчого мислення, формування практичних умінь та навичок, для стимулювання уваги й підвищення інтересу студентів до занять, активізують процес оволодіння майбутньою професією» [279].

Важливо, на нашу думку, виокремити компоненти ігрової діяльності: «завдання учасників – виграти за правилами; розподіл між учасниками ігрових ролей; побудова за визначеними правилами ігрових дій; визначення критеріїв і механізму оцінки діяльності студентів; тип взаємодії – конкурентна подія; результат – виявлений переможець» [154, с. 76]. Зауважимо також, що в освітньому процесі використовувались й евристичні методи, а саме навчальні ігри (наприклад, понятійно-термінологічна гра «Тезаурус»), які формують колективістські якості особистості (співпрацю, взаємодопомогу, взаємну вимогливість) та самостійність, організованість, діловитість, дисциплінованість, творчу активність.

Для ефективного формування професійної педагогічної ідентичності у майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти, які також мають викладати здоров'язбережувальні дисципліни, ми застосували наступне.

У темі навчального факультативного спецкурсу «Професіогенез викладача здоров'язбережувальних дисциплін» розглядалося питання «Професійна ідентичність як головне новоутворення професіогенезу викладача здоров'язбережувальних дисциплін в умовах закладів вищої освіти» [49].

Як стверджує вітчизняна вчена Н. Милорадова, «процес професіогенезу відбувається шляхом співвіднесення особистістю норм держави, соціуму, професійного середовища тощо з власною моделлю зовнішнього та внутрішнього світу». Розглянемо сутність феномену «професіогенез». Термін «професіогенез» має два кореня «професіо» та «генез», якщо перекласти ці слова, то «професія» походить від латинської «*professio*» та означає різновид занять, а «генезис» (походить від грецької «*genesis*») – походження, зародження, виникнення; процес утворення [176, с. 160].

Спираючись на обґрунтування терміну «професіогенез» вітчизняними науковцями В. Гордієнко, Л. Копець, що «це процес розвитку особистості як професіонала – від початківця до творця» [76, с. 60] вважаємо, що «професіогенез – це поступовий, безперервний планомірний процес професійного розвитку майбутнього соціального працівника в умовах магістратури, головні параметри

якого доцільно розглядати в контексті діалектичного зв'язку «особистість-діяльність-соціум». Досягнення високого рівня професіоналізму та діяльнісна зрілість майбутнього соціального працівника є результатом професіогенеза», що особливо важливо для викладання здоров'язберезувальних дисциплін [виокремлено нами].

Для нашого дослідження важливо розглянути й педагогічну майстерність майбутніх соціальних працівників, викладачів здоров'язберезувальних дисциплін. Маємо спиратися на тлумачення складових педагогічної майстерності вчителя, запропонованого І. Зязюном, Л. Крамущенко, І. Кривонос [209, с. 46], та розглянути педагогічну майстерність викладача здоров'язберезувальних дисциплін як суб'єкта викладацької діяльності (рис. 2. 1):

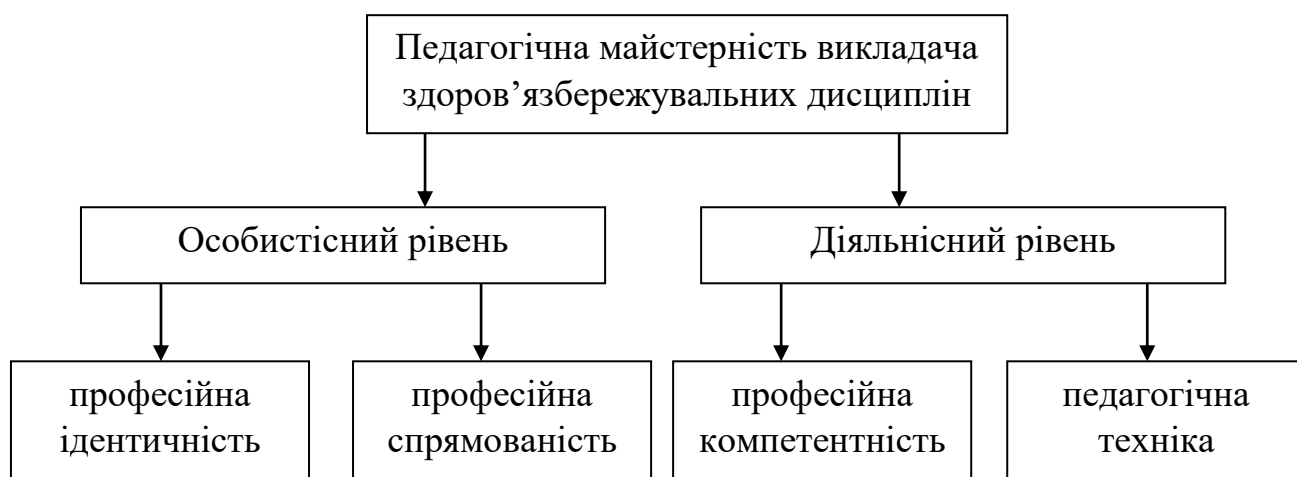


Рис. 2.1. Складові вияву педагогічної майстерності майбутнього соціального працівника, викладача здоров'язберезувальних дисциплін (модифіковано нами згідно [164]).

Ці дві складові професіоналізму майбутнього соціального працівника, викладача здоров'язберезувальних дисциплін в умовах магістратури – особистісний та діяльнісний є тісно пов'язаними. На нашу думку, перший є підґрунтям для формування діяльнісного рівня. Отже, особистісний рівень виявляється через професійну ідентичність та спрямованість. Поняття

професійної ідентичності включає в себе сформовану професійну Я-концепцію, що складається з позитивних Я-образу та самооцінки майбутнього соціального працівника. Професійний Я-образ містить сукупність знань про себе як про суб'єкта праці, своїх актуальних досягнень та потенційних можливостей, а професійна самооцінка, спираючись на рефлексію, виробляє ставлення до себе як до професіонала.

Педагогічна майстерність викладача вищої школи як феномен його професійної діяльності можлива за умов позитивного бачення себе як суб'єкта викладання здоров'язбережувальних дисциплін та відповідного постійного позитивного особистісного ставлення до себе, впевненості в собі у поєднанні з професійним динамізмом, що неодмінно підвищує рівень педагогічної майстерності майбутнього викладача.

Маємо зазначити, що ефективність підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін забезпечується: при наявності комунікативних зв'язків між різними сторонами освітнього процесу; інтеграцією здоров'язбережувального процесу з освітнім у єдиний функціональний комплекс; особистісно-значущим включенням викладачів та студентів у здоров'язбережувальну діяльність; наявністю ретельно розробленої робочої програми дисципліни; науково-методичним та інформаційно-аналітичним забезпеченням; моніторингом і урахуванням чинників, що роблять негативний вплив на здоров'я учасників освітнього процесу [221, с. 98].

Основними формами організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, що забезпечать успішну підготовку студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін є: 1) класична, традиційна лекція, нетрадиційні лекції: (лекція-дискусія, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація); 2) практичні заняття, які передбачають аналіз проблемних педагогічних ситуацій, виконання вправ, елементів тренінгу, здійснення самодіагностики, творчих самостійних завдань з обговоренням; 3) аудиторна і поза аудиторна самостійна робота студентів магістратури, що передбачає роботу з нормативними документами та першоджерелами щодо

діяльності викладача ЗВО, написання доповідей або есе, ознайомлення з передовим викладацьким досвідом, складання педагогічного тезаурусу. Особливе значення у підготовці до викладацької діяльності магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» має професійна (асистентська) практика, педагогічна спрямованість якої актуалізує загальні та фахові компетентності, опановані майбутніми викладачами закладів вищої освіти на аудиторних заняттях та у процесі самостійної роботи.

Методи підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін зорієнтовані на «1) теоретичний аспект: засвоєння системи базових знань з теорії та практики викладацької діяльності у ЗВО; 2) практичний аспект: формування базових педагогічних умінь та навичок; 3) особистісний аспект: розвиток професійно значущих якостей, мотивації професійного самовдосконалення та професійної педагогічної ідентичності майбутніх соціальних працівників – викладачів ЗВО» [223, с. 113–115].

Для дослідження важливо розглянути перелік вимог до комунікативної позиції викладача здоров'язбережувальних дисциплін. Викладач ЗВО, який викладає здоров'язбережувальні дисципліни, повинен уміти: «встановлювати вербальний та невербальний контакт з студентом; визначити і зрозуміти психологічний стан партнера по комунікації; визначити приблизний рівень володіння студентом своєю мовленнєвою діяльністю; передбачити поведінку студента як мовленнєвого партнера, під час діалогу із ним; визначити системні помилки в комунікативній поведінці партнера із метою нейтралізації їхнього впливу на засвоєння нових знань; внести необхідні корективи в хід діалогу із студентом».

Маємо погодитися з твердженням Е. Ериксона, що ідентичність може виявлятися у декількох типах: «досягнута або зріла ідентичність; мораторій; передчасна ідентичність та дифузна ідентичність» (Е. Ериксон [280], Л. Хьелл, Д. Зиглер [267]) вважають, що досягнута «ідентичність характеризується тим, що людина має сформовану систему цілей, цінностей та поглядів, вона знає, чого

хоче і, відповідно, структурує власне життя». А на думку Л. Шнейдера «ідентичність є багатомірним, інтегративним психологічним феноменом, який забезпечує цілісність, тотожність та визначеність людини. Сутність ідентичності є синтезом усіх характеристик людини в унікальну структуру» [274, с. 10].

Для нашого дослідження важливою є думка Л. Шнейдера, що «професійна ідентичність в сучасній науці розглядається як одна з основних складових соціальної ідентичності людини, як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійного співтовариства; певна ступінь ототожнення-диференціації себе з працею та іншими представниками професії» (Л. Шнейдер [274]). Ми також спираємося на роботи відомого зарубіжного психолога Е. Зеєра. Він вважав, що «професійна ідентичність є професійним образом «Я», що включає в себе професійні стереотипи й унікальність власного «Я»; усвідомлення своєї тотожності з професією [119].

Підсумовуючи констатуємо, що гуманізація освітнього процесу ставить досить жорсткі вимоги до комунікативної позиції викладачів закладів вищої освіти взагалі та викладачів здоров'язбережувальних дисциплін зокрема. Найбільш важливими є чинники:

1. Вимоги до особистості викладачів закладів вищої освіти.

Орієнтація на діалогічність. Суб'єкт-суб'єктні стосунки в ході комунікації. Орієнтація на позитивну взаємодію з учасниками освітнього процесу. Переорієнтація із стратегії здійснення впливу на стратегію взаємодії, що особливо необхідно для студентів першого року навчання в магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота».

2. Структура педагогічної комунікації.

Врахування типу ситуації комунікації (конкретна академічна група, студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», тема освітнього матеріалу). Зближення тезаурусу викладачів здоров'язбережувальних дисциплін з тезаурусом студентів магістратури. Використання зворотного зв'язку на всіх етапах функціонування комунікативної позиції.

3. Комунікативна атака.

Конкретизація комунікативної позиції. Уточнення умов та структури взаємодії. Здійснення початкової фази комунікації (другий етап комунікативної позиції). Управління ініціативою в педагогічній комунікації (третій етап комунікативної позиції).

4. Аналіз результатів педагогічної комунікації: «наскільки справдилась чи не справдилась розроблена конкретна стратегія щодо моделі діалогу» [122, с. 27].

За своєю рівневою структурою, етапами розвитку, професійна ідентичність майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти, які викладають здоров'язбережувальні дисципліни, складається (за мірою ускладнення) з: «1) усвідомлення майбутнім соціальним працівником, викладачем ЗВО професійних цілей, прагнення зрозуміти власну професійну справу, оволодіти нею у повному обсязі, засвоїти професійні функції; 2) засвоєння основних вимог професійної діяльності, усвідомлення власних можливостей, здійснення діяльності за зразком, встановлення професійних контактів, входження до професійного співтовариства як соціальних працівників різних соціальних інституцій, так й викладачів здоров'язбережувальних дисциплін; 3) практичної реалізації обраних професійних цілей, самостійної та свідомої реалізації професійної діяльності, формування певного кола професійних контактів; 4) вільної реалізації професійної діяльності, професійного самовдосконалення» [274, с. 21].

Отже, етапи становлення професійної ідентичності за своїм змістом співпадають із змістом підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти як до професійної діяльності, так й до викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Професійна освіта є одним із джерел формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти. Зміст професійної освіти визначають чинні нормативні державні документи про освіту. Соціальний працівник, викладач ЗВО, який навчався на певному факультеті та отримав відповідний диплом сприймається як професійно ідентичний своїй професії. У такому випадку

головною умовою становлення професійної ідентичності є освітньо-професійна єдність та професійна освіченість соціального працівника, викладача закладу вищої освіти.

Розглядаючи особистість викладача як ключову ланку освітнього процесу, необхідно виділити шляхи можливого його самовдосконалення. Визначальними поняттями є нормовідповідність та ідентичність особистості викладача закладу вищої освіти, яку ми розуміємо в даному випадку як ототожнення викладачем себе із певними зразками рольової поведінки, особливо важливо це для майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти взагалі, викладачів здоров'язбережувальних дисциплін зокрема.

Зазначимо, що професійна ідентичність викладача закладу вищої освіти у працях сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців є недостатньо досліджуваною. Це виявляється у відсутності достатньої кількості ґрунтовних наукових праць, присвячених вивченню професійної ідентичності як викладача закладу вищої освіти взагалі, так й викладача здоров'язбережувальних дисциплін зокрема. Ми спираємося на роботи вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Ащепков [10], О. Гура [88], О. Коржуєв [139], А. Маркова [165], Ю. Фокін [263]). Погоджуємося з визначенням професійної ідентичності викладача закладу вищої освіти Т. Приходько «багатомірний, інтегративний феномен, який проявляється в його усвідомленні себе представником педагогічної професії та науково-педагогічного співтовариства, забезпечує цілісність, тотожність та визначеність його професійного шляху у просторі викладацької діяльності» майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти [223, с. 116].

Важливою складовою для нашого дослідження є також й норма діяльності в процесі викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Нами за основу запропоновано роботу П. Бергера, Т. Лукмана, які стверджували, що «норма діяльності являє собою усталену модель її здійснення, яка відповідає сукупності соціально детермінованих вимог і сподівань» [17]. Погоджуємося також з їхньою думкою, що «більшість норм професійної діяльності, які діють у межах виконання викладачем певних функціональних ролей, спрямовані лише на регуляцію суто

зовнішньої поведінки. Внутрішні психічні дії, зокрема ставлення викладачів до виконуваних ними функціональних ролей, очікування ними певних реакцій на ці ролі з боку студентів детермінуються передусім специфікою функціонування рольової ідентичності особистості викладача. Важливою є думка зарубіжних науковців, що норми, які регулюють професійну діяльність викладача закладу вищої освіти, який викладає і здоров'язбережувальні дисципліни, «функціонують завжди у межах деякої їхньої системи» [17, с. 27]. А отже, можемо стверджувати, що «перехід до нових норм обов'язково пов'язаний із зміною системи норм».

Доцільним вважаємо й механізм формування професійної ідентичності у майбутніх викладачів ЗВО – студентів магістратури, соціальних працівників. Механізмом становлення професійної ідентичності на етапі професійної підготовки, маємо визначити: ідентифікацію з викладачем, науковим керівником, в образі якого втілюються професійні норми та цінності, професійні уявлення. Саме викладач, на думку вітчизняних та зарубіжних дослідників (Е. Зеєр [119], Є. Климов [132], О. Фонарьов [264] та інші), найчастіше стає «прототипом» – персоніфікованим образом своєї професії, що розвивається в процесі професійної освіти. Погоджуємося з цією тезою.

Для викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін («Формування здорового способу життя», «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін») зокрема, важливими є чинники, самоідентифікації особистості викладача закладу вищої освіти в процесі переструктурування його ідентичності. Мова йде про: а) етап актуалізації залучення до структури ідентичності нових особистісних та соціальних цінностей; б) етап переструктурування ідентичності відповідно до специфіки її нових структурних елементів; в) етап визначення ієрархії пріоритетності відповідно до нових елементів та її порівняння із попереднім комплексом особистісних рольових цінностей викладача» [122, с. 28].

Удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін засобами факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін» передбачає:

а) використання норм-стандартів як критерію «вхідного контролю», що «формує нормотворче завдання, яке визначає рівень вимог до суб'єкта ідентичності; б) використання норм-ідеалів, які формують нормотворчу мету, що має реалізуватися на кінцевому (у певній часовий інтервал, звичайно) етапі самоідентифікації; в) застосування норм індивідуального прогресу як показника, так би мовити, «швидкості» переструктурування ідентичності, що має кількісно визначити, наскільки ідентичність суб'єкта може бути «відкритою» та «гнучкою» до нових соціальних смислів.

2.1.3. Залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальних видів діяльності

У педагогічній практиці закладів вищої освіти «здоров'язбережувальна діяльність розуміється як діяльність соціального об'єкта (педагога, закладу), метою якої є створення необхідних умов (організаційно-педагогічних, соціокультурних), що сприяють формуванню і зміцненню здоров'я суб'єктів освітнього процесу, їх продуктивної навчально-пізнавальної і практичної діяльності» (І. Беседа, 2010). [19, с. 364; 221, с. 92].

Принципами підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін як системи вихідних, основних дидактичних вимог, установок професійного навчання, що забезпечує ефективність освітнього процесу, є загально педагогічні та специфічні положення, висвітлені у працях В. Бондаря [27], М. Громкової [85], Є. Зеєра [119], І. Ісаєва [126], В. Лозової [158], В. Сластьоніна [204].

Розглянемо складові здоров'язбережувальної діяльності майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти.

Маємо також констатувати, що здоров'я людини ґрунтується на основі генетичних факторів, способу життя, екологічних умов та свідомого ставлення людини до себе й оточуючого середовища. Як стверджують вітчизняні і зарубіжні

науковці, здоров'я людини можна визначити як «природний стан організму, що характеризується повною зрівноваженістю будь-яких виражених хворобливих змін» (М. Носко, С. Грищенко, Ю. Носко, 2013). Як зазначають науковці, здоров'я залежить від багатьох «факторів, які об'єднуються в одне інтегральне поняття – здоровий спосіб життя». Метою здорового способу життя вважаємо навчання людини розумно ставитися до свого здоров'я, фізичної та психічної культури, загартовувати свій організм, вміло організовувати працю і відпочинок, уникати шкідливих звичок.

Визначаючи види здоров'язбережувальної діяльності в яких безпосередньо мають брати участь фахівці соціальної сфери, розглянемо низку складових. Для здоров'язбережувальної діяльності фахівців соціальної сфери щодо безпечної поведінки, маємо констатувати, що «спосіб життя має велике значення для здоров'я людини і складається з чотирьох категорій: рівень життя (економічної); якість життя (соціологічної); стиль життя (соціально-психологічної); устрій життя (соціально-економічної)» [191, с. 98]. Згідно формування здорового способу життя важливою складовою діяльності майбутніх та практикуючих фахівців соціальної сфери є рівень культури. Це профілактика неправильного способу життя, недотримання режиму та розпорядку дня, нераціональне харчування, вживання алкоголю, тютюнопаління. Зауважимо, що існує первинна, вторинна та третинна профілактика. Важливо в процесі первинної профілактики створити системне інформування щодо первинності здоров'я в ієрархії потреб людини будь-якого віку. Важливо не нанести шкоду не лише своєму здоров'ю, а й здоров'ю майбутніх поколінь. А, відтак, здоров'я повинно займати перше місце в ієрархії потреб людини.

У процесі первинної та вторинної соціальної профілактики неправильного способу життя вітчизняні вчені пропонують вести активно мотивування відмови від шкідливих звичок та мотивування на здоровий спосіб життя. Необхідно констатувати, що ціну здоров'я більшість людей усвідомлює лише тоді, коли воно значно втрачено. Ця теза має бути для соціальних працівників найбільш важливою.

Одним із видів здоров'язбережувальної діяльності соціальних працівників є індивідуальне та групове консультування в ході первинної та вторинної соціальної профілактики негативних звичок та неправильного способу життя дітей та молоді щодо настанови на довге здорове життя. Не кожна доросла людина, а тим більше дитина, у повсякденному житті уміє мобілізувати резерви свого організму на подолання негараздів життєвого характеру. Наприклад, на зменшення ризику захворювань, що сприяє довголіттю.

Визначимо основні складові інформування та консультування соціальних працівників. Одним з них визначимо дотримання правил особистої гігієни. Як зауважують вітчизняні науковці, «особиста гігієна – це зведення правил, які допомагають підтримувати здоров'я, а також оберігають людину від хвороб, передчасної старості і смерті». Тобто, це правила про те, «як поводитися зі своєю шкірою, зубами, статевими органами і тими предметами, які оточують нас у побуті». Все, що, покращує загальний стан організму людини, підвищує імунітет, продовжує життя – це невід'ємна частина загальнолюдської культури. Саме дотримання правил особистої гігієни усвідомлено і відрізняє кожну людину від тварин [191].

Інформування та консультування різних вікових та соціальних груп населення соціальними працівниками щодо відмови від шкідливих звичок, також є напрямом соціальної роботи.

Звичка взагалі – це закономірність дій, які повторюють протягом довгого часу. Шкідлива звичка така, що несе потенційну загрозу для здоров'я, психологічного стану, навколишнього середовища. Наприклад, тютюнопаління. Також шкідливими звичками науковці вважають: вживання алкоголю; наркоманію; любов до шкідливої їжі; ігроманію; лихослів'я; шопоголізм.

Соціальні працівники в своїй здоров'язбережувальній діяльності використовують для боротьби з цими шкідливими звичками: мотивацію (з якою метою людина має уникати звички); визначення негативу для здоров'я людини від шкідливих звичок (скласти докладний список шкідливих звичок); навчити заохоченню або стимулюванню обходитися без шкідливої звички; контролювати

себе (що вкрай важливо для кожної людини будь-якого віку). Соціальний працівник не завжди може бути тренером, але йому як фахівцю соціальної сфери потрібно знати важливість рухової активності для збереження здоров'я клієнтів.

Вітчизняні науковці визначають рухову активність – як «будь-які форми руху, що потребують енергії, наприклад ходьба, фізична робота, фізичні вправи, заняття спортом». Фахівці соціальної сфери мають знати види рухової активності: низьку (повільна ходьба, сидіння за робочим столом, робота за комп'ютером, перегляд телепередач); помірну (швидка ходьба, прибирання оселі, робота на городі, гра на піаніно); інтенсивну (біг, заняття фізичною культурою і спортом, танці, рухливі ігри).

Соціальні працівники вживають термін «безпечна поведінка» – як «сукупність вчинків, які характеризують загальне ставлення людини до власної безпеки, життя і здоров'я, до безпеки, життя і здоров'я оточуючих, екологічно безпечного природного середовища» [174].

Результативніше проводити індивідуальне консультування з дітьми та молоддю різних вікових груп щодо безпечної поведінки. Як доводить наше дослідження 78% опитаних нами респондентів (Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, 46 здобувачів та 4 викладачів), вважають говорити про різні аспекти безпечної поведінки на індивідуальних консультаціях. Як зарубіжні, так й вітчизняні вчені вважають безпечною поведінкою наявність чотирьох основних компонентів: «передбачення небезпеки (знання небезпек, що оточують людину, знання фізичних властивостей цих небезпек, уміння розпізнавати природу небезпеки); запобігання впливу небезпеки; подолання небезпеки; створення режиму безпеки». В процесі консультацій соціальні працівники мають охарактеризувати природу виникнення, навчити клієнтів визначати характер розвитку небезпечних ситуацій, вміти правильно оцінити ситуацію і раціонально розподілити свої сили, усвідомлювати реальні можливості щодо подолання небезпеки» [191, с. 59; 234, с. 82; 258, с. 124].

Важливою складовою здоров'язбережувальної діяльності в роботі соціальних працівників є раціональне харчування. Вітчизняні дослідники

стверджують, що – це «повноцінне харчування людей з урахуванням статі, віку, характеру праці, кліматичних умов та інших чинників». Характеризуючи правильне харчування, соціальні працівники вважають можливим групове інформування як у вигляді консультацій, лекцій, так й у вигляді тренінгів. Це сприяє збереженню здоров'я та опору шкідливим звичкам. «Раціональне харчування підвищує фізичну та розумову працездатність і таким чином забезпечує активне довголіття людини» [277, с. 265].

Принципи раціонального харчування, про які мають інформувати соціальні працівники своїх клієнтів: забезпечення балансу енергії, що надходить з їжею і витрачається людиною в процесі життєдіяльності; задоволення потреби організму в певних харчових речовинах; дотримання режиму харчування.

Однією із складових здорового способу життя як самих соціальних працівників, так й їхніх клієнтів є позитивний настрій. Здоров'язбережувальна діяльність фахівців соціальної сфери в основному є профілактичною. Саме тому, необхідно зважати на те, що настрій – «це психоемоційна установка, з якою людина підходить до виконання тієї або іншої справи». Він може бути позитивним і негативним. Позитивний настрій помітно підвищує шанси на успіх в будь-якій справі. «Оптимізм допомагає людині ефективніше долати труднощі, швидше домагатися поставлених цілей, викликати симпатію у оточення. Людям приємно спілкуватися з тими, хто допомагає їм налаштуватися на позитив. Оптимісти не лише самі притягують удачу. Вони допомагають і іншим ставати успішніше». Вітчизняні та зарубіжні вчені-психологи доводять, що «це важливий механізм, стимулюючий розвиток колективу і суспільства в цілому. Позитивний настрій може залежати від зовнішніх чинників (наприклад, хорошого символу або ритуалу), але краще всього, коли він зароджується в глибині душі, стаючи частиною психіки людини» [264, с. 302; 284, с. 112].

Соціальні працівники також мають інформувати своїх клієнтів щодо дотримання розпорядку дня як «максимально точного розподілення сили і часу для того, щоб виконати більшу кількість щоденних завдань за меншу кількість

часу». Спланувавши режим у нас з'являється вільний час, відкриваються нові можливості, а життя наповнюється спокоєм і гармонією.

Навчити клієнтів, що «кістяк» робочого дня складається з 4 частин: сон; активна розумова діяльність; спорт і фізичні вправи; дозвілля (відпочинок).

Термін «соціальна профілактика» визначено в Законі України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю в Україні» (2001) як один із видів соціальної роботи, що спрямований на попередження аморальної, протиправної, іншої асоціальної поведінки дітей та молоді, виявлення будь-якого негативного впливу на життя і здоров'я дітей та запобігання такому впливу. Також в нашому дослідженні спираємося на завдання соціальної профілактики, які реалізуються в світлі «допомоги для самопомоги» в таких напрямках соціальної роботи з дітьми та молоддю: «1) соціальні дослідження з проблеми; 2) інформаційно-пропагандистська робота; 3) соціальне навчання молоді вмінням користуватися своїми правами; 4) соціальна реклама послуг суб'єктів соціальної роботи; 5) правова просвіта молоді з проблем здоров'язбереження; 6) допомога молоді у виборі професії, працевлаштуванні, організації дозвілля; 7) сприяння розвитку молодіжних ініціатив, реалізації інтересів; 8) організація волонтерського руху, роботи студентських соціальних служб» (Згідно Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю в Україні», 2001).

Соціальна профілактика негативних явищ та негативних складових способу життя дітей та молоді може бути *первинною, вторинною, третинною*.

Первинна соціальна профілактика негативних явищ та негативних складових способу життя дітей та молоді – найбільш масова і неспецифічна. Її метою є формування активного, адаптивного, високо функціонального життєвого стилю, який забезпечує реалізацію прав, задоволення потреб та інтересів. Соціальна робота тут носить інформаційний характер, оскільки спрямована на формування в особистості неприйняття негативних явищ, звичок та негативних складових способу життя дітей та молоді та категоричну відмову від них.

Її завданнями є: «вдосконалення тих конструктивних стратегій поведінки, життєвих умінь і навичок, які молода людина вже має, але не знає, як її

застосувати у незнайомій ситуації, яка може привести до негативних звичок та негативних складових способу життя дітей та молоді; навчання розпізнаванню таких ситуацій і керувати ними; збільшення потенціалу особистісних ресурсів людини (розвиток внутрішнього контролю власної поведінки, формування правосвідомості, розвиток активності)» [191].

Змістом первинної соціальної профілактики негативних явищ та негативних складових способу життя дітей та молоді є: надання інформації про негативні звички та негативні складові способу життя дітей та молоді; роз'яснення правових норм стосовно поведінки в реальних життєвих ситуаціях, які можуть привести до неправильного способу життя; показ зразків застосування життєвих умінь і навичок щодо навчання, знайомства, відпочинку, працевлаштування; підтримка творчої, інтелектуальної, громадської, спортивної та освітньої діяльності молоді.

Метами первинної соціальної профілактики негативних звичок та негативних складових способу життя дітей та молоді є: «інформування, переконання, навчання, робота в громаді» [виокремлено нами].

Вторинна соціальна профілактика негативних явищ та негативних складових способу життя дітей та молоді є в основному груповою. Метою вторинної соціальної профілактики є зміна мало адаптивної дисфункціональної ризикованої поведінки на адаптивну. Іншими словами, передбачає «зміну ставлення до себе та оточуючих і навчання поведінці, формування досвіду поведінки в ситуаціях, які можуть привести до негативних явищ та негативних складових способу життя дітей та молоді». Вторинна соціальна профілактика спрямована на дітей та молодь «групи ризику». Вторинна соціальна профілактика передбачає своєчасне виявлення таких осіб і надання їм соціальної підтримки і допомоги у напрямках: формування знань, життєвих умінь і навичок, необхідних для самозахисту від негативних явищ та негативних складових способу життя; формування поняття про установи та організації, які надають різні види соціальної допомоги; про способи недопущення негативних явищ та негативних складових способу життя, правила поведінки»; зміну ставлення дітей та молоді до

себе, свого місця в суспільстві, усвідомлення ними цінності свого життя і своєї ролі в ньому [виокремлено нами].

Основними *методами соціальної роботи* є: вправи, вимоги, інформування, переконання, роз'яснення, драматизація, наведення реальних історій щодо негативних звичок та негативних складових способу життя дітей та молоді, розв'язання ситуацій [з'ясовано нами].

Формами, які реалізують ці методи, є: тренінги, цикли занять, вулична соціальна робота, робота «гарячих ліній».

Третинна соціальна профілактика негативних звичок та негативних складових способу життя дітей та молоді спрямована на інтегрування в суспільство осіб, які потерпіли від негативних звичок та негативних складових способу життя дітей та молоді, з метою запобігання повторного потрапляння в ситуацію повторного звикання до негативних звичок та негативних складових способу життя. Третинна соціальна профілактика передбачає виявлення причин та особливостей поведінки і свідомості молодої особи, які привели до виникання негативних звичок та негативних складових способу життя, а також усунення причин через перенавчання людини, підвищення її соціального статусу, підтримку у влаштуванні в житті. *Третинна соціальна профілактика* є в основному *індивідуальною*, передбачає тривалу роботу і комплекс соціальних послуг. Вона здійснюється поряд із соціальною реабілітацією і соціальним супроводом, але має свою мету, вимагає об'єднання зусиль різних фахівців. Основними *методами* роботи тут є: робота в конкретному випадку, рефлексія ситуації та індивідуального розвитку, переключення і перенавчання, створення виховуючих ситуацій, показ перспективи, реконструкція характеру, заохочення, інформування, переконання, включення в різноманітні види діяльності і позитивно соціалізуюче середовище.

Отже, на основі викладеного можна зробити висновок, що залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язберезувальних видів діяльності здійснюється на основі використання концепції «допомоги для самопомоги» в соціальній профілактиці негативних звичок та негативних складових способу життя

дітей та молоді; використання індивідуального та диференційованого підходів; врахування життєвого досвіду клієнтів і їхніх бажань. Це в свою чергу формує відповідальність за себе і навчає користуватися своїми правами у суспільстві; чітко дозволяє визначити мету, завдання, зміст, форми і методи роботи відповідно до вікових особливостей та категорій клієнтів.

2.2 Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін

Сьогодні в закладах вищої освіти існують напрацювання здоров'язбережувальної діяльності, вищій освіті притаманні обнадійливі результати за окремими аспектами викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Особливо важливо це в процесі магістерської підготовки майбутніх соціальних працівників. Необхідним також є процес перетворення освітнього закладу на заклад сприяння здоров'ю. Майбутні соціальні працівники мають оволодіти набором окремих профілактичних, оздоровчих і корекційних заходів. В наш час «необхідна зміна багатьох сформованих педагогічних і медико-біологічних стереотипів, відмова від емпіричних, приблизних, а іноді й неперспективних побудов такої роботи. Одним із підходів до вирішення проблеми збереження здоров'я у вищій школі є перехід до здоров'язбережувальної діяльності» [221, с. 91].

Сучасні вітчизняні науковці стверджують, що в загальнонауковому розумінні модель – це «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [107, с. 516]. У моделі відображається єдність чуттєвого та логічного й вона у процесі відображення та відтворення об'єкта здатна його замінити так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт. Саме модель є засобом встановлення фундаментальних положень теорії [7, с. 137]. Створення моделі підготовки

майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін забезпечує реалізацію евристичної функції – випереджального підходу з урахуванням вимог сучасної вищої освіти до рівня підготовки викладачів соціально-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін представляє собою, відповідно до теорії функціональних систем П. Анохіна [231], єдність таких блоків: цільового, теоретико-методологічного, змістово-операційного та результативного (рис. 2.2).

Цільовий блок містить мету та завдання; теоретико-методологічний – принципи, умови, зміст, форми і методи підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури; змістово-операційний – компоненти готовності, педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури, етапи і зміст підготовки; результативний – критерії та результат.

Отже, метою професійної підготовки студентів магістратури – майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО є підготовка їх до викладання здоров'язбережувальних дисциплін, що передбачає вирішення низки завдань:

1) оволодіння майбутніми викладачами вищої школи спеціальними знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру й функції викладання здоров'язбережувальних дисциплін, про сутність готовності до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у закладі вищої освіти;

2) формування мотивації викладацької діяльності у вищій школі;

3) актуалізація потреби в самопізнанні, самовизначенні та самовихованні, що є внутрішнім механізмом розвитку професійної підготовки особистості;

4) здійснення моніторингу підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО до викладання здоров'язбережувальних дисциплін;

5) формування професійної педагогічної ідентичності, що є інтегруювальною складовою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО.

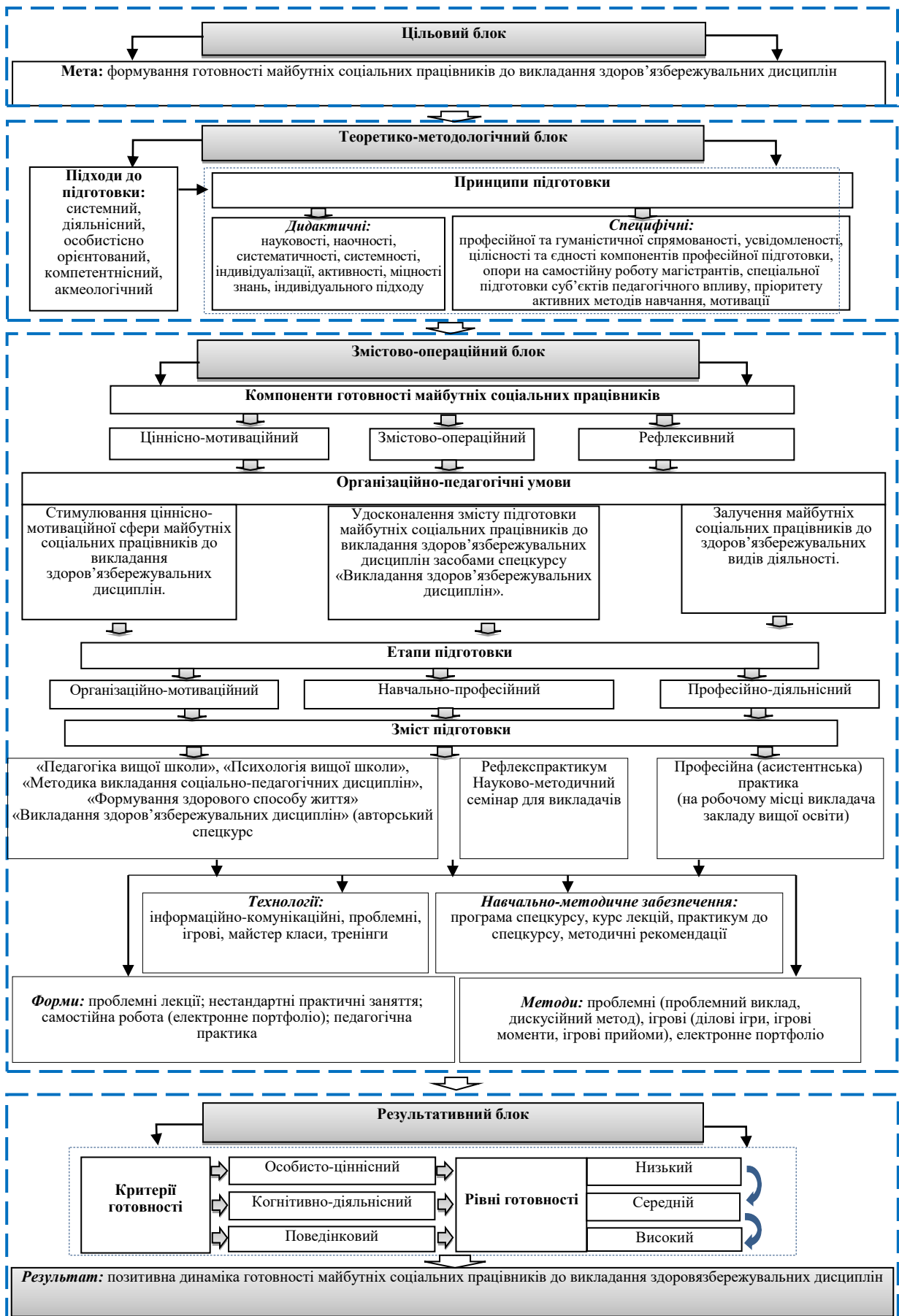


Рис. 2.2. Модель підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін

Мета і завдання підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін з одного боку, та закономірності процесу навчання у вищій школі, що впливають із законів теорії пізнання і передбачають вияв у відповідних умовах постійних стійких зв'язків і залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю викладання, діяльністю учіння й об'єктом засвоєння (змістом навчання) з іншого боку, зумовлюють принципи.

На цьому етапі були отримані дані про те, що здоров'язбережувальних потенціал Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка має низький рівень, оскільки в закладі відсутня системна здоров'язбережувальна діяльність; медико-біологічний супровід освітнього процесу майже не здійснюється; санітарно-гігієнічні вимоги приміщень не завжди відповідають необхідним нормам.

Необхідність організації здоров'язбережувальної діяльності закладів вищої освіти обумовлена тим, що при виконанні свого першочергового завдання – надання можливості отримання освіти високого рівня виникає небезпека зниження здоров'я студентів як бакалаврату, так й магістратури унаслідок перевантаження та гіподинамії.

Основними загально-педагогічними принципами підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури є такі: 1) науковості; 2) наочності; 3) систематичності; 4) системності; 5) активності; 6) міцності знань; 7) індивідуального підходу; 8) самостійності й активності суб'єктів навчання; 9) позитивного емоційного фону навчання.

Спеціальні принципи підготовки соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури:

- *професійної спрямованості*: врахування особливостей майбутньої професійної діяльності. Цей принцип передбачає те, що професійна підготовка магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» має включати й контекст їхнього майбутнього викладання здоров'язбережувальних дисциплін, а не

тільки соціально-педагогічної та соціальної роботи, як це відбувається у вищій школі. Для цього необхідним є: 1) розкриття значення теоретичних знань з педагогіки та психології вищої школи, з теорії здоров'язбереження у практичній діяльності викладача ЗВО; 2) висвітлення зв'язку історії педагогіки вищої школи з розвитком суспільного життя, соціальних потреб; 3) звертання до життєвого досвіду студентів, їхнього досвіду навчання у закладі вищої освіти;

- *гуманістичної спрямованості*: повага до студента знаходить вияв у повазі та вимогливості викладача, у співчутті, емпатійному ставленні, опорі на позитивне, в організації ситуації успіху, що передбачає: виявлення позитивних якостей, допомогу з метою усвідомлення студентом своїх можливостей, зміцнення почуття гідності, організацію виконання ним конкретних справ, дій; мімічне, пластичне, вербальне, предметне, дійове підкріплення позитивного. Саме реалізація цього принципу веде до сформованості у майбутнього соціального працівника гуманізму як вершини його моральності, що знаходить своє виявлення у: свідомому засвоєнні універсальних цінностей загальнолюдської та національної культури; осмисленні єдності людського роду і себе як його неповторної частки, зв'язку з іншими людьми, суспільством, природою; виявленні любові до людей, всього живого, милосерді, доброти; прагненні до оволодіння способами самовдосконалення;

- *усвідомленості*: цей принцип передбачає обов'язковість усвідомлення майбутніми соціальними працівниками сутності професійної підготовки особистості до викладання здоров'язбережувальних дисциплін: її функцій, змісту, критеріїв, механізмів саморозвитку та самовдосконалення, методів самодіагностики;

- *цілісності та єдності компонентів професійної підготовки*: підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін є цілісним явищем, яке складається з трьох складових, що взаємопов'язані та створюють єдине ціле; професійна підготовка особистості не може бути зведена до якогось одного або двох із них, відтак підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних

дисциплін передбачає застосування комплексу педагогічних впливів [223, с. 100];

- *спеціальної підготовки суб'єктів професійно-педагогічного впливу*: викладачі, що здійснюють підготовку майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін мають володіти спеціальними знаннями щодо специфіки категорії студентів (їхньої професійної спрямованості), особливостей їхньої професійної підготовки, спеціальних форм та методів, які в обмежений термін можуть забезпечити успішність педагогічного впливу;

- *опори на самостійну роботу здобувачів вищої освіти*: у зв'язку із складністю явища професійної підготовки особистості та обмеженим терміном її у магістрантів – майбутніх соціальних працівників, саме організація самостійної роботи дозволяє забезпечити ефективність формувальних заходів;

- *доступності нарощуваних труднощів*: освітній процес, який потребує від магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» напруження сил, сприяє їхньому розумовому розвитку, що дозволяє, у свою чергу, висувати перед ними все нові, більш складні завдання. Як стверджував М.О. Данилов, «трудність є виразом суперечностей між новим, що повинен пізнати індивід, тими завданнями, які він повинен вирішити, і наявністю у нього запасу знань, уявлень, умінь вирішувати завдання, що пред'являються. Щоб подібна суперечність стала рушійною силою процесу навчання, воно повинно висуватися логікою цього процесу, бути ланцюгом у низці пізнавальних завдань, що вирішуються студентами під керівництвом викладача. Важливо при цьому, щоб суперечності набували внутрішнього характеру, тобто ставали суперечностями у свідомості студента і переживались ним як трудність» [154, с. 114];

- *пріоритету активних методів навчання, інтерактивних технологій*: підготовка до викладання здоров'язберезувальних дисциплін майбутніх соціальних працівників має ґрунтуватися на застосуванні як традиційних для вищої школи форм та методів навчання (лекція, практичні заняття), так і активних, інтерактивних, бо саме вони мають різноманітні ресурси сприяння

особистісному та професійному розвитку, забезпечують актуалізацію внутрішньо особистісних механізмів;

- *мотивації навчального процесу*, що передбачає необхідність цілеспрямованого формування у студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» мотивації до викладання здоров'язбережувальних дисциплін [223, с. 102].

Педагогічні умови – це «обставини освітнього процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення мети професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін». До педагогічних відносимо такі «умови, які свідомо створюються в навчальному процесі» й які повинні забезпечувати найбільш ефективну підготовку майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури. Чим краще підготовлені та реалізовані педагогічні умови, тим на більш вагомій результаті можна очікувати.

Умови успішної підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін як суттєві компоненти комплексу об'єктів з наявності яких походить існування самого явища професійної педагогічної підготовки [223, с. 102; 262, с. 707], це сукупність чинників освітнього процесу у вищій школі. Визначимо основні педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

1. Стимулювання ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

2. Удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін засобами спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін».

3. Залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальних видів діяльності.

Комплекс вищезазначених педагогічних умов забезпечить підготовку майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін в умовах магістратури, оскільки спрямований на забезпечення як змістовних, так і процесуальних компонентів викладацької готовності майбутніх фахівців соціальної сфери, механізмів їхнього саморозвитку та самовдосконалення, успішного професійного становлення, позитивної мотивації професійного самовдосконалення та розвиненої професійної педагогічної ідентичності.

Важливо, що реалізація збереження і зміцнення здоров'я в сучасних умовах освітнього процесу не можуть не супроводжуватися зверненням до здоров'язбереження як функції цілеспрямованої побудови бажаного майбутнього, що вважається сьогодні як найбільш дієва технологія цільового управління соціально-педагогічними системами.

Проблема викладання здоров'язберезувальних дисциплін в процесі магістерської підготовки майбутніх соціальних працівників буде актуальною, необхідною й перспективною, оскільки з одного боку, проектування, на думку О. Дубасенюк, «...виконує роль провідного регулятора всієї системи дій педагога протягом всього періоду його діяльності: «...діяльність педагога має випереджальний характер і виступає у двох формах – передбачення (прогнозування) і цілепокладання, що дає можливість керувати процесом в умовах динамічного середовища», а з іншого – «добре в людині завжди доводиться проектувати і педагог зобов'язаний це робити» [102, с. 79; 221, с. 93].

Збереження здоров'я особистості є продуктом виховання та має вироблятися на підґрунті замовлення суспільства. Для цього необхідно навчити студентів магістратури, майбутніх викладачів ЗВО оволодівати здоров'язберезувальними компетентностями на рівні спеціальності 231 «Соціальна робота», навчальної дисципліни, розділу та конкретної теми, проведенню дидактичних, оздоровчих та інших заходів, визначення викладачем оптимальних форм, методів і напрямів вирішення поставлених завдань. Це свідчить про те, що викладання здоров'язберезувальних дисциплін в умовах

магістратури та його окремих складових є одним із найважливіших видів професійної діяльності викладача системи вищої освіти (І. Юрчик, 2015, с. 15). [221, с. 93; 282].

Для вивчення особливостей способу життя студентів, які впливають на здоров'я, нами була використана анкета-опитувальник.

Результати анкетування показали, що спосіб життя студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» характеризується пасивним проведенням часу при недостатній руховій активності, обсяг фізичних вправ, необхідний для нормального фізичного розвитку, не виконують 65,6% хлопців і 77,8% дівчат.

За результатами медичного огляду виявлено відхилення в стані здоров'я значної кількості студентів і їхнього недбалого ставлення до свого здоров'я (64% студентів не займаються зміцненням свого здоров'я, у той самий час 88% майбутніх соціальних працівників вважають проблему зниження здоров'я молодого покоління в освітньому процесі актуальною для вивчення) [з'ясовано нами].

Метою викладання здоров'язбережувальних дисциплін є зміцнення та збереження здоров'я студентів за рахунок інтеграції освітньої, оздоровчої та розвиваючої діяльності університету.

На думку вітчизняної вченої А. Коломієць, яка здійснила разом з авторським колективом дослідження взаємодії вищої освіти та громадянської науки, існує необхідність популяризації останньої та можливості її організації в професійній підготовці майбутніх фахівців освітньої галузі, в тому числі й викладачів закладів вищої освіти, що викладають здоров'язбережувальні дисципліни [301].

Процес підготовки магістрантів – майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО до професійної діяльності у закладах вищої освіти зумовлює й низку його етапів, які не є лінійними, а надбудовуються один над одним.

На першому базисному етапі відбувається формування ціннісно-мотиваційного компонента-сукупності мотивів, адекватних цілям та завданням викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах закладів вищої освіти:

соціальних мотивів, мотивів професійного самовдосконалення, мотивів взаємодії зі студентами, мотивів наукової та викладацької діяльності. «Формування особистості майбутнього фахівця перш за все залежить від становлення його громадянської позиції, надання соціальної та професійної спрямованості життєвим прагненням та мотивам молодих людей» [105, с. 248].

Мотивація – це процес динамічного налаштування особистості на досягнення певних цілей, зумовлених ієрархією цінностей. Саме ієрархія цінностей утворює ієрархію мотивів, які динамічно перетворюються в результаті зниження цінностей одних цілей та підвищення значущості інших. Студент магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», обираючи професію, проектує власну мотиваційну структуру на структуру факторів, пов'язаних з професійною діяльністю, в тому числі й з викладанням здоров'язберезувальних дисциплін.

Зазначимо, що в сучасній професійній освіті багатьма дослідженнями встановлено, що максимальна задоволеність професією, максимальний рівень розвитку професійної мотивації спостерігається у студентів першого курсу магістратури, причому якщо вони свідомо обрали професію, пройшли відбір. Надалі цей «показник знижується до 2 курсу, хоча саме ставлення до професії може залишитися цілком позитивним» [105, с. 271]. Маємо звернути увагу на ще один чинник позитивної динаміки професійної мотивації. Це уявлення магістрантів про майбутню професію, про адекватність власних здібностей обраній спеціальності; високоморальні принципи обґрунтування вибору професії соціального працівника та викладача закладу вищої освіти.

Констатуємо, що аналіз результатів наукових досліджень [126; 204] дозволяє стверджувати, що успішність формування професійної мотивації у магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» залежить від чинників, що характеризують:

1) особистість магістранта: а) позитивний мотив вибору професії суспільно значущого змісту; б) уявлення про майбутню професію «Соціальна робота» викладання у закладах вищої освіти; в) прагнення до саморозвитку,

самовдосконалення; г) адекватна самооцінка власних особистісних властивостей та ступеня підготовленості до майбутньої практичної соціально-педагогічної та викладацької діяльності; д) активність на освітніх заняттях; ж) сприятливий соціально-психологічний клімат у студентській групі магістратури;

2) професійну компетентність викладачів: а) планування та організація освітнього процесу з урахуванням сучасних вимог до підготовки фахівців соціальної сфери; б) морально-психологічна мобілізація магістрантів на оволодіння майбутньою професією; в) спонукання студентів магістратури до безперервного особистісного та професійного самовдосконалення; г) врахування індивідуально-психологічних, вікових та соціальних особливостей магістрантів; д) стиль професійного спілкування як викладача, так і здобувача вищої освіти другого (магістерського) рівня; ж) психолого-педагогічна підготовка викладача, його особистісні якості, авторитетність; з) власний високий рівень позитивної внутрішньої мотивації викладацької діяльності;

3) спільну діяльність викладачів та здобувачів вищої освіти: а) єдність поглядів, установок, спільне прагнення реалізувати освітні програми на високому рівні, максимальної результативності усіх видів діяльності у ЗВО; б) професійна спрямованість взаєностосунків між ними; в) позитивне ставлення всіх суб'єктів освітнього процесу.

Забезпечення позитивного впливу всіх вищезазначених чинників зумовлює успішність формування професійної мотивації у студентів.

Формування ціннісно-мотиваційного компонента підготовки магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язберезувальних дисциплін ускладнюється наступними особливостями.

По-перше, професійна підготовка до викладання здоров'язберезувальних дисциплін магістрантів – майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО відбувається у магістратурі терміном один рік і чотири місяці, за який виявляється вищезазначена закономірна динаміка їхньої навчально-професійної мотивації. Високий темп та обмеженість у часі професійної підготовки може призвести до швидкого зниження їхніх професійних мотивів.

По-друге, більшість магістрантів – майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО, які продовжують навчання у магістратурі не мають позитивної мотивації вибору викладання здоров'язбережувальних дисциплін, оскільки первинно мають спрямованість на діяльність у соціально-педагогічній сфері. Викладацька діяльність розглядається ними як додаткова, не основна, саме тому вона на їхню думку не потребує більш ретельної підготовки.

По-третє, соціальні мотиви соціально-педагогічної діяльності більшості магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» є більш стійкими, ніж мотиви викладацької діяльності: вони мають уявлення щодо кар'єрного зростання, матеріального благополуччя, авторитету в соціально-педагогічній сфері, що зумовлено і такими соціальними чинниками як зниження статусу викладача у сучасному суспільстві, недостатній рівень заробітної платні науково-педагогічних працівників, зниження цінностей наукових ступенів та вчених звань, що особливо помітно в 2015-2020 роки.

Отже, умовами успішного формування ціннісно-мотиваційного компонента підготовки магістрантів – майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін нами визначені такі:

1) розвиток прагнень проявити і ствердити себе через навчально-професійну діяльність, що забезпечиться: формуванням ціннісних орієнтацій, що пов'язані з викладанням також й здоров'язбережувальних дисциплін; ознайомленням зі змістом викладацької діяльності та її суспільною значущістю, з вимогами, які вона висуває до професійних знань, умінь, навичок та якостей фахівців; створенням уявлень про професіонала-викладача закладів вищої освіти; підтриманням «пізнавального», «професійного» психологічного клімату в студентській академічній групі; забезпеченням умов для самопізнання, самовиховання, розвитку мотивації до самовдосконалення; складанням позитивного образу-Я. В результаті формується часова перспектива, ідентифікація з професією, уявлення про себе в ролі викладача здоров'язбережувальних дисциплін;

2) розвитком рефлексивних здібностей; усвідомлення студентами магістратури свого особистісного зростання в ситуації успіху, становлення суб'єктності, що забезпечується: стимулюванням пізнавальної активності, інтелектуальної ініціативи, самостійності у прийнятті рішень;

3) підготовка викладача закладу вищої освіти до формування професійної мотивації діяльності магістрантів – соціальних працівників, викладачів ЗВО передбачає: професіоналізацію знань з будь-якої освітньої дисципліни; нарощування змісту і новизни навчального матеріалу; усвідомлення специфіки магістерської підготовки майбутніх фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота»; застосування активних форм та методів навчання, що дозволять стимулювати самоосвіту, надати студентам магістратури необхідну свободу для прояву власних творчих можливостей, здійснювати систематичну діагностику реальних мотивів навчання магістрантів.

Другим етапом підготовки магістрантів – майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у закладі вищої освіти є становлення змістовно-операційного компонента, що містить: 1) когнітивну складову – систему професійних знань; 2) конструктивну складову – сукупність професійних умінь і навичок; 3) особистісну складову – систему професійно значущих якостей фахівця, необхідних для ефективної реалізації викладацької діяльності у ЗВО.

1. Зазначимо, що аналіз нормативних документів, що регламентують професійну діяльність викладача ЗВО [91], дозволив, спираючись на праці О. Гури [89], конкретизувати складники змістовно-операційного компонента підготовки магістрантів – соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у вищій школі (табл. 2.2).

Визначення взаємопов'язаних вимог до діяльності викладача закладу вищої освіти та студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота»; збереження та гармонійне поєднання сильних сторін та суттєве додання недоліків різних теорій навчання у вищій школі має відбуватися на основі концепції проблемно-діяльнісного навчання (за А. Барабаншиковим [229]), оскільки

перевагами її є: 1) асоціативно-рефлекторні теорії навчання Ю. Бабанського [206], С. Рубінштейна [244]: логіка освітнього процесу передбачає етапи сприйняття навчального

Таблиця 2.2

Складники змістовно-операційного компонента підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури

	Освітня діяльність	Наукова діяльність	Методична діяльність	Організаційно-виховна діяльність
Професійні знання	<ul style="list-style-type: none"> - загальнонаукової та спеціально-наукової методології; - дидактики вищої школи; - спеціальної методики викладання здоров'язбережувальних дисциплін; - нормативно-правових засад організації освітнього процесу у закладі вищої освіти; - технологій організації освітнього процесу в закладі вищої освіти; - вікової та педагогічної психології, психології вищої школи; - психології управління; - фахові знання (за спеціальністю); - з основ використання технічних засобів навчання та комп'ютерної техніки; - ведення ділової документації 	<ul style="list-style-type: none"> - нормативних засад організації наукової діяльності; - логіки наукового пізнання; - технологій організації наукових досліджень; - психології управління; - компетентності (за спеціальністю); - з основ використання технічних засобів наукових досліджень; - ведення ділової документації 	<ul style="list-style-type: none"> - нормативно-правового забезпечення професійної підготовки магістрантів закладів вищої освіти; - загальнонаукової та спеціально-наукової методології; - теорії розвитку освіти в різних педагогічних системах; - спеціальної методики викладання здоров'язбережувальних дисциплін; - технологій організації освітнього процесу у закладі вищої освіти; - психології вищої школи; - психології управління; - компетентності (за спеціальністю); - з основ використання технічних засобів навчання та комп'ютерної техніки; - ведення ділової документації 	<ul style="list-style-type: none"> - нормативно-правових засад організації освітнього процесу; - тенденцій розвитку, основних напрямів та результатів наукових пошуків відповідно до спеціальності; - компетентності (за спеціальністю) та тенденції їх розвитку; - вікової та педагогічної психології, психології вищої школи; - основ профорієнтаційної роботи, методів діагностики; - психології управління; - ведення ділової документації

Професійні знання	<p>Гностичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - аналізувати соціально-педагогічну ситуацію; - аналізувати власну викладацьку діяльність; - знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем тощо; - встановлювати внутрішньо дисциплінарні та міждисциплінарні зв'язки дисциплін, що викладаються. <p>Прогностичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - прогнозувати перебіг та результати педагогічного процесу, розвитку особистості та її соціально-професійних відносин тощо <p>Дидактичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - складати освітній матеріал (розробляти структуру матеріалу); 	<p>Конструктивні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формулювати мету проблему, завдання дослідження; - здійснювати селекцію наукової інформації; - переробляти наукову інформацію; - здійснювати контроль за системою знань, необхідних для проектування процесу наукового пошуку; - передбачувати та здійснювати попередню оцінку результатів дослідження; - здійснювати бібліографічну роботу з використанням сучасних інформаційних технологій. 	<p>Гностичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - аналізувати соціально-педагогічну ситуацію; - аналізувати ефективність власної викладацької діяльності; - знаходити способи оптимального вирішення науково-педагогічних проблем. <p>Конструктивні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - складати освітню, робочу документацію; - розробляти моделі навчальної діяльності студентів; - розробляти та впроваджувати нові форми і методи організації освітнього процесу; - здійснювати селекцію наукової інформації. 	<p>Конструктивні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - здійснювати селекцію наукової інформації; - переробляти наукову інформацію; - здійснювати контроль за системою знань, необхідних для проектування процесу наукового пошуку; - визначати найбільш раціональні форми, методи та технології виховного процесу; <p>Проектувальні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - створювати умови для активізації наукового пошуку; - передбачати індивідуально-психологічну схильність особистості до тієї чи іншої спеціальності;
	<ul style="list-style-type: none"> - організовувати та проводити лекцію, практичні заняття з усіх форм (чітко формулювати тему, ставити мету та завдання заняття, обґрунтовувати план роботи, правильно дозувати час заняття, застосовувати технічні засоби тощо); - проектувати модульну організацію освітнього процесу; - визначати найбільш раціональні форми, 	<p>Проектувальні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - створювати моделі наукового пошуку; - будувати систему наукових доказів. <p>Гностичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - аналізувати зв'язки між явищами; - аналізувати власну наукову діяльність; - розробляти та адаптувати методи наукових 	<p>Прогностичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - прогнозувати перебіг та результати педагогічного процесу, розвитку особистості та її соціально-професійних відносин тощо. <p>Дидактичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - складати освітній матеріал (розробляти структуру матеріалу, його згорання та розгорання); - організовувати та проводити лекцію, практичні заняття з 	<ul style="list-style-type: none"> - моделювати виховний і професійний простір становлення та розвитку майбутнього фахівця; <p>Гностичні:</p> <ul style="list-style-type: none"> - аналізувати стан та тенденції розвитку професійного простору спеціальності, вимоги до майбутнього

<p>методи та технології навчання; – застосовувати інформаційні технології в процесі контролю знань.</p> <p>Комунікативні: – встановлювати психологічний контакт; – створювати комфортний психологічний клімат в освітньому процесі; – корегувати й управляти процесом спілкування; – налагоджувати зворотний зв'язок; – адекватно інтерпретувати поведінку; – протистояти стереотипам сприйняття; – володіти загальною комунікативною здатністю</p> <p>Організаційні: – активізувати навчально-професійну діяльність студентів; – організувати навчальну діяльність студентської групи; – мотивувати самостійну роботу студентів.</p> <p>Рефлексивні: – аналізувати свою професійну діяльність: правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням; відповідність форм, методів, засобів навчання.</p>	<p>досліджень.</p> <p>Організаційні: – активізувати наукову діяльність студентів; – реалізовувати результати наукових досліджень у педагогічній практиці.</p> <p>Рефлексивні: – аналізувати власну наукову діяльність: доцільність, значущість обраної наукової проблеми, правильність постановки мети і завдань; адекватність змісту наукового дослідження поставленим завданням; відповідність методів дослідження професійній етиці</p>	<p>усіх форм (чітко формулювати тему, ставити мету та завдання заняття, обґрунтовувати план роботи, правильно дозувати час заняття, застосовувати технічні засоби, наочний, дидактичний матеріал); – проектувати модульну організацію освітнього процесу; – визначати найбільш раціональні форми, методи та технології освітнього процесу.</p> <p>Комунікативні: – встановлювати психологічний контакт; – корегувати й управляти процесом спілкування; – налагоджувати зворотний зв'язок; – адекватно інтерпретувати поведінку; – протистояти стереотипам сприйняття; – володіти загальною комунікативною культурою.</p> <p>Рефлексивні: аналізувати ефективність професійної підготовки, методів організації навчально-виховного процесу</p>	<p>фахівця; – розробляти та адаптувати методи діагностики, технології профорієнтаційно ї роботи;</p> <p>Організаційні: – активізувати науково-педагогічну взаємодію та співробітництво; – мотивувати магістрантів до участі у виховній роботі; – мотивувати студентів магістратури до участі у наукових конференціях, семінарах; – поширювати та популяризувати результати наукових досліджень;</p> <p>Комунікативні: – встановлювати психологічний контакт; – створювати комфортний психологічний клімат в освітньому процесі; – корегувати й управляти процесом спілкування; – налагоджувати зворотний зв'язок.</p> <p>Рефлексивні: аналізувати рівень власної професійно-педагогічної культури</p>
--	--	---	--

Професійно значущі якості	<p>Професійного мислення: критичність, гнучкість мислення; аналітико-конструктивний склад мислення; креативність, оригінальність; самостійність суджень; проникливість; спостережливість, пізнавальна відкритість, рефлексивність;</p> <p>Організаторські: вимогливість до себе; працездатність; наполегливість, ініціативність, організованість, цілеспрямованість;</p> <p>Комунікативні: толерантність, комунікабельність, доброзичливість, тактовність, терпимість, емпатійність, відкритість, неконфліктність, почуття гумору;</p> <p>Моральні: Гуманізм, інтелігентність, справедливість, об'єктивність, чесність, моральна стійкість, принциповість, соціальна відповідальність;</p> <p>Емотивні: розвинута саморегуляція, емоційна стабільність, фрустраційна толерантність, витриманість, вольова стійкість</p>
----------------------------------	--

(Модифіковано автором згідно [164]).

матеріалу та усвідомлення пізнавальних завдань; осмислення матеріалу, доведене до розуміння його внутрішніх зв'язків та відношень; запам'ятовування матеріалу; застосування знань на практиці; центральною ланкою освітнього процесу є осмислення матеріалу, що вивчається як активна аналітико-синтетична діяльність студентів магістратури у процесі вирішення теоретичних та практичних завдань у освітньому процесі.

Обов'язковими педагогічними умовами є формування активного ставлення студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до навчання; чітке, зрозуміле та послідовне представлення освітнього матеріалу; активізація пізнавальної діяльності студентів магістратури;

2) *теорії поетапного формування розумових дій* П. Гальперіна [231], Д. Ельконіна [231], в якій акцентується увага на тому, що «знання, уміння та навички не можуть бути не засвоєні, не збережені поза діяльністю людини: у процесі практичної діяльності формується орієнтувальна основа як система уявлень про мету, план та засоби здійснення дії, відтак навчання має будуватися у відповідності з орієнтувальною основою виконання дії, яка має бути засвоєна магістрантом. При цьому цикл засвоєння складається з декількох етапів: перший етап – ознайомлення з дією (за інструкцією, описом, візуально), в результаті чого у свідомості студента формується її орієнтувальна основа; другий етап –

виконання реальних дій за допомогою навчальної техніки, – етап матеріалізованої дії; третій етап – зовнішньомовний, коли студенти проговорюють ті дії, якими опановують, при чому відбувається їхнє узагальнення, скорочення, автоматизація, необхідність в орієнтувальній основі дії знижується та зникає; четвертий етап – дія проговорюється про себе; п'ятий етап – перехід дії у внутрішній план: скорочення та автоматизація дії відбувається до такого ступеня, що магістрант здатний мисленнєво відтворити її у згорнутому вигляді».

Основними педагогічними умовами продуктивного навчання за представленою теорією є: розробка детальних методик навчання; чіткий контроль викладачів за діями студентів магістратури та утримання їх від шляху «спроб та помилок».

Перевагою цієї концепції є скорочення часу формування навичок та вмінь; досягнення автоматизації дій у зв'язку з їхньою алгоритмізацією; забезпечення доступного контролю якості виконання дій; можливість корекції методик навчання з метою їх оптимізації;

3) *теорії проблемного навчання* І. Лернера [154], в якій під навчанням розуміється процес вирішення проблемних ситуацій як особливих пізнавальних труднощів, для подолання яких студент має отримати нові знання або прикласти інтелектуальні зусилля. Педагогічними умовами успішного проблемного навчання є такі: «створення пізнавальних труднощів, що відповідають інтелектуальним можливостям студентів; забезпечення студентів сукупністю необхідних знань щодо змісту проблемної ситуації; формування операційних умінь вирішення проблемних завдань». Основною перевагою проблемного навчання є розвиток творчого потенціалу студентів, можливість вирішення професійних проблемних ситуацій.

Зазначимо також, що концепція проблемно-діяльнісного навчання А. Барабаншикової [229], на основі якої відбувається формування професійних знань, умінь, навичок та професійно значущих якостей магістрантів – соціальних працівників – майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін ґрунтується на двох принципах:

1) *активно-діяльнісного розвитку* особистості студента магістратури в процесі навчання, що передбачає чітку орієнтацію системи професійного навчання на формування фахівця з творчим стилем мислення, широкою науковою ерудицією, тобто забезпечення розвитку всіх підсистем професійно значущих якостей: професійного мислення, комунікативних, емотивних, організаторських та моральних; відтворення у навчальному процесі усіх сучасних особливостей соціальних та професійних стосунків: динамізму, багатогранності та суперечливості соціального та професійного розвитку; забезпечення тісного зв'язку усієї системи навчання з професійною, педагогічною діяльністю майбутніх фахівців; формування у студентів магістратури продуктивного, дослідницького стилю діяльності, навичок наукової організації праці;

2) *проблемності*, вимогами якого є: вивчення явищ у їхньому реальному розвитку, у взаємодії з іншими явищами; навчання на високому рівні складності, пізнавальних труднощів, пов'язаних з емоційною та естетичною привабливістю самостійної праці.

Реалізація проблемно-діяльнісного навчання щодо формування змістовно-операційного компонента підготовки магістрантів – майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін забезпечується як методами теоретичного засвоєння знань, вироблення загальних та фахових компетентностей згідно Стандарту вищої освіти для другого (магістерського) рівня вищої освіти: Наказ МОН України № 556 від 24.04.2019 [251] розвитку професійно значущих якостей, стимулювання інтересу до наукової, викладацької діяльності, мотивації пізнавальної діяльності, сприяння самостійності в процесі оволодіння змістом професійної освіти. Основними методами є проблемний виклад матеріалу, евристичний (частково-пошуковий) метод, пошуковий та дослідницький методи.

Третім етапом формування підготовки магістрантів – майбутніх соціальних працівників до майбутнього викладання здоров'язберезувальних дисциплін у закладах вищої освіти є становлення рефлексивного компонента, що передбачає розвиток професійної рефлексивності майбутніх викладачів вищої

школи, не лише у просторі самосвідомості, а й у просторі професійної діяльності, тобто розширення простору актуальної рефлексії, включення у неї різних аспектів професійної діяльності, що було доведено науковцем А. Деркачем [94].

До впровадження ігрових методів (О. Анісімов [7], А. Деркач [94], Г. Щедровицький [278] та ін.), що опираються на потенціал рефлексії, традиційно відносять організаційно-діяльнісні ігри (О. Гура [87], Г. Щедровицький [278]), інноваційні та організаційно-мисленнєві ігри, ігрорефлексики, до тренінгових методів відносять рефлексивні тренінги, рефлепрактикуми [94, с. 658].

Отже, цілеспрямована підготовка до викладання здоров'язбережувальних дисциплін передбачає систематичне та комплексне використання усієї різноманітності засобів, форм та методів навчання і виховання у ЗВО. Майбутній викладач закладу вищої освіти повинен бути готовим до формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Результативний блок концептуальної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін містить критерії та результат педагогічного впливу. Оскільки підготовка фахівця до викладацької діяльності є складним, системним явищем, то оцінка її сформованості передбачає визначення рівня розвиненості ціннісно-мотиваційного, змістовно-операційного та рефлексивного компонентів у єдності їхніх складників.

Основними критеріями підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін є: 1) рівень мотивації до викладацької діяльності у ЗВО, мотивації професійного самовдосконалення; 2) рівень усвідомленості сутності професійної викладацької діяльності у ЗВО, когнітивних, конструктивних та особистісних вимог до майбутнього викладача вищої школи; 3) рівень володіння базовими педагогічними компетентностями; 4) розвиненість педагогічної рефлексивності; 5) рівень розвитку професійної педагогічної ідентичності; 6) рівень знань про здоров'язбереження та здоровий спосіб життя.

Отже, констатуємо, що впровадження розробленої концептуальної моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури є необхідним етапом дисертаційного дослідження.

Висновки до другого розділу

Здійснений аналіз професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти у зарубіжній та вітчизняній вищій школі, сучасного стану магістерської підготовки студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» вітчизняних закладів вищої освіти, отримані результати констатувального етапу дослідження, що дозволяють визначити основні складові ефективнішої підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладацької діяльності взагалі та до викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема – є впровадження системи спеціально створених заходів.

Визначено й обґрунтовано *педагогічні умови*, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти до викладання здоров'язбережувальних дисциплін спеціальності 231 «Соціальна робота» в умовах магістратури. Під педагогічними умовами розуміємо обставини освітнього процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм освітнього процесу для досягнення мети професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти до викладання здоров'язбережувальних дисциплін спеціальності 231 «Соціальна робота» в умовах магістратури. До педагогічних відносимо такі умови, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективну підготовку майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти

до викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема та викладацької діяльності взагалі.

Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури (стимулювання ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін; удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін засобами спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін»; залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальних видів діяльності).

Розроблено модель підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін, що являє собою єдність таких блоків: цільового, змістовно-операційного та результативного. Цільовий блок містить мету та завдання; змістовно-операційний – принципи, умови, форми й методи підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти до викладання здоров'язбережувальних дисциплін; результативний – критерії та результат.

Метою професійної підготовки студентів магістратури – майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО є підготовка їх до викладання здоров'язбережувальних дисциплін, що передбачає вирішення низки завдань:

1) оволодіння майбутніми соціальними працівниками, викладачами ЗВО спеціальними знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру й функції викладацької діяльності у закладі вищої освіти взагалі, про сутність викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема; 2) формування мотивації викладацької діяльності у закладах вищої освіти; 3) внутрішнім механізмом розвитку професійної підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» є актуалізація потреби в самопізнанні, самовизначенні та самовихованні; 4) здійснення моніторингу підготовки майбутніх студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін; 5) формування професійної педагогічної

ідентичності майбутніх викладачів закладів вищої освіти як необхідної складової професійної підготовки в умовах магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота».

Принципами підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти до викладання здоров'язбережувальних дисциплін як системи вихідних, основних дидактичних вимог, установок професійного навчання, що забезпечує ефективність освітнього процесу, є загально-педагогічні та специфічні положення, висвітлені в працях В. Бондаря, М. Громкової, Є. Зеєра.

Основними загально-педагогічними принципами підготовки майбутніх працівників, викладачів закладів вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін є такі: науковості, наочності, систематичності, системності, активності, міцності знань, індивідуального підходу, самостійності й активності суб'єктів навчання, позитивного емоційного фону освітнього процесу.

Специфічними (спеціальними) принципами підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» є: професійна та гуманістична спрямованість, усвідомленість цілісності та єдності компонентів професійної підготовки, опора на самостійну роботу студентів магістратури, спеціальна підготовка суб'єктів педагогічного впливу, пріоритет активних методів навчання, мотивація.

Основні положення розділу викладені в публікаціях автора [54; 55; 57; 61; 62].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

У розділі обґрунтовано мету, завдання, етапи, методика та організацію педагогічного експерименту; охарактеризовано впровадження педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури; проаналізовано та узагальнено результати дослідницько-експериментальної роботи; обґрунтовано ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

3.1 Організація та хід педагогічного експерименту

Формування готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін відбувається в умовах магістратури. Майбутній викладач вищої школи у значній мірі підіймає рівень науково-технічного прогресу у країні, сприяє вихованню високої духовності, росту інтелекту в сучасному суспільстві. Успішна підготовка соціальних працівників до викладацької діяльності взагалі та здоров'язбережувальних дисциплін зокрема за освітньо-професійною програмою підготовки магістра з галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота» не може вважатися завершеною без впровадження педагогічних умов з метою перевірки їхньої ефективності.

Для перевірки успішності підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін необхідне здійснення відповідного експериментального дослідження.

Формувальний етап педагогічного експерименту включав дослідно-експериментальні заходи та видання методичних рекомендацій.

Дослідно-експериментальна складова педагогічного експерименту була організована відповідно до основних вимог щодо проведення формувального експерименту в педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців: Ю. Бабанського [206], С. Гончаренко, П. Олійника, В. Федорченко [73; 170], Н. Кузьміної [143], П. Образцова [193], В. Сластьоніна, І. Ісаєва, О. Мищенко, Є. Шиянова [204], Е. Штульмана [276].

Проведено педагогічне експериментальне дослідження, яке здійснювалося упродовж 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 навчальних років.

Констатувальний етап дослідження здійснювався упродовж 2018-2019 навчального року. Цей етап мав на меті виявлення уявлень студентів магістратури та викладачів-практиків про особливості професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти майбутніх соціальних працівників. Констатувальний етап дослідження включав анкетне опитування викладачів-практиків ЗВО та майбутніх викладачів ЗВО, здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота». У дослідженнях взяли участь 42 викладачів-практиків ЗВО зі стажем науково-педагогічної роботи від 0 до 20 років, 180 студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» 6 університетів, разом – 222 особи.

За результатами констатувального етапу дослідження виявлено, що проблема обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін є актуальною як для теорії професійної освіти, так і для практичної професійної діяльності майбутніх викладачів ЗВО, соціальних працівників. Навчання у магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота» забезпечує можливості успішної підготовки до викладацької діяльності взагалі та здоров'язбережувальних дисциплін зокрема.

Проведений аналіз стану проблеми на теоретичному й емпіричному рівнях дав змогу визначити зміст педагогічного експерименту.

Педагогічний експеримент формувального етапу здійснювався у двох варіантах на базі магістратури галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота» здійснено в освітньому процесі магістерської підготовки майбутніх соціальних працівників Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Одеського національного політехнічного університету, Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, Національної Академії державного управління при Президентові, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка упродовж 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 навчальних років.

Перша стадія формувального етапу педагогічного експерименту відбулася протягом 2019-2020 навчального року. Програма експериментального дослідження передбачала впровадження в освітній процес навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін», який був розрахований на 90 годин (3 кредити), з них: 26 аудиторних години: 16 годин лекцій, 10 годин практичних занять та 64 години самостійної роботи студентів [49].

Вітчизняною дослідницею О. Маковською та зарубіжною дослідницею М. Громковою визначені «стадії професійного самовизначення особистості: визначення та розуміння власних потреб, норм, властивостей та здібностей; визначення вимог до викладачів, змісту та рівня розвитку їх професійних якостей, знань, умінь; співставлення власних потреб, норм, властивостей та здібностей з вимогами до викладачів, виявлення суперечностей між ними та визначення правильності власного самовизначення щодо подолання цих суперечностей». На які спираємося в нашому дослідженні [86; 164].

Наведені стадії також за загальною логікою відображають педагогічне

самовизначення студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота».

Для нашого дослідження необхідно розглянути сутність проблемних ситуацій, що виникають у викладацькій діяльності в закладах вищої освіти. «Проблемна ситуація – усвідомлена людиною ситуація існування протиріччя між поставленою метою й можливістю її досягнення. Головна мета навчальної проблемної ситуації – викликати пізнавальний інтерес у студентів (магістратури), спрямувати їхню розумову діяльність». Для нашого дослідження необхідно зауважити, що проблемну ситуацію важливо визначити на початку розгляду освітньої теми й вона має використовуватися як основа для вивчення як лекційного, так й матеріалу для практичних занять. У процесі пояснення матеріалу важливо запропонувати студентам магістратури логічні запитання, відповіді на які потрібно під час роботи або після самостійного опрацювання. Проблемну ситуацію можна розглянути й після вивчення окремого питання або цілої теми, це сприятиме узагальненню та систематизації навчального матеріалу. Особливо важливо це для викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

У процесі викладання навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін» нами використано метод аналізу конкретних ситуацій. Цей метод рекомендується «для поглиблення знань із теми, встановлення зв'язку теорії та практики, формування вмінь студентів аналізувати ситуацію, робити логічні висновки, приймати відповідні рішення, проводити конкретну педагогічну діяльність у нетипових або непередбачуваних ситуаціях» [86, с. 84].

Маємо підкреслити, що у більшості педагогічних ситуацій було описано діяльність саме викладачів здоров'язбережувальних дисциплін закладів вищої освіти, що забезпечило формування у студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» специфічних рис, притаманних викладачам вищої школи.

В освітньому процесі при підготовці майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін спеціальності 231 «Соціальна робота» виділяють чотири основні групи ігор відповідно до характеру пізнавальної і

майбутньої професійної діяльності студентів магістратури галузі 23 «Соціальна робота»: «1) ігри, спрямовані на засвоєння знань, умінь, навичок, передбачених програмою навчального предмета; 2) ігри, спрямовані на формування загальних способів пізнавальної діяльності, культури, навчальної праці, досвіду творчої діяльності; 3) ігри, спрямовані на формування досвіду науково-дослідної діяльності за профілем спеціальності; 4) професійні ігри» [163, с. 14].

Для перевірки ефективності розробленого навчального факультативного спецкурсу підготовки до викладання майбутніми соціальних працівниками здоров'язберезувальних дисциплін були визначені дві експериментальні групи студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» (2018-2019, 2019-2020 н.р.): перша експериментальна група (ЕГ1.1) – 25 студентів та друга (ЕГ1.2) – 24 студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Дві контрольні групи студентів спеціальності 231 «Соціальна робота»: 25 студентів (КГ1.1) та 26 студентів (КГ1.2) Одеського національного політехнічного університету і Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. В рамках формувального етапу педагогічного експерименту нами було проведено також другий варіант. Який відбувся упродовж 2019-2020, 2020-2021 навчального року. В цей період було впроваджено розроблені наступні формувальні заходи: навчальний факультативний спецкурс «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін», рефлепрактикум, професійна (асистентська) практика (180 годин, 6 кредитів), метод портфоліо, внутрішньо-університетський науково-методичний семінар для викладачів, які працюють у магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота».

У рамках констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту (2018-2019, 2019-2020 н.р.) нами проаналізовано ряд сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових праць [101; 107; 154; 158; 204; 236; 270], що

дозволило сформувати три основних етапи підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін (табл. 3. 1).

Таблиця 3. 1

Характеристика етапів підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін

Етап	Назва етапу	Характеристика
I	Організаційно-мотиваційний. Професійна орієнтація та первинна адаптація до викладацької діяльності, формування позитивної внутрішньої мотивації викладання здоров'язбережувальних дисциплін, стимулювання розвитку професійних педагогічних цінностей, розвиток мотивації професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО.	Вступний період, метою якого є професійна орієнтація та первинна адаптація студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота». Усвідомлення студентами магістратури значення професії викладача закладу вищої освіти має вирішальне значення для формування в них свідомого ставлення до освітньої діяльності в процесі виконання магістерських програм, до активності та самостійності навчання за навчальним планом підготовки магістра з галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота».
II	Навчально-професійний. Опанування студентами магістратури загальними та фаховими компетентностями, розвиток професійно-значущих якостей, актуалізація становлення професійної ідентичності як майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти.	Основний період навчання викладацької діяльності – це період інтенсивного формування загальних та фахових компетентностей, розвитку професійно значущих якостей. Особлива увага приділяється зв'язку теорії та практики. На цьому етапі упроваджено рефлепрактикум як метод розвитку професійно значущих якостей і, перш за все, рефлексивності.
III	Професійно-діяльнісний Вдосконалення загальних та фахових компетентностей, актуалізація професійно значущих	Заключний етап, на якому значна увага приділялася професійній (асистентській) практиці (180 годин, 6 кредитів), під час якої студенти

	якостей, розвиток мотивації професійного самовдосконалення, стимулювання подальшого розвитку професійної педагогічної ідентичності майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін.	магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» опановували науково-обґрунтоване планування викладання здоров'язбережувальних дисциплін, проведення та аналізу лекційних та практичних занять; керування академічною студентською групою, спеціальність 231 «Соціальна робота».
--	---	---

(Модифіковано нами згідно [223]).

Розглянемо зміст етапів підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти до викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Як засвідчує зарубіжний науковець В. Сонін, [249, с. 124], викладач, як професіонал, не залежно від дисциплін, які він викладає, повинен усвідомлювати «завдання, структуру і зміст педагогічної діяльності, її вимоги до особистості викладача, а також мету та зміст навчальної діяльності у вищій школі». Це дозволить більш ефективно використати власні потенційні можливості. В результаті нашого педагогічного експерименту доведено, що власна відповідальність майбутніх викладачів за результати професійної підготовки як викладача здоров'язбережувальних дисциплін закладів вищої освіти, впливають на розвиток та формування у студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» самостійності та пізнавальної активності.

На першому етапі був впроваджений розроблений навчальний факультативний спецкурс «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін», реалізація якого відповідає змісту першого варіанту формувального етапу педагогічного експерименту.

На другому етапі підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін впроваджувався рефлепрактикум. Метод рефлепрактики був запропонований для впровадження в процес професійної підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» на основі запропонованого зарубіжними дослідниками А. Деркачем та

В. Заикиним інноваційно-гуманістичного методу, який засновано «на цінностях гуманотворчості та гуманітарно-культурологічної методологічної орієнтації» [94, с. 656]. Для нашого дослідження це дало змогу з'ясувати, чи дійсно відповідно до якої знання мають цінність, якщо метод рефлексивний. Констатуємо, що це дозволяє виявити перспективи саморозвитку студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» в процесі підготовки до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

Маємо зазначити, що існують інші форми рефлексивних практикумів: рефлексивна дискусія, групова рефлексія, рефлексивний полілог, рефлексивний тренінг, рефлексивна інверсія. Як зазначає зарубіжна дослідниця А. Метаєва, «здатність до рефлексії та знання її механізмів, які сформовані в ході рефлексивних практикумів, дозволяють виробити власні цінності і принципи, визначити стратегію власного розвитку, спонукають до постійного саморозвитку і творчого ставлення до професійної діяльності. Рефлексивні практикуми є самостійними, завершеними формами педагогічної діяльності, їх можна розглядати як екзистанційні засоби, що допомагають людині подолати труднощі, вийти з кризової ситуації, виробити нові форми діяльності, побудувати траєкторію подальшого розвитку і досягти більш високих результатів в наступній діяльності», погоджуємося з цією думкою [169, с. 55].

Проведення рефлепрактикуму дозволяє активізувати інтелектуальний, емоційний та вольовий потенціал особистості майбутнього викладача здоров'язбережувальних дисциплін у закладі вищої освіти. На думку зарубіжних дослідників А. Деркача та В. Заикина [94, с. 182] у рефлепрактикумі «акцент робиться не на кінцевому результаті – результаті інтелектуального пошуку, а на самому процесі, коли інтелектуальний пошук сприймається незакінченим та відкритим, постійним. Акцент зміщується на перебіг творчого процесу саморозвитку, результатом якого є запуск іншого процесу (наступного кола обговорення, переінтерпретації). Це є однією з принципових відмінностей рефлепрактикуму як від традиційних лекційно-дидактичних методів, так і від відносно нових (ділових, імітаційних, ролевих, організаційних ігор), що засновані

на принципах репродуктивно-авторитарної педагогіки, принципах попередньо заданих цілей, форм та змісту педагогічного процесу, а також суб'єктно-об'єктним підходом, коли викладач бере на себе роль та відповідальність суб'єкта, а студенти виступають об'єктами педагогічної діяльності» [94, с. 157.].

Також для нашого дослідження необхідно враховувати й твердження радянського дослідника С. Степанова, що «основним завданням рефлепрактикуму є створення рефлексивного середовища завдяки вирішенню проблемно-конфліктних ситуацій, установки на кооперацію, а не конкуренцію – у діяльності та в спілкуванні – відносин, що передбачають доступність власного досвіду для іншого та відкритість досвіду іншого для себе», розділяємо це твердження та враховуємо його в процесі розроблення нами рефлепрактикуму [252].

Для нашого дослідження необхідно схарактеризувати розроблений нами рефлепрактикум, основними принципами якого є:

1) загально тренінгові принципи (добровільності та конфіденційності; «тут і тепер»; об'єктивації поведінки; дослідницької позиції; довірливості у спілкуванні; активності учасників) виокремлені вітчизняними та зарубіжними дослідниками (за працями А. Осипової, 2004) [200], (Л. Шнейдера, 2004) [275], (П. Щербаня, 2004) [279];

2) специфічні принципи: педагогічної рівності позицій, який передбачає те, що і студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», і викладач створюють єдиний смисловий простір, вони є рівними партнерами. Ця група принципів спирається на нескінченність розвитку: акцентування на безкінечності пізнання, саморозвитку та самовдосконалення; унікальності: будь-який процес або структуру треба розглядати як неповторну, нерівну саму собі, а значить – таку, що виходить за межі апріорного пояснення, осмислення, визначення; співвіднесеності з реальною професійною практикою, що передбачає культивування рефлексії навчальної та професійної діяльності; врахування специфіки рефлексивної діяльності; взаємодоповненості вправ; цілісності та інноваційності у побудові рефлексивного середовища в процесі викладання здоров'язбережувальних дисциплін.



Рис. 3.1. Етапи побудови рефлексивного практикуму для студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» (Модифіковано нами, згідно [223]).

Рефлепратикум розрахований на 18 аудиторних годин у формі марафону (заняття тривали 6 годин безперервної роботи протягом трьох днів), оскільки саме марафон є найбільш ефективною формою організації роботи тренінгової групи

нетривалого (менше 24 годин) циклу [200, с. 339].

Запропонований рефлепрактикум базувався на цілісній моделі побудови рефлексивного практикуму зарубіжних дослідників А. Деркача, В. Зазикіна [94], С. Степанова [252], тренінгів педагогічної рефлексії І. Орлової [198]. Розглянемо етапи проведення рефлепрактикуму (рис. 3.1).

Вважаємо, що рефлексивний практикум має складатися з двох блоків: теоретичного та практичного. Необхідно, щоб теоретичний блок розкривав сутність та специфіку педагогічної рефлексії, форми та види рефлексивної діяльності. А зміст практичного блоку складався з активної взаємодії учасників, психогімнастики, психотехніки з оволодіння педагогічною рефлексією. Кожне заняття складалося з трьох частин: вступної (традиційні розігрівальні вправи); основної (яке мало плануватися виходячи з поставленої мети) та власне рефлексивної (самоаналізу змін, якщо вони відбулися). Ефективність рефлепрактикуму здійснювалася за використанням анкетування, опитування, рефлексивних записів учасників практикуму. Також на даному етапі дисертаційного дослідження значної уваги було приділено роботі з викладачами, які викладають дисципліни студентам магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота».

У процесі дослідження був проведений науково-методичний семінар для науково-педагогічних працівників, які працюють з майбутніми соціальними працівниками, викладачами ЗВО на тему «Професійна діяльність та професійний розвиток викладачів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота»». Мета семінару – виявити рівень свідомого ставлення викладачів до своєї професійної діяльності, зміст професійного розвитку викладачів, що викладають дисципліни загального, професійного та практичного циклів в магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота» (Додаток Д 1).

За твердженням зарубіжного науковця А. Мінакова (1893-1954) «Викладання не ремесло, не професія, а образ життя – показ життям», тобто особливого значення для формування професійної ідентичності майбутніх викладачів здоров'язберезувальних дисциплін, студентів магістратури

спеціальності 231 «Соціальна робота» є особистість викладача, який працює саме зі студентами цієї спеціальності [31].

На думку А. Мінакова, необхідно вимагати «від викладачів вищої школи гармонічної єдності його внутрішнього змісту, обдарованості та зовнішньої техніки поведінки перед студентами під час лекційних занять». За твердженням російської дослідниці А. Бусигіної, нині «збереглися та є актуальними основні 5 вимог (так звана «п'ятірка Мінакова»), якими має керуватися викладач: професор вищої школи має бути: науковцем, філософом, артистом, вихователем, людиною» [31, с. 33].

На третьому етапі була відкорегована програма професійної (асистентської) практики (180 годин, 6 кредитів), а саме практика доповнена завданнями, що передбачають рефлексивний аналіз власної викладацької позиції, стилю спілкування зі студентами, відповідність професійній поведінці, професійній педагогічній етиці. За результатами наукових досліджень Л. Подоляк, В. Юрченко [213] встановлено, що саме у процесі професійної (асистентської) практики студенти магістратури спеціальності 231 починають ідентифікувати себе з роллю «викладач»; набувають навичок прийняття самостійних рішень, виходячи із конкретної педагогічної ситуації.

Професійна (асистентська) практика майбутніх соціальних працівників, викладачів здоров'язбережувальних дисциплін у ЗВО забезпечує умови для зміни внутрішньої позиції студентів магістратури, трансформації особистісних цінностей і професійно-педагогічних настанов, розширення професійного викладацького досвіду.

Розглянемо професійну (асистентську) практику студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, яка є складовою практичної підготовки. Підготовка фахівців соціальної сфери у сучасних умовах розвитку українського суспільства та освіти передбачає збільшення уваги до практичних складників освітнього процесу. Практико-орієнтований підхід сприятиме формуванню у майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО відповідних

загальних і професійних компетентностей.

Програма призначена для організації та проведення професійних практик магістрантів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Навчальним планом підготовки студентів магістратури за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка» передбачено три види практик: професійна за напрямом підготовки (180 годин, 6 кредитів), професійна (асистентська) (180 годин, 6 кредитів), науково-дослідна (90 годин, 3 кредити), всього – 450 годин, 15 кредитів [185; 230].

У програмі визначено цілі та завдання цих практик, їх зміст, вимоги до звітної документації, критерії оцінювання. Розглянемо цілі та завдання практики професійної (асистентської) (180 годин, 6 кредитів), яка є складовою частиною професійної підготовки студентів освітнього ступеня «Магістр» спеціальності 231 «Соціальна робота». Згідно з навчальним планом практика проводиться у Х семестрі протягом чотирьох тижнів з відривом від навчання. Базою проходження професійної (асистентської) практики є кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Мета професійної (асистентської) практики полягає у формуванні практичної готовності магістрантів до виконання професійних функцій викладача у закладах вищої освіти.

Основними завданнями професійної (асистентської) практики є формування: здатності навчати студентів, які здобувають освітній ступінь «бакалавр»; здатності використовувати набуті теоретичні й практичні знання та уміння з психолого-педагогічних і фахових дисциплін у розв'язанні конкретних педагогічних завдань у процесі викладацької діяльності; здатності визначати цілі та зміст навчальних занять і виховних заходів, реалізовувати їх у практичній площині, прогнозувати результати власної діяльності; здатності ефективно застосовувати у практичній діяльності комплекс методів, засобів і форм організації освітнього процесу у закладах вищої освіти; здатності здійснювати

виховну роботу в академічній групі та з окремими студентами; здатності комунікувати зі студентами, колегами, викладачами як на загальному, так і на фаховому рівнях; здатності здійснювати аналіз і самоаналіз навчальних занять і виховних заходів; здатності розуміти відповідальність за результати професійної діяльності; прагнути до постійного самовдосконалення, самоосвіти підвищення педагогічної майстерності.

Формування програмних компетентностей та результатів навчання

Шифр згідно ОПП	Компетентності
ФК4	Уміння проектувати та реалізовувати на практиці викладання соціально-педагогічних дисциплін, технологій та конкретних методик відповідно до вимог сучасної педагогічної науки
ФК13	Здатність підвищувати рівень спрямованості здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрації волевих та творчих зусиль дітей з особливими освітніми потребами на реалізацію інтересів, цілей та ідеалів; розробляти педагогічну модель та визначати оптимальні умови формування соціальної активності дітей з особливими освітніми потребами
ПРН3	Демонструвати педагогічні, інформаційно-комунікаційні знання у професійній діяльності в освітньому середовищі
ПРН6	Застосовувати групові дискусії, інтерактивні завдання, тренінги, різноманітні методи розв'язання проблем
ПРН9	Використовувати можливі шляхи виявлення ресурсів у підготовці фахівців; демонструвати здатність до викладацької діяльності в освітніх закладах з використанням науково обґрунтованих педагогічних технологій, проектувати та реалізовувати в практиці викладання нового навчального змісту, технологій та конкретних методик відповідно до вимог сучасності; здатність до оцінки якості викладання з позицій сучасних критеріїв
ПРН17	Демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань в інклюзивному освітньому середовищі
ПРН18	Показувати здатність до постійного саморозвитку та самовдосконалення з метою набуття компетентностей, необхідних для вирішення актуальних завдань соціальної роботи; уміння планувати та реалізовувати програму професійного саморозвитку

Охарактеризуємо основні етапи організації та проведення професійної (асистентської) практики. Ними є: підготовчий, основний та заключний.

Організація діяльності магістрантів-практикантів спеціальності 231 «Соціальна робота» здійснюється у три етапи: підготовчий, основний та заключний.

На підготовчому етапі студент: бере участь у настановчій конференції з виробничої (професійної асистентської) практики; вивчає навчальні плани, навчальні програми дисциплін, з яких будуть проведені навчальні заняття, розклад занять та інші документи; знайомиться з планом виховної роботи куратора; разом з методистом визначає тематику та форму проведення навчальних занять та виховного заходу; складає індивідуальний план роботи на час практики.

На основному етапі практики студент магістратури здійснює таку діяльність: знайомиться з академічною групою, у якій буде здійснюватися навчальна та виховна робота; відвідує лекційні та практичні заняття, виховні заходи, що проводять викладачі кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук; знайомиться з роботою кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук; розробляє та готує розгорнуті конспекти навчальних занять, виховних заходів; вивчає особливості студентів академічних груп; здійснює індивідуальну роботу зі студентами; проводить фрагмент одного лекційного заняття для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота»; проводить два практичних заняття за розкладом, складеним керівником практики; розробляє методичні рекомендації для студентів щодо підготовки до практичних занять, завдання для самостійної роботи, поточного контролю знань; проводить виховні заходи; відвідує, бере участь в обговоренні та аналізує навчальні заняття, виховні заходи, які проводять магістранти.

На заключному етапі практики практикант – студент магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота»: готує звітну документацію; здає звітну документацію керівнику практики для перевірки та оцінювання; звітується про

виконану роботу; бере участь у підсумковій конференції з професійної (асистентської) практики [230, с. 9–10].

Для нашого дисертаційного дослідження важливо охарактеризувати зміст професійної (асистентської) практики, який здійснюється у таких напрямках: навчально-методичний та організаційно-виховний.

Навчально-методична робота: «1. Ознайомлення магістрантів з особливостями організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, організацією роботи та документацією кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук. 2. Ознайомлення з науково-методичним забезпеченням навчальних дисциплін, з яких магістранти будуть проводити навчальні заняття. 3. Відвідування лекційних і практичних занять провідних викладачів кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук. 4. Планування власної викладацької діяльності, підготовка до проведення навчальних занять. 5. Розробка конспектів навчальних занять, методичних рекомендацій до практичних занять, завдань для самостійної роботи, поточного контролю знань студентів. 6. Проведення навчальних занять за розкладом у закріпленій академічній групі, їхній самоаналіз, обговорення та аналіз з методистом та іншими студентами-практикантами. 7. Відвідування лекцій, практичних занять, що проводять магістранти, їхнє обговорення та аналіз. 8. Участь магістрантів у засіданнях кафедри, методичних семінарах» [230, с. 10].

Необхідно розглянути й організаційно-виховну роботу, яка складається з таких складових: «1. Ознайомлення з організацією виховної роботи в університеті, планом виховної роботи на факультеті, в академічній групі. 2. Планування виховної роботи в академічній групі. 3. Відвідування виховних заходів, що проводять викладачі кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук. 4. Підготовка та проведення заходів з соціальної активності (розробка проекту, заняття з елементами тренінгу, індивідуальна бесіда, виховне заняття). 5. Організація позааудиторної роботи зі студентами. 6. Відвідування заходів з соціальної активності, що проводять магістранти, їх обговорення та аналіз» [230, с. 11].

Маємо констатувати, що в процесі проходження професійної (асистентської) практики студенти-практиканти виконують індивідуальні завдання: «Розробити індивідуальний план роботи на період практики. Відвідати навчальні заняття та виховні заходи, що проводять викладачі кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук. Підготувати конспект та провести фрагмент лекції. Підготувати конспекти та провести два практичні заняття. Підготувати конспекти та провести виховний захід зі студентами академічної групи. Розробити методичні рекомендації до одного із практичних занять. Відвідати та проаналізувати навчальні заняття та виховні заходи, що проводять магістранти. Відвідати засідання кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук, методичні семінари. Підготувати звітну документацію про результати професійної (асистентської) практики. Підготувати виступ для участі у підсумковій конференції з виробничої (професійної асистентської) практики» [230, с. 11].

Програма наскрізної професійної практики для студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» (за освітньою програмою «Соціальна педагогіка») Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (2019) визначає й вимоги до звіту з практики. Після закінчення професійної (асистентської) практики магістранти здають методисту практики таку звітну документацію: «Щоденник професійної (асистентської) практики. Один план-конспект фрагмента лекції. Два плани-конспекти практичних занять. Індивідуальний план роботи студента-практиканта. Один план-конспект заходу з соціальної активності (розробка проекту, заняття з елементами тренінгу, індивідуальна бесіда, виховне заняття). Звіт студента про проходження практики. Участь у заходах, що проводяться кафедрою соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук або студентами» [230, с. 11].

Проаналізуємо підведення підсумків професійної (асистентської) практики та оцінювання результатів практики. Протягом трьох днів після закінчення професійної (асистентської) практики студенти-практиканти подають для перевірки звітну документацію, що зберігається на кафедрі соціальної роботи та освітніх і

педагогічних наук 1 рік після закінчення студентом навчання в магістратурі університету. Захист практики проводиться не пізніше, ніж через 10 днів після подання документації. Заключним етапом професійної (асистентської) практики є підсумкова науково-методична конференція. У конференції беруть участь всі студенти-практиканти, керівник, методисти, завідувач кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук. На конференцію запрошуються завідувач навчальної практики університету, викладачі кафедри соціальної роботи, а також студенти-магістранти першого року навчання. Методом підсумкового контролю з професійної (асистентської) практики є залік.

За результатами практики на диференційованому заліку магістрантам виставляються оцінки: «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно». Професійна (асистентська) практика оцінюється за всіма видами діяльності відповідно до розробленої системи балів.

**Кількість балів, що нараховуються за різні види роботи
під час проходження професійної (асистентської) практики**

1.	План-конспект фрагмента лекції	10 балів
2.	Проведення фрагмента лекції	15 балів
3.	План-конспект практичного заняття	10 б. x 2 = 20 балів
4.	Проведення практичного заняття	10 б. x 2 = 20 балів
5.	Індивідуальний план роботи студента	5 балів
6.	План-конспект заходу з соціальної активності	15 балів
7.	Проведення заходу з соціальної активності	5 балів
8.	Звіт студента	5 балів
9.	Участь у заходах, що проводяться кафедрою соціальної роботи або студентами, у тому числі настановча та підсумкова конференції	5 балів
	Разом	100 балів

(Модифіковано нами згідно [230, с. 12]).

Підсумовуючи, маємо констатувати, результатом професійної (асистентської) практики майбутніх викладачів ЗВО, соціальних працівників став аналіз різних форм навчальних занять, що включав: «1) аналіз форм організації навчання (лекції та практичного заняття) як виду діяльності викладача закладу

вищої освіти (зміст та структура цієї діяльності, функції, організаційні, психологічні, матеріально-технічні та інші умови, форми і методи викладання); 2) аналіз навчальної діяльності студентів (її мета, мотиви, способи, виявлені психічні процеси та стани, їхня динаміка); 3) аналіз спільної діяльності викладача та студентів (визначення домінуючої моделі взаємодії викладача та студентів: диктаторської, неконтактної, моделі диференційованої уваги, гіпорексивної, гіперексивної, негнучкого реагування, авторитарної або активної взаємодії» (за М. Дьяченко, Л. Кандилович [232]) та за допомогою визначення основних складових практики (Додаток К 1).

Аналіз дозволяє актуалізувати професійні знання студентів із педагогіки та психології вищої школи, сутності викладацької та навчальної діяльності, її структури, особливостей педагогічного спілкування та освітньої взаємодії суб'єктів освітнього процесу; реалізовувати рефлексивні вміння.

На другому та третьому етапах підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін відбувалося впровадження методу портфоліо, спрямованого на розвиток мотивації професійного самовдосконалення студентів магістратури, формування їхньої професійної педагогічної ідентичності.

Зауважимо, що «портфоліо як ідея зібрання робіт відома з епохи Відродження, досвід використання в школі з'явився у 80–90-х рр. ХХ ст. у США, знайшов широке застосування в Європі і Японії. Незважаючи на це, портфоліо не має чіткої концепції. Підкреслимо: професійне портфоліо викладача свідчить не тільки про якість його педагогічної діяльності, рівень професійного зростання, ступінь професійної майстерності, сформованість професійної компетентності, але й про його професійний шлях» [223, с. 28].

Проведене дослідження свідчить про можливість портфоліо відтворити результативність освітньої, комунікативної, соціальної, творчої діяльності викладача закладу вищої освіти і бути елементом практико-орієнтованого, діяльнісного підходу в управлінні його професійним розвитком, що суттєво

підвищить рівень загальних та фахових компетентностей майбутніх соціальних працівників, викладачів закладів вищої освіти.

Для майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін важливим є створення власного портфоліо як результату усіх етапів проведеного педагогічного експерименту. Отже, створення портфоліо «Я – викладач закладу вищої освіти» студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» передбачало організацію поетапної діяльності. Портфоліо обов'язково має зміст (перелік матеріалів). Форма надання матеріалів у розділах вільна, у цьому підході відбивається суб'єктний характер роботи з портфоліо. Кількість обов'язкових рубрик встановлюється окремо: вона повинна бути необхідною і достатньою для відображення особливостей портфоліо. Пропонується при формуванні портфоліо виділяти такі розділи:

1) мотивацію та мету створення портфоліо – на цьому етапі студентам магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» були представлені мета та завдання розробки портфоліо та визначена його загальна структура (Додаток Н);

2) розробку структури матеріалів; акцентується увага на критичному ставленні до структури портфоліо;

3) планування діяльності майбутніх викладачів ЗВО (зі збору, оформлення та підготовки навчальних матеріалів). На цьому етапі створюється план викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема (це забезпечить пошук, збір та оформлення необхідних матеріалів; план містить заходи та терміни);

4) збір та оформлення матеріалів – (обґрунтовується, що матеріали мають бути яскраві, зрозумілі, змістовні, доказові);

5) спробу презентації портфоліо (портфоліо-чернетка) – це перша презентація портфоліо за принципом «безпечних спроб» [72, с. 100]. На цьому етапі студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» мають моделювати ситуації презентації портфоліо в академічній групі. Передбачається зворотній зв'язок з боку експерта (викладача-практика, який працює на кафедрі соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук) та його безоціночне ставлення.

Таким чином, гарантується можливість повторних презентацій після роботи над помилками;

б) доопрацювання матеріалів портфолію;

7) презентацію в рамках мети створення та використання – представлення портфолію на засіданні кафедри (в нашому дослідженні – кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка), де експертами виступають досвідчені викладачі-практики – потенційні колеги;

8) оцінку результатів діяльності, підсумкову рефлексію, що передбачає аналіз власних особистісних та професійних новоутворень в процесі впровадження портфолію-технології (тих професійних знань, умінь та професійно значущих якостей, що розвинулися внаслідок створення портфолію).

Маємо констатувати, що основними критеріями оцінки портфолію, з якими були ознайомлені студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» – це: наявність творчо оформленої обкладинки, що відображає особистість та інтереси студента як майбутнього викладача закладу вищої освіти; акуратність заповнення; структурованість матеріалу; якість матеріалів, що відображають міркування студента-магістранта про підготовку до викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема.

Другий варіант формувального етапу педагогічного експерименту передбачав реалізацію комплексу педагогічних заходів, спрямованих на удосконалення навчального змісту та підвищення професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО й активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» з метою формування готовності майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

У другому варіанті формувального етапу педагогічного експерименту взяли участь дві експериментальні групи студентів: перша група студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» (20 студентів) – ЕГ2.1, друга група студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» (20 студентів) –

ЕГ2.2 Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Одеського національного політехнічного університету та Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка; дві контрольні групи: КГ2.1 – студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» (20 студентів) та КГ2.2 – студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» (20 студентів) ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка і Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського. В нашому дослідженні (2018-2019 н.р.) на констатувальному етапі педагогічного експерименту було встановлено первинний рівень підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО до викладацької діяльності взагалі у вищій школі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема.

Нами проаналізовано ряд вітчизняних та зарубіжних наукових робіт з проблеми підготовки особистості до викладацької діяльності та загальних та фахових компетентностей свідчить про те, що більшість науковців для їхнього вимірювання застосовують метод експертної оцінки та самооцінки. Це особливо важливо для нашого дослідження.

Вітчизняні та зарубіжні вчені застосовують такі методики:

«Методика рівня розвитку педагогічної діяльності» О. Федорової [99, с. 38], яка передбачає «експертну оцінку восьми показників: викладацька діяльність зі стимулювання пізнавальної самостійності учнів; володіння організаційними формами діагностичної роботи; позаурочна організаційно-вихована робота; реалізація індивідуальних програм навчання; вміння планувати власну діяльність, прогнозувати її результати; професійна компетентність; творче ставлення до викладання; робота над підвищенням свого професійного рівня»;

«Діагностика професійної підготовленості до педагогічної діяльності» Л. Мітіної [173, с. 44], спрямована на визначення «рівня науково-теоретичної підготовленості (знання теоретичних основ науки дисципліни, що викладається; знання методів науки; знання історії розвитку науки й сучасних її досягнень);

методичної підготовленості (знання змісту освіти з дисципліни, знання методів й прийомів навчання, знання форм організації навчання, знання засобів навчання)»; психолого-педагогічної підготовленості майбутніх викладачів (знання психологічних особливостей студентів, знання психологічних закономірностей навчання, виховання й розвитку, знання теоретичних основ педагогіки та педагогіки вищої школи, знання педагогічних технологій);

«Опитувальник КОС» для оцінки комунікативних і організаторських здібностей Б. Федоришина, В. Синявського [99, с. 68], що складається із 40 питань та «дозволяє визначити ступінь схильності опитуваних до галузей діяльності, пов'язаних з управлінням діяльністю інших людей і з комунікаціями»;

«Методика спрямованості особистості» Б. Басса, «Ціннісних орієнтацій» М. Рокича, «Емоційна спрямованість» Б. Додонова, полягають в обґрунтуванні системи методичних прийомів та розрізняють три рівні функціонування цінностей: «1) когнітивний – власне, той свідомий рівень ціннісно-сміслової сфери, який є детально розробленим в парадигмі діяльнісного підходу вітчизняної психології; 2) емоційний – розроблявся там же в теорії Б. Додонова, який розглядав емоцію як вищу цінність, а прагнення до її переживання як системоутворюючий чинник у формуванні характеру особистості та її основних переваг – власне даний рівень ми можемо назвати проміжним між свідомим і несвідомим, і, нарешті 3) поведінковий рівень ціннісно-сміслової сфери, що вивчається переважно в парадигмі глибинної психології, де неусвідомлювані цінності мотивують поведінкові акти особистості таким чином, що максимально задовольняє її драйв і ваблення, що може порушувати ефективність діяльності особистості і приводити до психологічних порушень невротичної природи» [99, с. 76].

«Карта педагогічної оцінки та самооцінки готовності до педагогічної діяльності» (Н. Немов [99, с. 72]), спрямована «на визначення рівня сформованості умінь та навичок педагогічної діяльності за такими компонентами: мотиваційним, когнітивним, морально-вольовим, гностичним, організаційним,

здатності до самоврядування в педагогічній діяльності, комунікативних здібностей, застосовуючи 10-бальну шкалу».

Саме тому маємо зазначити, що більшість методик, спрямованих на визначення рівня готовності майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО до викладацької діяльності, побудовані на основі методу опитування й виступають у формі багато-шкальних діагностичних засобів, що необхідно враховувати при підготовці до викладання здоров'язбережувальних дисциплін студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота».

Для діагностики ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до викладацької діяльності застосовано методику «Структура спрямованості педагога» В. Семиченко [241, с. 384]. Ця методика спрямована на визначення особливостей ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників (гуманістичних, ідеалістичних, егоцентричних та прагматичних). Методика складається з 20 запитань та чотирьох відповідей на кожне, які визначають професійну спрямованість викладача (в нашому дослідженні викладача закладу вищої освіти) (Додаток Ж). «Домінування ж однієї з чотирьох професійних орієнтацій виявляють загальну ціннісну спрямованість майбутнього викладача вищої школи» [241, с. 384].

На думку вітчизняного науковця В. Семиченко «егоцентрична спрямованість – це спрямованість, при якій цілі, інтереси, потреби особистості звернені на її саму (мають егоцентричний характер), займають центральне місце в ієрархії цінностей; спілкування з іншими людьми, як правило, характеризується маніпулятивністю, відсутністю істинного інтересу до співрозмовника» [241, с. 362]. Також, для нашого дослідження важлива теза вітчизняних вчених Т. Приходько та В. Семиченко, що «домінуюча прагматична спрямованість особистості означає те, що домінуючим мотивом є результати планування та успіхи професійної діяльності, тобто особистість орієнтується на конкретні результати діяльності, саме вони, в свою чергу, визначають її цінність та значущість» [223, с. 48; 241, с. 356]. «Ідеалістична спрямованість – це спрямованість на найвищі суспільні цінності, реалізація яких у повній мірі

неможлива; домінуюча потреба – потреба у внутрішній діяльності, що характеризується прагненням до суспільного самоствердження» [241, с. 402]. Важливо знати, що «гуманістична спрямованість – спрямованість, при якій цілі, інтереси та потреби інших отримують першочергове значення; спілкування такої людини з іншими характеризується толерантністю, автентичністю, емпатійністю» [241, с. 403]. Підсумовуючи зазначимо, що показником ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до викладацької діяльності взагалі в умовах магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» є стійка гуманістична спрямованість, що визначає позитивне, толерантне ставлення до суб'єктів освітнього процесу.

У дослідженні структури мотивації викладацької діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти нами застосований «Метод незавершених речень». Цей метод вважається додатковим, оскільки дозволяє простежити стійкість мотивації. «Метод незавершених речень» сприяє збагаченню отриманих даних, незавершені речення спрямовані на діагностику мотивації викладацької діяльності майбутніх соціальних працівників у ЗВО, характеру професійної педагогічної ідентифікації (єдності Я та професії викладача ЗВО), усвідомлення студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» власного професійного майбутнього як викладачів вищої школи (Додаток 3). Такі незавершені речення як «Викладач ЗВО здоров'язберезувальних дисциплін – це...», «Викладацька діяльність – це...», «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін – це...», спрямовані на виявлення установок студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» щодо викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язберезувальних дисциплін зокрема, їхньої мотиваційної спрямованості (позитивної – негативної, зовнішньої-внутрішньої). Закінчення речення «Не маю бажання працювати викладачем вищої школи, оскільки...» прямо свідчать про характер мотивації викладацької діяльності у закладі вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота».

Речення «Я і професія викладача ЗВО...», «Я як викладач ЗВО...» дозволяють визначити педагогічну ідентичність студентів магістратури

спеціальності 231 «Соціальна робота», а початок таких фраз як «Я вчусь у магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота» для того, щоб...», «Навчання у магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота» необхідно для...», «Після навчання у магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота»...» виявляють усвідомленість майбутніми соціальними працівниками, викладачами ЗВО власної майбутньої сфери діяльності, в тому числі і викладання у вищій школі.

Змістово-операційний компонент готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язберезувальних дисциплін зокрема, визначався за допомогою декількох методик, виокремлених вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Маємо констатувати, що для оцінювання когнітивно-діяльнісного критерію був розроблений дидактичний тест. Результати опитування оцінювалися за рівнями: низьким, середнім та високим.

Низький рівень сформованості професійних знань студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» визначався тоді, коли студент відтворював незначну частину матеріалу, мав нечіткі уявлення, відсоток вірних відповідей на тестові запитання не перевищував 40 % (модифіковано нами за методикою моніторингової оцінки В. Сластьоніна [204, с. 500]).

Середній рівень сформованості професійних знань студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» визначався, коли студент мав від 41% до 60% вірних відповідей на тестові запитання. В такому разі можна стверджувати, що майбутні соціальні працівники виявляють знання й розуміння основних положень освітнього матеріалу, здатні з неточностями давати визначення понять [204, с. 500].

Високий рівень сформованості професійних знань студентів магістратури характеризувався кількістю вірних відповідей більше ніж 81%. Знання такого рівня є системними, глибокими [204, с. 500].

Використовувався також метод шкальної самооцінки: студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» мали оцінити рівень сформованості власних викладацьких умінь за окремими групами (Додаток Л).

Особистісні характеристики змістово-операційного компонента готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема, оцінювалися за допомогою «Методики особистісного диференціалу» (В. Семиченко) [242, с. 98], адаптованого відповідно завдань експериментального дослідження. Відповідно до підсистем професійно значущих якостей викладача ЗВО були визначені п'ять факторів семантичного диференціалу: «1) моральні якості, 2) якості професійного мислення, 3) професійні емотивні якості, 4) комунікативні 5) організаторські якості». Були підбрані особистісні властивості, що відображають протилежний полюс цих якостей за допомогою моделі структури особистості К. Платонова [211; 242, с. 167]. Студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» мали оцінити наявність їх у себе за 7-бальною шкалою. Це було успішно проведено.

Рефлексивний компонент готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін визначався за допомогою методики зарубіжної дослідниці Є. Рукавишнікової «Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії» [198, с. 37], яка має структуру особистісного опитувальника, складається з 34 запитань, відповіді на які дозволяють визначити рівень розвитку педагогічної рефлексії. «Високий рівень розвитку педагогічної рефлексивності, за твердженням авторки методики, свідчить про те, що викладачі схильні аналізувати власну професійну діяльність та поведінку інших, визначати причини та наслідки своїх дій як у минулому, так і в майбутньому; вони здатні міркувати, аналізувати власну професійну діяльність, планувати та прогнозувати її можливі наслідки» (Додаток М).

Низький рівень розвитку педагогічної рефлексії свідчить про те, що студентам магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» важко поставити себе на місце іншої людини, складно регулювати власну поведінку та професійну діяльність.

Середній рівень розвитку педагогічної рефлексії свідчить про її нестійкість, залежність від професійної ситуації у процесі викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

У результаті проведеного нами дослідження вважаємо, що дослідження рефлексивності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» є дуже складним, оскільки існує обмежена кількість діагностичного інструментарію. При цьому існуючі методики визначення професійної рефлексії потребують суттєвої адаптації. Вважаємо, що методика Є. Рукавишнікової «Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії» найбільше відповідає завданням дисертаційного дослідження.

Отже, проаналізований комплекс методів дав можливість здійснити первинну діагностику готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін й довести ефективність запропонованих педагогічних умов. Кількісні та якісні показники, отримані за результатами констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту, дозволили зробити висновки про однорідність рівнів готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

3.2 Результати експериментального дослідження

Педагогічні умови підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін потребують порівняння кількісних та якісних показників первинної та вторинної діагностики для з'ясування характеру динаміки готовності, яка вивчається в процесі педагогічного експерименту. За результатами формувального етапу експерименту було отримано систему показників, що характеризують компоненти готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Оскільки першим показником є

їхня професійна педагогічна мотивація та спрямованість, ідентичність, які визначають ціннісно-мотиваційний компонент, необхідно в процесі педагогічного експерименту встановити динаміку професійної педагогічної спрямованості до викладання здоров'язберезувальних дисциплін.

На основі методики вітчизняного науковця В. Семиченко «Структура спрямованості педагога» отримано дані констатувального та формувального (контрольного) зрізів [242, с. 332]. Ці дані свідчать про загальну позитивну динаміку професійної педагогічної спрямованості студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп до викладання здоров'язберезувальних дисциплін зокрема. Необхідно також відмітити, що кількісні та якісні показники професійної педагогічної спрямованості різняться в учасників першого та другого варіантів формувального етапу експерименту та констатувати, що в експериментальних групах першого варіанту експерименту (ЕГ1.1 та ЕГ1.2) відбулась незначна позитивна динаміка гуманістичної професійно-педагогічної спрямованості (рис. 3.2, рис. 3.3). Прагматична професійна спрямованість залишилася домінуючою.

Пошук ефективних соціально-педагогічних, соціальних та інших технологій, спрямування діяльності на досягнення найвищих результатів власної викладацької діяльності – це ті установки, що були домінантними у професійній підготовці студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», і що не є неприродним, створили основу прагматичної спрямованості магістрантів. Доведено, що для викладацької діяльності ці установки не можуть бути первинними. Маємо зазначити, що гуманістична спрямованість викладача здоров'язберезувальних дисциплін в магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота» університету, протилежною якої є егоцентрична спрямованість, визначає підготовку майбутнього соціального працівника, викладача ЗВО до викладацької діяльності. Висновок: незначна позитивна динаміка професійно-педагогічної спрямованості студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп ЕГ1.1 та ЕГ1.2 виявляється у збільшенні коефіцієнтів значущості гуманістичної спрямованості за рахунок зменшення коефіцієнту

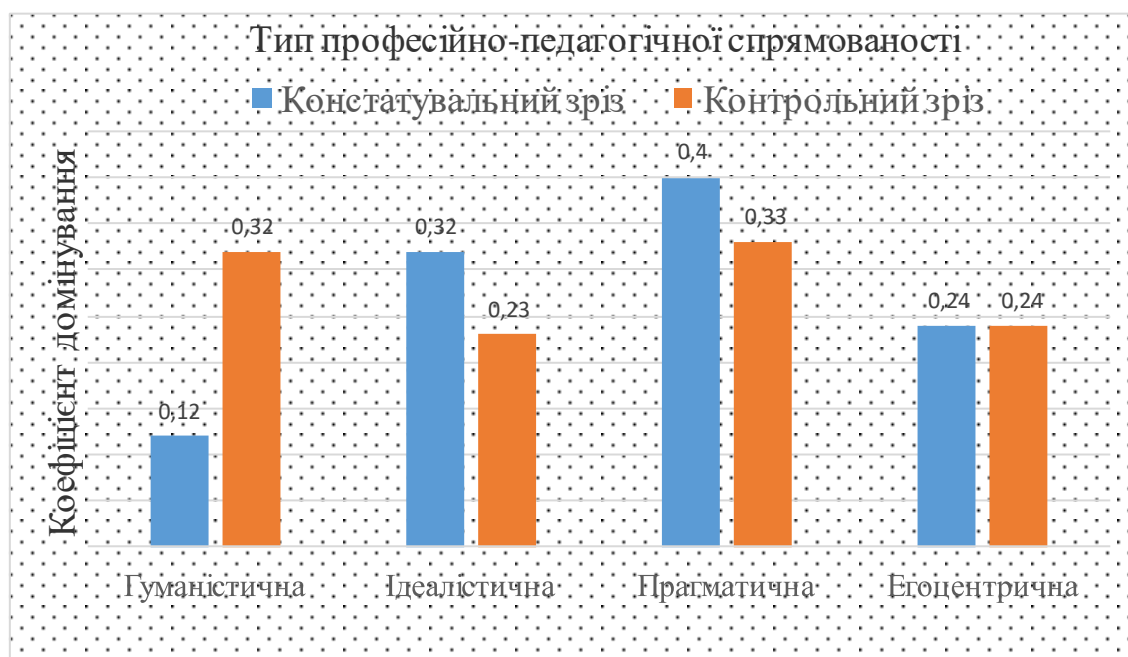


Рис. 3.2. Динаміка професійно-педагогічної спрямованості студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ1.1 до викладання здоров'язберезувальних дисциплін зокрема (1 варіант формульовального етапу експерименту).

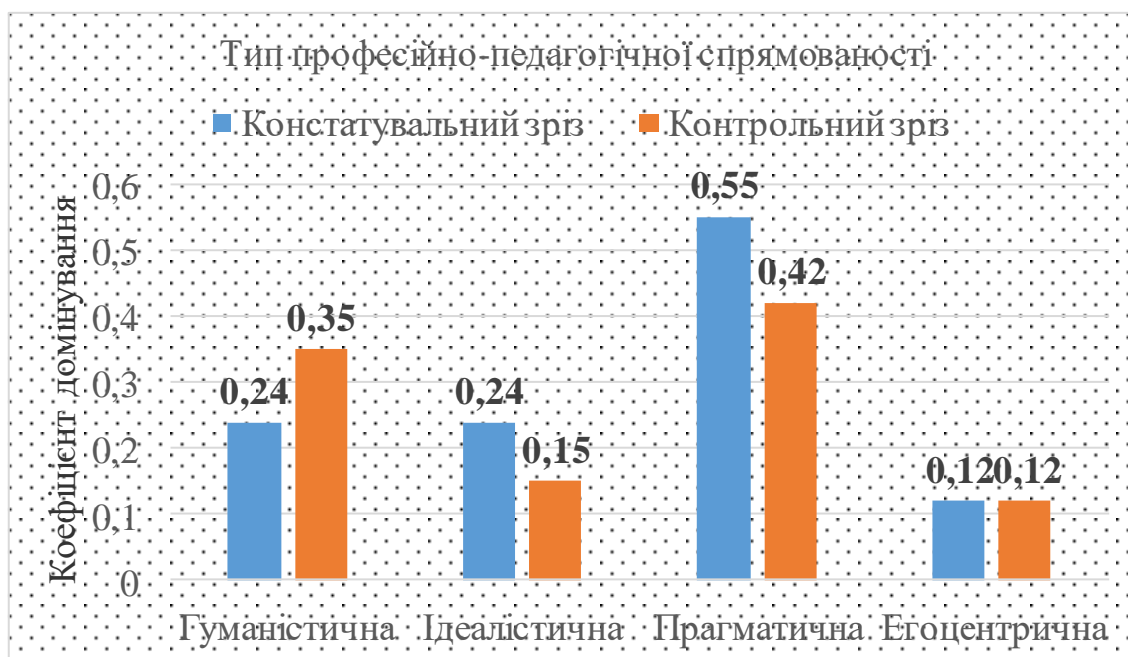


Рис. 3.3. Динаміка професійно-педагогічної спрямованості студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ1.2 до викладання здоров'язберезувальних дисциплін (1 варіант формульовального етапу експерименту).

прагматичної спрямованості. Коефіцієнти значущості егоцентричної спрямованості незмінні та визначаються тим, що не було використано таких заходів, щоб змогли долати особистісний егоцентризм студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота».

Динаміка професійно-педагогічної спрямованості студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп ЕГ2.1 та ЕГ2.2 другого варіанту формувального етапу експерименту виявилася більш значущою (рис. 3.4, рис. 3.5), що виявилось у значному зростанню коефіцієнта значущості гуманістичної спрямованості студентів магістратури обох груп (з 0,1 до 0,29 у ЕГ2.1 та 0,1 до 0,66 у ЕГ2.2), зменшенні коефіцієнта егоцентричної та ідеалістичної спрямованості, як доводить дослідження, завдяки впровадженню у другому варіанті формувального етапу експерименту таких педагогічних заходів як метод портфоліо, професійна (асистентська) практика (180 годин, 6 кредитів) та рефлепрактикум, які завдяки активному характеру взаємодії, сприяли самостійності, пізнавальної діяльності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», створенню умов для розвитку педагогічної ідентичності учасників експериментальних груп.

Діагностика сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін мала комплексний характер. Проаналізуємо отримані дані щодо рівнів розвитку мотивації до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в учасників експерименту за допомогою методу незавершених речень, про який нами вже згадувалося в розділі.

Розглянемо результати першого варіанту формувального етапу педагогічного експерименту. Більшість студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» ЕГ1.1, ЕГ1.2 виявили значну позитивну динаміку щодо усвідомлення суспільної значущості професії викладача ЗВО, який викладає здоров'язбережувальні дисципліни. Це виявилось у таких твердженнях учасників експерименту: «Викладач ЗВО, який викладає здоров'язбережувальні дисципліни – це особа, що здобула спеціальні вміння та знання, достатні для виконання

професійних завдань та обов'язків, «Викладацька діяльність взагалі сприяє вихованню високої духовності, росту інтелекту молоді», «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін мені подобається тому, що я відчуваю потребу в обміні досвідом в галузі здоров'язбереження, інноваційними знаннями про здоровий спосіб життя для виховання професійно-орієнтованої студентської молоді».

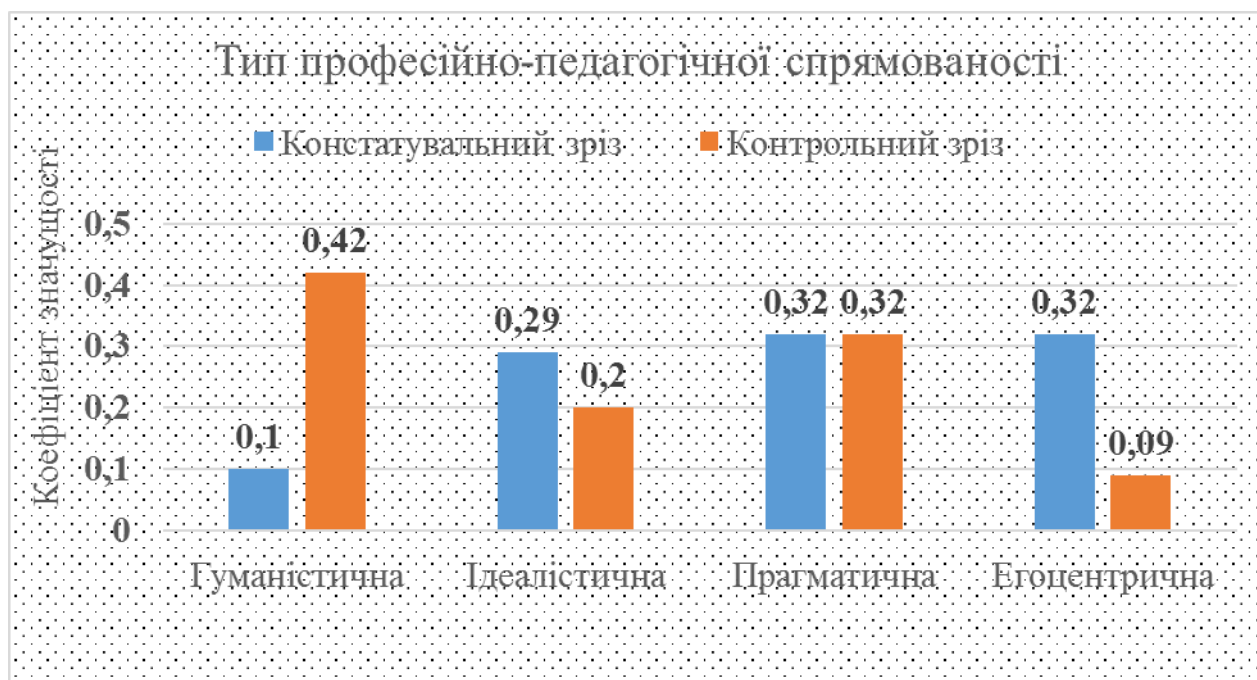


Рис. 3.4. Динаміка професійно-педагогічної спрямованості студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ2.1 до викладання здоров'язберезувальних дисциплін (2 варіант формульовального етапу експерименту).

У ході педагогічного експерименту виявлено зростання позитивної мотивації до викладацької діяльності у студентів магістратури експериментальних груп ЕГ1.1 та ЕГ1.2 (рис. 3.6, рис. 3.7). Так, у групі ЕГ1.1 позитивна внутрішня мотивація до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язберезувальних дисциплін зокрема збільшилась на 10% (з 16% до 26%), позитивна зовнішня мотивація зросла на 15% (з 40% до 55%), при цьому значне зниження спостерігалось негативно мотивації (22% до 4%). У групі ЕГ1.2 також відбулося: зростання внутрішньої позитивної мотивації (з 19% до 34%) та зовнішньої позитивної мотивації (з 34% до 39%) й зниження негативно мотивації

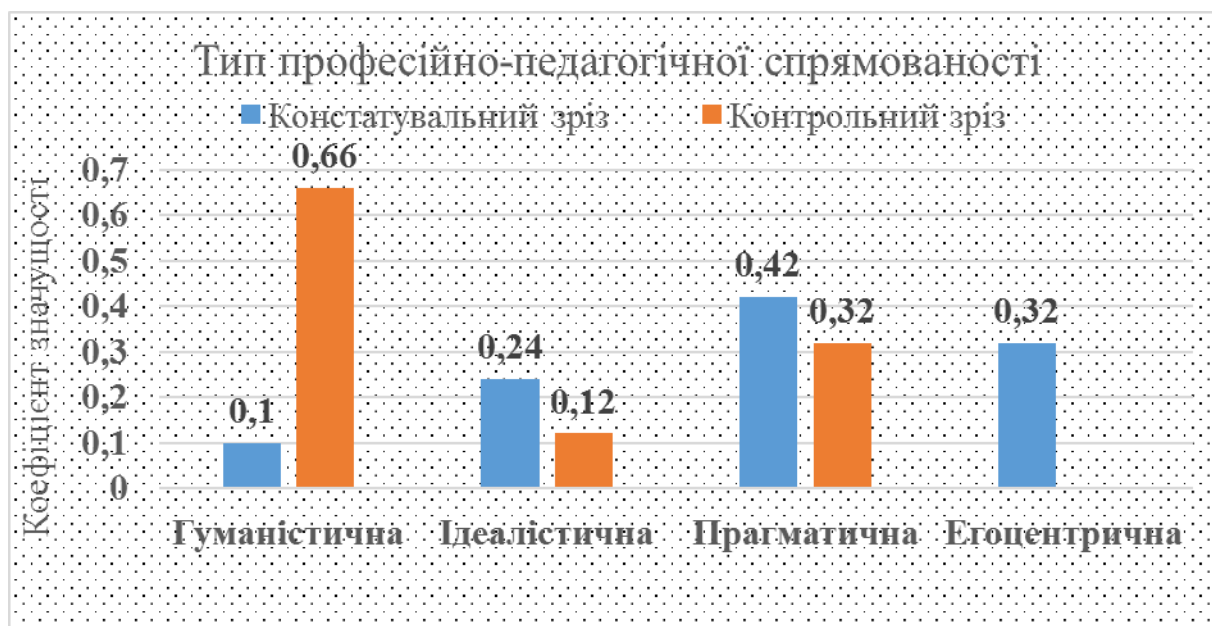


Рис. 3.5. Динаміка професійно-педагогічної спрямованості студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ2.2 до викладання здоров'язбережувальних дисциплін (2 варіант формульовального етапу експерименту).

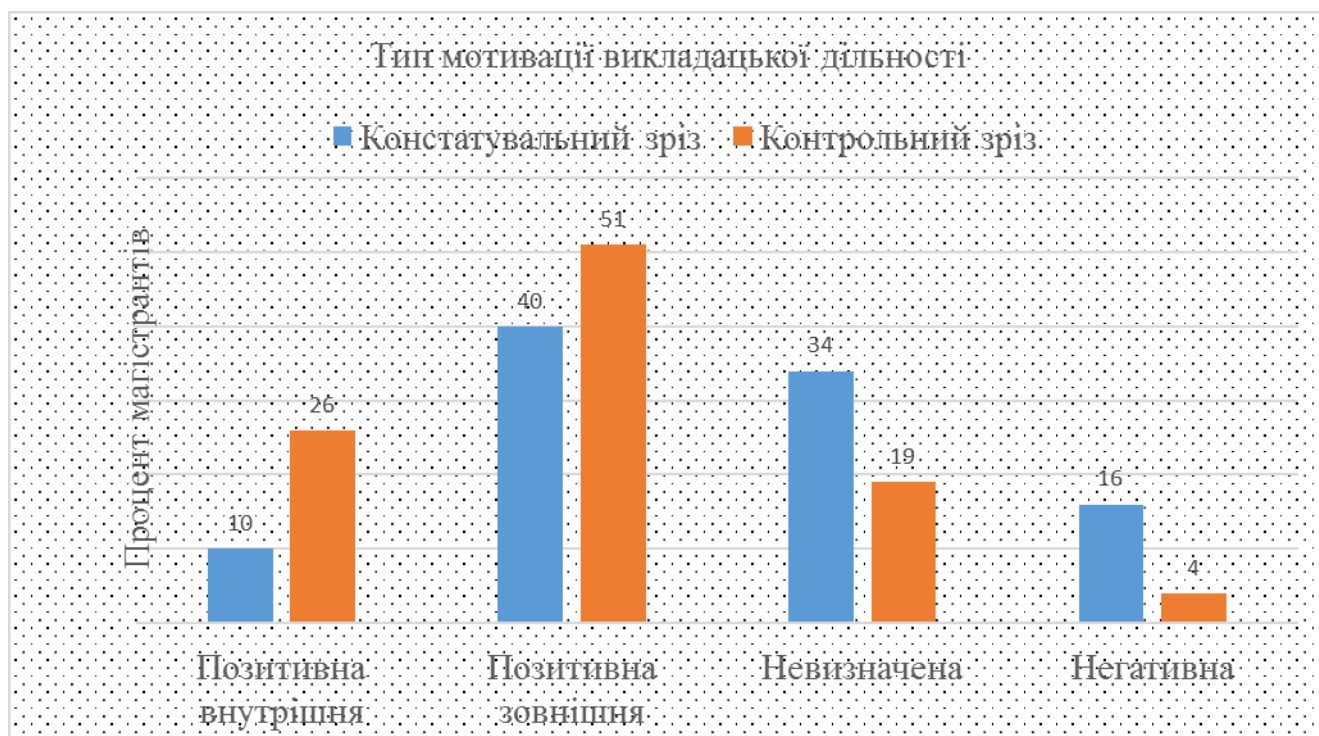


Рис. 3.6. Динаміка мотивації до викладання здоров'язбережувальних дисциплін студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ1.1.

аж до її відсутності з результатами контрольного діагностування. Спостерігалось значне зниження й невизначеної за характером емоційного ставлення мотивації до викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Вважаємо, що такі зміни пов'язані з опануванням студентами магістратури експериментальних груп особливостей викладання, вимог до викладачів вищої школи, вирішення складних педагогічних ситуацій, практичних завдань, що здійснювалося під час вивчення спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін».

Виявлено, що значні зміни у мотивації викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» спостерігалися у студентів експериментальних груп другого варіанту формувального етапу педагогічного експерименту (рис. 3.8., рис. 3.9.).

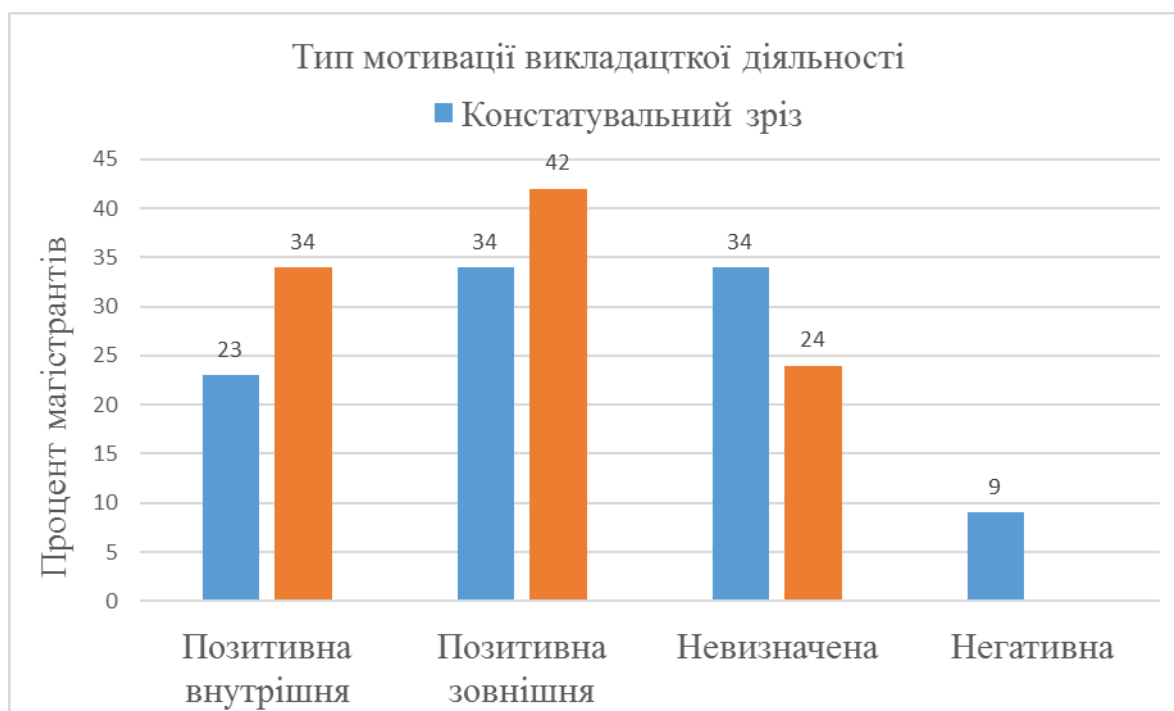


Рис. 3.7. Динаміка мотивації до викладання здоров'язбережувальних дисциплін студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ1.2.

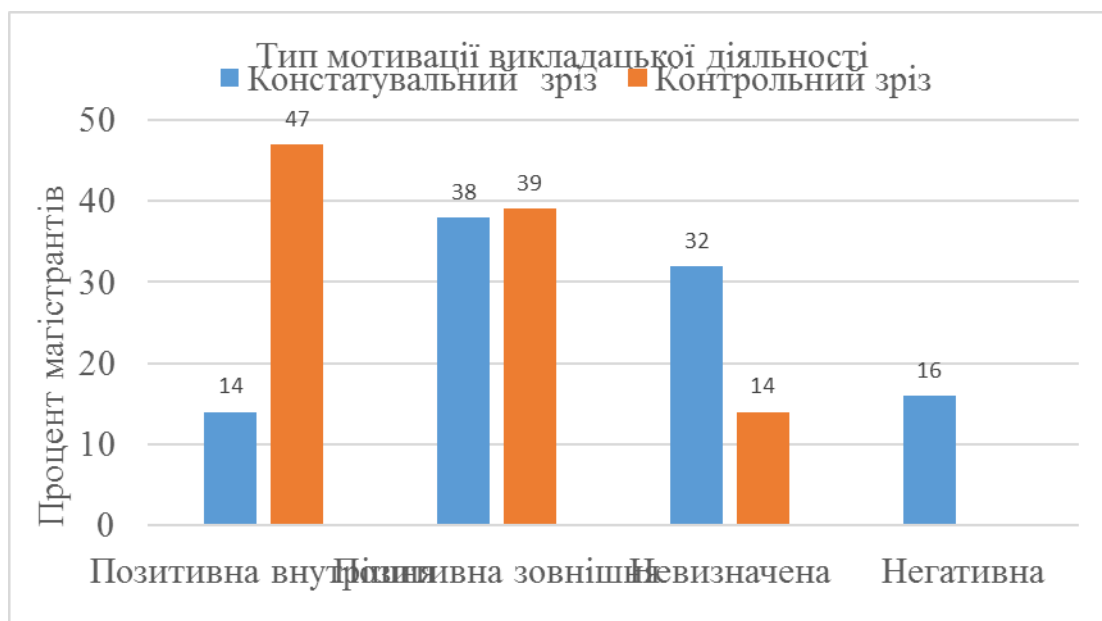


Рис. 3.8. Динаміка мотивації до викладання здоров'язбережувальних дисциплін студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ2.1.

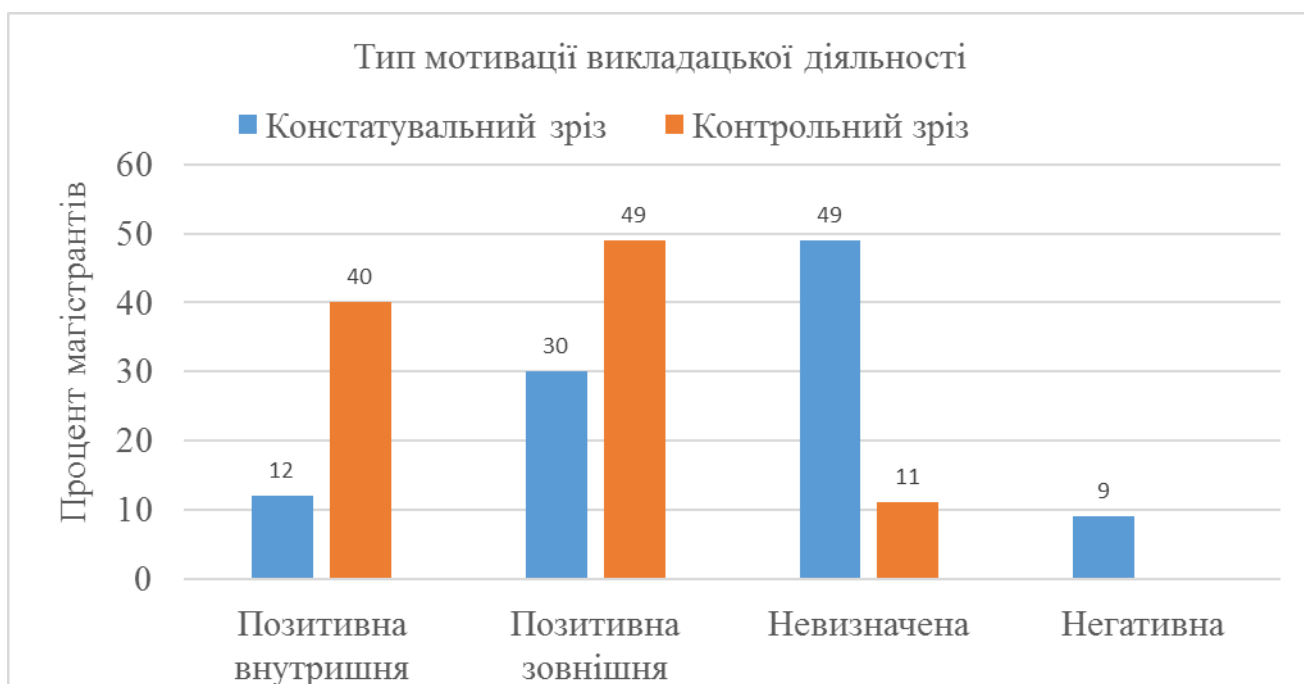


Рис. 3.9. Динаміка мотивації до викладання здоров'язбережувальних дисциплін студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ2.2.

Студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп виявили значне збільшення позитивної внутрішньої

мотивації (з 16% до 44% у ЕГ2.1. та з 12% до 42% у ЕГ2.2), за рахунок зниження невизначеної мотивації (з 29% до 16% у ЕГ2.1. та з 54% до 11% у ЕГ2.2.) була знижена негативна мотивація. Така значна позитивна динаміка розвитку професійної педагогічної мотивації у студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» виникла внаслідок використання активних методів навчання, цілеспрямованій роботі щодо мотиваційного забезпечення підготовки за магістерськими програмами, свідомому ставленню до викладацької діяльності у вищій школі, можливості випробувати себе викладачем у ситуації емоційної підтримки, взаємодопомоги.

Отже, порівняння показників ціннісно-мотиваційного компонента готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін розкриває результати другого варіанту формувального етапу педагогічного експерименту.

Визначення динаміки показників сформованості змістово-операційного компонента готовності передбачало з'ясування характеру змін професійних знань та умінь майбутніх соціальних працівників щодо викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Дисертаційне дослідження дозволяє охарактеризувати результати проведеного нами тестування. Динаміка професійних знань студентів експериментальних груп першого та другого варіантів формувального етапу педагогічного експерименту визначена як стійка, позитивна. Констатуємо, що перед впровадженням формувальних заходів знання майбутніх соціальних працівників, студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» усіх експериментальних груп щодо професійної діяльності викладача ЗВО, змісту його професійної компетентності, особливостей його професійного становлення та розвитку могли бути охарактеризовані як фрагментарні, нестійкі. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту виявили низький рівень усвідомленості магістрантами основ викладацької діяльності та фахових компетентностей викладача вищої школи.

Якщо за основу брати три рівня навчальних досягнень студентів: низький, середній та високий, які частіше всього використовуються у вітчизняній вищій

школі, то первинний рівень сформованості змістово-операційного компонента у студентів експериментальних груп нами визначено як *низький*: більшість студентів відтворювали незначну частину матеріалу з навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін», мали нечіткі уявлення про основи викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема, відсоток вірних відповідей на тестові запитання коливався від 11% до 29%.

Результати контрольного зрізу виявили позитивну динаміку сформованості професійних знань магістрів, причому найбільша різниця у рівнях виявилася в учасників другого варіанту формувального етапу педагогічного експерименту. Не дивлячись на те, що і перший, і другий варіанти передбачали впровадження спецкурсу «Вступ до викладацької діяльності», головною метою якого було опанування студентами вищезазначених професійних знань, саме його поєднання з іншими формувальними заходами забезпечило успішне досягнення мети.

Актуалізація теоретичного матеріалу на рефлепрактикумі, процес створення портфоліо, ведення щоденника професійної (асистентської) практики створили основу для узагальнення, систематизації, практичного спрямування фахових умінь студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема.

Динаміка сформованості змістовно-операційного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін визначалася нами за допомогою методу шкальної самооцінки. В результаті проведення експерименту дослідження нами отримані такі результати. Виявлена динаміка самооцінки студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп першого варіанту формувального етапу педагогічного експерименту визначена як *незначна позитивна* (рис. 3.10, рис. 3.11).

Студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп ЕГ1.1 і ЕГ1.2 оцінили власні гностичні уміння як майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін як високі. Рефлексивні

вміння, за ствердженнями учасників експерименту, є дуже складними та мали низьку оцінку. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту дозволив з'ясувати, що більшість майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін обох груп виявили високу самооцінку власних професійних умінь (комунікативних та організаційних, бо комунікативний та організаційний аспекти успішності викладання здоров'язбережувальних дисциплін є дидактичними складовими освітнього процесу).

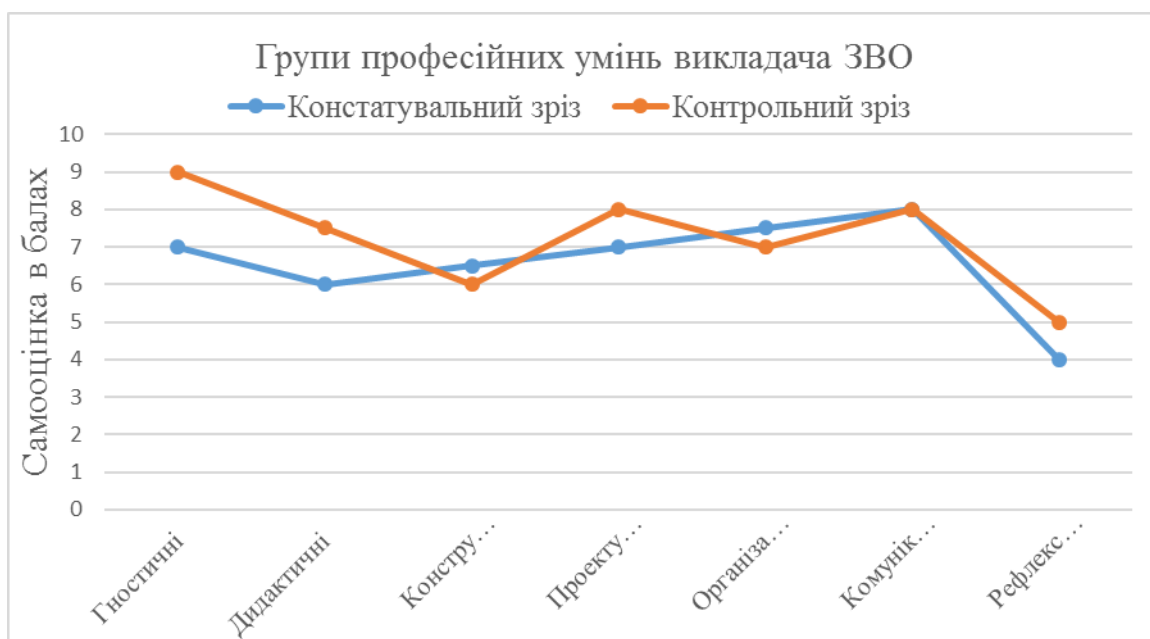


Рис. 3.10. Динаміка самооцінки власних професійних умінь як викладача здоров'язбережувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ1.1.

Маємо констатувати, що порівняна характеристика самооцінки професійних умінь студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» другого варіанту формульовального етапу педагогічного експерименту доводить більш значущу динаміку. Так, найбільшу різницю у самооцінці учасників групи ЕГ2.1 виявлено за дидактичними та організаційними вміннями (рис. 3.12).

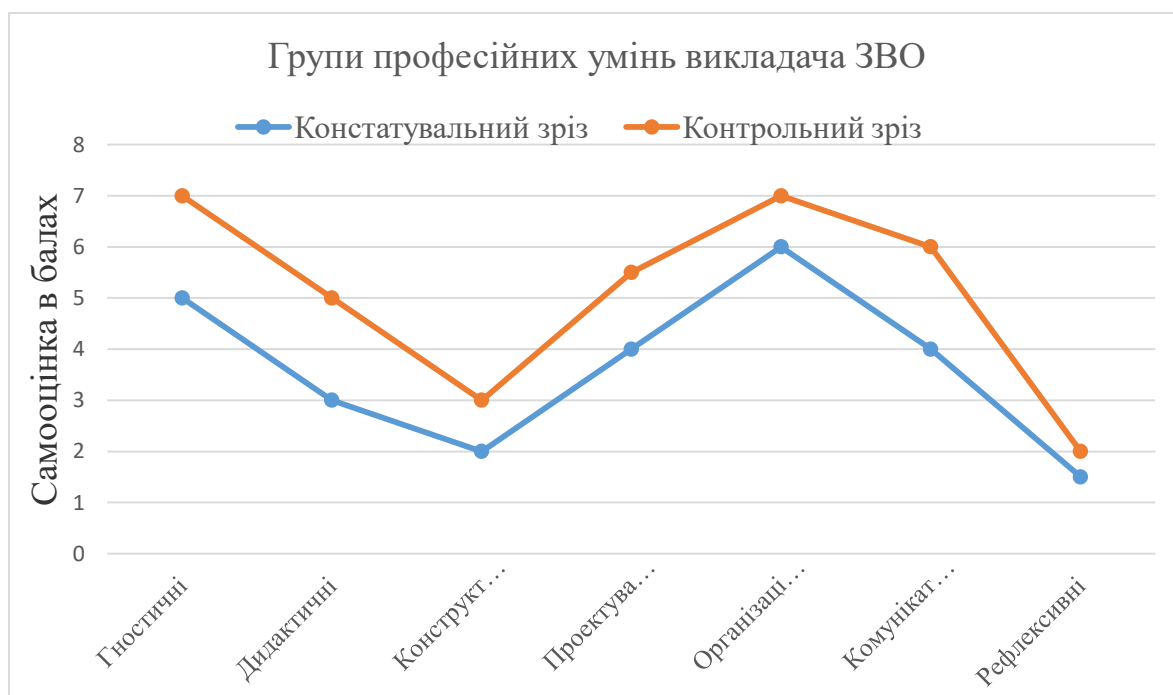


Рис. 3.11. Динаміка самооцінки власних професійних умінь як викладача здоров'язберезувальних дисциплін студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ1.2.

Студенти групи ЕГ2.2 мають позитивну динаміку у самооцінці організаційних умінь (рис. 3.13), відмітимо, що рефлексивні вміння вони вважають найменш розвинутими, за цим показником виявлено негативну динаміку: на початку експерименту учасники групи ЕГ2.2 вважали власні рефлексивні вміння вищими, ніж наприкінці. Пояснювали це складнощами в оволодінні рефлексивними діями.

Вважаємо некоректним трактування як невірну негативної динаміки самооцінки рефлексивних умінь студентами магістратури. Це не свідчить про помилку у формувальних заходах. А відображає розвиток професійної самооцінки майбутніх соціальних працівників, викладачів здоров'язберезувальних дисциплін. Підсумовуючи констатуємо, що саме другий варіант формувального впливу сприяв більш позитивним змінам, що виявилися у підвищенні рівня самооцінки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» як майбутніх викладачів здоров'язберезувальних дисциплін.

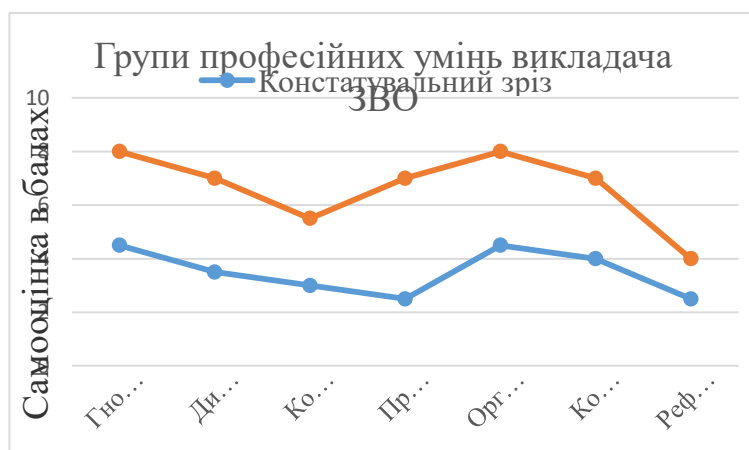


Рис. 3.12. Динаміка самооцінки власних професійних умінь як викладача здоров'язберезувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ2.1.

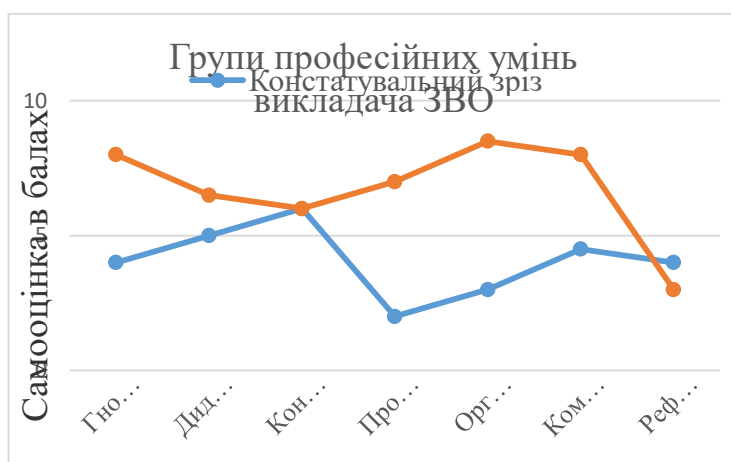


Рис. 3.13. Динаміка самооцінки власних професійних умінь як викладача здоров'язберезувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ2.2.

Розглянемо систему професійно значущих якостей змістовно-операційного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Нами він діагностувався останнім. Успішність професійної діяльності та професійного розвитку викладача здоров'язбережувальних дисциплін (рис. 3.14, рис. 3.15, рис. 3.16, рис. 3.17) забезпечує, за результатами формувального етапу педагогічного експерименту, виявлена позитивна динаміка самооцінки студентами магістратури експериментальних груп.



Рис. 3.14. Динаміка самооцінки професійно значущих якостей викладача здоров'язбережувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ1.1.

У результаті виявлено незначну позитивну динаміку самооцінки розвитку професійно значущих якостей викладача здоров'язбережувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп ЕГ1.1 та ЕГ1.2 (перший варіант формувального етапу експерименту).



Рис. 3.15. Динаміка самооцінки професійно значущих якостей викладача здоров'язберезувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ1.2.

Більшість студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» обох груп найвище оцінили у себе розвиток організаторських та комунікативних якостей. Магістранти визначили, що найнижчий рівень розвитку мають якості професійного мислення: у групі ЕГ1.1 середній сумарний бал знаходився поза нульовою відміткою (-1), тобто до початку формувального впливу студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» зазначили відсутність професійного мислення як характеристики розумової діяльності.

Проте після реалізації навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін» магістранти виявили певний розвиток якостей професійно-педагогічного мислення. Це дозволило усвідомити студентами магістратури наявність та потребу професійно-значущих якостей викладачів ЗВО взагалі та здоров'язберезувальних дисциплін зокрема.

Динаміка професійно значущих якостей за результатами самооцінки студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп ЕГ2.1 та ЕГ2.2 другого варіанту формувального етапу виявилася більш значною. Учасники експериментальної групи дослідження ЕГ2.1

виявили зростання як організаторських та комунікативних якостей, так і мисленнєвих (рис. 3.16, рис. 3.17). Майбутніми соціальними працівниками, викладачами ЗВО експериментальної групи дослідження ЕГ2.2 визначили розвиток у них якостей професійного мислення, особливо рефлексивності (вважаємо, що це зумовлене впровадженням рефлепрактикуму в процес експерименту).

Маємо констатувати, що зростання рівня розвитку організаторських та комунікативних якостей спричинено також використанням методу портфоліо. Він допоміг структурувати кожному студенту магістратури власний професійний досвід у процесі викладання. Саме це й сприяло розвитку вольових якостей та презентувало кожному з них розвиток професійної комунікації.



Рис. 3.16. Динаміка самооцінки професійно значущих якостей майбутнього викладача здоров'язбережувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ2.1.

Проходження професійної (асистентської) практики (180 годин, 6 кредитів) сприяло адекватній оцінці учасниками експерименту власних емотивних, моральних, комунікативних якостей. Цей результат й вплинув на їхню позитивну динаміку.



Рис. 3.17. Динаміка самооцінки професійно значущих якостей майбутнього викладача здоров'язбережувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальної групи ЕГ2.2.

Констатуємо, що середній бал розвитку професійно значущих якостей викладача здоров'язбережувальних дисциплін студентами магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп другого варіанту експерименту у межах +7 до +27 визначає позитивний розвиток професійно-педагогічної ідентичності майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін у закладах вищої освіти.

У експериментальних групах ЕГ1.1 та ЕГ1.2 студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» виявили певне зростання рівня розвитку професійно-педагогічної рефлексії: низький рівень розвитку зменшився у ЕГ1.1 з 44% до 29%, у ЕГ1.2 – з 29% до 24%; високий рівень збільшився у ЕГ1.1 з 9.5% до 14%, у ЕГ1.2 – з 4% до 9% (рис. 3.19, рис. 3.20). Також констатуємо, що зростання яке виявлене є незначним. Вважаємо, що воно зумовлене недостатньою спрямованістю педагогічного експерименту. Також зауважуємо, що у цих групах на розвиток розумової діяльності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» взагалі та педагогічної рефлексії зокрема недостатньо сплановане.

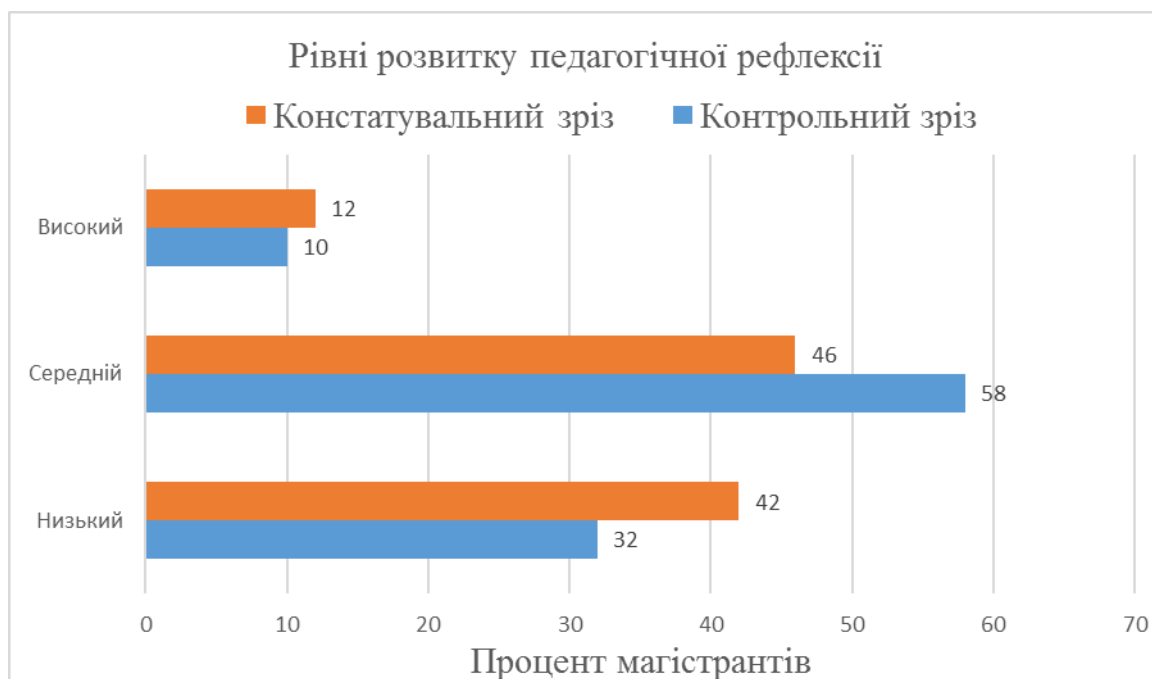


Рис. 3.18. Динаміка педагогічної рефлексії студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», майбутніх викладачів здоров'язберезувальних дисциплін експериментальної групи ЕГ1.1.

Проаналізуємо динаміку показника рефлексивного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін, що вимірювалася нами за допомогою методики зарубіжної дослідниці Є. Рукавишнікової «Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії» [188, с. 69; 198, с. 37; 238], в експериментальних групах першого та другого варіанту формувального етапу експерименту також виявилася неоднаковою.

В експериментальних групах другого варіанту формувального етапу педагогічного експерименту динаміка педагогічної рефлексії магістрів виявилася більш значною (рис. 3.20, рис. 3.21).

У експериментальній групі ЕГ2.1 на 35% зросла кількість студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», майбутніх викладачів здоров'язберезувальних дисциплін, які мають високий рівень розвитку педагогічної рефлексії, в експериментальній групі ЕГ2.2 їх збільшилося теж на 35%. З низьким рівнем розвитку в експериментальній групі ЕГ2.1 залишилося 4% студентів з 34%; у групі ЕГ2.2 – 4% з 39%. Наявність в експериментальних групах

студентів магістратури, майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін, які мають низький рівень розвитку педагогічної рефлексії, пояснюється, на нашу думку, складним процесом розвивальних технологій. Підсумуємо, що подолання низької рефлексивності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» стовідсоткового рівня не відбулося. Вважаємо, що це відбулося через відносно короткий термін навчання у магістратурі (3 семестри, або 1 рік 4 місяці). Проте зросла кількість студентів магістратури, майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін, які здатні аналізувати власну професійну діяльність та поведінку інших або вияснити причини та наслідки своїх дій. Це відбулося, на нашу думку, внаслідок ефективно розроблених та впроваджених формувальних заходів педагогічного експерименту як на першому так і на другому етапі.

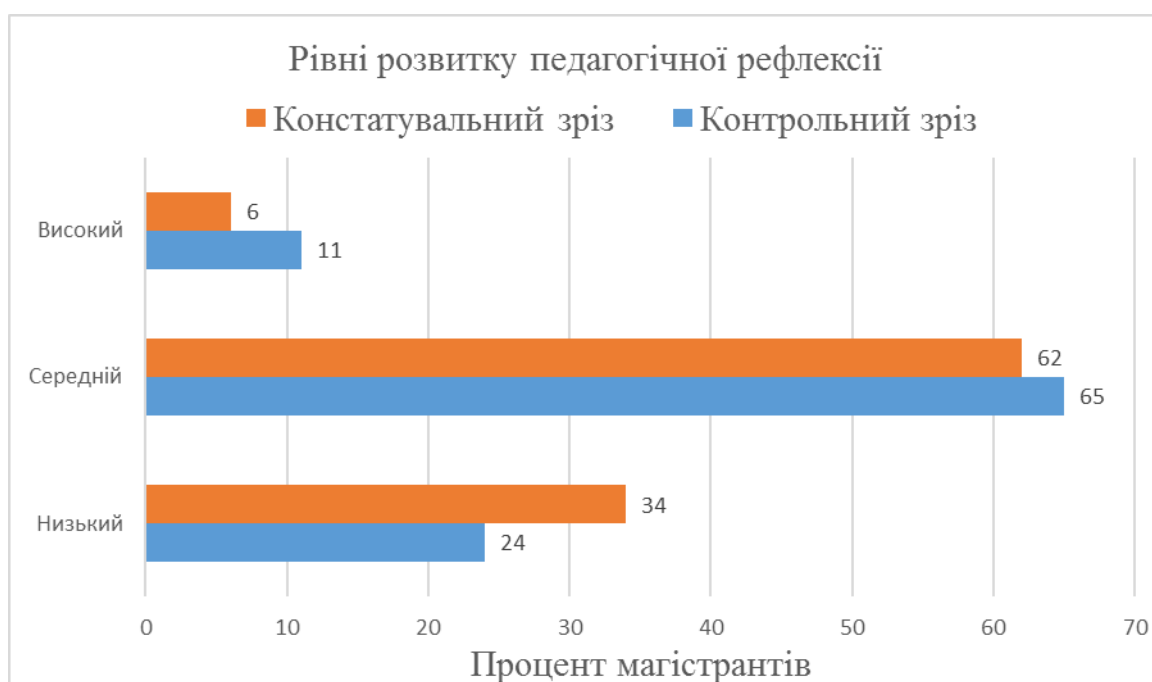


Рис. 3.19. Динаміка педагогічної рефлексії студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін експериментальної групи ЕГ1.2.

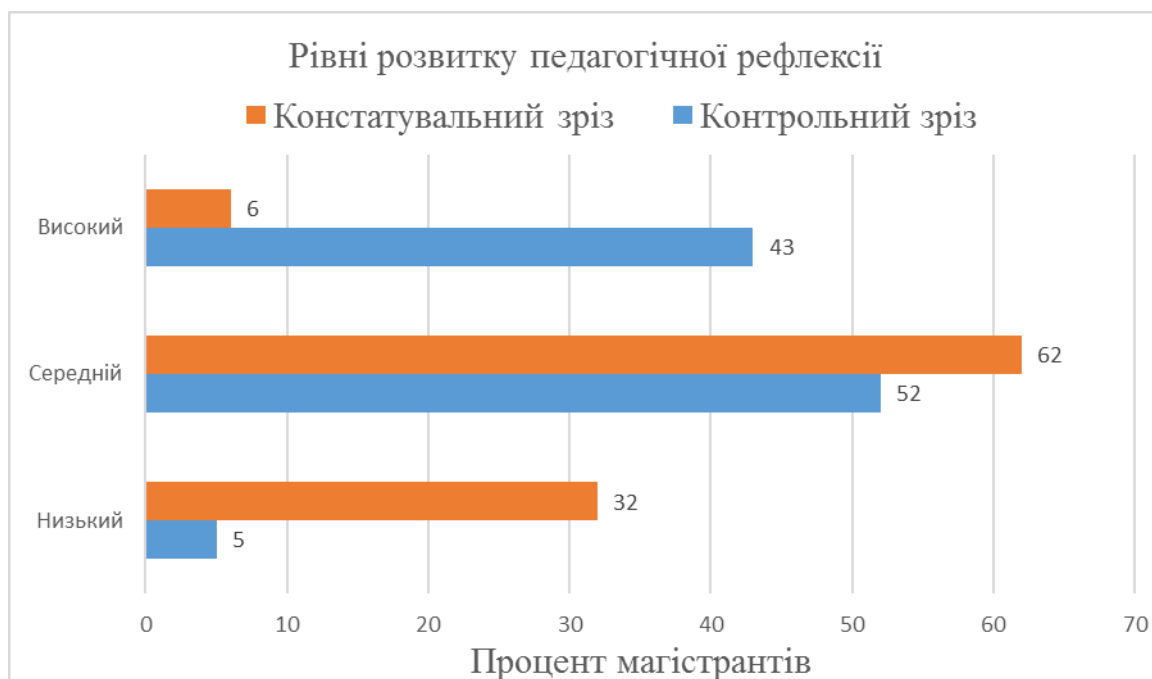


Рис. 3.20. Динаміка педагогічної рефлексії студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», майбутніх викладачів здоров'язберезувальних дисциплін з експериментальної групи ЕГ2.1.

Для кількісного оцінювання рівня готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін у ЗВО нами введений загальний коефіцієнт $K_{пг}$ – коефіцієнт ефективності підготовки до викладання здоров'язберезувальних дисциплін за всіма компонентами. Цей коефіцієнт обчислено за методикою С. Сисоевої [246, с. 164]. Оскільки загальний коефіцієнт ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін у ЗВО складається з коефіцієнтів ефективності формування ціннісно-мотиваційного, змістовно-операційного та рефлексивного компонентів, то він дорівнює:

$$K_{пг} = \frac{K_{цм} + K_{зо} + K_{р}}{3},$$

де $K_{пг}$ – загальний коефіцієнт ефективності професійної підготовки до викладання здоров'язберезувальних дисциплін,

$K_{цм}$ – коефіцієнт ефективності формування ціннісно-мотиваційного компонента,

K_{zo} – коефіцієнт ефективності формування змістовно-операційного компонента,

K_p – коефіцієнт ефективності формування рефлексивного компонента.

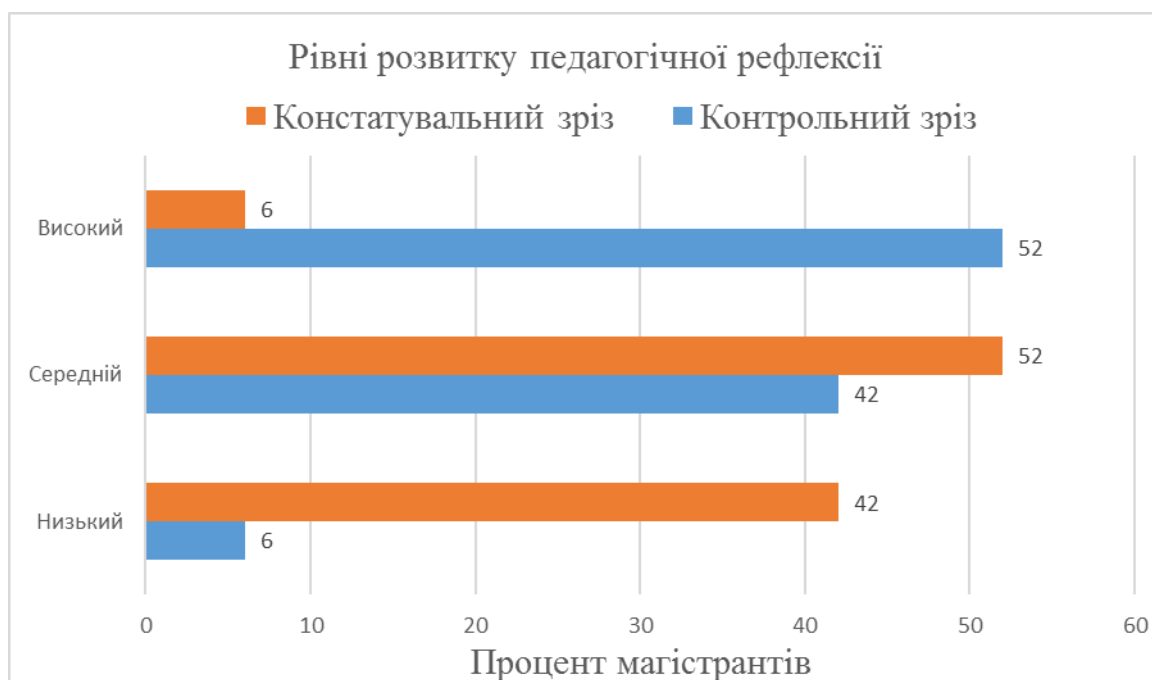


Рис. 3.21. Динаміка педагогічної рефлексії студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота», майбутніх викладачів здоров'язбережувальних дисциплін з експериментальної групи ЕГ2.2.

Всі зазначені вище компоненти є комплексними. Так, коефіцієнт ефективності формування ціннісно-мотиваційного компонента складається з коефіцієнту ефективності формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у ЗВО та їхньої професійно-педагогічної мотивації. Кожний з вищезазначених коефіцієнтів підраховується за формулою:

$$K = \frac{m \times x_o + p \times x_c + n \times x_n}{Q},$$

де Q – загальний показник обсягу вибірки, який дорівнює сумі m , n , p ;

m – кількість показників з високим рівнем сформованості ознаки;

x_o – вага ознаки;

p – кількість показників із середнім рівнем сформованості ознаки;

x_c – вага ознаки;

n – кількість показників з низьким рівнем сформованості ознаки;

x_n – вага ознаки.

Якщо вага показників з високим рівнем сформованості дорівнює 1, із середнім – $\frac{1}{2}$, з низьким – 0, то одержуємо формулу:

$$K = \frac{m + \frac{1}{2} \times p}{Q}$$

Існує три рівні сформованості ознаки: *низький, середній, високий*.

Якщо $K_{пг}$ знаходиться між 0 та 0,32, рівень готовності до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у ЗВО є *низьким*, якщо ж $K_{пг}$ перебуває між 0,33 та 0,66, рівень вважається *середнім*, якщо $K_{пг}$ лежить між 0,67 та 1,0 – *високим*. Отриманий загальний коефіцієнт підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у ЗВО студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп ЕГ1.1 та ЕГ1.2 дорівнює відповідно 0,4 та 0,34 і засвідчує *середній рівень* сформованості ознаки (див. табл. 3.2). Загальний коефіцієнт готовності у магістрантів експериментальних груп ЕГ2.1 та ЕГ2.2 дорівнює 0,72 та 0,69, що виявляє *високий рівень* сформованості.

Підрахування коефіцієнтів ефективності формування ціннісно-мотиваційного, змістово-операційного та рефлексивного компонентів дало змогу визначити $K_{пг}$ (табл. 3.2).

Для того, щоб оцінити ефективність запропонованої моделі, ми використали критерій Ст'юдента.

Перед початком формувального етапу експерименту за допомогою критерія Ст'юдента було проведено порівняння контрольних (КГ1) та експериментальних груп (ЕГ1) стосовно коефіцієнтів. Була висунута нульова гіпотеза (H_0) – не існує статистичних відмінностей між КГ1 та ЕГ1 та альтернативна їй (H_1) – статистичні відмінності у коефіцієнті суттєві. Після розрахунків отримали значення емпіричне значення критерію $t=0,2722$. Табличне значення цього самого показника для

$n' = n_1 + n_2 - 2$ (для малої вибірки) і рівня значущості $P = 0,1$ буде дорівнювати 2,92. Оскільки емпіричне значення менше від критичного, приймається нульова гіпотеза, тобто не існує статистичних відмінностей між КГ1 та ЕГ1. Аналогічні обчислення були виконані щодо контрольних (КГ2) і експериментальних груп у другому варіанті експерименту. Отримали $t=1$, що менше відповідного табличного значення 2,92. Отже, також підтвердилась нульова гіпотеза.

Таблиця 3.2

**Динаміка коефіцієнтів готовності студентів магістратури спеціальності 231
«Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін**

Варіант експерименту	Експериментальна група	Коефіцієнт сформованості і ціннісно-мотиваційного компонента		Коефіцієнт сформованості і змістово-операційного компонента		Коефіцієнт сформованості і рефлексивного компонента		Загальний коефіцієнт K_{nz}	
		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
1	ЕГ1.1	0,16	0,40	0,28	0,66	0,13	0,17	0,19	0,41
	ЕГ1.2	0,19	0,35	0,15	0,51	0,08	0,14	0,14	0,30
	КГ1.1	0,12	0,19	0,19	0,24	0,09	0,11	0,13	0,18
	КГ1.2	0,21	0,23	0,21	0,25	0,12	0,15	0,18	0,21
2	ЕГ2.1	0,13	0,65	0,24	0,89	0,12	0,69	0,16	0,74
	ЕГ2.2	0,14	0,59	0,18	0,91	0,10	0,58	0,14	0,69
	КГ2.1	0,15	0,19	0,22	0,26	0,11	0,13	0,16	0,19
	КГ2.2	0,18	0,19	0,18	0,22	0,12	0,15	0,16	0,18

Після проведення формувального етапу експерименту знову був застосований критерій Ст'юдента для порівняння коефіцієнтів підготовки у контрольних та експериментальних груп. Аналогічно попередньому була висунута нульова гіпотеза (H_0) – не існує статистичних відмінностей між КГ1 та ЕГ1 та альтернативна їй (H_1) – статистичні відмінності у коефіцієнті суттєві. Після розрахунків отримали значення емпіричне значення критерію $t=2,8066$.

Табличне значення цього самого показника для $n' = n_1 + n_2 - 2$ (для малої вибірки) і рівня значущості $P = 0,1$ буде дорівнювати 2,92. Оскільки емпіричне значення менше від критичного, приймається нульова гіпотеза, тобто не існує статистичних відмінностей між КГ1 та ЕГ1. Таким чином, хоча у експериментальних групах ЕГ1 коефіцієнт готовності до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у майбутніх соціальних працівників є помітно кращим, ніж у контрольних КГ1, не можна з впевненістю казати про достовірність цього.

Ці ж обчислення після проведення формувального етапу експерименту були проведені і для груп КГ2 та ЕГ2. Отримали $t=22,7495$, що більше відповідного табличного значення 2,92. Отже підтвердилась гіпотеза, альтернативна до нульової, відмінності між КГ2 і ЕГ2 є суттєвими. Оскільки в експериментальних групах ЕГ2 коефіцієнт готовності до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у майбутніх соціальних працівників є суттєво кращим, ніж у контрольних КГ2, можна стверджувати, що методика, застосована у навчанні ЕГ2 є суттєво ефективнішою, ніж та, яку застосовували у контрольних групах КГ2.

Додатково після проведення формувального етапу експерименту був застосований критерій Ст'юдента для порівняння коефіцієнтів у експериментальних групах ЕГ1 та ЕГ2. Отримали $t=6,7864$, що більше, ніж табличне значення 2,92. Таким чином підтверджується альтернативна гіпотеза – коефіцієнти у цих групах суттєво відрізняються. Оскільки коефіцієнти в ЕГ2 більші, ніж в ЕГ1, можна зробити висновок, що варіант навчання, застосований в ЕГ2, є значущо кращим ніж той, що був застосований в ЕГ1.

Результати формувального зрізу щодо рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін за кожним критерієм наводимо в таблиці 3.3.

Отже, за результатами формувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано (таблиця 3.3), що високий рівень готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін зафіксовано у 5,4% осіб КГ та 22, 2 % осіб ЕГ; середній рівень сформованості досліджуваної якості – у 46,2% студентів КГ та 55,6% студентів ЕГ; низький рівень готовності

майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін – у 48,4% респондентів КГ та 22,2% респондентів ЕГ.

Таблиця 3.3

**Рівні готовності майбутніх соціальних працівників до викладання
здоров'язбережувальних дисциплін
(формувальний зріз)**

Критерії	Групи	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Особистісно- ціннісний	ЕГ (90)	18	20,0	49	54,4	23	25,6
	КГ (91)	43	47,3	42	46,2	5	6,5
Когнітивно- діяльнісний	ЕГ (90)	22	24,4	50	55,6	18	20,0
	КГ (91)	46	50,5	41	45,1	4	4,4
Поведінковий	ЕГ (90)	20	22,2	51	56,7	19	21,1
	КГ (91)	44	48,4	43	47,3	4	4,3
<i>Узагальнені дані</i>	ЕГ (90)	20	22,2	50	55,6	20	22,2
	КГ (91)	44	48,4	42	46,2	5	5,4

Виконаємо порівняння рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін до та після формувального етапу педагогічного експерименту. Результати діагностики загального рівня готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін представлено в таблиці 3.4.

Дані з таблиці 3.4 візуалізовано графічним методом на рисунку 3.22.

Як свідчать діаграма на рисунку 3.22, після проведення формувального етапу педагогічного експерименту у студентів ЕГ значно підвищилися показники високого рівня готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін, відповідно, значно знизилися показники низького.

Таблиця 3.4

Показники загальних рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін до та після формувального етапу педагогічного експерименту

Групи	Етапи експерименту	Рівні готовності соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін					
		Низький		Середній		Високий	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (91)	Констатувальний	54	59,3	33	36,3	4	4,4
	Формувальний	44	48,4	42	46,2	5	5,4
ЕГ (90)	Констатувальний	56	62,2	30	33,3	4	4,5
	Формувальний	20	22,2	50	55,6	20	22,2

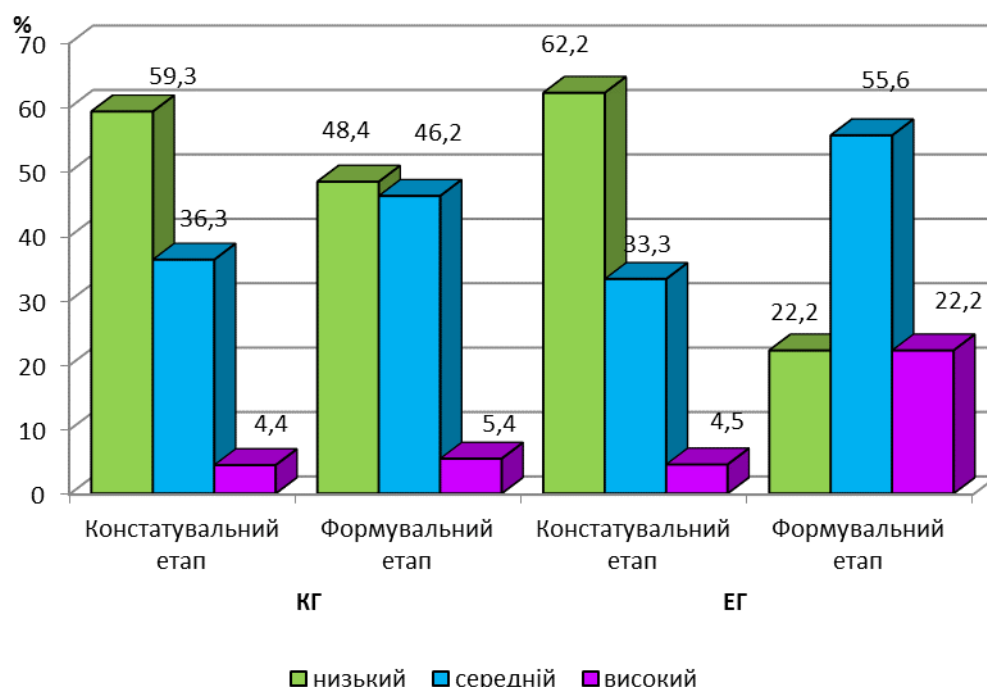


Рис. 3.22 Рівні готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін до та після формувального етапу педагогічного експерименту

Отримані результати діагностики загального рівня готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін свідчать, що високий рівень в КГ зріс лише на 1,0%, водночас в ЕГ він зріс на 16,8%; середній рівень готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в КГ зріс на 9,9%, а в ЕГ – на 22,3%; низький рівень готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін КГ знизився на 10,9%, а в ЕГ – на 40,0%.

Проведений статистичний аналіз експериментальних даних показав, що різниця показників у ЕГ та КГ є суттєвою, а відтак наслідком упровадження розробленої моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін та ефективності педагогічних умов її реалізації.

З'ясовано, що рівень готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін респондентів контрольних і експериментальних груп після формувального етапу експерименту суттєво відрізняється, що свідчить про результативність упровадження розробленої моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін та педагогічних умов її реалізації.

Підсумовуючи можемо стверджувати, що результати формувального експерименту свідчать про ефективність упровадження визначених педагогічних умов підготовки студентів до викладання здоров'язбережувальних дисциплін у майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Висновки до третього розділу

Узагальнення результатів упровадження педагогічних умов підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема у

процес магістерської підготовки дає підстави зробити такі основні висновки до розділу.

1. Складність феномена підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін потребувало розробки комплексу діагностичних методик, спрямованих на виявлення кількісних та якісних показників усіх її складових. Для діагностики рівня готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язбережувальних дисциплін були застосовані опитувальники, метод незакінчених речень, дидактичний тест, метод шкальної самооцінки, спрямовані на визначення рівня сформованості усіх її компонентів, що дало можливість виявити рівень їхньої готовності.

2. Проблема, визначена дисертаційним дослідженням потребувала двох-варіантного ходу формувального етапу педагогічного експерименту. Перший варіант передбачав реалізацію навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін», другий – впровадження всіх розроблених формувальних заходів: спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін», рефлепрактикуму, професійної (асистентської) практики (180 годин, 6 кредитів), внутрішньо-університетського науково-методичного семінару для викладачів, які працюють у магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота».

3. Програма експериментального дослідження передбачала впровадження в освітній процес навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін», який був розрахований на 26 аудиторних годин: 16 годин лекцій, 10 годин практичних занять та 64 години самостійної роботи. Основною метою навчального факультативного спецкурсу було формування ціннісно-мотиваційного та змістово-операційного компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема у закладі вищої освіти. Для перевірки ефективності використання навчального факультативного спецкурсу були визначені дві експериментальні групи (ЕГ1.1, ЕГ1.2) студентів

магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» та дві контрольні групи (КГ1.1, КГ1.2), що навчалися за традиційною методикою у закладах вищої освіти.

Другий варіант формувального етапу педагогічного експерименту передбачав упровадження в освітній процес розроблених формувальних засобів, а саме: навчального факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін», рефлепрактикуму, професійної (асистентської) практики (180 годин, 6 кредитів), методу портфолію, внутрішньо-університетського науково-методичного семінару для викладачів, які працюють у магістратурі спеціальності 231 «Соціальна робота», спрямованих на удосконалення освітнього процесу, підвищення рівня професійної компетентності викладачів ЗВО, активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів магістратури з метою їхньої підготовки до викладання здоров'язбережувальних дисциплін. В ньому брало участь дві експериментальні групи (ЕГ2.1, ЕГ2.2) та дві контрольні групи студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» (КГ2.1, КГ2.2).

Перед упровадженням формувальних засобів був проведений констатувальний етап педагогічного експерименту, метою якого було встановлення первинного рівня готовності соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін. Також перед формувальним етапом експерименту було доведено статистичну однаковість контрольних та експериментальних груп щодо коефіцієнтів підготовки до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

З'ясовано, що рівень готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін респондентів контрольних і експериментальних груп після формувального етапу експерименту суттєво відрізняється, що свідчить про результативність упровадження розробленої моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін та педагогічних умов її реалізації.

Результати формувального етапу експерименту свідчать про ефективність впровадження визначених педагогічних умов підготовки магістрів в

експериментальних групах ЕГ2. Статистично значуща різниця коефіцієнтів рівня готовності до викладання здоров'язберезувальних дисциплін студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» контрольних КГ2 та експериментальних груп ЕГ2 після формувального етапу дослідження свідчить про доцільність подальшого впровадження у освітній процес магістерської підготовки майбутніх соціальних працівників розроблених педагогічних заходів, що застосовувалися у другому етапі формувального експерименту.

Основні положення розділу викладені в публікаціях автора [53; 56; 58; 59].

ВИСНОВКИ

Отримані результати дисертаційного дослідження дають підстави стверджувати, що всі поставлені завдання вирішено. Узагальнення результатів дослідження дає підстави сформулювати такі висновки:

1. Здійснено аналітичний огляд науково-педагогічних джерел з проблеми дослідження в загальній і спеціальній психолого-педагогічній літературі, який дозволяє констатувати, що за умов удосконалення системи вищої освіти й впровадження новітніх педагогічних технологій у освітній процес вищої школи України через спеціально організовану підготовку майбутніх соціальних працівників до викладацької діяльності взагалі та викладання здоров'язбережувальних дисциплін зокрема дозволить досягти позитивних результатів в підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Уточнено понятійно-категоріальний апарат проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін («готовність до професійної діяльності», «професійна підготовленість», «готовність до викладацької діяльності», «здоров'язбережувальна компетентність викладача закладу вищої освіти»).

На основі аналізу науково-педагогічних джерел встановлено, що готовність майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в закладах вищої освіти є складним, системним особистісно-професійним феноменом, що інтегрує в собі ціннісно-мотиваційний, змістово-операційний та рефлексивний компоненти, зумовлює ефективність майбутньої соціально-педагогічної діяльності та професійного розвитку майбутнього соціального працівника і забезпечує успішну професійну діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема й викладання здоров'язбережувальних дисциплін в закладах вищої освіти.

2. У дослідженні визначено компоненти, критерії, показники та рівні підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури. Компонентну структуру досліджуваного феномену утворюють ціннісно-мотиваційний,

змістово-операційний та рефлексивний компоненти. Серед критеріїв оцінювання готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури виокремлено такі: особистісно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, поведінковий. Якісний аналіз ознак критеріальних характеристик дав змогу визначити вихідні рівні готовності майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури: низький, середній, високий.

2. Виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін: стимулювання ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін; удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін засобами спецкурсу «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін»; залучення майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальних видів діяльності. Розроблено модель підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін, яка являє собою єдність цільового (мета і завдання), теоретико-методологічного (підходи, принципи), змістово-операційного (компоненти, організаційно-педагогічні умови, зміст, форми і методи), результативного (критерії та результат).

Експериментально перевірено ефективність виокремлених педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури.

Про ефективність виокремлених та експериментально перевірених педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури свідчать отриманий загальний коефіцієнт готовності студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» експериментальних груп ЕГ1.1 та ЕГ1.2 дорівнює відповідно 0,4 та 0,34 і засвідчує середній рівень готовності. Загальний коефіцієнт підготовки у магістрантів експериментальних груп ЕГ2.1 та ЕГ2.2 дорівнює 0,72 та 0,69, що свідчить про високий рівень готовності майбутніх соціальних працівників до

викладання здоров'язберезувальних дисциплін. Загальні ж коефіцієнти ефективності підготовки до викладання здоров'язберезувальних дисциплін у майбутніх соціальних працівників контрольних груп формувального етапу експерименту засвідчують недостатній рівень їхньої готовності. Доведено, що представлені результати формувального етапу експерименту свідчать про ефективність упровадження визначених педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін.

4. Підготовлено й упроваджено в освітню практику ЗВО навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язберезувальних дисциплін в умовах магістратури, що матеріали факультативного спецкурсу «Викладання здоров'язберезувальних дисциплін», рефлепрактикуму, науково-методичного семінару для викладачів. Навчально-методичне забезпечення включає інформаційний комплекс спецкурсу на друкованих та електронних носіях. Теоретичні положення, методичні рекомендації та висновки наукової роботи створюють основу для вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота». Інформативна частина дослідження може використовуватися здобувачами вищої освіти для створення власної системи здоров'язбереження як в умовах магістратури, так й у подальшій професійній діяльності.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язберезувальних дисциплін й засвідчує необхідність її подальшої розробки за таким перспективним напрямом, як організація психолого-педагогічного супроводу підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» до викладання здоров'язберезувальних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 2. С. 86–95.
2. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика*. 1998. № 1. С. 72–75.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми. Київ: Либідь, 1998. 558 с.
4. Аллин О. Н., Сальникова Н. И. Кадры для эффективного бизнеса. Подбор и мотивация персонала. Москва: Генезис, 2005. 248 с.
5. Англо-український термінологічний словник-довідник із соціальної роботи. За ред. І. Байбакової, Н. Гайдук, А. Журавського. Львів, 2004. 213 с.
6. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5–10.
7. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. Москва: Наука, 1989. 214 с.
8. Антонова И. В. Проблема личностной идентичности. *Психология самосознания: хрестоматия*. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2007. С. 471–488.
9. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: Педагогика, 1989. 368 с.
10. Ащепков В. Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы. Майкоп, 1997. 307 с.
11. Бабич В. І. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів : автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2006. 20 с.
12. Балакірева О. М., Бондар Т. В., Артюх О. Р. та ін. Стан та чинники здоров'я українських підлітків: монографія. Наук. ред. О. М. Балакірева. Київ: ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. Київ: «К.І.С.», 2011. 172 с.

13. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2012. 554 с.

14. Башавець Н. А. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутніх викладачів фізичної культури до здоров'язбереження учнів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 21. С. 289–293.

15. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. 240 с.

16. Белов В. И., Дмитриев В. С., Коваль В. И. и др. Формирование готовности студентов факультета физической культуры к оздоровительной деятельности. *Теория и практика физической культуры*. 2006. № 4 URL : <http://lib.sportedu.ru/press/TPFK/2006N4/p22-25.htm> (дата звернення 24.11.2020).

17. Бергер П., Лукман Т. Идентичность. *Психология самосознания. Хрестоматия*. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2007. С. 567–589.

18. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 7. С. 24–27.

19. Беседа Н. А. Підвищення готовності вчителів загальноосвітньої школи до застосування здоров'язбережувальних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 1 (3). 2010. С. 363–369.

20. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Изд-во Педагогика, 1989. 192 с.

21. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.

22. Бех В. П. Цілісність соціальної роботи: методологічні, теоретичні та праксеологічні аспекти. *Соціальна робота в Україні на початку XXI століття : проблеми теорії і практики*: матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29–31 жовтня 2002 року. Київ: ДЦССМ, 2002. С. 29–47.

23. Белікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язберезувальної діяльності : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.02 – Теорія і методика професійної освіти. Київ, 2012. 45 с.

24. Бобрицька В. І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів. Полтава: ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. 432 с.

25. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: Просвещение, 1972. С. 89.

26. Болонський процес у період до 2020 року – Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті. Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти, Льовен та Лювен-ля-Ньов, 28–29 квітня 2009 року URL : www.ubs.gov.ua (дата звернення 24.11.2020).

27. Бондар В. Дидактика: підручник для студентів вищих педагогічних закладів. Київ: Либідь, 2005. 262 с.

28. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: дис... доктора пед. наук: 13.00.07. Київ, 2005. 528 с.

29. Бужина І. В., Імерідзе М. Б., Непомнящая І. М. Збереження здоров'я у процесі формування постави в онтогенезі школярів 10–12 років. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 3. С. 250–255.

30. Бурханов А. И., Хорошева Т. А. Здоровьесберегающие аспекты образовательных технологий. *Вестник ВЭГУ*. № 1. 2009. С. 65–70.

31. Бусыгина А. Л. Минаков А. П. – Идеал современного представления о профессоре высшей школы. *Вестник МГУ*. 2003. Серия 20. С. 31–34.

32. Вайнола Р. Х. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 140 с.

33. Вайнола Р. Х., Сисоева С. О. Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін: навч. посіб. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 152 с.

34. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки: навчальний посібник. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. 119 с.

35. Васюткина Т. Н. Педагогические условия внедрения здоровьесберегающих образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс школы : автореф. дисс. на соискание науч. степени кандидата пед. наук. 13.00.04. – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. Москва, 2003. 24 с.

36. Ващенко О. М. Впровадження здоров'язбережної технології в навчально-виховний процес початкової школи. *Наукові праці Донецького національного технічного університету*. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 8. Донецьк, ДонНТУ, 2010 URL : <http://ea.donntu.edu.ua/handle/123456789/23944> (дата звернення 24.11.2020).

37. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. № 8. С. 1–6.

38. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Голов. ред. В. Т. Бусел, редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с. URL : <http://www.slovyk.net/> (дата звернення 24.11.2020).

39. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход: метод. пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 204 с.

40. Викторов Д. В. Развитие мотивации здоровьесбережения у студентов вузов (педагогический аспект) : автореф. дисс. на соискание научн. степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки). Омск, 2004. 24 с.

41. Виленская Т. Е. Теория и технология здоровьесбережения в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста: дисс. доктора пед. наук: 13.00.04. – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. Краснодар, 2007. 515 с.

42. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. *Вища школа*. 2008. № 6. С. 92–125.

43. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник. За ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.

44. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

45. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи: навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 396 с.

46. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: монографія. Донецьк: ДНУ, 2005. 304 с.

47. Вороній Д. Є. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: Зб. наукових праць. За ред. Єрмакова С. С. Харків: ХДАДМ (XXIII), 2006. № 2. С. 25–28.

48. Ворохаєв О. А. Активізація здорового способу життя студентів вищів спеціальності «Соціальна робота». *Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (29 березня 2016 р.). Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2016. С. 9–11.

49. Ворохаєв О. А. Викладання здоров'язбережувальних дисциплін: методичні рекомендації до навчального факультативного спецкурсу для студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота». Чернігів: НУЧК, 2021. 20 с.

50. Ворохаєв О. А. Деякі аспекти пізнавальної діяльності студентів магістратури під час опанування валеологічних дисциплін. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 10 (166). Серія: Педагогічні науки. Чернігів: НУЧК, 2020. С. 210–214.

51. Ворохаєв О. А. Вплив превентивних заходів освітнього закладу на рівень правильного способу життя учасників освітнього процесу. *П'яти Фльоровські читання*. 2017. Чернігів: ЧНПУ, 2017. С. 49–50.

52. Ворохаєв О. А. Завдання підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання вибіркових дисциплін в умовах магістратури. *Шості Фльоровські читання*. Матеріали науково-практичної конференції. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. С. 45–47.

53. Ворохаєв О. А. Здоров'язбереження в діяльності соціальних працівників з неблагополучними сім'ями. *Vzdelavanie a spolocnost. Medzinarodny nekonferencny zbornik*. Вип. У. Presov 2020. Рр. 425–430 URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova14> (дата звернення 18.01.2021).

54. Ворохаєв О. А. Наукові підходи до проблеми здоров'язбережувальної діяльності в закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. № 3–4. 2020. С. 167–171.

55. Ворохаєв О. А. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка*. № 1. 2020. С. 98–105.

56. Ворохаєв О. А. Підходи до формування оцінювальної компетентності майбутніх викладачів соціально-педагогічних дисциплін. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 5(161). Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. С. 44–47.

57. Ворохаєв О. А. Проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності в умовах магістратури в Україні. Збірник наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки» (19–20 червня 2020 р.), м. Одеса. Ч. 1. С. 48–52.

58. Ворохаєв О. А. Система громадського здоров'я в Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 28. 2020. Т. 1. С. 99–103.

59. Ворохаєв О. А. Соціальне здоров'я особистості як проблема здоров'язбереження. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 6 (162). Серія: Педагогічні науки. Чернігів: НУЧК, 2020. С. 18–22.

60. Ворохаєв О. А. Проблеми збереження здоров'я студентів в умовах закладів вищої освіти. *Четверті Фльоровські читання: матеріали науково-практичної конференції*. 2015. Чернігів: ЧНПУ, 2015. С. 83–85.

61. Ворохаєв О. А. Умови здоров'язбережувальної діяльності в закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми науки та освіти: збірник матеріалів Круглого столу, присвяченого 100-річчю з дня народження Василя Сухомлинського*. Чернігів : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2018. С. 39–43.

62. Ворохаєв О. А. Умови створення здоров'язбережувального середовища для студентів магістратури в процесі вивчення дисципліни «Формування здорового способу життя». *Хуманитарні балканські дослідження*. Т. 4. № 2(8). 2020. С. 27–30.

63. Гаркуша С. В. Здоров'язбережувальні педагогічні технології в системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наук. праць*. За ред. Г. М. Арзютова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 4 (29). С. 250–255.

64. Гаркуша С. В. Компоненты готовности будущих учителей физической культуры к использованию здоровьесберегающих технологий. *Общественные и гуманитарные науки: тезисы 78-й науч.-техн. конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов (с международным участием), Минск (3-13 февраля 2014 г.)* Отв. за издание И.М. Жарский; УО БГТУ. Минск: БГТУ, 2014. С. 72–73 URL : <https://www.belstu.by/booklibrary/list/science-publication/obshhestvennyye-i-gumanitamye-nauki-tezisy-78-i-nauch-texn-konferencii-professorsko-prepodavatelskogo-sostava-nauchnyx-sotrudnikov-i-aspi-rantov.html> (дата звернення 24.11.2020).

65. Гаркуша С. В. Професійна готовність майбутнього фахівця фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій: сутність та структура. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія №15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)». Зб. наук. праць. За ред. Г. М. Арзютова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. Випуск ЗК (44) 14. С. 175–179.

66. Гаркуша С. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання в сучасних умовах реформування освіти. *Вища освіта України №3 (додаток 1)*. 2012. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 2. Київ: Вища освіта України; Черкаси: ФОП Чабаненко Ю.А., 2012. С. 74–83.

67. Гаркуша С. В. Структура та функції здоров'язбережувальних технологій. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Сер. : Педагогіка і психологія. Зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип. 43. Ч. 2. С. 59–64.

68. Гаркуша С. В. Сучасні тенденції у стані здоров'я дітей і молоді в умовах навчання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. пр. За ред. С. С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ (XXIII), 2013. № 10. С. 7–11.

69. Гаркуша С. В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій: теоретичний та методичний аспекти: монографія. Чернігів: Видавець Лозовий В.М., 2014. 392 с.

70. Гаркуша С. В. Характеристика стану здоров'я сучасної молоді в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Серія: педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт. Чернігів: ЧНПУ, 2013. № 107. Т. 1. С. 92–95.

71. Глебова Е. И. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2005. 182 с.

72. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя. *Вопросы психологии*. 1975. № 1. С. 100–111.

73. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

74. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

75. Горбенко О. Аналіз системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах в умовах переходу до Болонського процесу. *Молода спортивна наука України*: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Випуск 11. Львів: НВФ «Українські технології». 2007. Т. 1. С. 249–250.

76. Гордієнко В. І., Копець Л. В. Основні проблеми дослідження професіогенезу особистості в сучасній психології. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Соціологічні науки. Т. 20. 2002. С. 59–64.

77. Гранатова В. А. Мотивація як чинник формування професійної спрямованості майбутнього вчителя математики. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 79. Чернігів: ЧНПУ, 2010. Серія: Педагогічні науки. С. 237–241.

78. Григоренко Е. В. Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию. Томск: Томский государственный университет, 2007. 65 с.

79. Гримблат С. О., Зайцев В. П., Крамской С. И. Здоровьесберегающие технологии в подготовке специалистов: учебно-методическое пособие. Харьков: Коллегиум, 2005. 184 с.

80. Гришина Б. П. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2005. 228 с.

81. Грищенко С. В. Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін: методичні рекомендації для студентів магістратури за спеціальністю 231 «Соціальна робота». Чернігів: НУЧК, 2019. 32 с.

82. Грищенко С. В. Самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери: монографія. Чернігів: ЧНПУ, 2011. 328 с.

83. Грищенко С. В. Формування здорового способу життя: методичні рекомендації для студентів магістратури за спеціальністю 231 «Соціальна робота». Чернігів: НУЧК, 2019. 28 с.

84. Грищенко С. В., Маковська О. А. Мотивація професійного самовдосконалення майбутніх соціальних педагогів як умова формування готовності до викладацької діяльності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 20. Глухів: ГНПУ імені О. Довженка, 2012. С. 67–71.

85. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 495 с.

86. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.

87. Гура О. І. Вступ до спеціальності «Педагогіка вищої школи»: навч. посібник. *Вид. 2-ге, виправл.* Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 88 с.

88. Гура О. І. Особливості професійної діяльності педагога у вищому навчальному закладі. *Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. Т. 46. С. 38–48.

89. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.

90. Гусак Л. П. Професійна спрямованість навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2007. 242 с.

91. Дакснер М. Нові парадигми поведінки в академічній сфері та їх наслідки для наймання університетського персоналу. *Вища школа*. 2008. № 3. С. 84–94.

92. Данилко М. П. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 24.00.02. Луцьк, 2000. 19 с.

93. Демченко С. О. Вдосконалення професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін в процесі самоосвіти. *Придніпровський науковий вісник*. Педагогіка. № 65 (132). 1998. С. 19–23.

94. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2003.

95. Джуринський П. Б. Аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності: матеріали міжн. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми розвитку спорту для всіх: досвід, досягнення, тенденції», (25-27 жовтня 2012 р.). Тернопіль, 2012. С. 360–364.

96. Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2013. 462 с.

97. Дзундза А. І. Фізичне виховання – чинник всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2002. № 13. С. 9–15.

98. Динаміка та характеристика захворюваності населення (Динаміка захворюваності та поширеності хвороб серед дитячого населення. Особливості стану здоров'я підлітків). *Щорічна доповідь про стан здоров'я населення України та санітарно-епідеміологічну ситуацію*. 2005 рік. Київ: МОЗ України, УІГЗ, 2006. С. 35–45.

99. Діагностика успішності учителя. Упоряд. Т. В. Морозова. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. 160 с.

100. Дорошенко Ю. О. Сутність теми і зміст педагогічного дослідження URL : www.kspu.edu/Downloads/it_conf/4/DoroshSemen.doc (дата звернення 20.11.2020).

101. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.

102. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: *інноваційні технології та методики*. Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
103. Дубогай О. Д. Навчання в русі : здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі. Київ: Шкільний світ, 2005. 112 с.
104. Дудорова Л. Ю. Педагогічні умови впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. Вип. 19. С. 320–324.
105. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психология высшей школы. Минск: Харвест, 2006. 416 с.
106. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. Алексеєнко Т. Ф. та ін. За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. *2-ге вид.* Київ; Сімферополь: Універсум, 2013. 535 с.
107. Енциклопедія освіти. Головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
108. Ерохина И. А. Здоровьесберегающие технологии в профилактике наркозависимости подростков: дисс. кандидата пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2005. 272 с.
109. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі*: зб. наук. праць. Рівне: Волинські обереги, 2002. Вип. 3. С. 170–175.
110. Єжова О. О. Здоров'яспрямована діяльність в навчальних закладах: теорія і практика. Електронний збірник матеріалів Всеукраїнської науково-пошукової конференції «Здоров'яспрямована діяльність навчального закладу в умовах превентивного виховного середовища». Київ, 2012. С. 24–38 URL : <http://iitzo.gov.ua/biblioteka/> (дата звернення 22.11.2020).
111. Єжова О. О., Акуленко Є. С., Пінчук Ю. С., Полетай В. М. Теоретичні аспекти формування ціннісного ставлення до здоров'я крізь призму моделей

поведінки особистості. *Адаптаційні можливості дітей та молоді*: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2018. С. 67–70.

112. Єфімова В. М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: Зб. наукових праць. За ред. С. С. Єрмакова. 2010. № 1. С. 57–60.

113. Завидівська Н. Н. Особливості структурно-логічної схеми фізичного виховання студентів в умовах сьогодення: концепт здоров'язбережувального навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2019. Вип. 3 (159). С. 256–261.

114. Зайцев Г. К., Зайцев А. Г. Валеология. Культура здоровья. Самара: Издат. дом «Бахрах-М», 2003. 272 с.

115. Запорожець А. В. Стан здоров'я населення України. *Здоровий спосіб життя*: зб. матеріалів II Міжрегіон. наук.-практ. конф. Львів, 2002. С. 31–33.

116. Зарипова А. И. Реализация здоровьесберегающих технологий в современном образовательном учреждении. *Педагогический журнал Башкортостана*. № 1 (32). 2011. С. 92–97.

117. Звєкова В. К. Підготовка майбутніх учителів до організації здоров'язберігаючого дозвілля школярів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2009. 213 с.

118. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология, формы, методы, опыт применения: методические рекомендации. Под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. Москва: Триада-фарм, 2004. 117 с.

119. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва: Академия, 2007. 240 с.

120. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

121. Зимняя И. А. Подготовка социального работника как многоуровневый процесс. *Актуальные проблемы состояния и перспектив социальной работы в России*. Социальная работа. Москва, 1992. Вып. 6. С. 54–62.

122. Зинченко В. П. Психологический словарь. Под ред. В. П. Зинченко. Москва: Просвещение, 1990. 532 с.

123. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков: ПТПИ имени С.М. Кирова, 2002. 228 с.

124. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 432 с.

125. Ирхин В. Н. Здоровьеориентированная система подготовки специалистов в ВУЗе. Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы воспитания здорового человека», (9-11 октября 2008). Тирасполь, 2008. С. 10–14.

126. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.

127. Иванова Л. І., Сущенко Л. П. Підготовка майбутніх учителів з позицій здоров'язберігаючої освіти. *Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи*. За заг. ред. М. Лук'янченка, Ю. Шкретія, Е. Боляха, А. Матвеева. Дрогобич: КОЛО, 2005. С. 489–493.

128. Капська А. Й. Соціальна робота: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 400 с.

129. Капська А. Й. Ступенева система професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий часопис*: Серія 11. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2004. 1 (23). С. 19–29.

130. Карпенко О. М., Бершадская М. Д. Высшее образование в странах мира: анализ данных образовательной статистики и глобальных рейтингов в сфере образования. Москва: Издательство СГУ, 2009. 244 с.

131. Карпюк Р. П. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 40 с.

132. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

133. Колесникова М. Г. Здоровьесберегающая деятельность учителя. *Естествознание в школе*. 2005. № 5. С. 50–55.

134. Комарова Э. П., Фетисов А. С. Здоровьесберегающие технологии в образовательном пространстве вуза. *Вестник ВГУ. Серия Проблемы высшего образования*. 2010. № 2. С. 125–129.

135. Коновалова В. Б. Деякі аспекти системи професійної підготовки фахівця - викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2001. № 27. С. 38–42.

136. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Наказ МОН № 998 від 31.12.2004 р. URL : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (дата звернення 24.11.2020).

137. Концепція проекту Загальнодержавної цільової соціальної програми «Формування здорового способу життя молоді України» на 2013-2017 роки URL : <http://www.moippo.mk.ua/index.php?option=> (дата звернення 22.11.2020).

138. Коржова М. Е. Здоровьесберегающая технология осуществления образования в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика», 13.00.08 – Теория и методика проф. образования. Челябинск, 2007. 22 с.

139. Коржуев А. В., Попков В. А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 300 с.

140. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса. *Педагогика*. 1999. № 3. С. 43–49.

141. Кочетков М. В. Профессиональное развитие преподавателя в сотворчестве со студентами в вузе : автореф. дисс. на получение научн. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Москва, 2007. 50 с.

142. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 447 с.
143. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
144. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся. *Вопросы психологии*. 1984. № 1. С. 20–25.
145. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1989. 119 с.
146. Культура здоров'я, фізичне виховання, реабілітація в сучасних умовах: матеріали X Всеукр. наук.-практ. конф., 29–30 листоп. 2012 р. Ред.: В. П. Горащук Луганськ, 2012. 259 с.
147. Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І., Семенова А. В. та ін. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. За ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2005. 399 с.
148. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству. Москва: Просвещение, 1990. 159 с.
149. Куц О., Лапичак І. Нові технології та моделювання підготовки вчителів фізичної культури. *Молода спортивна наука України: збірник наукових праць з галузі фізичної культури та спорту*. Вип. 6. У 4-х тт. Львів: НВФ «Українські технології», 2002. Т. 2. С. 539–541.
150. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность как прогнозируемый фактор профессиональной успешности преподавателя высшей школы. *Акмеология*. 2008. № 2. С. 38–44.
151. Лакин Г. Ф. Биометрия. Москва: Высшая школа, 1968. 287 с.
152. Левінець Н. Впровадження здоров'язберігаючих технологій як актуальний напрям сучасної дошкільної освіти. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Вип. 16. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: збірник наукових праць. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2011. С. 116–120.

153. Левківський М. В. Історія педагогіки. Київ: Центр навчальної літ-ри, 2003. 360 с.
154. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник. За ред. В. І. Лозової. Харків: ОВС, 2006. 496 с.
155. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
156. Лихолетов В. В. Профессиональное образование: гуманизация и технологии творчества. Москва: МГУ, 2001. 230 с.
157. Лозова В. І. Завдання та зміст педагогічної підготовки студентів. *Психолого-педагогічна підготовка учителя у педагогічних вузах: матеріали науково-практичної конференції «Психолого-педагогічна освіта в Україні»*. Харків: ХДПУ, 1994. 204 с.
158. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф.* Харків: ОВС, 2002. С. 3–8.
159. Луговая О. М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах Ставропольского края): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Ставрополь, 2004. 192 с.
160. Лук'янченко М. І. Педагогіка здоров'я: теорія і практика: монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. 348 с.
161. Макаревич О. Мотивація як підґрунтя дій особистості. *Соціальна психологія*. 2006. № 2 (16). С. 134–141.
162. Макарова Л. Н., Шаршов И. А. и др. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей. *Педагогика*. 2004. № 3. С. 60-68.
163. Маковська О. А. Вступ до викладацької діяльності: спецкурс: методичні рекомендації для магістрантів спеціальності 8.01010601 «Соціальна

педагогіка». Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2013. 20 с.

164. Маковська О.А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до викладацької діяльності в умовах магістратури: дис... на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти. Тернопіль, 2013. 279 с.

165. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1980. № 8. С. 82–88.

166. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

167. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.

168. Матушевский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 2. С. 26–31.

169. Метаева А. В. Рефлексия как метакомпетентность. *Педагогика*. 2006. № 6. С. 53–61.

170. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посібник. С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко. Київ: Вища школа, 2003. 323 с.

171. Мешко Г. М. Формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх педагогів: матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя». Тернопіль: Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 17–21.

172. Мижериков В. А. Психолого-педагогічний словник. Под ред. П. И. Пидкасистого. Ростов на Дону, 1998. 540 с.

173. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. Москва: Просвещение, 1994. 98 с.

174. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.

175. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 320 с.

176. Мілорадова Н. Е. Простір професійного розвитку як невід'ємна складова професіогенезу особистості. *Право і безпека*. 2015. № 4 (59). С. 160–165.

177. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: *Матеріали до першої лекції*. Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков. Відп. ред. М. Ф. Степко. Київ, 2004. 24 с.

178. Молодь в умовах становлення Незалежності України (1991-2011 р.): щоріч. доп. Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні. Київ, 2011. 276 с.

179. Молодь та молодіжна політика в Україні: соціально-демографічні аспекти. За ред. Е. М. Лібанової. Київ: Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України, 2010. 248 с.

180. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпенко Н. І. та ін. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посібник. Ред.: Мороз О. Г. Київ: НПУ, 2001. 338 с.

181. Мороз О. Г., Юрченко В. І. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С. 187–189.

182. Москалюк О. І. Особливості формування педагогічних понять у студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». № 5. Хмельницький: ХІСТ, 2012. С. 143–146.

183. Навчальний план підготовки магістра з галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка». Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки». За освітньо-професійною програмою «Інклюзивна освіта, корекційна педагогіка». Форма

навчання – денна. Кваліфікація: магістр педагогічних наук. Фахівець з інклюзивної освіти, корекційної педагогіки. ЧНПУ. Від 01.03.2018 року.

184. Навчальний план підготовки магістра з галузі знань 23 «Соціальна робота». Спеціальність 231 «Соціальна робота». За освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка». Форма навчання – денна. Кваліфікація: магістр з соціальної роботи. Викладач ЗВО. ЧНПУ. Від 01.02.2017 року.

185. Навчальний план підготовки магістра з галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 231 «Соціальна робота». За освітньо-професійною програмою: «Соціальна педагогіка». Чернігів: НУЧК, 2020. 4 с.

186. Наконечна М. М. Допомога іншому: психологічні аспекти: монографія. Київ: Вид. Дім Слово, 2012. 184 с.

187. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення 24.11.2020).

188. Нікітіна І. В., Мартич В. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник НТУУ КПІ*. Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. Вип. 1/2010. С. 68–73.

189. Носко М. О., Браташ С. В. Педагогічні основи застосування здоров'язбережувальних технологій в навчальному процесі на уроках фізичної культури у загальноосвітніх школах. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2013. № 1 (21). С. 224.

190. Носко М. О., Горошко Ю. В., Носко Ю. М., Гришко Л. Г. Стан фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Вип. 107. Т. III. Чернігів: ЧНПУ, 2013. С. 88–90.

191. Носко М. О., Грищенко С. В., Носко Ю. М. Формування здорового способу життя: навчальний посібник. Київ: «МП Леся», 2013. 160 с.

192. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. В 4-х тт. Кн. 2. Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых. Под ред. В. Д. Еремеевой, А. И. Канатова. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000. 112 с.

193. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 268 с.

194. Озерова Т. В. Активные методы в системе методического обеспечения профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров. *Инновации в образовании*. 2003. № 5. С. 101–104.

195. Омельченко С., Каліберда Л. Здоров'язбережувальна педагогіка: сучасні тенденції та перспективи розвитку. *Рідна школа*. 2012. № 7. С. 25–28.

196. Организация и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: руководство для работников системы образования. Под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. Москва: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. 380 с.

197. Оржеховська В. М., Єжова О. О. Методологічні засади діяльності освітнього закладу, спрямованої на здоров'я. *Педагогіка і психологія*. 2009. Харків, 2004. С. 5–17.

198. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 128 с.

199. Осадча Т. Ю. Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 227 с.

200. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 512 с.

201. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений. И. Я. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасович и др. Под ред. И. А. Зязюна. Москва: Просвещение, 1989. 302 с.

202. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. монографія. В. П. Андрущенко та ін. Заг. ред.: В. П. Андрущенко, В. І. Луговий. Київ: Педагогічна думка, 2008. 254 с.

203. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення 2004 года : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. Хмельницький, 2004. 20 с.

204. Педагогика. В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва: Школа-Пресс, 2000. 512 с.

205. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений. С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. Под ред. С. А. Смирнова. 3-е изд. испр. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 512 с.

206. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Под ред. Ю. К. Бабанського. Москва: Просвещение, 1983. 608 с.

207. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Под ред. Н. В. Ключевой. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.

208. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. За ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2005. 399 с.

209. Педагогічна майстерність: підручник. І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2004. 442 с.

210. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

211. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. Москва: Просвещение, 1970. 274 с.

212. Пліско В. І., Радзієвський Р. М., Бондаренко В. В., Босенко А. І. Вплив новітньої методики навчання на рівень професійної підготовленості майбутніх

фахівців охоронної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2018. Вип. 154. Т. 2 С. 41–47.

213. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник. 2-е вид. Київ: Каравелла, 2008. 352 с.

214. Поліщук В. А. Професійна підготовка соціальних працівників у освітніх системах скандинавських країн. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Вип. 34. С. 144–147.

215. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід: посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 184.

216. Поліщук В. А. Соціальний педагог у сфері професійної діяльності. *Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. 2001. № 1. С. 153–161.

217. Положення про організацію та проведення практики студентів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Чернігів: НУЧК, 2018. 18 с.

218. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 192 с.

219. Поташнюк І. В. Теоретичні і методичні засади застосування здоров'язбережувальних технологій навчання учнів в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. доктора пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 507 с.

220. Почтар О. М. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні школярів: навчально-методичний посібник. Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012. 44 с.

221. Прийменко Л., Скачедуб Н. Педагогічні умови проектування здоров'язбережувальної діяльності в закладах вищої педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. № 2 (86). С. 91–102.

222. Присяжнюк С. І. Теорія і методика фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп з використанням здоров'язбережувальних технологій

: автореф. дис. доктора пед. наук : 13.00.02 – Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я). Київ, 2013. 39 с.

223. Приходько Т. П. Формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності в процесі магістерської підготовки: дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2009. 279 с.

224. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 24.11.2020).

225. Про затвердження «Національної рамки кваліфікацій». Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 URL : <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/kabineta-ministriv-postanovi/postanova-vid-listopada-2011-1341-pro147682.html> (дата звернення 24.11.2020).

226. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах): Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> (дата звернення 24.11.2020).

227. Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація». Указ Президента України від 9 лютого 2016 року № 42/2016. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#Text> (дата звернення 24.11.2020).

228. Про освіту: Закон України від 05.09.2017. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. Ст. 380 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 24.11.2020).

229. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя: межвузовский сборник научных трудов. Под ред. проф. А. И. Щербакова. Ленинград, 1980. 165 с.

230. Програма наскрізної практики студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота». Чернігів: НУЧК, 2020. 24 с.

231. Психология в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 689 с.

232. Психология высшей школы. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. Минск: Харвест, 2006. 416 с.

233. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования. Е. Д. Божович, Г. А. Вайзер, Ж. В. Гогота и др. Под ред. Е. Д. Божович. Москва: ПЕРСЭ, 2005. 400 с.

234. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 416 с.

235. Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятая Генеральной конференцией на 29-й сессии. Париж, 21 октября – 12 ноября 1997. (Отдельное издание). Париж: Издание ЮНЕСКО, 1998. 120 с.

236. Рибалка В. В. Формування професійних якостей фахівця в системі неперервної професійної освіти. Київ: Віпол, 2000. 636 с.

237. Ріпак М. О. Чеголя Г. О., Клецко І. Б. Стан здоров'я учнівської молоді у сучасних умовах. *Актуальні проблеми організації фізичного виховання студентської молоді Львівщини*: зб. наук. праць. Львів: ЛДФА, 2009. С. 54–55.

238. Рукавішнікова Є. Є. Формування професійної рефлексії в студентів медичного коледжу: дис. ... на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : спеціальності 19.00.07 – Педагогічна психологія. Ставрополь, 2000. 170 с.

239. Садовская Е. А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета. Оренбург: Оренбургский гос. университет, 2004. 50 с.

240. Садчикова Т. Ф. Формирование готовности студентов пединститутов к решению воспитательных задач в процессе обучения : автореф. дисс. на соискание науч. степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.01. Москва, 1978. 20 с.

241. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). Київ: Миллениум, 2004. 521 с.

242. Семиченко В. А. Психология личности. Київ: Издатель Эшке О.М., 2001. 427 с.
243. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.
244. Сенашенко В., Казарин Л., Кузнецова В., Сенаторова Н. О подготовке педагогических кадров в магистратуре URL: http://informika.ru/text/magaz/higher/3_96/25-33.html (дата звернення 13.01.2021).
245. Сериков Г. Н., Сериков С. Г. Компетенции учителя физической культуры в обеспечении здоровьесбережения учащихся. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2008. № 3. С. 65–69.
246. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч. посібник. Київ: ІСДОУ, 1994. 112 с.
247. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. Москва: АПК и ПРО, 2002. 121 с.
248. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 304 с.
249. Сонин В. А. Учитель как социальный тип личности. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 400 с.
250. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. Зверєва І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. Я. та ін. За заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
251. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти Магістр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 556. Київ, 2019. 15 с.
252. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31–39.
253. Степанова Г. А., Булатова Г. А., Гимазов Р. М. Профессионально-педагогическая подготовка будущих специалистов по физической культуре к

оздоровленню школьникoв. *Теория и практика физической культуры*. 2004. № 8. С. 60–62.

254. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. (Проект) URL: http://www.reform.org.ua/proj_edu_strategy_2021-2031.pdf (дата звернення 24.12.2020).

255. Суворова Н. В. Послевузовская подготовка учителя к организации здоровьесберегающего обучения: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2006. 208 с.

256. Сундетова У. Ш., Баймурзин А. Р. Вища освіта і перспективи розвитку сфери фізичної культури, спорту і туризму. *Теорія і практика фізичної культури*. 2004. № 9. С. 47–49.

257. Сущенко Л. П. Концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. *Педагогічний процес: теорія і практика*: Зб. наук. праць. Київ: Науковий світ, 2002. С. 138–150.

258. Тихомирова Л. Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики: дисс. доктора пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Ярославль, 2004. 339 с.

259. Третяк О., Чебоненко С., Стеценко І. Методика формування психологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі знань 08 «Право». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 4. № 30. С. 225-233.

260. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: методика викладання: навч.-метод. посіб. Київ: Університет «Україна», 2011. 340 с.

261. Философский словарь. Под ред. И. Т. Фролова. 4-е изд. Москва: Политиздат, 1981. 445 с.

262. Философский энциклопедический словарь. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.

263. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество. Москва: Академия, 2002. 214 с.

264. Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. Москва: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2005. 560 с.

265. Формування системи професійної підготовки соціальних працівників «університет-громада» (досвід українсько-канадської партнерської співпраці). Укл. Н. Гайдук. Друга міжнародна науково-практична конференція «Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті. Українська діаспора у світовій цивілізації»: тези доповідей (18–20 черв. 2008 р.), Львів, Україна. Львів, 2009. С. 241–242.

266. Фурманов А. Г., Юспа М. Б. Оздоровительная физическая культура: учеб. для студентов вузов. Минск: Тесей, 2003. 528 с.

267. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследование и применение. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. 608 с.

268. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента, условия и средства ее формирования. *Психологическая наука и образование*. 2006. № 4. С. 76–80.

269. Черкащина О. А. Роль принципа моделирования в контексте исследования феномена профессиональной компетенции будущего специалиста. *Альманах современной науки и образования*. 2009. № 10. С. 128–130.

270. Шадриков В. Д., Дружинин В. Н. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации. *Проблемы индустриальной психологии*. Ярославль: Из-во Ярославского гос. ун-та, 1979. С. 3–18.

271. Шангин Н. А. Психологическая подготовка старшеклассников средней школы к сознательному выбору профессии. Ярославль, 1969. С. 18.

272. Шарапов Л. В. Здоровьесберегающие качества подростков как средство формирования личности в сфере дополнительного образования. *Теория и практика физической культуры и спорта*. 2007. № 3. С. 17–18.

273. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.

274. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дисс. на получение научн. степени д. психол. н.: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». Москва: МПГУ, 2001. 41 с.

275. Шнейдер Л. Б. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов. Москва: Изд-во Московского психосоциального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 208 с.

276. Штульман Э. А. Специфика методического эксперимента. *Советская педагогика*. 1988. № 3. С. 61–65.

277. Шуманков И. Д. Система здоровьесберегающих педагогических технологий образовательного учреждения на основе интеграции учебных дисциплин. *Вектор науки ТГУ*. 2012. № 3(21). С. 264–267.

278. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы. *Рефлексивные процессы и управление. Международный научно-практический междисциплинарный журнал*. 2001. № 1. июль-декабрь. Т. 1. С. 47–54.

279. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 207 с.

280. Эриксон Э. Идентичность. Теоретическая интерлюдия. *Психология самосознания. Хрестоматия*. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2007. С. 517–565.

281. Юринова Е. А. Формирование профессионально-компетентностной культуры будущего учителя : автореф. дисс. на соискание научн. степени кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Новокузнецк, 2006. 24 с.

282. Юрчик О. В. Впровадження проектної технології в навчальний процес. Навчальний посібник. Хмельницький: НВО № 5 ім. С. Єфремова, 2015. 88 с.

283. Ядов В. А. Социальная идентичность личности. Москва: Наука, 1994. 312 с.

284. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.
285. Allport G. W. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. 356 p.
286. Barblan A. The Sorbonne Declaration – Follow-Up and Implications : A Personal View. Geneva: Association of European Universities. CRE, 1999.
287. Bower G. H. Mood and memory. *American Psychologist*. 1981. № 36. P. 129–148.
288. Cattell R. B. The scientific analysis of personality. Baltimore: Penguin Books, 1965. 410 p.
289. Coordinated research in the social field. Study Group 1 on the initial and further training of social workers training into account their changing role Final report (DRAFT). Strasbourg, 1995. P. 28.
290. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process : Summary Reports. OECD. University of Neuchatel. October 2001. 279 p.
291. ECTS, student workload and learning outcomes. Introduction. *Tuning General Brochure. English version* URL : <http://tuning.unideusto.org> (дата звернення 19.11.2020).
292. Erikson E. H. Identity : Youth and Crisis. New York: Norton, 1968. 336 p.
293. Fenichel O. The psychoanalytic theory of neurosis. New York, 1945. 215 p.
294. Fromm E. The anatomy of human destructiveness. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
295. Gilpin A. and Wagenaar R. with contributions from Isaacs A. K., Sticchi-Damiani M. and Gehmich V. Approaches to teaching, learning and assessment in competence based degree programmes. *Tuning General Brochure. English version*. URL : <http://tuning.unideusto.org> (дата звернення 19.11.2020).
296. Gonzalez J. and Wagenaar R. Tuning methodology. *Tuning General Brochure. English version* URL : <http://tuning.unideusto.org> (дата звернення 19.11.2020).

297. Gonzalez J., Isaacs A. K., Sticchi-Damiani M. and Wagenaar R. Quality enhancement at programme level: The Tuning approach. *Tuning General Brochure. English version* URL : <http://tuning.unideusto.org> (дата звернення 19.11.2020).

298. Greenley J. R., Kepecs J. G., Henry W. E. Trends in urban American psychiatry: Practice in Chicago in 1962 and 1973. *Social Psychiatry*. 1981. № 16. P. 123–128.

299. Homey K. Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization. New York: Norton, 1950. 376 p.

300. Key Competencies. A developing concepts in general compulsory education Eurydice. *The information network on education in Europe*. 2002. 28 p.

301. Kolomiets, A.M., Gromov, I.V., Kolomiets, D.I., Knysh, T.V., Hnatiuk, N.Y. University degree and citizen science: the necessity for promotion of the latter and the possibilities of its organization in the teachers' professional training/*New Educational Review*, 2021, 64, pp. 175–187 Scopus <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85112121410&origin=resultslist>

302. Liashkevych Antonina, Babyshena Mariana, Vorokhaiev Oleksandr, Pylypiv Volodymyr, Oliinyk Oksana, Kinakh Nelia. Theoretical Aspects of Blockchain Technologies in The Sphere of Education. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, VOL. 21. №3. March 2021. Pp. 185–190.

303. Maslow A. Motivation and personalty. N.Y.: Harper and Row, 1954.

304. Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature. London: Penguin Books, 1971.

305. Olga Batsylyeva, Irina Puz, Volodymyr Astakhov , Svitlana Yalanska, Nina Atamanchuk, Nataliia Saiko Communicative Competence as a Component of the Professional Development of Psychology Students / *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. Vol. 12 No. 3 (2021). P. 89-104 ((WOS) [https://www.lumenpublishing.com/journals/index.php/brain\(cool\)](https://www.lumenpublishing.com/journals/index.php/brain(cool)))

306. Recognition Issues the Bologna Process. *News of the Recognition Field : Background Information for the ACE Track, 13 th Annual Conference of the European*

Association for International Education (EAIE) 5 to 8 December, 2001, Tampere, Finland. Riga: EAIE + Latvian ENIG/NARIC, 2001. 60 p.

307. Rogers C. R. *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1980.

308. Rogers C. R. *Counselling and psychotherapy*. Cambridge, Mass.: The Riverside Press, 1942.

309. Short E. The Concept of competence : Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol. 36, № 2. P. 5.

310. *Sozial Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Sozial Work Education in 21 European Countries*, Intr. and ed./by H.-J. Brouns, D. Kramer. Frankfurt/Main, 1986. P. 27.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Шановні студенти магістратури!

Прошу відповісти на запитання, що стосуються процесу вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін». Результати будуть враховані при підготовці і проведенні лекційних та практичних занять. Обведіть відповіді, які обираєте.

1. Ким Ви бачите себе у майбутньому?
 - 1.1. Держслужбовцем соціальної служби.
 - 1.2. Асистентом вчителя закладу загальної середньої освіти.
 - 1.3. Викладачем закладу вищої освіти.
 - 1.4. Інше (напишіть). _____
2. Які навчальні теми викликають у Вас найбільшу зацікавленість? (напишіть)

3. Яка спеціалізація у соціальній роботі є для Вас найбільш значимою?
 - 3.1. Соціальна робота з дітьми-сиротами.
 - 3.2. Соціальна робота із сім'ями в складних життєвих обставинах.
 - 3.3. Здоров'язбережувальна діяльність з різними групами населення.
 - 3.4. Інше (напишіть). _____
4. Скільки часу Ви витрачаєте на підготовку до практичних занять?
 - 4.1. 1 год.
 - 4.2. 2 год.
 - 4.3. 3 год.
5. Які форми активізації освітнього процесу є для Вас найбільш прийнятними? (напишіть). _____
5. Якщо пропускаєте заняття з дисципліни «Формування здорового способу життя», то з яких причин?
 - 6.1. Дозволяю собі лінощі.
 - 6.2. Не зрозумів тему, тому не хочу опинитись у незручній ситуації.
 - 6.3. Потребую постійної мотивації у процесі навчання.
 - 6.4. Був на лікарняному.
7. Коли Ви відчуваєте втому або перевантаження від процесу навчання?
 - 7.1. За великого обсягу завдань.
 - 7.2. При порушенні стану здоров'я.
 - 7.3. У разі невідповідності зусиль, що докладаються, результатам навчання.
8. Якщо у Вас виникає заборгованість, як Ви виходите із становища? (напишіть)

9. Яка форма практичних занять з здоров'язберезувальних дисциплін, на Вашу думку, найбільш ефективним?
- 9.1 Навчання-гра.
 - 9.2 Навчання-дискусія.
 - 9.3 Навчання-співробітництво.
 - 9.4 Навчання-муштра.
 - 9.5 Навчання-дослідження.
10. Як Ви думаєте, що робить викладач, коли тема, яку він викладає, йому не дуже цікава?
- 10.1 Дає здобувачам вищої освіти тему на самостійне вивчення.
 - 10.2 Викладає тільки ту частину матеріалу, що цікава йому.
 - 10.3 Знайомить здобувачів вищої освіти із темою, посиляючись на авторитети.
11. Що робите Ви, коли Вам нецікаво навчатися?
- 11.1 Не приходите на заняття.
 - 11.2 Розмовляєте на занятті.
 - 11.3 Робите будь-яку роботу на занятті.
12. Як, на Вашу думку, повинен контролювати освітній процес викладач?
- 12.1 Підвищувати голос.
 - 12.2 Постійно вимагати до себе поваги.
 - 12.3 Створити групу підтримки.
 - 12.4 Карати оцінками.
 - 12.5 Висвітлювати матеріал, легкий і цікавий для здобувачів вищої освіти.
 - 12.6 Постійно переключати увагу здобувачів вищої освіти.
13. Як, на Вашу думку, повинні контролювати освітній процес здобувачі вищої освіти другого (магістерського) рівня?
- 13.1 Допускати свавілля.
 - 13.2 Ефективно взаємодіяти з викладачем.
 - 13.3 Відповідально ставитися до себе та до інших.
 - 13.4 Постійно зосереджувати на собі увагу.
14. Як Ви розумієте поняття «викладання», «учіння», «навчання»? (напишіть).
- 14.1 Викладання _____
 - 14.2 Учіння _____
 - 14.3 Навчання _____

Дякую за співпрацю.

РЕФЛЕПРАКТИКУМ

Методичні розробки занять

ДЕНЬ 1.

ЗАНЯТТЯ 1. «Знайомство».

Мета: створити сприятливі умови для роботи рефлепрактукуму, ознайомити учасників з основними принципами роботи, прийняти правила роботи групи, познайомитися з учасниками групи.

1. Вправа «Ім'я та жест».

Мета: познайомитися з учасниками, дати можливість кожному коротко представити себе.

Часові рамки: 10-15 хвилин.

Проведення: учасники сідають у коло так, щоб добре бачити один одного. Умова: кожен з учасників представляє тих, хто представився перед ним та себе, називаючи їх ім'я та повторюючи жести, якими супроводжувалися імена.

2. Психологічна розминка.

Мета: активізувати пізнавальну активність учасників, стимулювати роботу пам'яті, уваги.

Часові рамки: 15-20 хвилин.

Проведення: Учасники по черзі говорять своєму сусіду яку-небудь коротку фразу-привітання (наприклад, «Добрий ранок!») Сусід повинен як можна скоріше встати, повторити цю фразу й знову сісти, і так далі по колу. Коли хвиля проходить півкола, до фрази додається невербальний елемент (наприклад, учасник встає, говорить «Добрий ранок!», й ляпає у долоні, сідає). Через півкола учасник додає ще якій-небудь елемент і так далі. Ведучий зупиняє вправу тоді, коли учасники повторюють чотири-п'ять фраз і стільки ж невербальних елементів (рухів).

3. Вправа «Жахливий секрет» (Е. Симанюк).

Мета: встановлення довірливих стосунків, налаштування на роботу в групі, зниження рівня психологічного захисту учасників.

Часові рамки: 15-30 хвилин.

Проведення: один з учасників переказує на вухо своєму сусіду жахливу таємницю про себе, наприклад, «Я люблю колупатись у носі!» Сусід передає цю фразу по колу, змінюючи фразу таким чином: «Один з нас любить колупатися у носі!» Фраза йде по колу, а другий учасник, коли вона відійде на три учасника, посилає вслід секрет про себе: «Я люблю пальцем вимазувати залишки страви!» Фраза йде по колу у варіанті: «Один з нас...» Коли секрет проходить коло, то автор фрази вже не відсилає її на друге коло. Потім усі учасники говорять вголос, які секрети вони знали, поки усі секрети не будуть проговорено, а далі хором проголошують: «І ми про це ніколи нікому не скажемо!»

4. Вправа «Правила групи».

Мета: ознайомити учасників з основними вимогами і принципами роботи рефлепрактикуму, прийняти правила роботи групи.

Часові рамки: 15-30 хвилин.

Проведення: ведучий пояснює основні принципи рефлепрактикуму. Потім члени групи приступають до визначення правил роботи своєї групи. Хоча в кожній групі можуть бути особливі принципи, але в основі роботи повинні лежати загальні (встановлені).

ПЕРЕРВА

ЗАНЯТТЯ 2. «Входження до теми».

Мета: визначити рівень знань учасників про рефлексію, актуалізувати знання, отримані в процесі спецкурсу.

1. Психологічна розминка. Вправа «Підтримка» (Л. Шнейдер).

Мета: надання емоційної підтримки, розвиток сензитивності, налаштування на роботу.

Часові рамки: 15-30 хвилин.

Проведення: один з учасників сідає на стілець, кладе руки долонями догори, закриває очі. Кожен з учасників підходить до нього, кладе руку йому на долоню. Той хто сидить, має відгадати того, хто підійшов. Далі один з учасників встає спиною, інші підходять й обіймають його.

2. Вправа «Мозковий штурм».

Мета: визначити рівень знань про професійну рефлексію.

Матеріал: картки і ручки, дошка, на якій можна прикріпити аркуші кнопками, кнопки.

Часові рамки: 60-80 хвилин.

Проведення: кожний член групи отримує шість карток. На кожній картці записується поняття, що спонтанно асоціюється за темою «Професійна рефлексія викладача ЗВО». Картки розкладаються так, щоб усім було видно, і зачитуються. Тепер поняття потрібно згрупувати за темами і по можливості підібрати поняття, що характеризує всю групу. Потім картки прикріплюються до дошки або на папір. Результат використовується як основа для подальших дискусій.

3. Вправа «Хто Я?» (С.Ю. Степанов).

Мета: входження у рефлексивний процес, поліфонічне сприйняття світу; створення об'ємного, багатого кольорами образу власного Я, розвиток професійно-педагогічної ідентичності.

Матеріал: папір, ручки.

Проведення: робота в парах. В ситуації вільного інтерв'ю кожен учасник розповідає своєму партнеру про себе: хто він (особистісно-професійна характеристика): що йому у себе подобається, що не подобається, що б він хотів змінити у себе. Кожен з учасників представляє свого колегу, використовуючи інформацію та враження, що він виніс з сумісного діалогу.

4. Вправа «Людина на своєму місці».

Мета: аналіз ролей викладача та студента, розвиток професійних педагогічних умінь, формування професійно-педагогічної ідентичності.

Матеріал: великі аркуші паперу, олівці, фломастери, ручки.

Часові рамки: 60 хвилин.

Проведення: Учасники розділяються на дві команди. Перша команда виступає з позиції викладачів, інша – з позиції студентів. Завдання першій команді – намалювати картину «Чудова пора професійної зрілості викладача», другій команді – «Чудова пора студентства». Потім кожна з команд на папері визначає 6 атрибутів студентства та 6 атрибутів професійної зрілості викладача. Найбільш важливий атрибут команда підкреслює. Команди обмінюються папером і на зворотному боці зазначають 6 мінусів та 6 плюсів соціальних ролей студента та викладача, підкреслюючи найбільш значущі з них. Ведучий аналізує позитивні та негативні чинники ролей, акцентує увагу на визначенні умов подолання мінусів. Після – групова рефлексія.

5. Вправа «Зіркова година» (М. Пряжников).

Мета: стимулювання професійної мотивації, розвиток рефлексії, формування професійно-педагогічної ідентичності.

Матеріал: аркуші паперу, ручки.

Часові рамки: 30 хвилин.

Проведення: Кожному учаснику необхідно за 10 хвилин визначити 3-5 найбільш характерних для професії викладача вищого навчального закладу радощів (завдяки чому представники цієї професії працюють, живуть, що для них головне та інше). Кожний учасник розповідає про визначені радощі. Груповий аналіз.

6. Вправа «Готель» (Л. Шнейдер).

Мета: рефлексія образу викладача ЗВО, формування професійно-педагогічної ідентичності.

Часові рамки: 60-80 хвилин.

Матеріал: відеокамера, монітор.

Проведення: Ведучий розповідає: «У готелі є три вільних місця. Адміністратор має поселити в них викладачів ЗВО. Проте інформація, яка є у нього дуже нечітка: він не знає ані статі, ані спеціальності викладачів, ані мети їх приїзду. Біля себе він розмістив оголошення: «Тільки для викладачів ЗВО». Проте він побачив, що сьогодні великий наплив приїжджаючих, а місць у готелі немає. Він повинен відмовляти. Адміністратор знає, що бажаючи отримати місце видають себе за викладачів ЗВО, тому має бути дуже уважним». Ведучий обирає адміністратора, інші учасники – приїжджі (з них ведучий потай обирає справжніх викладачів ЗВО). Адміністратор має поселити трьох на свій вибір. Аналіз за допомогою відео перегляду: група аналізує, що було ключовим при оцінюванні людини як викладача ЗВО? Які якості викладача ЗВО були продемонстровані? Хто був найбільш переконливий у ролі викладача ЗВО? На що орієнтувалися викладачі, створюючи цей образ? Після – групова рефлексія.

7. Рефлексивна технологія «Футбольне поле» (С. Кашлев).

Мета: підведення підсумків.

Часові рамки: 10-15 хвилин.

Проведення: Для аналізу першої частини рефлепрактикуму пропонується лист паперу з зображенням гравців на футбольному полі, кожний з яких знаходиться у певному ігровому положенні: забиває гол, стоїть на воротах, сидить на лаві запасних, приймає душ, лежить на ношах. У залежності від індивідуального аналізу та оцінки свого руху пропонується визначити фігурку на футбольному полі, що найбільш точно означає стан учасника у перший день рефлепрактикуму.

8. Вправа «Відверто кажучи...»

Мета: одержання зворотної інформації від учасників тренінгу.

Матеріал: анкети, ручки.

Часові рамки: 5-10 хвилин.

Проведення: учасники індивідуально заповнюють анкету, завершують пропозиції, що є в анкеті, і тим самим висловлюють своє ставлення.

Самостійна робота. Домашнє завдання.

Мета: стимулювання саморозвитку рефлексії, професійного самовдосконалення.

Проведення: Учасник рефлепрактикуму має виконати тест «Я» (І.В. Орлова).

Інструкція. Дайте 10 відповідей на запитання: хто я? Зробіть це швидко, записуючи свою відповіді саме у тій формі, в якій вони проходять на розум. Дайте відповідь на це запитання так, як, за вашою думку, могли б відповісти ваші батьки (батько чи мати). Дайте відповідь на це запитання так, як, за вашою думку, міг би відповісти ваш кращий друг. Порівняйте ці три переліки та у письмовій формі дайте відповіді на наступні запитання:

- 1) у чому спільне;
- 2) які різниці;
- 3) як ви можете пояснити ці відмінності? В якій мірі ви поведетесь по-різному з різними людьми та які ролі ви приймаєте на себе при спілкуванні з близькими людьми;
- 4) яким чином ці відмінності можуть бути пояснені, виходячи з індивідуальних особливостей інших людей.

ДЕНЬ 2.

ЗАНЯТТЯ 3.

Мета: розвиток професійної рефлексії, мотивації викладацької діяльності, мотивації професійного самовдосконалення, формування професійно-педагогічної ідентичності.

1. Психологічна розминка. Вправа «Моя улюблена іграшка» (Е. Симанюк).

Мета: зняття психологічної напруги, створення дружньої, творчої атмосфери, налаштування на роботу.

Часові рамки: 15-30 хвилин.

Проведення: учасники сідають у коло й розповідають про свої улюблені дитячі іграшки.

Інструкція: у кожного з вас була улюблена іграшка. Добре, якщо про неї пам'ятаємо. Це пов'язує нас зі світом дитинства, коли ми були щасливими. А чи пам'ятаєте ви свою улюблену іграшку?

2. Вправа «Міні-лекція».

Мета: актуалізація знань про сутність рефлексії як властивості та професійної педагогічної якості.

Часові рамки: 15-30 хвилин.

Проведення. Учасники рефлепрактикуму отримують завдання – описати різні аспекти вивчення рефлексії, види та форми рефлексії; визначити особливості рефлексії як властивості та професійної педагогічної якості. Потім по черзі кожний зачитує фразу зі своєї міні-лекції.

3. Вправа «Поганий викладач» (В. Бабайцева).

Мета: рефлексія власного професійного становлення, професійного Я, розвиток професійної адаптивності.

Часові рамки: 60 хвилин.

Проведення: З групи визначається учасник на роль «поганого викладача». Всі інші розподіляються на дві рівноцінні групи: обвинувачі (повинні визначити негативні риси «поганого викладача» та описати їх прояв; оціночні судження без опису риси не зараховуються) та захисники (повинні знайти пояснення прояву цієї поганої риси та інтерпретувати її позитивну функцію; надати позитивну характеристику «поганому викладачеві»). Після цього «поганий викладач» аналізує те, що почув, сам відповідає на обвинувачення. Описує себе як «хорошого викладача». Після – групова рефлексія.

4. Вправа «Необхідний викладач» (І. Вачков).

Мета: рефлексія професійних вимог щодо кандидата – викладача ЗВО.

Матеріал: аркуші паперу, олівці, фломастери, ручки.

Часові рамки: 30 хвилин.

Проведення: Ведучий об'являє, що він – редактор газети безкоштовних оголошень. Кожний учасник повинен дати оголошення про запрошення кандидатів на вакантну посаду викладача ЗВО. В оголошенні не обмежується кількість та розмір букв, слів. Приймається будь-яка форма. Можна перерахувати усі вимоги до кандидата, намалювати його портрет тощо. Проте, учасники повинні пам'ятати, що оголошень буде багато й кожний учасник має потурбуватися, щоб саме його оголошення привернуло увагу кандидата. Час на підготовку – 15 хвилин. Потім ведучий розвішує всі оголошення. Кожний з учасників знайомиться з усіма оголошеннями, малює кружечок на тому, яке найбільш привернуло його увагу та він готовий зв'язатися з його автором.

Питання для обговорення: Яке оголошення набрало більше кружечків? Чим воно характеризується? Які вимоги до кандидата більш часто висувалися? Які вимоги найлегше задовольнити? Чим легше зацікавити людину? Чи знайдені

«таємниці» подання оголошення про вакансії, які забезпечують відгуки потрібної категорії кандидатів? Групова рефлексія.

5. Вправа-релаксація.

ПЕРЕРВА

ЗАНЯТТЯ 4.

Мета: розвиток професійної рефлексивності, формування професійно-педагогічної ідентичності, завершення роботи групи.

1. Психологічна розминка.

2. Вправа «Якщо б я був...» (І. Орлова).

Мета: розвиток де центричності, рефлексивності, професійно-педагогічної ідентичності.

Часові рамки: 30 хвилин.

Проведення: Учасникам пропонується ідентифікувати себе з будь-яким явищем природи, деревом, квіткою, людиною та завершити фразу «Якщо б я був...». Кожний пропонує свою відповідь. Потім кожний завершує фразу «Якщо б я був викладачем...».

3. Вправа «Лекція» (В. Большаков).

Мета: практична реалізація різних професійних поведінкових стратегій, рефлексія професійної діяльності викладача ЗВО, розвиток навчальних та комунікативних умінь, формування професійно-педагогічної ідентичності.

Матеріал: аркуші паперу, ручки, відеокамера, монітор.

Часові рамки: 60 хвилин.

Проведення: (тренінговий простір організується таким чином: стільці розміщуються по три в чотири ряди, стілець посередині напроти – кафедра) перший учасник починає читати лекцію на будь-яку тему (вона повинна бути загальною щодо професійних інтересів учасників тренінгу). Перший учасник читає лекцію 1 хвилину, далі за сигналом місце за кафедрою займає другий учасник, який в свою чергу надасть місце через хвилину третьому, і так далі, доки кожний учасник 2 рази не буде у ролі викладача. Учасники повинні намагатися, щоб лекція була єдиним цілим, зберігалася логіка викладання, не повторювалися одні й ті самі думки. Під час лекції учасники, які сидять на першому ряду повинні уважно слухати лекцію, на другому ряду – записувати лекцію (після вони можуть користуватися своїми замітками, коли виступатимуть у ролі викладача), на третьому ряду (стільці № 9 та № 10) – в обов'язковому разі грати у хрестиконулики, на останніх стільцях – розмовляти про життя, жінок та чоловіків. Після того як лектор прочитає свою частину лекції, сідає на стілець № 1 першого ряду, всі інші – здвигаються на один стілець; учасник, який сидить на стільці № 12 – стає лектором. Лектор може вигнати зі своєї лекції будь-якого «студента», який на 1 хвилину має вийти з тренінгового простору, але він може і не захотіти вийти, має право відмовитися, сваритися. Тоді всі учасники встають на 1 хвилину, мають стояти струнко, мовчки. Аналізуються особливості викладання кожного з

лекторів, особливості сприйняття різних «студентів», рефлексія емоційних реакцій, станів. Після – групова рефлексія.

4. Вправа «Мій професійний портрет у променях сонця» (О. Прихожан).

Мета: рефлексія власного професійного Я, підвищення професійної самооцінки.

Матеріал: аркуші паперу, ручки, фломастери.

Часові рамки: 15-30 хвилин.

Проведення: кожний учасник малює сонце, в центрі якого має написати своє ім'я, або намалювати свій портрет. Уздовж променів (яких має бути якнайбільше) кожен учасник записує свої професійні переваги, все позитивне, що може розповісти групі. Все, що записано, прочитується. Після – групова рефлексія.

6. Вправа «Валіза, корзина, м'ясорубка» (Л. Шнейдер).

Мета: завершення рефлепрактикуму, підведення підсумків, загальна рефлексія результатів.

Матеріал: 3 великих аркуші паперу, ручки, кольорові папірці з липкою основою.

Часові рамки: 15-30 хвилин.

Проведення: пропонується три великих аркуша паперу, на першому намальована велика валіза, на другому – корзина, на третьому – м'ясорубка. На жовтому папірці, який потім приклеюється до паперу з валізою, необхідно намалювати тій важливий момент, який учасник отримав у процесі групової роботи, готовий забрати з собою та використовувати у подальшій діяльності.

На синьому папірці – те, що стало некорисним, непотрібним та що можна викинути у «сміттеву корзину». Червоний папірець – те, що стало цікавим. Папірці заповнюються анонімно та приклеюються по готовності. Потім – групова рефлексія.

Додаток В

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

План науково-методичного семінару

для викладачів кафедр психолого-педагогічного факультету

Тема: «Викладач вищої школи як науковець, філософ, артист, вихователь, людина (щодо професійної діяльності та професійного розвитку викладачів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота»)».

Мета: сприяння свідомому ставленню викладачів закладів вищої освіти до своєї професійної діяльності, професійної поведінки як моделі викладання дисциплін циклу професійної підготовки для студентів магістратури, майбутніх викладачів вищої школи.

Порядок денний:

1. Професійна поведінка викладачів кафедр психолого-педагогічного факультету як чинник формування професійної педагогічної ідентичності майбутніх соціальних працівників – викладачів закладів вищої освіти (С.В. Грищенко, професор кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук, доктор педагогічних наук, професор Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка).

2. Професійна ідентичність як критерій якості професійної підготовки майбутніх викладачів здоров'язберезувальних дисциплін у вищій школі (О.А. Ворохаєв, аспірант кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка).

Додаток Д.1

Експертний лист оцінювання рівня сформованості підготовки до викладання здоров'язбережувальних дисциплін студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота»

Показники	Оцінка Від 0 до 5
1. Підготовленість викладача до лекції з дисципліни «Формування здорового способу життя» (наявність конспекту, опорних схем)	
2. Постановка мети лекції	
3. Актуалізація базових знань	
3. Функції лекції:	
• Інформаційна	
• Орієнтуюча	
• Пояснююча	
• Упевнююча	
• Мотиваційна	
• Інтегруюча	
• Розвивальна	
4. Врахування рівня підготовки та вікових особливостей аудиторії	
5. Потреба займатися майбутньою професійною діяльністю, потреба в професіоналізації та в постійному удосконаленні професійної спрямованості	
6. Прояв потреб і мотивів спрямованої здоров'язбережувальної діяльності	
7. Ціннісне ставлення до здоров'я, засвоєння соціально значущих професійних цінностей	
8. Здатність застосовувати у процесі викладання дисциплін професійного циклу набуті знання для вирішення різного роду здоров'язбережувальних проблем	
9. Активізація пізнавальної активності студентів магістратури	
10. Орієнтація на наступне практичне заняття	
11. Реалізація рефлексії, підведення підсумків	

Дякуємо за об'єктивну експертну оцінку!

**Методики дослідження професійно-особистісних якостей викладачів
здоров'язберезувальних дисциплін**

1. Методика визначення структури спрямованості педагога

(Модифіковано, згідно В.А. Семиченко)

Опитувальник призначений для діагностування особливостей ціннісно-мотиваційної сфери викладачів закладів вищої освіти. Структура спрямованості розглядається як співвідношення гуманістичних, ідеалістичних, егоцентричних та прагматичних орієнтацій.

Інструкція. Оберіть з представлених варіантів відповіді ту, що найбільш характеризує Вас як педагога.

1. Чи ви у більшій мірі схильні:
 - а) надавати допомогу конкретної людині;
 - б) перетворювати суспільство;
 - в) отримувати конкретні результати праці;
 - г) змінюватися самому у потрібний вам бік.
2. Вас більше всього цікавлять:
 - а) судьби знайомих вам людей;
 - б) розвиток суспільства;
 - в) конкретні досягнення;
 - г) власна доля.
3. Ви переживаєте за наслідки власних вчинків:
 - а) як вони впливають на інших;
 - б) як вони представляються з точки зору суспільної моралі;
 - в) як вони впливають на досягнення певних цілей;
 - г) як вони відобразяться на вашому теперішньому та майбутньому.
4. Ви боїтесь:
 - а) нанести шкоду конкретним людям;
 - б) визвати осудження з боку певних груп або людей;
 - в) мати невдачу у своїх справах;
 - г) стати незрілою особистістю та професіоналом.
5. У конфліктних ситуаціях ви у більшій мірі орієнтуєтесь на:
 - а) інтереси інших людей;
 - б) суспільні норми;
 - в) інтереси справи;
 - г) власні інтереси та потреби.
6. Ви вважали б себе розвиненою особистістю, якщо б:

- а) змогли надати реальну допомогу конкретній людині;
- б) залишили свій слід в історії людства;
- в) отримали реальні, значущі результати власної діяльності;
- г) досягли б реалізації своїх бажань.

7. В якій сфері ви б хотіли працювати:

- а) сприяти розвитку особистості іншої людини;
- б) впливати на суспільний розвиток;
- в) виробляти матеріальні цінності;
- г) неважливо в якій, важливо отримати суспільне визнання.

8. Ви вважаєте найбільш вірну таку ієрархію запропонованих нижче професійних педагогічних цінностей (визначте ранг кожної позиції: 1 – найбільш значуща):

- а) професійна компетентність самого педагога;
- б) вільна самореалізація кожного;
- в) правильне навчання та виховання дітей;
- г) розвиток кожного учасника педагогічного процесу;.

9. Якщо б від вас залежав вибір вашого життєвого сценарію, то ви б обрали один з наступних:

- б) доктор Айболить;
- в) Данко;
- г) Левша;
- д) Мальвіна.

10. Вчитель на уроці має перш за все:

- а) створити сприятливі умови для розвитку та самовиявлення кожного учня;
- б) пам'ятати, що він формує нове покоління;
- в) прагнути досягнути реальних результатів (знань, вихованості, дисциплінованості);
- г) робити те, в чому впевнений.

11. Оберіть собі девіз:

- а) розділена радість стає удвічі більша, розділене горе – удвічі менше;
- б) якщо б у мене була точка опори, я б перевернув світ;
- в) факти – уперта річ;
- г) пізнай себе.

12. Ви б хотіли досліджувати проблему:

- б) інтересів, вчинків, причин вчинків оточуючих вас людей;
- в) пошуку життєвого смислу, абсолютних цінностей;
- г) пошуку ефективних технологій у виробництві;
- д) самопізнання, само розуміння.

13. У спорі ви прагнете:

- а) краще поступитися, проте не скривдити співрозмовника;
- б) в'яснити істину;
- в) прийти до двобічної вигоди;
- г) відстояти власну правоту.

14. Вам би хотілося, щоб вас називали:

- а) гуманістом;
- б) романтиком;
- в) прагматиком;
- г) людиною собі на умі;
- д) добряком;
- е) мрійником;
- ж) реалістом;
- з) незалежним.

15. Чому ви б змогли присвятити своє життя:

- а) лікуванню душ;
- б) революційному перетворенню людства;
- в) реальним справам;
- г) пізнанню свого місця у цьому світі.

16. Ви б з більшою готовністю пішли (оберіть шість стверджень):

- 1) на ігнорування інтересів справи заради інтересів конкретної людини;
- 2) відмовилися б від інтересів конкретної людини заради справи;
- 3) на самопожертву заради досягнення загальнолюдських ідеалів;
- 4) на відказ від ідеалів заради самозбереження;
- 5) на те, щоб забути про себе заради інших;
- 6) на те, щоб не давати іншому «сісти на шию»;
- 7) на те, щоб отримати журавля у небі, ніж синицю у руках;
- 8) на те, щоб отримати синицю в руках, ніж журавля у небі;
- 9) ви вважаєте, що благополучне суспільство - це те, що піклується про благополуччя кожної людини, навіть проти спільним інтересів;
- 10) благополуччя суспільства можливо досягнути навіть шляхом ігнорування благополуччя окремих людей;
- 11) заради інтересу справи можна та потрібно пожертвувати особистими пріоритетами;
- 12) жодна справа не варта того, щоб відмовитися від радощів життя.

17. Якщо б можливо було відродитися після смерті в образі живого створіння, ви б хотіли стати:

- а) птицею гагариною, яка видирає у себе пір'я, щоб зігріти пташенят;

б) мангустом Рики-Тики-Таві, мета життя якого – долати зло, боротися з ним, ризикуючи життям;

в) бджілкою, яка завжди працює;

г) кішкою, яка гуляє сама по себе.

18. Ви вважаєте, що основні недоліки суспільства спричинені:

а) реаліями життя, певними життєвими обставинами людей;

б) недосконалістю людської натури;

в) втратою стимулів праці;

г) втратою сучасної людини свого природного обличчя у світі.

19. Чи вважаєте ви, що дітей необхідно орієнтувати перш за все на те, що їм:

а) жити у суспільстві рівних серед рівних;

б) нести відповідальність за майбутнє людства;

в) чесною працею заробляти себе на життя;

г) необхідно гостро відчувати власну унікальність та неповторність.

20. Що ви визначаєте для себе у праці:

а) сам процес досягнення мети;

б) окреслювати мету, продумувати можливі шляхи її досягнення;

в) отримувати результат;

г) успіх, який приходить до людини.

Обробка результатів. Відповіді на більшістю стверджень (окрім 14 та 16) за індексом «а» свідчать про гуманістичну орієнтацію, «б» – ідеалістичну, «в» – прагматичну, «г» - егоцентричну. За кожне співпадиння нараховується 1 бал. Відповідь на 14 ствердження містить 2 можливих вибору: гуманістична орієнтація - «а», «д», ідеалістична - «б», «е», прагматична - «в», «ж», егоцентрична - «г», «з», за кожний вибір нараховується 1 бал.

Ствердження 16 передбачає вибір 6 стверджень: гуманістична – 1,5,9, прагматична – 2,8,11, егоцентрична – 4,6,12, ідеалістична – 3,7,10

Аналізується структура спрямованості педагога, тобто співвідношення кількості балів, які набрані за кожним окремим видом спрямованості.

2. Методика особистісного диференціалу

(Модифіковано згідно робіт К. Платонова)

Інструкція. Вам пропонується оцінити самого себе за рисами, поданими у бланку.

Таблиця Д.3

Підсистема	Властивість	3	2	1	0	-1	-2	-3	Властивість
К	Спостережливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неспостережливий

К	Емпатійний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Байдужий
К	Поступливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Впертий
К	Доброчливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Ворожий
К	Толерантний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нетерпимий
К	Чуйний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Безтактний
К	Щирий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нещирий
К	Контактний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неконтактний
МО	Принциповий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Непринциповий
К	Неконфліктний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Конфліктний
МО	Чесний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нечесний
МО	Порядний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Розпущений
МО	Об'єктивний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Необ'єктивний
К	Оптимістичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Песимістичний
МО	Життєлюбний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Занепадницький
МО	Гуманістичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Егоїстичний
МО	Справедливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Несправедливий
МО	Незалежний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Залежний
МО	Безпристрасний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Пристрасність
МО	Сміливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Боязливий
Е	Цілеспрямований	3	2	1	0	-1	-2	-3	Стихійний
Е	Енергійний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Млявий
Е	Активний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Пасивний
Е	Витривалий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Втомлений
Е	Спокійний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Роздратований
Е	Стабільний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нестабільний
Е	Врівноважений	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неврівноважений
Е	Працездатний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Непрацездатний
О	Відповідальний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Безвідповідальний
О	Вимогливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Невимогливий
О	Ініціативний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неініціативний
О	Дисциплінований	3	2	1	0	-1	-2	-3	Недисциплінований
О	Самоорганізований	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неорганізований
О	Самостійний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Несамостійний

О	Наполегливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Упертий
О	Старанний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нестаранний
О	Розпорядливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нерозпорядливий
О	Самокерований	3	2	1	0	-1	-2	-3	Самонекерований
Е	Зацікавлений	3	2	1	0	-1	-2	-3	Байдужий
Е	Захоплений	3	2	1	0	-1	-2	-3	Безучасний
МИ	Самокритичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Несамокритичний
МИ	Креативний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Трафаретний
МИ	Розумний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Неосвічений
МИ	Чутливий	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нечутливий
МИ	Аналітичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Бездоказовий
МИ	Прогностичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Непрогностичний
МИ	Послідовний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Непослідовний
МИ	Реалістичний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Ілюзорний
МИ	Фундаментальний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Поверхневий
МИ	Рефлексивний	3	2	1	0	-1	-2	-3	Нерефлексивний

За кожною підсистемою професійно значущих якостей (К – комунікативні, МО – моральні, МИ – професійного мислення, О – організаторські, Е – емотивні) підраховується сума балів. Максимальна сума за кожною підсистемою професійно значущих якостей складає 30 балів, мінімальна – (- 30 балів).

3. Методика визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (Модифіковано згідно робіт Є. Рукавишнікової)

Інструкція. З метою більш глибоко пізнання самого себе вам пропонується відповісти на ряд запитань. Відповідаючи на них, позначайте на бланку свою згоду, «так», знаком «+», а незгоду, «ні» – знаком «-».

1. Чи було так, щоб аналіз вашого вчинку примирив вас з вашими близькими?
2. Чи змінювалися ваші духовні цінності після того, як ви, аналізуючи свої недоліки, приходили до рішення змінити їх?
3. Чи часто ви аналізуєте власну поведінку у конфліктних ситуаціях?
4. Чи часто буває так, щоб ваша поведінка у конфліктній ситуації залежала від емоційного стану?
5. Чи ставити ви у своїй уяві на місце яку-небудь незнайому вам невдачливу людину?

6. Чи аналізуєте ви причини власних невдач?
7. Чи довго ви пам'ятаєте зустріч з невдачливою людиною?
8. Чи пробуєте ви аналізувати власну поведінку, якщо у вас довгий час не виникали проблемні ситуації?
9. Як ви вважаєте, це пов'язане з особистісною потребою розібратися у собі?
10. Чи аналізуєте ви власну поведінку, щоб порівняти себе з іншими?
11. Чи траплялися з вами випадки, коли аналіз ситуації призводив до зміни рішень, що були прийняті вами раніше, зміни вашої точки зору або переоцінки самого себе?
12. Чи часто ви усвідомлюєте причини власних вчинків?
13. Чи часто ви аналізуєте поведінку оточуючих вас людей, уникаючи аналізувати власну?
14. Чи пробували ви виявити для себе причини своєї поведінки?
15. Чи вважаєте ви однозначною та безапеляційною для себе точку зору людини, яка авторитетна у проблемі, що вас цікавить?
16. Чи спробуєте ви аналізувати думки авторитетних людей?
17. Чи здійснюєте ви критичний аналіз позиції авторитетної людини, групи людей?
18. Чи протиставляєте ви думці авторитетної людини власні добре обмірковані аргументи «проти»?
19. Чи співпадає, як правило, ваша точка зору на будь-яку проблему з думкою авторитетно людини у цій галузі?
20. Чи спробуєте ви знайти причину яких-небудь невирішених життєвих суперечностей, що стосуються вас?
21. Чи буває так, щоб людські цінності, прийняті у суспільстві, ви критикуєте?
22. Чи часто суспільна думка здатна диктувати вам певний образ життя?
23. Чи вважаєте ви, що вміння аналізувати вами власну поведінку завжди призводить до прийняття єдиного вірного рішення?
24. Чи спробуєте ви аналізувати власну чи чужу поведінку, якщо розумієте, що це може призвести до виникнення негативних емоцій, неприйнятних для вас?
25. Чи міркували ви про поведінку незнайомих вам людей, порівнюючи їх з собою?
26. Чи пробуєте ви зайняти позицію незнайомої вам людини у конфліктній ситуації, співставляючи її зі своєю?
27. Чи вели ви коли-небудь щоденники, куди записували власні думки, переживання?
28. Чи часто аналізуючи власні невдачі, ви схильняєтесь до оцінки власної поведінки?

29. Чи часто аналізуючи власні невдачі, ви приходите до висновку, що винуватцем є безлад у соціальному житті?

30. Чи притаманна аналізу вашої поведінки у більшій мірі емоційна оцінка?

31. Чи присутня у аналізі вашої поведінки у більшій мірі чітка словесна логіка?

32. Чи часто суспільство здатне нав'язати вам певний стиль поведінки?

33. Чи вважаєте ви обов'язковим для себе враховувати усі тенденції моди, певного стилю одягу та ін.?

Для визначення рівня розвитку педагогічної рефлексії необхідно співставити результати, отримані у процесі діагностування з ключем. За кожну відповідь, що співпадає з ключем, підслідний отримує 1 бал, отримані бали підсумовуються.

Ключ

1	+	6	+	11	+	16	+	21	+	26	+	31	+
2	+	7	+	12	+	17	+	22	-	27	+	32	-
3	+	8	+	13	-	18	+	23	+	28	+	33	-
4	-	9	+	14	+	19	-	24	+	29	-	34	+
5	+	10	-	15	-	20	+	25	+	30	-		

0 – 11 балів – низький рівень педагогічної рефлексії;

12 – 22 бали – середній рівень педагогічної рефлексії;

23 – 34 бали – високий рівень педагогічної рефлексії.

Дослідження мотивації викладання здоров'язберезувальних дисциплін
студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота»

Продовжить, будь ласка, наступні речення:

1. Я вчусь у магістратурі для того, щоб...
2. Навчання у магістратурі необхідно для...
3. Після навчання в магістратурі...
4. Я і професія викладача ЗВО...
5. Викладацька діяльність ...
6. Я як викладач ЗВО...
7. Викладацька діяльність мені подобається тому, що...
8. Не маю бажання працювати педагогом вищої школи, оскільки...
9. Викладач здоров'язберезувальних дисциплін ЗВО – це ...
10. Мій погляд на викладання здоров'язберезувальних дисциплін...
11. Маю бажання працювати викладачем вищої школи, оскільки...
12. Очікую від своєї професійної діяльності...
13. Найкращими викладачами магістратури вважаю тих, хто...
14. Мій професіоналізм, як викладача вищої школи залежить від...
15. Моя професійна (асистентська) практика показала, що...

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ»
ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА

Психолого-педагогічний факультет
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

ЩОДЕННИК

ПРОФЕСІЙНОЇ (АСИСТЕНТСЬКОЇ) ПРАКТИКИ
студента магістратури психолого-педагогічного факультету
_____ групи
спеціальності 231 «Соціальна робота»

ЧЕРНІГІВ – 2020 рік

Заклад проходження практики (повна назва)

Адреса, телефон закладу:

Керівник практики – _____

Методист – _____

Тривалість практики – _____

Мета практики:

Завдання: асистента

Щоденник

(згідно з індивідуальним планом – дата, зміст діяльності, науково-педагогічні спостереження, аналіз власної викладацької діяльності впродовж кожного дня практики).

Етичний кодекс фахівця, що здійснює соціально-педагогічну та викладацьку діяльність.

Профорієнтаційний захід (кураторська година).

20.01.20__р.

Участь у роботі настановчої конференції.

**Звіт про виконану роботу впродовж
професійної (асистентської) практики
студента магістратури психолого-педагогічного факультету
_____ групи**

(звернути увагу на основні види діяльності, що виконувалися під час професійної (асистентської) практики; охарактеризувати необхідні знання, уміння та навички, що сприяли виконанню цих видів діяльності; звернути увагу на позитивні моменти у викладанні соціально-педагогічних дисциплін, на власні здобутки під час практики, який цінний досвід отримали, яких вмінь і навичок набули; внести пропозиції щодо проходження практики з дисциплін, що викладалися).

СИЛАБУС
навчальної дисципліни
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО
СПОСОБУ ЖИТТЯ



НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
«ЧЕРНІГІВСЬКИЙ
КОЛЕГІУМ»
ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА
КАФЕДРА
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА
ОСВІТНІХ І ПЕДАГОГІЧНИХ
НАУК

Освітній ступінь	магістр
Галузь знань	23 Соціальна робота
Спеціальність	231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма	«Соціальна робота»
Кількість кредитів	3
Рік підготовки, семестр	1 рік, 1, 2 семестри
Компонент освітньо-професійної програми	Вільного вибору
Дні занять	згідно тимчасового та постійного розкладів
Мова викладання	українська
Консультації	середа, 11-20 – 12-40, каб. 212
Викладач	доктор педагогічних наук, професор Грищенко Світлана Владиславівна
Контакти	intensiv3000@meta.ua, 068-194-84-21

ОПИС КУРСУ

Навчальна дисципліна «Формування здорового способу життя», що охоплює теоретичні і практичні питання та завдання для самостійного опрацювання спрямована на підготовку здобувачів вищої освіти до оволодіння професійними знаннями та навичками майбутньої професійної діяльності щодо здоров'я, здорового способу життя.

Програма вивчення навчальної дисципліни «Формування здорового способу життя» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра спеціальності 231 «Соціальна робота».

Метою викладання навчальної дисципліни є: формування у здобувачів вищої освіти знань, умінь і навичок з валеологічної культури як передумови

збереження здоров'я підростаючого покоління. Предметом вивчення навчальної дисципліни є процес формування здорового способу життя.

ЗМІСТ КУРСУ

№	Теми	Аудиторних занять (годин)	
		Денне відділення	Заочне відділення
Змістовий модуль 1			
1	Здоровий спосіб життя	16	12
2	Негативні явища у суспільстві: групи ризику	8	6
3	Основи фізичного здоров'я	6	4
Змістовий модуль 2			
4	Підходи до виділення чинників здоров'я	12	12
5	Психорегуляція й психосаморегуляція емоційних станів	14	12
6	Загальна фізіологія	14	10
Змістовий модуль 3			
7	Здоров'я людини та адиктивна поведінка /наркоманія/. Нікотинова та алкогольна залежність	8	10
8	ВІЛ/СНІД: етіологія, епідситуація, загальні питання	2	10
9	Статева свідомість і міжособистісні стосунки	4	10
10	Вплив паління, алкоголю та наркотиків на організм дівчини	2	2
11	Індивідуальна оздоровча система як основа повноцінного довголітнього життя	2	2

ФОРМУВАННЯ ПРОГРАМНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Шифр	Компетентності
ЗК1	Здатність діяти соціально відповідально та свідомо
ЗК8	Уміння застосовувати знання та розуміння основних концепцій, теорій та фактів для прогнозування стратегії професійної діяльності
ЗК11	Здатність працювати самостійно, автономно, займати активну життєву позицію та розвивати лідерські якості
ФК6	Володіння сучасними технологіями проектування і організації наукового дослідження у своїй професійній діяльності на основі комплексного підходу до вирішення проблем професійної діяльності

ПИТАННЯ НА ПІДСУМКОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ (ЗАЛІК)

1. Здоровий спосіб життя, його переваги.
2. Стан здоров'я населення України. Демографічна ситуація.
3. Шкідливі звички та їхній вплив на здоров'я людини.
4. Здоров'я людини, як висока цінність, як умова щасливого життя.
5. Значення здорового способу життя у формуванні особистості.
6. Охорона здоров'я підлітків та молоді в Україні.
7. Ризикова поведінка людини.
8. Шкідливі звички та їхній вплив на безпеку праці.
9. Вплив ЗМІ на формування ціннісних орієнтацій людини.
10. Вплив соціально-економічних чинників на здоров'я людини.
11. Стан здоров'я населення України.
12. Державні заходи з питань поліпшення і зміцнення здоров'я населення України.
13. Репродуктивне здоров'я у демографічному контексті.
14. Фізіологія та наслідки паління.
15. Шкода дітям від згубних звичок батьків.
16. Здоровий спосіб життя: безпечна поведінка – небезпечна поведінка.
17. Фактори та чинники, що загрожують здоров'ю, фактори та чинники, що захищають здоров'я.
18. Статеве та репродуктивне здоров'я підлітків та молоді.
19. Наркотики, етапи формування адиктивної поведінки.
20. Правові заходи протидії наркотизації.
21. Умови та причини вживання наркотичних речовин молоддю.
22. Алкоголь та організм людини. Шкідливість вживання алкоголю та наркотиків.
23. Алкоголь та сімейне життя.
24. Психопатологічні порушення хворих на наркоманію.
25. Державні заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів.
26. Соціальні наслідки наркоманії, алкоголізму для індивідуума суспільства.
27. Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунodefіциту (СНІД) та соціальний захист населення: Закон України.
28. Соціально-економічні наслідки епідемії ВІЛ/СНІДу.
29. Виникнення інфекції ВІЛ та захворювання на СНІД.
30. Основні шляхи інфікування; засоби та шляхи попередження.
31. Порядок проходження обстеження на ВІЛ/СНІД. Облік та медична допомога ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД
32. Наслідки виявлення ВІЛ-інфекції та обов'язки ВІЛ-інфікованих осіб.
33. Права та соціальний захист осіб, інфікованих вірусом імунodefіциту людини, хворих на СНІД та членів їх сімей.
34. Відповідальність за порушення законодавства у сфері боротьби із захворюванням на СНІД.
35. Правова відповідальність за умисне зараження на СНІД.
36. Репродуктивне здоров'я у демографічному контексті.

37. Стан репродуктивного здоров'я населення України.
38. Репродуктивне здоров'я жінок: стан і чинники, які його визначають.
39. Здоров'я дітей та підлітків, як наслідок стану репродуктивного здоров'я населення.
40. Шляхи поліпшення репродуктивного здоров'я.
41. Дружба, повага – складові кохання.
42. Підготовка дівчини до сімейного життя і материнства.
43. Венеричні захворювання та їх профілактика.
44. Особиста гігієна дівчат у різні періоди статевого розвитку. Раннє статеве життя та його наслідки.
45. Біологічні і психологічні характеристики сексуальності людини.
46. Право на здоров'я. Комплекс репродуктивних прав жінок.
47. Соціально-правова охорона материнства.
48. Про попередження насильства в сім'ї: Закон України.
49. Психологічна та соціологічна підготовка до материнства.
50. Відхилення у статевій поведінці людини: їхні особливості та причини.
51. Вуличні діти та дитяча проституція: умови формування «груп ризику».
52. Морально-етичні аспекти поведінки дівчини і її роль в створенні здорової сім'ї.
53. Гінекологічні захворювання, їхній вплив на майбутнє материнства.
54. Оцінка сімейних стосунків та їхній вплив на здоров'я та розвиток дитини.
55. Проблема суїциду у суспільстві.
56. Кібербулінг як порушення прав людини.
57. Мережа Інтернет – вплив на здоров'я людини.
58. Негативні наслідки кібербулінгу для особистості, сім'ї, суспільства.

РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА

Основні:

1. Актуальні проблеми теорії і практики соціальної роботи на межі тисячоліть: монографія. *Соціальна робота*. Книга 1. Київ: УДЦССМ, 2001. 344 с.
2. Апанасенко Г. Л. Валеологія – перші досягнення. *Валеологія*. 2006. № 1, 2. С. 16–17.
3. Апанасенко Г., Прасол С. М. Місце науки «Валеологія» в Універсальній десятковій класифікації. *Вісник книжкової палати*. 2008. № 9. С. 20–22.
4. Введение в социальную работу: учебное пособие. Ростов на Дону: Феникс, 2001. 288 с.
5. Витоки валеологічних учень. Античні міфи та народження медицини. *Біологія*. 2005. № 27 (верес.). С. 16–18.
6. Відюк А. П. Педагогічні проблеми валеології сімейного життя. *Основи здоров'я і фізична культура*. 2007. № 4. С. 9–12.
7. Воскобойнікова Г. Валеологічна освіта, культура та виховання. Перспективи розвитку. *Рідна школа*. 2006. № 6. С. 26–27.

8. Главник О. П. Як допомогти дітям і молоді у збереженні психічного здоров'я. Київ: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. Кн. 8. 116 с. (Серія «Формування здорового способу життя молоді». У 14 кн.).
9. Гончаренко М. С. Валеологія в схемах: навч. посіб. Харків: Бурун Книга, 2005. 208 с.
10. Грибан В. Г. Валеологія: підруч. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 342 с.
11. Грибан В. Г. Загальне уявлення про серцево-судинну систему. *Валеологія: навч. посіб.* Київ, 2005. С. 196–204.
12. Грибан В. Г. Поняття про валеологію. Об'єкт, метод та методологічні основи. Історія розвитку науки. *Валеологія: навч. посіб.* Київ, 2005. С. 6–30.
13. Державна політика з охорони громадського здоров'я в Україні: навчальний посібник. За ред. Солоненка І. М., Жаліло Л. І. Київ: Вид-во НАДУ, 2004. 116 с.
14. Доклад о глобальной эпидемии ВИЧ/СПИДа. 2004: 4-й глобальный доклад – Объединенная программа Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДу (ЮНЕЙДС), 2004 г. (*перевод на русский язык – июнь 2004 г.*). 234 с.
15. Дорошенко Л. С. Демографія: навч. посібник. Київ: МАУП, 2005.
16. Жезлова Л. Я. К вопросу о самоубийствах детей и подростков. *Актуальные проблемы суицидологии. Труды Московского НИИ психиатрии.* Т. 82. Москва, 1978.
17. Зменшення шкоди: концепція, практика, досвід України. *Всеукраїнська асоціація зменшення шкоди та підтримки Міжнародного фонду «Відродження» (МФВ) та Міжнародної програми зменшення шкоди відкритого суспільства, Нью-Йорк – Київ: Український ін-т соц-х досліджень, Міжнародний фонд «Відродження», 2002. 43 с.*
18. Киричкова Н. В. Валеологическое образование в начальной школе: методические рекомендации. *Початкове навчання та виховання.* 2012. № 22–24. С. 115–118.
19. Конвенція ООН про права дитини. Київ: Столиця, 1997 (ЮНІСЕФ).
20. Кравченко Т. В. Формування валеологічної компетенції учителів та учнів. *Фізика.* 2012. № 9–10. С. 4–8.
21. Кудін С. Ф., Гайова Н. В., Савонова О. В. Формування валеогенної мотивації майбутніх педагогів. *Основи здоров'я і фізична культура.* 2007. № 6. С. 3–6.
22. Лозинський В. С. Учїться бути здоровими. Київ, 2004. 160 с.
23. Наркомания и алкоголизм: проблемы и новые возможности лечения. Київ: ИНСАТ, 2000.
24. Носко М. О., Грищенко С. В., Носко Ю. М. Формування здорового способу життя: навчальний посібник. Київ: МП Леся, 2014. 160 с.
25. Пакушина Л. Формування валеологічної грамотності майбутніх соціальних педагогів. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Полтава, 2009. Вип. 2. С. 96–101.

26. Плахтій П. Д., Страшко С. В., Підгірний В. К. Вікова фізіологія і валеологія. Лабораторний практикум: навч. посіб. 2-е вид., доп. та перероб. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2010. 308 с.

27. Плахтій П. Д., Підгірний В. К., Соколенко Л. С. Основи шкільної гігієни і валеології. Теорія, практикум, тести: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2009. 332 с.

28. Плугатор І. Стан валеологізації життєдіяльності студентської молоді. *Вісник Прикарпатського університету*. Івано-Франківськ, 2010. № 12. С. 9–14.

29. Резюме Декларации о приверженности делу борьбы с ВИЧ/СПИДом. Специальная сессия Генеральной Ассамблеи ООН по ВИЧ/СПИДу, 25-27 июня 2001 г., Нью-Йорк. – ЮНЕЙДС (*перевод на русский язык июнь 2002 г.*).

30. Секс-бізнес в Україні: спроба соціального аналізу. Балакірева О. М., Бондар Т. В., Галустьян Ю. М. та ін. Київ: Український ін-т соціальних досліджень, 2001. 159 с.

31. Україна в епіцентрі епідемії ВІЛ/СНІДу в Східній Європі. *СПИД – СНІД – AIDS*. 2000. № 1.

Допоміжні:

1. Вживання наркотиків та ВІЛ-інфекція: Допомога особам, які вживають наркотики та система лікування: *Пер. з англ.* Герхгарт Бюрингер, Джуді Грінвуд, Бригів Гселлхофер, Ютта Кунзель, Марта Торренс. Київ: Сфера, 1999. 64 с.

2. Зменшення шкоди: концепція, практика, досвід України / Всеукраїнська асоціація зменшення шкоди та підтримки Міжнародного фонду «Відродження» (МФВ) та Міжнародної програми зменшення шкоди відкритого суспільства, Нью-Йорк. Київ: Український ін-т соц-х досліджень, Міжнародний фонд «Відродження», 2002. 43 с.

3. Кожина Г. М. Соціальна дезадаптація підлітків-правопорушників. *Український вісник психоневрології*. Т. 4. Вип. 4. Харків, 1996. С. 106–107.

4. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: учебное пособие. Москва: МЕД-пресс-информ, 2005. 432 с.

5. Наркомания и алкоголизм: проблемы и новые возможности лечения. Київ: ИНСАЙТ, 2000.

6. Оценка эффективности проектов «Снижение вреда» в Украине. Балакірева О. О., Левцун А., Артюх О. и др. Київ: Украинский ин-т социальных исследований, Международный фонд «Відродження», 2002. 51 с.

7. Про затвердження плану заходів щодо виконання Концепції реалізації державної політики у сфері протидії поширенню наркоманії, боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин та прекурсорів на 2011-2015 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22 листопада 2010 року № 2140.

8. Соціальна робота з підлітками та молоддю. За ред. Пінчук І. М., Толстоухова С. В. Вип. 1. Київ: УДЦССМ, 2000. 276 с.

9. Сущенко Л. П. Валеологія : сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку. *Основи здоров'я і фізична культура*. 2008. № 5–6. С. 29–31.

ПОЛІТИКА ОЦІНЮВАННЯ

Політика щодо дедлайнів та перескладання. Роботи (міні-доповіді, есе, індивідуальні завдання), які виконуються із порушенням встановлених викладачем термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (75% від максимально можливої кількості балів за даний вид діяльності). Перескладання змістових модулів відбувається за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний, режим роботи).

Політика щодо академічної доброчесності. Здобувачі вищої освіти керуються нормами «Положення про академічну доброчесність здобувачів освіти в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка» (2019 р.; Інтернет-ресурс: <https://drive.google.com/file/d/1kpvtbTTnlgy2Tz29iNvgwlMe84tMAkRg/view>). У процесі навчання забороняються академічний плагіат, фабрикація та фальсифікація результатів, списування (при написанні контрольної роботи та складанні екзамену), хабарництво.

Політика щодо відвідування. Відвідування лекційних занять є бажаним, але не обов'язковим. Теми пропущених лекційних занять студент опрацьовує самостійно. Відвідування практичних занять та контрольних заходів (контрольна робота, екзамен) є обов'язковим. За об'єктивних причин (хвороба, працевлаштування, карантинні заходи тощо) навчання та складання екзамену може відбуватися в он-лайн формі за погодженням із викладачем.

Розподіл балів.

Види оцінювання	Кількість балів
Робота на практичних заняттях (усні відповіді)	35
Міні-доповідь	13
Реферат	13
Індивідуальне завдання	4
Контрольна робота	10
Залік	25

Система перекладу балів в екзаменаційні оцінки		
За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою університету
A	5 (відмінно)	90-100
B	4 (дуже добре)	83-89
C	4 (добре)	75-82
D	3 (задовільно)	68-74
E	3 (достатньо)	60-67
FX	2 (незадовільно з можливістю повторного складання)	35-59
F	2 (незадовільно з обов'язковим повторним курсом)	1-34

СИЛАБУС
навчальної дисципліни

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ДИСЦИПЛІН



НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
«ЧЕРНІГІВСЬКИЙ
КОЛЕГІУМ»
ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА

КАФЕДРА
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА
ОСВІТНІХ І ПЕДАГОГІЧНИХ
НАУК

Освітній ступінь	магістр
Галузь знань	23 Соціальна робота
Спеціальність	231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма	«Соціальна педагогіка»
Кількість кредитів	4
Рік підготовки, семестр	1 рік, 1, 2 семестри
Компонент освітньо-професійної програми	обов'язковий
Дні занять	згідно тимчасового та постійного розкладів
Мова викладання	українська
Консультації	середа, 11-20 – 12-40, каб. 212
Викладач	доктор педагогічних наук, професор Грищенко Світлана Владиславівна
Контакти	intensiv3000@meta.ua, 068-194-84-21

ОПИС КУРСУ

Програма вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра спеціальності 231 «Соціальна робота».

Вивчення навчальної дисципліни сприяє процесу становлення компетентного соціального працівника, майбутнього викладача закладів вищої освіти.

Метою викладання навчальної дисципліни «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін» є формування загальних та фахових компетентностей, необхідних для забезпечення виконання завдань організації освітнього процесу в системі закладу вищої освіти в якості викладача вищої школи, майбутнього соціального працівника.

ЗМІСТ КУРСУ

№	Теми	Аудиторних занять (годин)	
		Денне відділення	Заочне відділення
<i>Змістовий модуль 1</i>			
1	Концептуальні підходи до професійної підготовки студентів магістратури майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО у системі вищої освіти	10	14
2	Моделі професійної підготовки студентів магістратури майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО в Україні та за рубежом	10	10
3	Зміст та завдання професійної підготовки студентів магістратури майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО	14	15
<i>Змістовий модуль 2</i>			
4	Методи організації освітнього процесу майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО	14	12
5	Форми організації освітнього процесу майбутніх викладачів із дисциплін циклу професійної підготовки	18	12
6	Самостійна робота студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» у ході вивчення соціально-педагогічних дисциплін	16	17
<i>Змістовий модуль 3</i>			
7	Методика організації та проведення професійно-орієнтованої практики студентів магістратури майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО	22	14
8	Соціально-виховна робота закладу вищої освіти зі студентами магістратури майбутніми соціальними працівниками, викладачами ЗВО	16	26

ФОРМУВАННЯ ПРОГРАМНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Шифр згідно ОПП	Компетентності
ЗК2	Здатність здійснювати ділову комунікацію з метою отримання інформації, необхідної для вирішення завдань діяльності у галузі вищої освіти
ЗК3	Знання стандартів, необхідних для наукового дослідження і публікування, включаючи критичну обізнаність та інтелектуальну і академічну доброчесність
ФК4	Уміння проектувати та реалізовувати на практиці викладання педагогічних дисциплін і дисциплін з інклюзивної освіти та корекційної педагогіки, технологій та конкретних методик відповідно до вимог сучасної педагогічної науки
ФК5	Здатність засвоювати сучасні знання пов'язані з інклюзивною освітою та корекційною педагогікою, постійно підвищувати свій професійний рівень відповідно до сучасних вимог; запобігати синдрому вигорання педагогічних працівників; природно долати стрес, самовідновлюватися; створювати сприятливий емоційний психологічний клімат для виконання завдань професійної діяльності в освітньому середовищі
ФК6	Володіння сучасними технологіями проектування і організації наукового дослідження у своїй професійній діяльності на основі комплексного підходу до вирішення проблем професійної діяльності
ПРН2	Визначати актуальні практико-орієнтовані завдання, розробляти методики їх реалізації на засадах антропоцентризму, гуманізму, демократичних цінностей європейської спільноти
ПРН6	Застосовувати групові дискусії, інтерактивні завдання, тренінги, різноманітні методи розв'язання проблем
ПРН9	Використовувати можливі шляхи виявлення ресурсів у підготовці фахівців; демонструвати здатність до викладацької діяльності в освітніх закладах з використанням науково обґрунтованих педагогічних технологій, проектувати та реалізовувати в практиці викладання нового навчального змісту, технологій та конкретних методик відповідно до вимог сучасності; здатність до оцінки якості викладання з позицій сучасних критеріїв
ПРН17	Демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань в освітньому середовищі

ПИТАННЯ НА ПІДСУМКОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ (ЗАЛІК, ЕКЗАМЕН)

1. Охарактеризувати і дати визначення професійної підготовки фахівців з соціальної роботи.
2. Визначити професійний портрет фахівця з соціальної роботи.
3. Охарактеризувати сучасні сфери діяльності фахівців з соціальної роботи.
4. Розкрити форми та рівні професійної підготовки фахівців з інклюзивної освіти, корекційної педагогіки.
5. Опишіть вітчизняні моделі професійної підготовки фахівців з соціальної роботи.
6. Опишіть зарубіжні моделі професійної підготовки фахівців з соціальної роботи.
7. Розкрити зміст професійної підготовки фахівців з соціальної роботи.
8. Проаналізувати навчальний план підготовки магістра фахівців з соціальної роботи.
9. Розкрити методи освітньої роботи в професійній підготовці майбутніх фахівців з соціальної роботи.
10. Визначити класифікацію форм організацій освітнього процесу майбутніх фахівців з соціальної роботи.
11. Розкрити значення лекції в структурі професійної підготовки майбутнього фахівця з соціальної роботи.
12. Проаналізувати практичні заняття як форму освітнього процесу в підготовці майбутніх фахівців з соціальної роботи.
13. Проаналізувати дискусійні форми організації навчальних занять.
14. Розкрити сутність рольової гри.
15. Пояснити сутність захисту програм, проектів соціально-педагогічної роботи.
16. Розкрити поняття самостійної роботи студента.
17. Визначити етапи залучення майбутніх фахівців з соціальної роботи до самостійної роботи.
18. Охарактеризувати види самостійної роботи.
19. Розкрити форми контролю та оцінки результатів самостійної роботи.
20. Дати визначення джерел самостійної роботи.
21. Розкрити поняття науково-дослідної практики.
22. Пояснити значення та завдання професійної (асистентської) практики.
23. Умови успішності професійної (асистентської) практики.
24. Розкрити особливості професійної практики за напрямом підготовки.
25. Проаналізувати поняття «соціально-виховне середовище закладу вищої освіти».
26. Визначити фактори впливу соціально-виховної роботи ЗВО на розвиток студентів.
27. Пояснити специфіку соціально-виховної роботи зі студентами – майбутніми фахівцями з соціальної роботи.
28. Сутність і значення науково-дослідницької роботи у процесі вивчення основ соціально-педагогічної діяльності.

29. Розкрити особливості використання унаочнення у процесі навчання майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО.

30. Варіативність методів у проведенні практичних занять з кількох предметів фахової спрямованості.

31. Особливості самостійної роботи студентів у процесі вивчення соціально-педагогічних дисциплін.

32. Охарактеризувати особистісно зорієнтований та індивідуальний підходи до навчання та виховання майбутніх фахівців з соціальної роботи.

33. Обґрунтувати особливість використання інтерактивних методів та прийомів роботи у процесі викладання соціально-педагогічних дисциплін.

34. Охарактеризувати компоненти системи підготовки майбутніх соціальних працівників, викладачів ЗВО.

35. Дати загальну характеристику видів та компонентів самостійної роботи студентів під час вивчення соціально-педагогічних дисциплін.

36. Визначити особливості підготовки та проведення практичних занять соціально-педагогічних дисциплін.

37. Розкрити значення спецкурсів у системі підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи.

38. Охарактеризувати зміст та особливості побудови курсу «Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах».

39. Розкрити значення лекції з дисциплін циклу професійної підготовки у освітньому процесі. Форми лекцій, їхня структура і зміст.

40. Визначити принципи навчання в процесі професійної підготовки фахівців з соціальної роботи.

41. Використання принципів дидактики у процесі професійної підготовки студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота».

42. Розкрити особливості підготовки та проведення проблемної лекції як ефективної форми навчання основ соціально-педагогічної діяльності.

43. Дати загальну характеристику форм і методів організації освітнього процесу у вищій школі.

44. Розкрити основні вимоги до проведення лекцій із фахових соціально-педагогічних дисциплін та критерії їхнього оцінювання.

45. Охарактеризувати структуру і зміст модульної навчальної програми однієї із дисциплін циклу професійної підготовки за вибором студента.

46. Розкрити значення методик викладання основ соціально-педагогічної діяльності як предмета в підготовці студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота».

47. Здійснити порівняльний аналіз навчального плану кваліфікації «бакалавр з соціальної роботи» за спеціальністю 231 «Соціальна робота» та «магістр з соціальної роботи» спеціальності 231 «Соціальна робота».

48. Розкрити особливості та переваги проведення практичних занять з дисциплін циклу професійної підготовки за інтерактивними методиками.

49. Дати загальну характеристику змісту підготовки фахівця за спеціальністю 231 «Соціальна робота».

50. Охарактеризувати особливості кредитно-модульної системи у процесі підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи.

51. Розкрити специфіку здійснення позанавчальної виховної роботи у процесі підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи.

52. Визначити особливості проведення практичних занять з соціально-педагогічних дисциплін.

РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА

Основні:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
2. Балюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. Київ: Компас, 1997. 63 с.
3. Бех В. П. Цілісність соціальної роботи: методологічні, теоретичні та праксеологічні аспекти. *Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: проблеми теорії і практики: матеріали доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції 29-31 жовтня 2002 року*. Київ: ДЦССМ, 2002. С. 29–47.
4. Беленька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі. Київ: НГІУ імені М.П. Драгоманова, 2001. 118 с.
5. Бондар В. І. Освітня інтеграція дітей з особливостями розвитку в розвинених країнах світу (кінець XX ст.). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ, 2013. № 23. С. 19.
6. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход: монография. Москва: Институт педагогики социальной работы РАО, 1999. 184 с.
7. Вайнола Р. Х. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 140 с.
8. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі самостійної роботи. *Соціалізація особистості: збірник наук. праць*. За заг. ред. Капської А. Й. Т. XXVI. Київ: НГІУ, 2012. 249 с.
9. Вайнола Р. Х., Сисоєва С. О. Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін: навч. посіб. Київ: Київськ. Ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 152 с.
10. Введено нову педагогічну посаду: асистент учителя. URL : *Урядовий портал: веб-портал органів влади України* (www.kmu.gov.ua), 19.07.2012.
11. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр учбової літератури, 2003. 316 с.
12. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи: навч. пос. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ:

Центр учбової літератури, 2005. 396 с.

13. Ворон М. В., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: українські реалії. *Підручник для директора*. Київ, 2006. № 6 (див. на: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» (ussf.kiev.ua)).

14. Демидова Т. Е. Социальная работа: теория и практика. Москва: Экон-Информ, 2003. 246 с.

15. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. Москва, 1989.

16. Завацька Л. М. Виконання випускної роботи бакалавра з соціальної педагогіки та технологій соціально-педагогічної діяльності. Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2007. 12 с.

17. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования: книга для социальных педагогов и социальных работников. Москва: Изд-во АСОПиР, 1995.

18. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1998. 333 с.

19. Кан-Калик В. А., Никандрок Н. Д. Педагогическое творчество. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.

20. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. Київ: УДЦССМ, 2001. 220 с.

21. Луков В. А. Социальное проектирование: учеб. пособие. 3-е изд. Москва: Флинта, 2003. 240 с.

22. Методика викладання соціальної роботи та соціальної політики: посібник для відкритого навчання. За ред. Григи І. Київ: КМА, 2003. 76 с.

23. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навчальний посібник. Київ: НПУ, 2001. 337 с.

Допоміжні:

1. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя. Київ: Рад. шк., 1988. 189 с.
2. Слєпкань З. В. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. 180 с.
3. Соціальна педагогіка: підручник. За ред. Капської А. Й. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
4. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник. За ред. Зверєвої І. Д. Київ: Центр учбової літератури, 2006. 316 с.
5. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. Зверєва І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. Я. та ін. За заг. ред. Зверєвої І. Д., Лактіонової Г. М. Київ: Центр учбової літератури, 2006. 246 с.

6. Соціальна робота: технологічний аспект: навчальний посібник. За ред. проф. Капської А. Й. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 344 с.
7. Трухін І. О., Шпак О. Л. Психолого-технологічні основи шкільного виховання: навч. пос. для студ. педагогічних ВНЗ. Дрогобич: Вимір, 2003. 406 с.
8. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Київ: Знання, 2006. 307 с.

Інформаційні ресурси

1. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/88-2018-%D0%BF> .
2. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/991_g71.
3. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
4. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
5. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>.
6. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>
7. <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF>.
8. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

ПОЛІТИКА ОЦІНЮВАННЯ

Політика щодо дедлайнів та перескладання. Роботи (міні-доповіді, есе, індивідуальні завдання), які виконуються із порушенням встановлених викладачем термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (75% від максимально можливої кількості балів за даний вид діяльності). Перескладання змістових модулів відбувається за наявності поважних причин (наприклад, лікарняний, режим роботи).

Політика щодо академічної доброчесності. Здобувачі вищої освіти керуються нормами «Положення про академічну доброчесність здобувачів освіти в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка» (2019 р.; Інтернет-ресурс: <https://drive.google.com/file/d/1kpvtbTTnlgy2Tz29iNvgwIMe84tMAkRg/view>). У процесі навчання забороняються академічний плагіат, фабрикація та фальсифікація результатів,

списування (при написанні контрольної роботи та складанні екзамену), хабарництво.

Політика щодо відвідування. Відвідування лекційних занять є бажаним, але не обов'язковим. Теми пропущених лекційних занять здобувач вищої освіти опрацьовує самостійно. Відвідування практичних занять та контрольних заходів (контрольна робота, екзамен) є обов'язковим. За об'єктивних причин (хвороба, працевлаштування, карантинні заходи тощо) навчання та складання екзамену може відбуватися в он-лайн формі за погодженням із викладачем.

Розподіл балів.

Види оцінювання	Кількість балів
Робота на практичних заняттях (усні відповіді)	33
Міні-доповідь	13
Реферат	13
Контрольна робота	10
Індивідуальне завдання	6
Залік, екзамен	25

Система перекладу балів в екзаменаційні оцінки		
За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою університету
A	5 (відмінно)	90-100
B	4 (дуже добре)	83-89
C	4 (добре)	75-82
D	3 (задовільно)	68-74
E	3 (достатньо)	60-67
FX	2 (незадовільно з можливістю повторного складання)	35-59
F	2 (незадовільно з обов'язковим повторним курсом)	1-34



Міністерство освіти і науки України

**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА**

82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, 24; тел. (03244) 1-04-74, факс: (03244) 1-04-74

р/р 35224001000379 у ВДК м. Дрогобича, МФО-825014, код ЄДРПОУ 02125438

e-mail: dspu@dspu.edu.ua

24.12.2020, №23/4

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ворохаєва Олександра
Анатолійовича на тему: **«Підготовка майбутніх соціальних працівників
до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури»**

Дисертаційне дослідження Олександра Анатолійовича Ворохаєва на тему: «Підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури» є актуальним для освітнього процесу закладів вищої освіти у контексті дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників спеціальності 231 «Соціальна робота».

Здобувачем запропоновано навчальний спецкурс «Вступ до здоров'язбереження». У навчальному спецкурсі представлено матеріал для викладання здоров'язбережувальних дисциплін в закладах вищої освіти. Навчальний спецкурс містить тематику лекційного матеріалу, зміст практичних занять, завдання для самоконтролю, питання до заліку. Матеріали спецкурсу мають наукову та практичну цінність, у якому започатковано нові напрями розробок викладання здоров'язбережувальних дисциплін майбутнім соціальним працівникам в умовах магістратури; дає можливість використання представлених у ньому матеріалів, теоретико-методологічних положень і висновків у викладанні дисциплін циклів загальної та професійної підготовки («Формування здорового способу життя», «Методологія наукових досліджень» та ін.), в організації науково-дослідницької роботи студентів магістратури.

З метою удосконалення викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури в 2019-2020 н.р. впроваджено факультативний навчальний авторський спецкурс «Вступ до здоров'язбереження», в якому взяли участь студенти магістратури факультету психології, педагогіки та соціальної роботи. Зважаючи на наукову якість запропонованих для впровадження навчально-методичних матеріалів О.А. Ворохаєва та на високу оцінку отриманих результатів зроблено висновок про доцільність їхнього використання у практиці вищої школи.

Результати апробації матеріалів дисертаційного дослідження О.А. Ворохаєва обговорені та затверджені на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол №15 від 24 грудня 2020 р.) та рекомендовані до подальшого впровадження.

Завідувач кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти,
доктор педагогічних наук, професор

М.М. Чепіль
М.М. Чепіль

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор

М.П. Пантюк
М.П. Пантюк





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Львівський державний університет фізичної культури
імені Івана Боберського

вул. Костюшка, 11, м. Львів, 79007, тел: (032)255-32-01, факс: (032)255-32-08
 E-mail: info@dufk.edu.ua Код ЄДРПОУ 34606048

23.12.2020 № 32/12

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ВОРОХАСВА ОЛЕКСАНДРА АНАТОЛІЙОВИЧА
 на тему: «Підготовка майбутніх соціальних працівників

до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури»

у практику освітньої діяльності
 Львівського державного університету фізичної культури
 імені Івана Боберського

З метою удосконалення викладання дисциплін магістратури у 2019-2020 н.р., в освітній процес кафедри Теорії та методики фізичної культури, зокрема у процес викладання дисциплін «Теорія і методика фізичного виховання різних груп населення», «Інноваційні педагогічні технології у фізичному вихованні» були впроваджені результати дисертаційного дослідження Ворохасва О.А., що стосувались формування здорового способу життя студентської молоді. У ході проведення занять студенти магістратури набули спеціальних знань щодо формування і провадження здорового способу життя та опанували навичками здоров'язбереження.

Проректор з наукової роботи
 та зовнішніх зв'язків



А. С. Вовканич



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

14.12.2020 № 36 _____

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ворохаєва Олександра Анатолійовича
 на тему: «ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
 ДО ВИКЛАДАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ
 МАГІСТРАТУРИ»

У рамках дослідження О.А. Ворохаєва виникла необхідність вивчення основних напрямів удосконалення викладання здоров'язбережувальних дисциплін циклу професійної підготовки студентів в умовах магістратури. Дослідження проводилося у 2019-2020, 2020-2021 н.р. на психолого-педагогічному факультеті Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. В освітній процес впроваджено факультативний навчальний авторський спецкурс «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін». Мета спецкурсу – закріплення теоретичних знань щодо викладання здоров'язбережувальних дисциплін студентів магістратури та формуванню здорового способу життя студентської молоді.

У процесі факультативних занять студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота» набули спеціальні знання з вдосконалення валеологічної освіти та уміння реалізувати на практиці комплекс засобів і методів здорового способу життя. З'ясовано важливу складову дослідження, а саме (результати анкетування) – пошук нових методів в підготовці студентів магістратури до викладання здоров'язбережувальних дисциплін.

Вважаємо, що підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури неможлива без попереднього визначення теоретичних засад професійної компетентності та ролі виховного впливу викладачів сучасних закладів вищої освіти, що доведено О.А. Ворохаєвим та апробовано у ході авторського практичного дослідження.

Результати впровадження обговорено та затверджено на засіданні кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук (протокол № 5 від 11 грудня 2020 р.).

Довідка видається для пред'явлення Спеціалізованій вченій раді по захисту дисертацій.

Перший проректор, проректор
з науково-педагогічної роботи

Завідувач кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук



(Handwritten signatures in blue ink)

Володимир ДЯТЛОВ

Людмила ЗАВАЦЬКА



**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

25 грудня 2020 р. № 345/20-н
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ворохаєва Олександра Анатолійовича
на тему: «Підготовка майбутніх соціальних працівників
до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури»

Дисертаційне дослідження Олександра Анатолійовича Ворохаєва на тему: «Підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури» є актуальним для освітнього процесу закладів вищої освіти у контексті дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників спеціальності 231 «Соціальна робота».

Здобувачем запропоновано навчальний спецкурс «Вступ до здоров'язбереження». У навчальному спецкурсі представлено матеріал для викладання здоров'язбережувальних дисциплін в закладах вищої освіти.

Навчальний спецкурс містить тематику лекційного матеріалу, зміст практичних занять, завдання для самоконтролю, питання до заліку. Видання має наукову та практичну цінність, у якому започатковано нові напрями розробок викладання здоров'язбережувальних дисциплін майбутнім соціальним працівникам в умовах магістратури; дає можливість використання представлених у ньому матеріалів, теоретико-методологічних положень і висновків у викладанні дисциплін циклів загальної та професійної підготовки («Методика організації соціально-педагогічної діяльності», «Методологія соціально-педагогічних досліджень», «Методологічна культура соціального працівника» та ін.), в організації науково-дослідницької роботи студентів магістратури.

В 2019-2020 н.р. факультативний навчальний авторський спецкурс «Вступ до здоров'язбереження» впроваджено в освітній процес факультету педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, в якому взяли участь студенти магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота».

Довідку затверджено протоколом засідання кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології (Протокол № 6 від 24.12.2020 року).

Проректор з наукової роботи

Сергій МИХИДА





Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
e-mail: office@pnu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125266

10.01.2021 № 01-23/44
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Ворохаєва Олександра Анатолійовича
на тему: «Підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання
здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури»

Дисертаційна робота Олександра Анатолійовича Ворохаєва на тему: «Підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури» є актуальним для освітнього процесу закладів вищої освіти.

У рамках дослідження О. А. Ворохаєва виникла необхідність вивчення основних напрямів удосконалення викладання здоров'язбережувальних дисциплін циклу професійної підготовки студентів в умовах магістратури.

Дослідження проводилося у 2019-2020, 2020-2021 н.р. на педагогічному факультеті ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

В освітній процес впроваджено факультативний навчальний авторський спецкурс «Викладання здоров'язбережувальних дисциплін».

Навчальний факультативний спецкурс містить тематику лекційного матеріалу, зміст практичних занять, завдання для самоконтролю, питання до заліку. Видання має наукову та практичну цінність, у якому започатковано нові напрями розробок викладання здоров'язбережувальних дисциплін майбутнім соціальним працівникам в умовах магістратури; дає можливість використання представлених у ньому матеріалів, теоретико-методологічних положень і висновків у викладанні дисциплін циклів загальної та професійної підготовки («Пропаганда і профілактика здоров'я», «Соціально-педагогічна регуляція поведінкових девіацій», «Технології роботи психолого-реабілітаційної служби», «Методологія і технологія наукових досліджень» та ін.), в організації науково-дослідницької роботи студентів магістратури.

Вважаємо, що підготовка майбутніх соціальних працівників до викладання здоров'язбережувальних дисциплін в умовах магістратури неможлива без попереднього визначення теоретичних засад професійної компетентності та ролі виховного впливу викладачів сучасних закладів вищої освіти, що доведено О.А. Ворохаєвим та апробовано у ході авторського практичного дослідження.

Результати впровадження обговорено та затверджено на засіданні кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи (протокол № 4 від 22 грудня 2020 р.).

Довідка видана для пред'явлення спеціалізованій вченій раді по захисту дисертацій.

Проректор з наукової роботи
доктор економічних наук
Завідувач кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
кандидат педагогічних наук



В.М. Якубів

Б. І. Ковбас

Додаток П

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Науково-практична конференція «Четверті Фльоровські читання» Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2015; форма участі – виступ з доповіддю.
2. Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти. Всеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців (29 березня 2016 р.). Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2016; форма участі – виступ з доповіддю.
3. Науково-практична конференція «П'яті Фльоровські читання». Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2017; форма участі – заочна.
4. Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості. Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених і студентів (5 травня 2017 року, м. Чернігів). Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; форма участі – заочна.
5. Актуальні проблеми науки та освіти. Круглий стіл, присвяченого 100-річчю з дня народження Василя Сухомлинського. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2018; форма участі – виступ з доповіддю.
6. Науково-практична конференція «Шості Фльоровські читання» Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019; форма участі – виступ з доповіддю.
7. III Міжнародна науково-практична конференція «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього». (11-12 квітня 2019, Чернігів); форма участі – заочна.
8. V Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі». Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Чернігів, 10-11 жовтня 2019); форма участі – заочна.
9. Міжнародна науково-практична конференція «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки». (Одеса, 19–20 червня 2020); форма участі – виступ з доповіддю.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМАТИКОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Ворохаєв О. А. Деякі аспекти пізнавальної діяльності студентів магістратури під час опанування валеологічних дисциплін. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 10 (166). Серія: Педагогічні науки. Чернігів: НУЧК, 2020. С. 210–214.

2. Ворохаєв О. А. Соціальне здоров'я особистості як проблема здоров'язбереження. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Вип. 6 (162). Серія: Педагогічні науки. Чернігів: НУЧК, 2020. С. 18–22.

3. Ворохаєв О. А. Система громадського здоров'я в Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 28. 2020. Т. 1. С. 99–103.

4. Ворохаєв О. А. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка*. № 1. 2020. С. 98–105.

5. Ворохаєв О. А. Наукові підходи до проблеми здоров'язбережувальної діяльності в закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. № 3–4. 2020. С. 167–171.

6. Ворохаєв О. А. Умови створення здоров'язбережувального середовища для студентів магістратури в процесі вивчення дисципліни «Формування здорового способу життя». *Хуманитарни балкански изследвания*. Т. 4. № 2(8). 2020. С. 27–30.

7. Ворохаєв О. А. Підходи до формування оцінювальної компетентності майбутніх викладачів соціально-педагогічних дисциплін. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 5(161). Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. С. 44–47. DOI: 10.5281/zenodo.3667150.

8. Liashkevych Antonina, Babyshena Mariana, Vorokhaiev Oleksandr, Pylypiv Volodymyr, Oliinyk Oksana, Kinakh Nelia. Theoretical Aspects of Blockchain

Technologies in The Sphere of Education. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, VOL. 21. №3. March 2021. Pp. 185–190.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Ворохаєв О. А. Специфіка самостійних індивідуальних оздоровчих тренувальних занять для покращення фізичного стану учнів старшої школи та студентів університетів. *Четверті Фльоровські читання: матеріали науково-практичної конференції*. 2015. Чернігів: ЧНПУ, 2015. С. 83–85.

10. Ворохаєв О. А. Активізація здорового способу життя студентів вищів спеціальності «Соціальна робота». *Полілог культур: освітній і культурологічний аспекти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (29 березня 2016 р.). Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2016. С. 9–11.

11. Ворохаєв О. А. Вплив превентивних заходів освітнього закладу на рівень правильного способу життя учасників освітнього процесу. *П'яті Фльоровські читання: матеріали науково-практичної конференції*. 2017. Чернігів: ЧНПУ, 2017. С. 49–50.

12. Ворохаєв О. А. Умови здоров'язбережувальної діяльності в закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми науки та освіти: збірник матеріалів Круглого столу, присвяченого 100-річчю з дня народження Василя Сухомлинського*. Чернігів : НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2018. С. 39–43.

13. Ворохаєв О. А. Завдання підготовки майбутніх соціальних працівників до викладання вибіркових дисциплін в умовах магістратури. *Шості Фльоровські читання: матеріали науково-практичної конференції*. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. С. 45–47.

14. Ворохаєв О. А. Проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності в умовах магістратури в Україні. Збірник наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної

конференції «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки». 19–20 червня 2020 р., м. Одеса. Ч. 1. С. 48–52.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

15. Ворохаєв О. А. Здоров'язбереження в діяльності соціальних працівників з неблагополучними сім'ями. *Vzdelavanie a spolocnost. Medzinarodny nekonferencny zbornik*. Вип. У. Presov, 2020. Р. 425–430 URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova14> (дата звернення 18.01.2021).

16. Ворохаєв О. А. Викладання здоров'язбережувальних дисциплін: методичні рекомендації до навчального факультативного спецкурсу для студентів магістратури спеціальності 231 «Соціальна робота». Чернігів: НУЧК, 2021. 24 с.