

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад  
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»

**На правах рукопису**

**ЧОРНОШТАН ЄВГЕНІЙ ВАЛЕРІЙОВИЧ**

УДК 378:147.364: 091.3:364-051

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело  
\_\_\_\_\_ Є.В. Черноштан

**Науковий керівник:** Шевченко Галина Павлівна, доктор педагогічних наук,  
професор

Рівне – 2026

## АНОТАЦІЯ

**Чорноштан Є. В.** Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти. – *Кваліфікаційна робота на правах рукопису*

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», 2026.

У дисертації запропоновано новий погляд на вирішення проблеми забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Шляхом аналітико-синтетичного аналізу наукової літератури й дискурсу педагогічної науки виявлено, що майбутня професійна діяльність фахівців з соціальної роботи протікатиме у мінливих умовах соціально-економічних викликів. Це змінює вимоги соціального замовлення на підготовку таких фахівців й вимагає від них вияву міждисциплінарних знань, здатності аналізувати соціальні явища/процеси та приймати відповідні рішення, гнучкості мислення, здатності розуміти процеси, що відбуваються в суспільстві, державі та світі загалом.

Для дослідження сутності та структури категорії «фундаментальна професійна підготовка» було детально вивчено та резюмовано її зміст. Адаптування існуючих поглядів до проблематики дослідження дало змогу встановити, що ключовою ознакою фундаментальної підготовки позиціонується орієнтація вищої школи на опанування здобувачами спеціальності «Соціальна робота» глибинними універсальними знаннями та компетентностями, які мають довготривалу цінність і детермінують здатність майбутніх фахівців до трансформації, адаптації та мобільності в нових умовах. Структура фундаментальної підготовки включає загальнокультурний, загальнонауковий, професійно-теоретичний, дослідницько-методологічний та інформаційно-технологічний контексти

професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, які, інтегруючись в єдину ціле, забезпечують формування готовності до практичної соціальної роботи, здатність до міждисциплінарного мислення, критичної рефлексії та адаптивності.

На основі проведеного аналізу сформульовано поняття «фундаментальна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників», яка розглядається як інтегративна сукупність організаційних, педагогічних, інформаційних впливів та заходів в освітньому процесі ЗВО, спрямована на структурування, систематизацію, поглиблення базових наукових та фахових знань здобувачів, розвиток універсальних компетентностей, що забезпечують здатність майбутнього фахівця з соціальної роботи до якісного виконання професійних функцій у мінливих умовах соціальної реальності; безперервного професійного розвитку в умовах динамічних соціально-технологічних змін.

Вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти дало змогу простежити конвергенцію освітніх моделей навколо інтегративної парадигми, зокрема поєднання фундаментальної міждисциплінарної підготовки з інтенсивною, супервізованою практикою та розвитком дослідницької компетентності. Виявлено, що англо-американська модель (США, Канада, Велика Британія) характеризується високою нормою практики, чіткою компетентнісною рамкою й рефлексивним навчанням; континентальна (Німеччина, Польща, Франція) демонструє варіативні поєднання фундаменталізації, інституційної спеціалізації та поступового посилення практико-орієнтованих компонентів. Українська система перебуває у фазі модернізації: зберігаючи сильну теоретичну основу, вона поступово розширює практичну складову, стандартизує результати навчання й інтенсифікує міждисциплінарну інтеграцію.

Контент аналіз зарубіжних та вітчизняних практик фундаменталізації професійної підготовки соціальних працівників у сучасному освітньому

просторі закладів вищої освіти знайшов відображення у конкретизації її ключових методичних орієнтирів, які визначаються поєднанням академічності, практико-орієнтованості та міждисциплінарності, що забезпечують цілісність, глибину й результативність освітнього процесу. Академічність передбачає опору на науково обґрунтовану систему знань, розвиток дослідницького мислення та методологічної культури фахівця; практико-орієнтованість забезпечує інтеграцію теоретичних положень із професійною діяльністю через систему стажувань і супервізії; міждисциплінарність формує здатність до комплексного аналізу соціальних явищ та інтеграції знань із суміжних галузей.

Врахування сутності та специфіки соціальної роботи на актуальному етапі розвитку суспільства спрямувало до конкретизації сутності і змісту компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-регулятивного), критеріїв (ціннісно-мотиваційний (особистісне ставлення здобувача до фундаментальної підготовки, внутрішня мотивація до навчання, пізнавальний інтерес); когнітивний (обсяг, системність і глибину засвоєних здобувачем фундаментальних знань у межах дисциплін загальнонаукової та професійної підготовки); діяльнісний (здатність здобувача трансформувати фундаментальні знання у практичну площину, використовуючи їх для вирішення професійних завдань); рефлексивно-розвивальний (спрямованість майбутніх соціальних працівників до самоосвіти, самовдосконалення і неперервного оновлення знань упродовж професійного життя)) та визначено їх показники за чотирма рівнями: високим, достатнім, задовільним і низьким.

Сформульовано поняття «організаційно-педагогічні умови» як системи внутрішніх і зовнішніх чинників, що забезпечують ефективну реалізацію моделі фундаментальної підготовки. Виокремлено п'ять таких умов: міждисциплінарна інтеграція змісту освіти, методичне забезпечення та супровід викладачів під час реалізації експериментальних педагогічних впливів, упровадження інноваційних педагогічних технологій, організація

дослідницької та самостійної діяльності студентів, формування мотиваційного й ціннісного освітнього середовища.

Розроблено модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти України, що включає *концептуальний, змістовий, методичний і результативний* блоки. Її реалізація корелює з логікою освітнього процесу, що спрямований на розвиток глибоких базових знань, професійних цінностей, універсальних компетентностей та здатності здобувачів спеціальності «Соціальна робота» до критичного осмислення соціальної реальності.

Проведений педагогічний експеримент із впровадження запропонованих організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості готовності здобувачів окресленої спеціальності до професійної діяльності за усіма компонентами та загалом. Педагогічний експеримент розгортався у кілька послідовних етапів. На констатувальному етапі експериментального дослідження (кінець 2023 н.р.) на базі п'яти закладів вищої освіти України, проаналізовано вхідний рівень сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. У дослідженні взяли участь 366 здобувачів спеціальності «Соціальна робота», які були поділені на контрольну (n=182) та експериментальну (n=184) групи. В межах формувального етапу педагогічного експерименту, що охоплював два навчальні роки (2023-2025 н.р) здобувачі спеціальності «Соціальна робота» вивчали курси «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів» згідно запропонованих педагогічних впливів на основі використання авторського навчально-методичного забезпечення. Для емпіричного підтвердження ефективності методики реалізації організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної

професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти було проведено підсумкові діагностичні зрізи. Це дало змогу встановити відмінності у стані сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в ЕГ та КГ після формувального етапу дослідження. Проведені діагностичні заходи засвідчили позитивну динаміку розвитку всіх структурних компонентів досліджуваної готовності в експериментальній групі порівняно з контрольною, за усіма критеріями (ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і рефлексивно-розвивальним). Отримані результати, підтверджені статистичним аналізом, засвідчують ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та доцільність її впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у:

можливості безпосереднього використання запропонованої авторської моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери;

розробці тематичного плану роботи наукового гуртка «Соціальна майстерня» для здобувачів спеціальності «Соціальна робота»;

використанні матеріалів для проведення методичних лекцій для викладачів ЗВО щодо засад забезпечення фундаментальної професійної підготовки на практиці під час аудиторної та позааудиторної роботи здобувачів;

наповненні змісту робочих програм курсів «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів» інваріантними інформаційними масивами, що стосуються принципів, теорій та практик здійснення соціальної роботи;

подальшому застосуванні банку міждисциплінарних професійно орієнтованих ситуативних завдань та завдань для організації науково-дослідницької роботи майбутніх соціальних працівників;

розроблено та впроваджено в освітню практику навчально-методичне забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що враховує специфіку напряму підготовки;

застосуванні досвіду організації волонтерської діяльності майбутніх бакалаврів із соціальної роботи;

розробці критеріально-оцінного інструментарію, що дає змогу визначити стан сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як результат фундаментальної підготовки;

визначенні перспектив застосування обґрунтованих організаційно-педагогічних умов фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України та систематизації методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності фундаментальної підготовки здобувачів спеціальності «Соціальна робота» у закладах вищої освіти.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення змісту навчальних планів і програм професійної підготовки для здобувачів спеціальності «Соціальна робота»; для організації освітнього середовища, що сприяє фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Зміст і результати наукового дослідження можуть використовуватися здобувачами, аспірантами, викладачами закладів вищої освіти, практикуючими соціальними працівниками та соціальними педагогами. Цінним матеріалом дослідження є для написання підручників та посібників, розробки навчально-методичних матеріалів для дисциплін «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів»; написання монографій, магістерських, бакалаврських робіт; для оновлення обраного аспекту освітньої діяльності в закладах вищої освіти України.

**Ключові слова:** фундаментальна професійна підготовка, соціальна робота, організаційно-педагогічні умови, готовність до професійної діяльності, модель, здобувачі освіти, міждисциплінарність, майбутні соціальні працівники, критичне мислення, інноваційні технології навчання, самостійна робота, компетентнісний підхід.

#### ANNOTATION

**Chornoshtan Ye. V.** Organizational and pedagogical conditions for ensuring fundamental professional training of social workers in higher education institutions. – Qualification work in the form of a manuscript Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Private Joint-Stock Company «Higher Educational Institution «Interregional Academy of Human Resource Management», 2026.

The dissertation proposes a new perspective on addressing the problem of the fundamentalization of professional training for future social workers. Through analytical and synthetic analysis of scholarly literature and pedagogical discourse, it has been established that the future professional activity of social work specialists will take place under changing socio-economic conditions and challenges. This transforms the requirements of the social demand for the training of such specialists and necessitates the demonstration of interdisciplinary knowledge, the ability to analyze social phenomena and processes and make appropriate decisions, flexibility of thinking, and the capacity to understand processes occurring in society, the state, and the world as a whole.

To investigate the essence and structure of the category «fundamental professional training», its content was thoroughly examined and summarized. The adaptation of existing scholarly approaches to the research problem made it possible to determine that the key feature of fundamental training is the orientation of higher education toward mastering deep, universal knowledge and competencies by students majoring in «Social Work», which possess long-term value and determine the future specialists' capacity for transformation, adaptation, and

mobility in new conditions. The structure of fundamental training includes general cultural, general scientific, professional-theoretical, research-methodological, and information-technological contexts of the professional activity of future social workers. Integrated into a coherent whole, these contexts ensure the formation of readiness for practical social work, the ability for interdisciplinary thinking, critical reflection, and adaptability.

Based on the conducted analysis, the concept of «fundamental professional training of future social workers» has been formulated and is defined as an integrative set of organizational, pedagogical, and informational influences and measures within the educational process of higher education institutions, aimed at structuring, systematizing, and deepening students' fundamental scientific and professional knowledge, as well as developing universal competencies that ensure the future social worker's ability to perform professional functions effectively under changing social conditions and to pursue continuous professional development in the context of dynamic socio-technological transformations.

The study of national and foreign experience in the training of future social workers in higher education institutions made it possible to trace the convergence of educational models around an integrative paradigm, in particular the combination of fundamental interdisciplinary training with intensive, supervised practice and the development of research competence. It was found that the Anglo-American model (USA, Canada, the United Kingdom) is characterized by a high proportion of practice, a clearly defined competency framework, and reflective learning; the continental model (Germany, Poland, France) demonstrates various combinations of fundamentalization, institutional specialization, and the gradual strengthening of practice-oriented components. The Ukrainian system is currently in a phase of modernization: while preserving a strong theoretical foundation, it is gradually expanding the practical component, standardizing learning outcomes, and intensifying interdisciplinary integration.

A content analysis of foreign and national practices of the fundamentalization of professional training of social workers in the contemporary

educational space of higher education institutions has been reflected in the specification of its key methodological guidelines, which are determined by the combination of academic rigor, practice orientation, and interdisciplinarity, ensuring the integrity, depth, and effectiveness of the educational process. Academic rigor implies reliance on a scientifically grounded system of knowledge, the development of research thinking, and the methodological culture of the specialist; practice orientation ensures the integration of theoretical provisions with professional activity through a system of internships and supervision; interdisciplinarity forms the ability to comprehensively analyze social phenomena and integrate knowledge from related fields.

Based on the analysis of scholarly literature and taking into account the essence and specificity of social work at the current stage of societal development, the essence and content of the components of readiness of future social workers for professional activity (motivational, cognitive, activity-based, and reflective-regulatory) have been specified, as well as the criteria (value-motivational – the student's personal attitude toward fundamental training, intrinsic motivation for learning, cognitive interest; cognitive – the scope, systematicity, and depth of the fundamental knowledge acquired by the student within the disciplines of general scientific and professional training; activity-based – the student's ability to transform fundamental knowledge into the practical domain by applying it to solve professional tasks; reflective-developmental – the orientation of future social workers toward self-education, self-improvement, and continuous renewal of knowledge throughout their professional life) and their indicators defined according to four levels: high, sufficient, satisfactory, and low.

The concept of «organizational and pedagogical conditions» has been formulated as a system of internal and external factors that ensure the effective implementation of the model of fundamental training. Five such conditions have been identified: interdisciplinary integration of educational content; methodological support and guidance for teachers during the implementation of experimental pedagogical interventions; implementation of innovative pedagogical

technologies; organization of students' research and independent activities; and formation of a motivational and value-oriented educational environment.

A model for ensuring the fundamental professional training of future social workers in higher education institutions of Ukraine has been developed, including conceptual, content-related, methodological, and result-oriented blocks. Its implementation correlates with the logic of the educational process aimed at developing deep foundational knowledge, professional values, universal competencies, and the ability of students majoring in «Social Work» to critically comprehend social reality.

The conducted pedagogical experiment on the implementation of the proposed organizational and pedagogical conditions and the model for ensuring fundamental professional training of future social workers in higher education institutions demonstrated a positive dynamic in the levels of formation of students' readiness for professional activity across all components and overall. The pedagogical experiment unfolded in several consecutive stages. At the ascertaining stage of the experimental study (end of the 2023 academic year), conducted at five higher education institutions of Ukraine, the initial level of formation of future social workers' readiness for professional activity was analyzed. The study involved 366 students majoring in «Social Work», who were divided into a control group (n = 182) and an experimental group (n = 184).

Within the formative stage of the pedagogical experiment, which covered two academic years (2023–2025), students majoring in «Social Work» studied the courses «Methods of Social Work», «Social Work Management», «Social Partnership», and «Social Work with Different Client Groups» in accordance with the proposed pedagogical interventions based on the use of the author's instructional and methodological support materials. To empirically confirm the effectiveness of the methodology for implementing the organizational and pedagogical conditions and the model for ensuring fundamental professional training of future social workers in higher education institutions, final diagnostic assessments were conducted. This made it possible to identify differences in the

level of formation of future social workers' readiness for professional activity in the experimental and control groups after the formative stage of the study.

The diagnostic measures carried out demonstrated a positive dynamic in the development of all structural components of the studied readiness in the experimental group compared to the control group, according to all criteria (value-motivational, cognitive, activity-based, and reflective-developmental). The obtained results, confirmed by statistical analysis, testify to the effectiveness of the proposed organizational and pedagogical conditions and the model for ensuring the fundamental professional training of future social workers and substantiate the expediency of its implementation in the educational process of higher education institutions.

**The practical significance of the obtained results lies in:**

the possibility of direct application of the proposed author's model for ensuring the fundamental professional training of future social workers in the educational process of higher education institutions that provide training for specialists in the social sphere;

the development of a thematic work plan for the scientific student club "Social Workshop" for students majoring in «Social Work»;

the use of materials for conducting methodological lectures for lecturers of higher education institutions that train future social workers, regarding the principles of ensuring fundamental professional training in practice during classroom and extracurricular activities;

the enrichment of the content of the course syllabi «Methods of Social Work», «Social Work Management», «Social Partnership» and «Social Work with Different Client Groups» with invariant informational modules concerning the principles, theories, and practices of social work implementation;

the further application of a bank of interdisciplinary professionally oriented situational tasks and tasks for organizing research activities of future social workers;

the development and implementation in educational practice of instructional and methodological support for the fundamentalization of professional training of future social workers, taking into account the specifics of the field of study;

the application of experience in organizing volunteer activities of future bachelors in social work;

the development of criteria-based assessment tools that allow determining the level of formation of future social workers' readiness for professional activity as a result of fundamental training;

the identification of prospects for applying the substantiated organizational and pedagogical conditions of fundamental professional training of social workers in higher education institutions of Ukraine and the systematization of methodological recommendations for increasing the effectiveness of fundamental training of students majoring in «Social Work» in higher education institutions.

The research results can be used to improve the content of curricula and educational programs for students majoring in «Social Work»; to organize an educational environment that promotes the fundamentalization of professional training of future social workers. The content and results of the research may be used by students, doctoral candidates, lecturers of higher education institutions, practicing social workers, and social pedagogues. The research materials are valuable for writing textbooks and manuals, developing instructional and methodological materials for the disciplines «Methods of Social Work», «Social Work Management», «Social Partnership» and «Social Work with Different Client Groups»; preparing monographs, master's and bachelor's theses; and updating the selected aspect of educational practice in higher education institutions of Ukraine.

**Keywords:** fundamental professional training, social work, organizational and pedagogical conditions, readiness for professional activity, model, students, interdisciplinarity, future social workers, critical thinking, innovative learning technologies, independent work, competency-based approach.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дослідження

1. Перхайло Н., **Чорноштан Є.** Сучасні тенденції комунікативної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи і соціальних менеджерів. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 8(42). С. 503–510.

DOI: . [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-503-510](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-503-510)

2. Чорноштан Є. В. Системна модель фундаментальної професійної підготовки фахівців соціальної роботи у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2024. № 36.

URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2390>

3. Чорноштан Є. В. Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2024. № 38.

URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2324>

4. Чорноштан Є. В. Рекомендації щодо впровадження ефективних програм фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України на основі зарубіжного досвіду. *Академічні візії*. 2025. № 49.

URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2323>

5. Чорноштан Є. В. Методологічні орієнтири формування фундаментальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник науки та освіти* (Серії: Філологія; Педагогіка; Соціологія; Культура і мистецтво; Історія та археологія). 2025. № 10(40). С. 2516–2529. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-2516-2529](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2516-2529).

6. Чорноштан Є. Структурно-функціональна модель фундаментальної підготовки соціальних працівників в умовах трансформації професійної освіти. *Věda a perspektivy*. 2025. № 10(53). С. 151–164. (CZ, Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín). DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-10\(53\)-151-164](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-10(53)-151-164).

### Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Черноштан Є. В. Тютюнопаління серед підлітків як соціальна проблема. *Наука, освіта, технології, інновації: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 2021 р.). Полтава, 2021. Т. 1. С. 26.

8. Черноштан Є. В. Рівні сформованості фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників професійної освіти. *Модернізація та наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку суспільства і технологій* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 27–28 січня 2023 р.). Київ, 2023. С. 8–9.

9. Черноштан Є. В. Критеріальна характеристика формування фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Інноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика* : матеріали VI Міжнар. літнього наук. симпозіуму (м. Одеса, 28–29 липня 2023 р.). 2-е вид., випр. і доп. Запоріжжя : АА Тандем, 2023. С. 25–27.

10. Черноштан Є. В. Педагогічні умови забезпечення професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 26–27 квітня 2024 р.). Київ, 2024. С. 16–19.

11. Черноштан Є. В. Особливості соціально-психологічної адаптації молодих фахівців із соціальної роботи. *Формування професіоналізму фахівця: виклики сьогодення* : матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ, 2024. – С. 121–125.

12. Черноштан Є. В. Основи формування фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Інноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика* : матеріали VII Міжнар. літнього наук. симпозіуму (м. Одеса, 26–27 липня 2024 р.). 2-е вид., випр. і доп. Одеса–Запоріжжя : АА Тандем, 2024. С. 15–18.

13. Черноштан Є. В. Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників у контексті фундаменталізації фахової освіти. *Україна на порозі членства в ЄС: правові виклики та перспективи. До 31-ї річниці заснування Європейського Союзу* : матеріали наук.-практ. круглого столу (м. Київ, 1 листопада 2024 р.) / за заг. ред. д.ю.н., проф. Т. А. Француз-Яковець ; Київ. ун-т інтелектуальної власності та права Нац. ун-ту «Одеська юридична академія». Київ : АА Тандем, 2024. С. 40–44.

14. Черноштан Є. В. Модель фундаментальної підготовки соціальних працівників професійної освіти. *Модернізація та інноваційні наукові дослідження* : зб. доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30–31 січня та 27–28 лютого 2025 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти» ; Наук.-навч. центр прикладної інформатики НАН України. 2-е вид., випр. і доп. Київ–Запоріжжя : АА Тандем, 2025. 152 с. С. 21–23.

15. Черноштан Є. В. Впровадження програм фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України. *Еволюція освітніх та наукових стратегій у Центральній та Східній Європі: традиції, інновації, практика* : зб. доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 26–27 червня ; м. Одеса, 30–31 липня 2025 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти» ; Наук.-навч. центр прикладної інформатики НАН України. 2-е вид., випр. і доп. Київ–Одеса–Запоріжжя : АА Тандем, 2025. С. 45–48.

#### **Публікації, які додатково відображають результати дисертації**

16. Черноштан Є. Гендерна дискримінація та соціальна робота в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2024. № 4 (65). С. 53–58. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.10>

17. Черноштан Є. Історія та еволюція української сім'ї: аналіз проблем і шляхів їх вирішення. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2025. № 1 (66). С. 127–132. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.1.19>

18. Черноштан Т., Лиля М., **Черноштан Є.** Соціальна адаптація дітей, які пережили бойові дії. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом.* *Психологія.* 2025. С. 138–144.  
URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.2.21>

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>20</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>33</b>
1.1. Сутність та структура поняття «фундаментальна професійна підготовка» в контексті сучасної парадигми професійної освіти .....	33
1.2. Теоретичні засади фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти .....	54
1.3. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників у контексті фундаменталізації фахової освіти.....	73
Висновки до першого розділу .....	104
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>108</b>
2.1. Характеристика складників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як результату фундаменталізації професійної підготовки .....	108
2.2. Стан готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності .....	127
2.3. Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти .....	145
2.4. Модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти .....	160
Висновки до другого розділу .....	171
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І МОДЕЛІ</b>	

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ... 175**

**3.1. Організація та етапи педагогічного експерименту забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників..... 175**

**3.2. Методика реалізації організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти..... 178**

**3.3. Результати експериментальної перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти..... 197**

**Висновки до третього розділу..... 212**

**ВИСНОВКИ ..... 215**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 220**

**ДОДАТКИ..... 241**

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасні трансформації соціального простору, зумовлені глобальними викликами, посиленням соціальних ризиків, зростанням масштабів вразливих груп населення та реформуванням соціальної політики в Україні, змінюють контури вищої освіти (Г. Шевченко (H. Shevchenko), Т. Антоненко (T. Antonenko), М. Безугла (M. Bezuhla). Підготовка майбутніх фахівців, зокрема соціальних працівників, потребує формування широкого спектра знань і компетентностей, що забезпечать їхню конкурентоспроможність за умов динамічних суспільних змін (Н. Коляда, Н. Левченко). Адже фахівці із соціальної роботи змушені працювати з різними категоріями населення, розв'язувати міждисциплінарні проблеми й налагоджувати ефективну взаємодію з представниками суміжних професій. Нині соціальна робота позиціонується як широка сфера надання послуг щодо соціального захисту, ресоціалізації, психологічної та соціальної адаптації (В. Бенера, С. Коляденко, Ж. Шевченко). Це зумовлено, зокрема, і російсько-українською війною, яка спричинила значні трансформації соціального устрою суспільства. Особливої актуальності набуває професійна підготовка майбутніх соціальних працівників, здатних ефективно діяти в ситуаціях соціальної нестабільності, криз і воєнних викликів. Водночас відбувається інституалізація соціальної роботи як професійної діяльності. У зв'язку із цим зростає потреба в соціальних працівниках, які володіють широким професійним світоглядом, здатні досліджувати явища соціальної дійсності й застосовувати інтегративні знання в професійній практиці.

Контекст соціальної реальності диктує необхідність удосконалення якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників відповідно до вимог не лише національної системи вищої освіти, але й чинних міжнародних стандартів навчання фахівців соціальної сфери, зміст яких орієнтований на фундаментальність знань, умінь і навичок здобувачів. Нормативно-правове забезпечення професійної підготовки майбутніх

соціальних працівників визначається низкою державних і міжнародних документів, серед яких Закон України «Про вищу освіту», Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота», Національна рамка кваліфікацій, а також рекомендації Міжнародної федерації соціальних працівників (IFSW) та Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи (IASSW). У науковому дискурсі фундаментальна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників розглядається крізь призму формування метакомпетентностей, розвитку м'яких навичок, професійного мислення, інтегративних знань і здатності до науково-дослідницької діяльності. Зміни соціальної реальності зумовлюють активізацію наукових пошуків, спрямованих на вивчення різних аспектів удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. З цією метою дослідники аналізують прогресивний зарубіжний досвід (Г. Вошколуп, Л. Романовська, Н. Шура), зокрема США (О. Бартош, Л. Клос та ін.), Франції (Н. Голова), Польщі (С. Кубіцький), Канади (С. Ставкова) навчання майбутніх соціальних працівників у вищій школі.

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, її зміст, структура та особливості організації освітнього процесу в закладах вищої освіти всебічно висвітлені в працях А. Заблоцького, А. Капської, О. Карпенко, М. Лукашевича, І. Миговича, В. Поліщук, І. Савельчук, Т. Семигіної, Л. Тютті та ін. Питання формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників є предметом аналізу в науковому доробку С. Чернети. Значний масив праць присвячено розвитку професійно значущих якостей особистості (М. Васильєва, Н. Клименюк, О. Патинок та ін.); формуванню професійної культури (Т. Браніцька, А. Заблоцький та ін.); соціально-реабілітаційної компетенції (І. Олійник), готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з молодими сім'ями (Г. Михайлишин, О. Довга), у багатонаціональному середовищі (Ю. Рябова). Окремі аспекти становлення соціальної роботи як професійної діяльності та галузі наукового знання

висвітлено в роботах зарубіжних авторів (Л. Ачер-Кун (L. Archer-Kuhn), С. Беслей (S. Beesley), Б. МакКонел (B. McConnell) та ін.).

Наукові пошуки сучасних дослідників спрямовано на обґрунтування дієвих дидактичних, педагогічних, організаційних чинників професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (Г. Попович); виокремлення засад інтеграції теоретичної та практичних складників підготовки (О. Дубасенюк, М. Коломієць, О. Ольхович, Ю. Ткач та ін.); використання інноваційних і цифрових технологій у професійній освіті (С. Кубіцький). Фундаменталізацію освіти як чинник підвищення якості професійної підготовки, формування цілісного наукового світогляду та методологічної культури майбутнього соціального працівника розкрито в напрацюваннях Л. Ребухи. Особливу увагу сучасні дослідники спрямовують на упровадження праксеологічного (В. Савіцька), акмеологічного (І. Боднарук), інтегративного (В. Сторож), аксіологічного (Т. Тюльпа) підходів у підготовку майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти, що дає змогу формувати готовність до професійної діяльності в умовах динамічних змін соціальної сфери. Різноманітні питання фундаменталізації вищої освіти висвітлено у працях О. Сергєєва, Ю. Панфілова, О. Пономарьова, О. Теплицького, Я. Фруктової та ін. Однак проблема забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти дотепер не була предметом цілісного комплексного педагогічного дослідження.

Разом із тим, аналіз практики професійної освіти майбутніх соціальних працівників у вищій школі засвідчує існування низки суперечностей, а саме між:

соціальним запитом суспільства на фахівця з широким спектром професійних компетентностей у сфері соціальної роботи і обмеженістю засобів фундаменталізації освіти в межах існуючих навчальних програм;

необхідністю використання інтегративного потенціалу змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників задля формування

міждисциплінарних знань здобувачів і переважанням традиційного підходу до навчання;

важливістю практико-зорієнтованості навчання як основи для вияву фундаментальних знань, вмінь і навичок майбутніх соціальних працівників і недостатнім навчально-методичним забезпеченням її реалізації у змісті дисциплін професійної компоненти.

Актуальність, наукове й практичне значення порушеної проблеми, недостатня теоретична й методична її розробленість, а також потреба в подоланні зазначених суперечностей зумовили вибір дисертаційного дослідження: **«Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане у межах комплексних науково-дослідних тем Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом» у межах наукової теми «Соціально-психологічний супровід збереження психічного здоров'я особистості в умовах трансформації суспільства» (реєстраційний номер 0122U201363). Тему дисертації затверджено вченою радою Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (протокол № 8 від 30 вересня 2015 року).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови і модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України.

Для реалізації мети дослідження сформовані наступні завдання:

1. Обґрунтувати теоретичні засади забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

2. Конкретизувати структуру готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

3. Визначити та науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують фундаментальну професійну підготовку майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти України та розробити модель такого процесу.

4. Експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – організаційно-педагогічні умови і модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України.

**Методи дослідження.** У межах даного дослідження застосовано комплекс методів, що забезпечують цілісність, глибину й наукову обґрунтованість аналізу процесу забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Провідну роль у реалізації мети дослідження відіграли теоретичні методи, які дали змогу здійснити концептуально-аналітичне осмислення ключових категорій, виокремити провідні теоретичні положення, сформулювати модель та визначити організаційно-педагогічні умови її впровадження.

Зокрема, використовувалися методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та класифікації наукових джерел, які дозволили з'ясувати сутність і структуру поняття «фундаментальна професійна підготовка» в контексті трансформацій сучасної парадигми вищої професійної освіти. Метод порівняльного аналізу було використано для вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників, виявлення загальних тенденцій, структурних особливостей і релевантних підходів до фундаменталізації фахової освіти. За допомогою структурно-

функціонального аналізу встановлено ціннісні домінанти фундаментальної професійної підготовки, а також охарактеризовано її ключові компоненти, що дозволило сконструювати модель досліджуваного процесу.

Суттєве значення мало застосування моделювання, за допомогою якого розроблено авторську модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників із урахуванням визначених організаційно-педагогічних умов, критеріїв, показників та рівнів її сформованості. Логіко-структурний метод сприяв побудові внутрішньої логіки дисертаційного дослідження, встановленню взаємозв'язків між компонентами досліджуваного явища та формулюванню цілісної теоретико-методологічної основи.

**Емпіричні методи.** До емпіричного блоку увійшли діагностичні (анкетування, тестування, спостереження, інтерв'ювання, опитування) та прогностичні методи (експертне оцінювання, шкалування, ранжування). Їх застосування дозволило здійснити багатовимірну діагностику рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Використання експертних оцінок сприяло уточненню організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність розробленої моделі, а також дозволило зіставити результати з практичними вимогами сучасного соціального середовища.

**Статистичні методи.** Для перевірки достовірності експериментальних даних було використано факторний аналіз, кореляційні методи (зокрема, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена), а також параметричні методи статистичного порівняння вибірок (t-критерій Стьюдента). Застосування цих методів забезпечило об'єктивність і надійність узагальнення результатів, дозволило встановити статистично значущі відмінності між контрольними та експериментальними групами, а також виявити динаміку змін у стані сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

**Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:**

**вперше:**

– сформовано та науково обґрунтовано організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що включають: міждисциплінарну інтеграцію змісту освіти; методичне забезпечення та супровід викладачів під час реалізації експериментальних педагогічних впливів; упровадження інноваційних методів і технологій навчання; організацію самостійної дослідницької роботи студентів; створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища;

– розроблено авторську модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти, що структурована за певними блоками, кожен з яких виконує функцію у напрямі досягнення генеральної мети; спроектована модель містить концептуальний (окреслює теоретичні та концептуальні засади досліджуваного процесу), змістовний (охоплює комплекс організаційно-педагогічних умов, які визначають зміст, логіку та механізми реалізації освітнього процесу), методичний (відбиває систему інструментів, засобів і технологій, за допомогою яких реалізуються організаційно-педагогічні умови), результативний (визначені критерії, показники та рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності) блоки;

**уточнено:**

– сутність і структура поняття «фундаментальна професійна підготовка» в контексті соціальної роботи як інтегративного процесу формування базових наукових знань, професійних метацінностей і ціннісних орієнтацій, необхідних для діяльності в умовах соціальних трансформацій;

– змістовне наповнення категорій «готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності», «організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти»;

**удосконалено:**

– компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-регулятивний), критерії (ціннісно-мотиваційний (особистісне ставлення здобувача до фундаментальної підготовки, внутрішня мотивація до навчання, пізнавальний інтерес); когнітивний (обсяг, системність і глибину засвоєних здобувачем фундаментальних знань у межах дисциплін загальнонаукової та професійної підготовки); діяльнісний (здатність здобувача трансформувати фундаментальні знання у практичну площину, використовуючи їх для вирішення професійних завдань); рефлексивно-розвивальний (спрямованість майбутніх соціальних працівників до самоосвіти, самовдосконалення і неперервного оновлення знань упродовж професійного життя), показники (стійка навчальна мотивація; усвідомлення значущості фундаментальних знань; наявність професійних цінностей та ідеалів; орієнтація на особистісний і професійний розвиток обсяг і системність знань з фундаментальних дисциплін; розуміння міждисциплінарних зв'язків; володіння науковою термінологією; здатність до критичного аналізу та узагальнень уміння застосовувати знання у практичній діяльності; здатність до прийняття рішень; володіння методами соціальної роботи; творчість і здатність генерувати нові підходи; участь у науково-дослідницькій діяльності; навички самостійної роботи з літературою; здатність до рефлексії та самокорекції; орієнтація на неперервну освіту) та рівні (високий, достатній, задовільний і низький) сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності;

– методичний інструментарій, що забезпечує реалізацію розробленої моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти: активні, інтерактивні та проєктно-дослідницькі методи, цифрові інструменти (Google Forms, SPSS, Atlas.ti та ін.), що дозволяють інтегрувати класичні та сучасні засоби навчання;

**подальшого розвитку набули:**

– підходи до проектування освітнього середовища підготовки соціальних працівників у контексті фундаменталізації, міждисциплінарної інтеграції та суб'єктно-орієнтованого навчання;

– ідеї системного забезпечення освітнього процесу організаційно-педагогічними умовами, що діють у взаємозв'язку та створюють цілісну систему фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у:

можливості безпосереднього використання запропонованої авторської моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери;

розробці тематичного плану роботи наукового гуртка «Соціальна майстерня» для здобувачів спеціальності «Соціальна робота»;

використанні матеріалів для проведення методичних лекцій («Фундаментальні засади професійної підготовки соціальних працівників», «Інваріантність змістового наповнення освітніх програм», «Інтегративність знань та міждисциплінарний підхід у соціальній роботі», «Практико-зорієнтоване навчання та кейс-метод у підготовці соціальних працівників», «Варіативність форм аудиторної та позааудиторної роботи», «Широка палітра методів та засобів організації освітньої діяльності здобувачів», «Дослідницька спрямованість підготовки майбутніх соціальних працівників» та ін.) для викладачів ЗВО щодо засад забезпечення фундаментальної професійної підготовки на практиці під час аудиторної та позааудиторної роботи здобувачів;

наповненні змісту робочих програм курсів «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів» інваріантними

інформаційними масивами, що стосуються принципів, теорій та практик здійснення соціальної роботи;

подальшому застосування банку міждисциплінарних професійно орієнтованих ситуативних завдань («Складний клієнт», «Кризова сім'я», «Конфлікт у колективі», «Соціальна криза в громаді», «Вразлива група», «Непідконтрольний підліток», «Суперечлива ситуація», «Етична дилема», «Виклик для фахівця», «Неочікувана скарга», «Соціальна ізоляція», «Тривожний випадок у громаді» та ін.) та завдань для організації науково-дослідницької («Оцінка ризиків у соціальних групах», «Дослідження професійної взаємодії», «Аналіз політики соціального партнерства», «Вивчення ефективності методик соціальної роботи», «Моніторинг впровадження інноваційних практик», «Виявлення проблем в інтеграції вразливих груп», «Дослідження поведінкових моделей клієнтів», «Аналіз конфліктів у громадах» та ін.) роботи майбутніх соціальних працівників;

розроблено та впроваджено в освітню практику навчально-методичне забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що враховує специфіку напряму підготовки; методичні вказівки для самостійного вирішення загальнопрофесійних завдань з дисциплін «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів»;

застосуванні досвіду організації волонтерської діяльності майбутніх бакалаврів з соціальної роботи;

розробці критеріально-оцінний інструментарій, що дозволяє визначити стан сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як результат фундаментальної підготовки;

визначенні перспектив застосування обґрунтованих організаційно-педагогічних умов фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України та систематизації методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності фундаментальної підготовки здобувачів спеціальності «Соціальна робота» у закладах вищої освіти.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення змісту навчальних планів і програм професійної підготовки для здобувачів спеціальності «Соціальна робота»; для організації освітнього середовища, що сприяє фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Зміст і результати наукового дослідження можуть використовуватися здобувачами, аспірантами, викладачами закладів вищої освіти, практикуючими соціальними працівниками та соціальними педагогами. Цінним матеріалом дослідження є для написання підручників та посібників, розробки навчально-методичних матеріалів для дисциплін «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів»; написання монографій, магістерських, бакалаврських робіт; для оновлення обраного аспекту освітньої діяльності в закладах вищої освіти України.

**Упровадження результатів дослідження.** Основні висновки й практичні рекомендації, викладені в дослідженні, упроваджено в освітій процес таких закладів вищої освіти: Громадської організації «Міжнародна професійна асоціація освітнього і наукового консалтингу» (довідка про впровадження № 3-1 від 03.02.2026 р.); Львівського університету бізнесу та права (довідка про впровадження № 56 від 04.02.2026 р.); Яготинського інституту ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом» (довідка про впровадження № 15/143 від 15.09.2025 р.); Яготинської міської ради, Служби у справах дітей та сім'ї (довідка про впровадження № 01-22/438 від 18 липня 2025 р.); Університету Григорія Сковороди в Переяславі (довідка про впровадження № 12/122 від 02.10.2025 р.); Київського національного університету імені Тараса Шевченка, факультету психології (довідка про впровадження № 016/229 від 29.12.2025 р.); Придніпровського інституту ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом», кафедри соціальної роботи та мовної підготовки (довідка про впровадження № 23/111 від 08.08.2025 р.).

**Особистий внесок здобувача** у [77] здобувачем здійснено теоретичне обґрунтування факторів комунікативної підготовки майбутніх соціальних працівників; у [136] дисертантом розроблено концептуальні підходи до соціальної адаптації дітей, які пережили бойові дії, що стало емпіричною основою для розробки навчально-методичних матеріалів, що стосуються підготовки здобувачів до роботи з різними категоріями клієнтів соціальних служб.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася за безпосередньою участю автора в експериментальній роботі, а також шляхом публікацій матеріалів дослідження й оприлюднення його результатів на конференціях. Основні положення та результати дисертаційного дослідження апробовано на науково-практичних конференціях міжнародного рівня: «Наука, освіта, технології, інновації: тенденції, виклики, перспективи» (Полтава, 2021 р.); «Інноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика» (Одеса, 28–29 липня 2023 р.); «Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку» (Київ, 26–27 квітня 2024 р.); «Модернізація та інноваційні наукові дослідження» (Київ, 30–31 січня та 27–28 лютого 2025 р.); «Еволюція освітніх та наукових стратегій у Центральній та Східній Європі: традиції, інновації, практика» (Київ, 26–27 червня; Одеса, 30–31 липня 2025 р.);

Всеукраїнського рівня: «Формування професіоналізму фахівця: виклики сьогодення» (Київ, 2024 р.); «Україна на порозі членства в ЄС: правові виклики та перспективи. До 31-ї річниці заснування Європейського Союзу» (Київ, 1 листопада 2024 р.).

Результати дослідження були обговорені також на засіданнях кафедр закладів вищої освіти, що брали участь у педагогічному експерименті, та під час щорічних звітних наукових конференцій викладачів, співробітників і здобувачів освіти, де уточнено педагогічні й організаційні аспекти реалізації моделі фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

**Публікації.** Зміст роботи представлено в 18 публікаціях автора, де 6 відображають основні наукові результати (5 – публікацій у виданнях України, які включені до фахових видань та 1 – міжнародна публікація країн ЄС), 9 публікацій апробаційного характеру; 3 додатково відображають результати дисертації

**Структура й обсяг роботи.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків до роботи, списку використаних джерел зі 189 найменувань (32 іноземними мовами). Робота містить 25 таблиць, 8 рисунків та 8 додатків. Загальний обсяг дисертації – 281 сторінка, обсяг основного тексту – 199 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### 1.1. Сутність та структура поняття «фундаментальна професійна підготовка» в контексті сучасної парадигми професійної освіти

Українське суспільство нині перебуває на етапі складних внутрішніх перетворень, що зумовлено військовою агресією з боку росії, початком російсько-української війни. Цей процес супроводжується глибокими структурно-функціональними змінами у всіх сферах життя, у тому числі й у соціальній. Виникає цілий комплекс проблем, пов'язаних із необхідністю змін та вдосконалення підготовки фахівців, зокрема, соціальних працівників. Тобто суспільство зацікавлене у підвищенні якості професійної освіти, оскільки саме випускники закладів вищої освіти будуть активними учасниками у вирішенні правових, економічних, організаційних, політичних та духовних завдань суспільства, що розвивається. Наскрізною ідеєю сучасної освіти є формування у здобувачі метакомпетентностей, які інтегрують глибокі фахові знання, гнучкі навички, соціальний інтелект, здатність до комунікативної взаємодії тощо. Описаний вектор реалізується в концепції фундаментальної професійної підготовки. У педагогічній науці згаданий термін витлумачується крізь призму змістовного наповнення категорій «фундаменталізація», «фундаменталізація освіти», які в полі сучасного наукового дискурсу застосовуються доволі широко, але трактуються неоднозначно.

Вивчення та узагальнення наукової літератури свідчить, що поняття «фундаментальна професійна підготовка» сформувалося еволюційно, відображаючи трансформацію освітніх орієнтирів від вузькоспеціалізованої прикладної підготовки до розширеного комплексу базових знань, що

забезпечують інтеграцію теорії та практики у професійній діяльності. Історично професійна (зокрема реміснича та технічна) освіта була зосереджена переважно на формуванні конкретних практичних умінь, необхідних для виконання певного виду трудової діяльності. Однак уже з середини ХХ ст. спостерігається глибоке проникнення фундаментальних наук у сферу прикладних досліджень, що призвело до формування низки міждисциплінарних галузей знання. Цей науковий феномен засвідчує зростання ролі фундаментальних знань у підготовці фахівців навіть суто прикладних професійних напрямів [107, с. 92].

На межі ХХ–ХХІ ст. стрімкий розвиток інформаційних технологій, глобалізаційних процесів та інноваційної економіки зумовив потребу у зміні концептуальних засад професійної освіти. Все більш очевидною ставала необхідність формування у майбутніх фахівців здатності до критичного мислення, системного аналізу та адаптації до міждисциплінарного характеру сучасного знання. У зв'язку з цим, фундаментальна професійна підготовка почала розглядатися як *цілісна система формування не лише прикладних компетентностей, а й глибоких теоретичних знань у галузі природничих, соціальних і гуманітарних наук.*

Поступова фундаменталізація професійної освіти відображає загальносвітову тенденцію, зокрема формування науково-інформаційного суспільства, у якому ефективна професійна діяльність передбачає інтеграцію базових наукових знань з інноваційною практикою. У цьому контексті зміст професійної підготовки здобувачів вищої освіти, у тому числі й майбутніх соціальних працівників, зазнає суттєвого оновлення, спрямованого на забезпечення високої адаптивності та мобільності фахівця в умовах динамічних соціально-економічних змін [107].

В Україні, ідея надання професійній освіті фундаментального характеру почала активно розвиватися упродовж 1990–2000-х років, у відповідь на потребу модернізації освітніх систем, їх наближення до світових стандартів та формування фахівців, здатних до міждисциплінарного

мислення і професійної мобільності. Поступова трансформація освітньої парадигми від вузькопрофільної спеціалізації до інтегрованої, науково обґрунтованої підготовки вимагала глибокого теоретико-методологічного переосмислення змісту та принципів професійної освіти. Зазначимо, що поступ у трактуванні сутності категорії «фундаментальна професійна підготовка» корелює з етапами розвитку системи підготовки майбутніх соціальних працівників. Розглянемо їх детальніше. Перший етап (період до 1917 р.) характеризується зародженням професії соціальний працівник. Тоді цю роль виконували сестри-милосердя. При церквах та лікарнях існували спеціально організовані курси. Водночас, громади створювали школи, в яких протягом 5-6 років навчалися сестри милосердя. Програма навчання включала предмети медичного та релігійного змісту. Здобувачі освіти опановували ази соціально-побутової та психологічної допомоги.

Другий етап (з 1917 по 1991 рр.) зумовлений розвитком соціальної освіти з упором на соціальне обслуговування населення, у зв'язку з тим, що раніше підготовка соціального працівника як такого була відсутня. Процес підготовки кадрів у соціальній сфері здійснювався у вигляді короткострокового курсу, що організовувався адміністративними та громадськими організаціями.

Третій етап – період 1990-х років визначається тим, що були прийняті перші нормативно правові акти, які окреслювали основи та межі соціальної роботи. Крім того, на законодавчому рівні було закріплено статус соціальних працівників, сформовано положення про соціальну роботу. Даний період характеризувався бурхливим розвитком у системі професійної освіти підсистеми підготовки соціальних працівників: відбулося розширення сфер роботи, розкрито сутність поняття «об'єкт соціальної роботи», визначено баланс теорії та практики у підготовці фахівців соціальної роботи.

Четвертим етапом вважається період з 2005 р. і до теперішнього часу. Нині в Україні функціонує система багаторівневої безперервної підготовки кадрів соціальної роботи, яка включає досвід світової школи соціальної

роботи. Проте у зв'язку зі складністю перебудов систем освіти та нових соціально-економічних умова надання послуг населенню, виникає необхідність в удосконаленні професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, яка відповідає вимогам сучасного суспільства.

У цьому контексті поняття фундаменталізації освіти стало предметом інтенсивних наукових дискусій, які охоплювали як філософсько-онтологічні, так і психолого-педагогічні аспекти. Йдеться не лише про наукові публікації, що стосуються проблематики підготовки майбутніх соціальних працівників. Дискурс педагогічної думки насичений засадами фундаменталізації професійної освіти. Вважаємо за доцільне висвітлити найпрогресивніші ідеї, які правомірно адаптувати до мети нашого дослідження. Серед українських учених, що системно досліджували окреслену проблему, необхідно відзначити С. Гончаренка, який визначив фундаментальну освіту як ключовий імператив модернізації освітнього процесу. Він наголошував, що фундаменталізація має розглядатися як дидактичний принцип, що забезпечує якісно новий рівень підготовки фахівців в умовах інформаційного суспільства [16, с. 4]. Проблему фундаменталізації вищої освіти активно розробляли також інші вітчизняні науковці, зокрема Ю. Панфілов трактував фундаменталізацію як вимогу часу, обумовлену зростанням складності сучасних професійних сфер [74], а Г. Васьківська акцентувала на її подвійній природі – теоретичній та практичній [7].

Наукові підходи до інтеграції фундаментальних знань у професійну підготовку відображено у працях М. Ковтонюк, який визначив фундаменталізацію як необхідний чинник формування висококваліфікованого фахівця [38]. Конкретизація фундаменталізації як дидактичного підходу відображається в численних наукових працях дослідників, присвячений специфіці забезпечення фундаментальної професійної підготовки. Зокрема, В. Садова у своїй монографії обґрунтувала необхідність включення до змісту педагогічних дисциплін інваріантного ядра фундаментальних знань, що забезпечують концептуальну базу педагогічної

діяльності [95]. У сфері технічної освіти проблема фундаменталізації порушується у дослідженні А. Коломійця, який проаналізував теоретичні та прикладні основи математичної підготовки майбутніх бакалаврів галузі електроніки та телекомунікацій, обґрунтувавши її значення як системоутворювального елементу фахової підготовки [40, с. 137]. Істотний внесок у розробку концепції фундаменталізації інформатичної освіти зробив С. Семеріков, який обґрунтував необхідність забезпечення фундаментального інформатичного мислення як засади технологічної адаптивності фахівця [97]. Схожі ідеї реалізував О. Теплицький, який досліджував можливості об'єктно орієнтованого моделювання як інструменту фундаменталізації підготовки майбутніх учителів інформатики [117].

У напрямі підготовки соціальних працівників питання фундаменталізації набуло актуалізації в дослідженнях Л. Ребухи, яка розглядає її як методологічну основу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, з огляду на необхідність формування у них глибокої наукової культури, світоглядних орієнтирів та здатності до системного аналізу соціальних процесів [88].

Термін «фундаментальна професійна підготовка» найбільш системно опрацьований у працях українських учених та дослідників країн із близькою за типом освітньою традицією. Натомість у зарубіжній педагогічній літературі переважають поняття з аналогічним смисловим навантаженням, зокрема: *broad-based education*, *core curriculum*, *liberal education in professional training* тощо. Зокрема, концепція *broad-based education* акцентує на необхідності розвитку в здобувачів широкого спектру міждисциплінарних знань, критичного мислення й етичної відповідальності незалежно від обраної професії [170, с. 52]. Парадигма *core curriculum*, яка активно використовується в американській системі вищої освіти, передбачає обов'язкову присутність у навчальних програмах базових дисциплін (філософія, математика, природничі науки, соціологія тощо), незалежно від

фаху, що відповідає ідеї загальної освіченості як основи професійної компетентності [149, с. 627].

Поняття *liberal education in professional training* використовується в європейському контексті для позначення поєднання гуманітарної та професійної освіти з метою формування цілісної особистості спеціаліста. Такий підхід особливо поширений у Великій Британії та Скандинавських країнах, де гуманітарно-наукова компонента професійної освіти розглядається як ключовий фактор розвитку критичного мислення, громадянської активності та етичної відповідальності [153].

В українській педагогічній науці сформувалося кілька підходів до тлумачення поняття «фундаментальна професійна підготовка», кожен з яких акцентує увагу на окремих аспектах цього феномену. Аксіологічний (ціннісний) підхід акцентує на *фундаменталізації як стратегічному імперативі сучасної освіти*. Згідно з позицією академіка С. Гончаренка, фундаментальна освіта є необхідною умовою успішного реформування освітньої системи, оскільки забезпечує формування знань і умінь, які надають можливість спеціалісту ефективно орієнтуватися у динамічних умовах інформаційного суспільства [16]. У цьому контексті фундаментальна підготовка розглядається як відповідь на виклики часу, що зумовлені стрімкими змінами в технологічній та соціальній сферах. Фундаменталізація професійної освіти, веде мову Ю. Панфілов є «потребою часу», без реалізації якої неможливо сформувати фахівця, здатного адаптуватися до умов високотехнологічного суспільства [74, с. 36]. Структурно-змістовний підхід ґрунтується на спробах окреслити внутрішню будову й логіку фундаментальної освіти. Так, Г. Васьківська, зокрема, представила структуру теоретичних і практичних аспектів фундаменталізації, наголошуючи на її наскрізному характері в освітньому процесі [7, с. 27]. У працях Л. Сущенко фундаменталізація трактується як інтегративний процес *створення узагальненого знання, що синтезує інформацію з різних галузей і формує цілісну світоглядну систему* [106]. Погоджуючись з даним визначенням,

Я. Фруктова та С. Семеріков також наголошують на необхідності міждисциплінарного підходу та єдності наукових знань [125; 97]. У цьому ж руслі О. Ісаєва визначає фундаменталізацію як ключову складову вищої технічної освіти, що формує системне мислення та глибокі когнітивні навички [30, с. 37].

Функціонально-результативний підхід орієнтований на оцінювання наслідків і функцій фундаментальної підготовки. М. Ковтонюк, В. Садова та О. Сергєєв відзначають, що фундаменталізація сприяє формуванню висококваліфікованих, інноваційно орієнтованих фахівців, здатних до саморозвитку, професійної мобільності та креативності [38; 95; 101]. З підвищенням конкурентоспроможності випускників і якістю професійної освіти пов'язує фундаменталізацію А. Коломієць [40]. Цю позицію підтримує й Л. Ребуха, яка стверджує, що фундаменталізація забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь у професійній діяльності фахівця [88].

Аналіз вітчизняного наукового доробку засвідчує різнобічність підходів (аксіологічного, структурно-змістовного та функціонально-результативного) до визначення фундаментальної професійної підготовки. Резюмування сутності кожного з них, дозволяє розглядати фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх соціальних працівників не лише як освітній принцип чи характеристику змісту, а як складне інтегративне явище, що визначає стратегічні напрями розвитку професійної освіти в умовах динамічного соціального запиту та інноваційної економіки.

У зарубіжній педагогічній науці концепти, що відповідають сутності фундаментальної професійної підготовки, найчастіше представлені термінами «базова підготовка», «загальноосвітня компонента професійної освіти», «liberal vocational education» тощо. Дані терміни відображають спільне прагнення освітніх систем забезпечити формування фахівців із широким світоглядом, глибокими теоретичними знаннями та високим рівнем загальної освіченості. У країнах Західної Європи превалюють освітні моделі,

що передбачають побудову професійної підготовки на основі потужного загальноосвітнього ядра. Наприклад, у Швейцарії ключовою метою професійної освіти є підготовка фахівців «широкого профілю з глибокими фундаментальними знаннями», здатних до гнучкого перенавчання в умовах технологічних змін [150].

У США подібну логіку реалізовано в системі вищої освіти, зокрема через декларування необхідності розвитку у здобувачів навичок критичного мислення, комунікації, міждисциплінарного аналізу та розуміння наукових основ до початку спеціалізованої підготовки. У міжнародних документах, зокрема в Рекомендації ЮНЕСКО щодо технічної і професійної освіти для XXI ст., наголошується, що така освіта має починатися з широкої освітньої бази, що забезпечує гнучкість і полегшує перехід між різними освітніми траєкторіями [177]. У більшості зарубіжних джерел підкреслюється необхідність поєднання загальної та професійної освіти, що концептуально збігається з ідеєю фундаменталізації. Акценти при цьому можуть варіюватися залежно від термінології. Наприклад, у західній педагогіці поширеним є поняття «transferable skills» – універсальних компетентностей, які можуть бути застосовані в різних професійних сферах. До них належать критичне мислення, здатність до навчання впродовж життя, адаптивність, креативність, тобто ті якості, які також визначаються як цілі фундаментальної підготовки.

У вітчизняній педагогіці фундаментальна професійна підготовка розглядається як інтегрована освітня система, що забезпечує глибокі теоретичні знання, широке бачення професійних процесів і сформовані універсальні компетентності. Водночас у зарубіжних освітніх парадигмах акцент зроблено на широкій базовій підготовці, гнучкості навчальних маршрутів. Незважаючи на відмінності у термінах, концептуальні підходи єдині: підготовка сучасного фахівця має бути фундаментальною за своєю суттю, орієнтованою не лише на виконання вузькопрофесійних завдань, а й

на всебічний розвиток особистості, здатної до самореалізації в умовах динамічних змін.

Узагальнюючи наукові підходи, можна констатувати, що у сучасній педагогічній науці сформувалася концепція, відповідно до якої фундаментальна професійна підготовка повинна ґрунтуватися на *потужному інваріантному блоці знань, що забезпечує теоретичне підґрунтя, інтелектуальну гнучкість і професійну мобільність сучасного фахівця*. Окреслений підхід відповідає вимогам високотехнологічного, інформаційно-насиченого та динамічного соціального середовища, у якому професійна діяльність майбутніх соціальних працівників потребує глибоких міждисциплінарних знань, критичного мислення та здатності до саморозвитку впродовж життя. Слушними вважаємо висновки В. Савіцької, що ефективність і результативність діяльності соціального працівника визначається наявністю чітко засвоєної системи знань, умінь і навичок, сформованості професійних компетентностей [93, с. 54].

Дискурс зарубіжної педагогічної думки також підтверджує стратегічну важливість фундаментальної основи у структурі професійної підготовки. У низці країн з розвиненими системами вищої освіти спостерігається тенденція до впровадження двоетапної моделі підготовки, зокрема, широкопрофільна базова освіта на бакалаврському рівні і спеціалізація на рівні магістратури, що дає можливість сформувати в майбутніх фахівців соціальної сфери, у тому числі соціальних працівників, стійке теоретичне підґрунтя, критичне мислення та адаптивність до змін. Прикладом у цьому контексті є модель Угорщини, де вузька професійна спеціалізація асоціюється з рівнем магістратури, тоді як бакалаврська підготовка має фундаментальний характер і реалізується за міждисциплінарним профілем [168].

Зміст поняття «фундаментальна підготовка» розширюють підходи до витлумачення сутності професійної освіти, що містяться в нормативно-регулюючих документах міжнародних організацій. Зокрема, у спільних рекомендаціях ЮНЕСКО та МОП наголошується, що професійна освіта

повинна починатися з широкої фундаментальної бази, яка створює умови для вертикальної та горизонтальної мобільності випускників як у межах системи освіти, так і на ринку праці [177].

Аналіз сучасного міжнародного досвіду (США, країни ЄС тощо) свідчить про зростання запиту стейкхолдерів на універсальність і гнучкість соціальних працівників. Цінними в цьому контексті є резюмування І. Боднарук, що знання майбутніми соціальними працівниками широкого спектру базових та фахових дисциплін, сформоване в процесі фундаментальної професійної підготовки, дозволяє фахівцям ефективніше адаптуватися до соціальних змін, опанувати нові технології соціальної роботи та змінювати професійну траєкторію впродовж життя [9, с. 67]. Саме тому в освітньому дискурсі останніх років активно використовується поняття «T-shaped professional», де горизонтальна риска «Т» символізує широкий спектр міждисциплінарних знань і загальних компетентностей, а вертикальна – глибоку фахову спеціалізацію, підкреслює Ю. Рябова [91].

Еволюція освітніх підходів від вузькопрофесійної моделі до фундаменталізованої професійної освіти є закономірною відповіддю на зростаючу складність, динамізм і технологічну насиченість сучасного ринку праці та лежить в основі змістовного та сенсового наповнення категорії «фундаментальна професійна підготовка». Досліджуючи ключові засади фундаменталізації освіти майбутніх соціальних працівників крізь призму акмеологічного підходу І. Боднарук зазначає, що сьогодні фахівців з соціальної роботи соціальний працівник мають володіти не лише глибокими знаннями у своїй галузі, а й здатністю до міждисциплінарної інтеграції, критичного аналізу, інноваційного мислення та безперервного професійного розвитку [9].

Проаналізовані думки науковців підтверджують думку, що в сучасному освітньому просторі та соціальному полі фундаментальна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників набуває статусу ключової освітньої категорії. Її розглядають як багатовимірний освітній процес,

спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями з соціальної роботи системою базових наукових та фахових знань, формування цілісного наукового й професійного світогляду та універсальних компетентностей, що забезпечують здатність до професійної діяльності й саморозвитку. Так, Г. Шатковська розглядає фундаментальну підготовку як динамічний, багатоаспектний процес, що охоплює не лише засвоєння загальнонаукових понять, а й розвиток інтелектуального потенціалу фахівця [137, с. 185].

Як зазначає Л. Ребуха, фундаменталізація професійної освіти майбутніх фахівців, у тому числі й соціальних працівників, ґрунтується на сучасних методологічних підходах і покликана інтегрувати знання з різних освітніх циклів задля підготовки фахівців нового типу – інноваційно орієнтованих, здатних до адаптації в мінливому середовищі [88]. Важливе місце займає позиція С. Гончаренка, який зазначає, що саме фундаментальна освіта забезпечує такий рівень підготовки, що дозволяє фахівцю орієнтуватися в нових ситуаціях і самостійно оновлювати знання протягом життя, що є базовою вимогою сучасного професійного середовища [16].

Наслідком глобальних змін у науково-технічній, економічній та інформаційній сферах стали трансформації у системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Раніше цінувався фахівець вузького профілю, який володів стабільним набором професійних умінь. Однак сьогодні така модель поступається місцем іншій – гнучкій, відкритій до інновацій і мультидисциплінарності. Так, Ю. Ткач відзначає, що орієнтація лише на вузьку спеціалізацію є недостатньою в умовах сучасного ринку праці [119, с. 92].

У зв'язку з цим, ринок праці потребує фахівців з соціальної роботи із широким науковим кругозором, розвиненим критичним мисленням, здатністю до навчання протягом життя, освоєння суміжних галузей знань і самостійного вирішення професійних завдань. Саме фундаментальна освіта виступає основою формування таких якостей, забезпечуючи єдність знання і діяльності, теорії та практики, глибини та гнучкості професійного мислення.

У сучасних умовах фундаментальна професійна підготовка постає як необхідна передумова формування конкурентоспроможного фахівця з соціальної роботи, здатного до ефективної діяльності в умовах швидкоплинних змін і ускладнення професійного середовища. Такий фахівець, на думку В. Савіцької повинен володіти сукупність професійно важливих якостей і властивостей майбутнього соціального працівника, що становлять основу його готовності до професійної діяльності і характеризують як суб'єкта професійної діяльності, а саме:

1) особистісно-моральні – терпимість, гуманність, чесність, тактовність, гнучкість, високий рівень індивідуальної та соціальної відповідальності, альтруїзм, емоційна стабільність, добropорядність;

2) професійно-інтелектуальні – професійна компетентність, освіченість, ерудованість, аналітичність, критичність розуму, оригінальність, допитливість;

3) комунікативні – емпатійність, вміння слухати й переконувати, контактність, толерантність, відкритість у спілкуванні, екстраверсійність, товарицькість;

4) організаційно-управлінські – цілеспрямованість, працездатність, самостійність, адекватність, урівноваженість, дисциплінованість;

5) індивідуально-творчі – ініціативність, креативність, рішучість, сміливість, неперервність [93].

Існуюча реальність детермінує необхідність забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників. Адже завдання, які вони вирішуватимуть вимагають володіння широкими універсальними знаннями та здатністю до дослідницької діяльності. Схарактеризуємо коротко ключові фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Надалі це дасть змогу виокремити засадничі характеристики такого процесу.

Фундаментальна підготовка майбутніх соціальних працівників передбачає *цілісне оволодіння студентом базовими науковими знаннями з*

*широкого циклу дисциплін* – від загальноосвітніх до теоретичних і професійно орієнтованих. Особливий акцент робиться на опануванні загальних законів, принципів і теорій, що становлять наукову основу обраного фаху, зокрема формування системного розуміння світу на основі фундаментальних наук – математичних, природничих, гуманітарних. Як зазначає Г. Шатковська, саме така системність і широта знань формує в майбутнього фахівця із соціальної роботи цілісну наукову картину світу, що є основою його професійного світогляду [137, с. 186]. Слушною тут вважаємо думку Ю. Ткач, що фундаментальні знання забезпечують формування єдиного світоглядного наукового простору у свідомості фахівця, надаючи йому здатність бачити міждисциплінарні зв'язки та глибокі причинно-наслідкові залежності між явищами [119].

Оволодіння майбутніми соціальними працівниками фундаментальними знаннями супроводжується розвитком *аналітичного мислення, вміння абстрагувати, узагальнювати, вирішувати проблеми і критично оцінювати інформацію*. Це не лише когнітивні навички, а інтелектуальна культура як характеристика особистості. Як підкреслює Г. Шатковська, фундаментальна підготовка сприяє вихованню здатності до самостійного пізнання і прийняття рішень у нестандартних ситуаціях [137]. У такому розумінні, фундаментальна освіта стає основою для формування інноваційного потенціалу особистості. Фундаментальна підготовка створює передумови для системного пізнання, здатності досліджувати явища і процеси у їхній багатовимірності та взаємозв'язках, що є необхідною умовою для здійснення наукової, методичної або творчої діяльності, резюмує Л. Ребуха, спираючись на позицію В. Шадрикова [87].

Важливою характеристикою фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників є її *інтегративний характер*, тобто знання подаються як взаємопов'язані елементи єдиної системи, що особливо актуально в умовах сучасної освітньої парадигми, орієнтованої на міждисциплінарність. На думку Ю. Ткач, впровадження принципів

фундаменталізації сприяє не лише інтеграції знань, а й розвитку здатності до поєднання різних способів пізнання, що веде до глибшого осмислення реальності [119].

*Високий адаптаційний потенціал* є визначальною рисою фундаментальної підготовки для забезпечення високого рівня адаптивності випускника. Фахівець з соціальної роботи, який володіє ґрунтовними базовими знаннями, здатен швидко і якісно опанувати нові напрями діяльності, змінювати спеціалізацію, адаптуватися до новітніх технологій. Соціологічні дані свідчать, що до 42 % молодих спеціалістів змінюють фах протягом перших років після закінчення закладу освіти [159]. У такому контексті фундаментальна підготовка є не лише основою для набуття первинних компетентностей, а й важливою умовою реалізації концепції освіти упродовж життя (*lifelong learning*), оскільки надає випускникові універсальний освітній інструментарій для подальшого саморозвитку. Вона формує здатність до самостійного засвоєння нових знань, методів і технологій, забезпечуючи професійну мобільність в умовах змінного ринку праці.

Отже, сутність фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників полягає в тому, що це універсальна освіта, яка не зводиться до формування фахівця вузької спеціалізації. Йдеться не про підготовку «людини-функції» для конкретного першого робочого місця, а про розвиток цілісної, всебічно компетентної особистості, здатної до професійного зростання разом із науково-технологічним і соціальним прогресом. У сучасній парадигмі професійної освіти – гуманістичній, компетентнісно орієнтованій, інноваційній, саме фундаментальна підготовка розглядається як один із ключових напрямів реформування освітніх систем. Як наголошує Ю. Ткач, спрямованість на фундаменталізацію освіти є однією з основоположних ідей сучасної дидактики, покликаною забезпечити випереджуючий характер освіти щодо трансформацій у суспільстві [119].

У цьому контексті необхідним є аналіз сутності фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, яка знаходить своє відображення в контекстах професійної діяльності, що відбиваються у змісті навчальних планів підготовки здобувачів спеціальності «Соціальна робота».

Першим вважаємо загальнокультурний контекст професійної діяльності, який охоплює увесь спектр гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Його основне призначення – формування у здобувачів цілісного світогляду, ціннісних орієнтацій, етичної культури, комунікативних умінь та «soft skills», уявлень про теорії соціальної роботи та історію її виникнення й інституалізації. Цей контекст відображають, на нашу думку, дисципліни соціогуманітарного циклу, зокрема, філософія, історія, культурологія, соціологія, психологія, іноземні мови тощо. Як зазначають дослідники, загальнокультурна підготовка є не другорядним, а принципово важливим елементом фундаментальної освіти, оскільки саме вона формує інтелектуальну і духовну зрілість особистості, її здатність діяти у складному соціокультурному середовищі [29, с. 244].

Загальнокультурний контекст професійної діяльності виконує роль особистісного фундаменту професіонала: забезпечує громадянську зрілість, морально-етичні принципи, критичне мислення, здатність до співпраці та комунікації. Саме ці характеристики дозволяють у майбутньому застосовувати фахівцям з соціальної роботи професійні знання не лише ефективно, але й гуманістично орієнтовано.

Наступною ключовою складовою фундаментальної підготовки є загальнонауковий контекст професійної діяльності, який охоплює ґрунтовне оволодіння загальних наукових закономірностей. Цей компонент формує здатність майбутніх соціальних працівників працювати з науковими поняттями соціальної роботи («соціальна проблема», «соціальний захист», «соціальна підтримка», «соціальна адаптація», «соціальна реабілітація», «соціалізація», «соціальна інтеграція», «соціальна профілактика», «соціальна

допомога», «вразливі групи населення», «соціальна послуга», «кейс-менеджмент», «соціальний супровід», «оцінка потреб», «соціальна політика»), моделювати й аналізувати складні явища, що є основою професійного мислення. За словами І. Іскарського, саме загальнонаукова підготовка формує методологічну єдність професійного світогляду фахівця, дозволяючи будувати цілісну наукову картину світу [31, с. 127]. Вона також привчає до наукового способу мислення: логічного, доказового, системного. У Національній доктрині розвитку освіти України окреслено, що фундамент освіти має будуватися саме на поєднанні базових природничих знань із гуманітарними складовими [84].

Загальнонауковий компонент забезпечує інтелектуальну глибину професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, сприяє формуванню критичного, наукового та професійного мислення, необхідного для розв'язання як професійних завдань у рамках конкретної спеціальності.

Третім базовим елементом фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників є професійно-теоретичний контекст професійної діяльності, який становить інваріантну частину фахової освіти. Він включає вивчення загально-професійних дисциплін, що формують у здобувачів систему понять, категорій та методологічних основ професійної галузі (теорія соціальної роботи, методи соціальної роботи, соціальна політика, етика соціальної роботи, соціальне право, технології соціальної роботи, соціальна педагогіка, психологія соціальної роботи – як теоретична база для аналізу клієнтських ситуацій, проектування соціальних втручань та прийняття професійних рішень). Особливість цього блоку полягає в тому, що він створює стабільний теоретичний «стрижень» професії, який залишається актуальним навіть за умов змін у прикладних технологіях. Відповідно, професійно-теоретичний компонент є логічною ланкою між загальнонауковою базою та спеціалізованими фаховими компетентностями майбутніх соціальних працівників, забезпечуючи науково обґрунтовану та цілісну професійну підготовку.

Окрім зазначених основних складових, структура фундаментальної професійної підготовки може включати й інші важливі елементи. Зокрема, *дослідницько-методологічний контекст професійної діяльності* майбутніх соціальних працівників, що передбачає опанування методології наукового пізнання, залучення здобувачів до науково-дослідної діяльності, розвиток вмінь логічного аналізу й постановки проблем.

Не менш актуальним у контексті цифровізації є *інформаційно-технологічний контекст професійної діяльності* майбутніх соціальних працівників, який охоплює володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, уміння працювати з базами даних, пошуковими системами, цифровими платформами тощо.

Важливим вважаємо врахування під час фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО соціально-психологічного або загальнопедагогічного контексту їхнього майбутнього фаху, що формує комунікативну, емоційну, рефлексивну та дидактичну готовність до професійної взаємодії з людьми [26, с. 244].

Описані контексти професійної діяльності майбутніх соціальних працівників утворюють змістовну структуру фундаментальної професійної підготовки. Їх інтеграція дозволяє досягти балансу між гуманітарною культурою, науковим знанням, теоретичною базою спеціальності та універсальними навичками. Саме це поєднання забезпечує не лише багатогранність, але й методологічну цілісність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, на основі якої реалізується головна мета фундаментальної освіти – формування фахівця із соціальної роботи з глибокими знаннями, високим рівнем інтелектуального потенціалу та здатністю до подальшого професійного і особистісного зростання.

Водночас для повного розуміння ролі фундаментальної освіти в системі професійної підготовки необхідно розглянути її у зіставленні зі спеціалізованою підготовкою, що дозволяє чітко окреслити відмінності у

змістовому наповненні, функціональному призначенні та очікуваних результатах.

Фундаментальна та спеціалізована професійна майбутніх соціальних працівників підготовка репрезентують два концептуально відмінні, але функціонально взаємопов'язані підходи до побудови змісту професійної освіти. Їх диференціація ґрунтується на різних освітніх орієнтирах, глибині й широті засвоюваного змісту, типах формованих компетентностей, а також на тривалості та стійкості результатів освітнього процесу. Поглиблений аналіз цих відмінностей дозволяє аргументовано обґрунтувати необхідність інтеграції обох підходів у межах сучасної парадигми підготовки висококваліфікованого фахівця.

Однією з принципових відмінностей між фундаментальною та спеціалізованою підготовкою є обсяг і спрямованість знань. Фундаментальна підготовка майбутніх соціальних працівників передбачає оволодіння широким спектром знань – від основ гуманітарної культури до базових закономірностей природничих наук і теоретичного підґрунтя спеціальності. Вона забезпечує універсальну освітню базу, що виходить за межі суто прикладних завдань, і формує світоглядну цілісність майбутнього фахівця. Натомість спеціалізована підготовка орієнтована переважно на вузьке коло професійно зумовлених знань, умінь і навичок, що безпосередньо пов'язані з виконанням конкретних функціональних завдань у межах певної галузі діяльності [160].

Фундаментальна підготовка зазвичай є більш тривалою і ресурсоемною, оскільки передбачає ґрунтовне засвоєння загальнотеоретичних засад, загальнонаукових понять та методологічних підходів. Вона орієнтована на довготривалу перспективу професійного зростання, адже базується на знаннях і принципах, що мають універсальний характер і зберігають актуальність упродовж тривалого часу. У свою чергу, спеціалізоване навчання, особливо в межах короткотривалих програм, таких як курси підвищення кваліфікації або прикладні тренінги, має здебільшого

оперативний характер і спрямоване на швидке оволодіння конкретними професійними інструментами. Проте в умовах стрімкого технічного прогресу й оновлення технологій саме результати спеціалізованої підготовки найшвидше втрачають свою актуальність. Цінними в цьому контексті вважаємо висновки Е. Кузнецова, що фундаментальна підготовка хоча й вимагає значних інтелектуальних та часових інвестицій, однак виявляється найбільш результативною у довготривалому вимірі професійного розвитку, оскільки забезпечує здатність до оволодіння новими компетентностями на базі сформованого інтелектуального ресурсу [45].

Ще одним аспектом відмінності є характер сформованих компетентностей. Фундаментальна освіта майбутніх соціальних працівників формує універсальні компетентності (загальнонаукові, загальнокультурні, методологічні, а також дослідницькі), які можуть бути застосовані в різноманітних професійних ситуаціях. Це зумовлює високий рівень гнучкості, адаптивності та мобільності фахівця. Спеціалізована підготовка, навпаки, спрямована на формування прикладних професійних компетентностей, які тісно прив'язані до специфіки виконання конкретних виробничих або управлінських функцій. У цьому контексті важливо підкреслити, що сучасна освітня практика дедалі частіше орієнтується на поєднання обох типів компетентностей. Такий підхід реалізується, зокрема, у структурі навчальних планів вищої освіти, де передбачено поділ на інваріантну (фундаментальну) і варіативну (спеціалізовану) частини.

Суттєві розбіжності також існують у підходах до вирішення професійних завдань. Фахівець, який отримав фундаментальну підготовку, демонструє схильність до концептуального мислення, орієнтації на аналіз глибинних причинно-наслідкових зв'язків, здатність до перенесення знань у нові контексти та міждисциплінарної інтеграції. Його діяльність базується на застосуванні теоретичних моделей, критичному мисленні та науковому підході. Натомість випускник, підготовлений виключно в межах спеціалізації, здебільшого спирається на алгоритмічні дії, стандартизовані

процедури, що обмежує його здатність до адаптації у нестандартних професійних ситуаціях. Як справедливо зазначає Г. Шатковська, сучасний фахівець повинен поєднувати вузькі практичні вміння з фундаментальними знаннями, аналітичним мисленням і розвиненою інтелектуальною культурою, що є передумовою успішного функціонування в умовах постійного оновлення знань, технологій і професійних вимог [137].

З огляду на вищезазначене, слід констатувати, що фундаментальна підготовка майбутніх соціальних працівників характеризується універсальністю, стійкістю й високим потенціалом до трансформації, тоді як спеціалізована – орієнтована на забезпечення безпосередньої практичної ефективності. Узагальнюючи вище окреслені положення, можна стверджувати, що сучасна парадигма професійної освіти тяжіє до інтегративної моделі, яка передбачає поєднання фундаментального та спеціалізованого компонентів підготовки. У такій моделі фундаментальна підготовка майбутніх соціальних працівників відіграє роль базового структурного рівня, на основі якого поступово формується й удосконалюється готовність фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності. Саме ця послідовність – від ширших універсальних знань до прикладних професійних вмінь і навичок забезпечує не лише конкурентоспроможність випускника на етапі входження в професійну діяльність, але й створює передумови для його сталого професійного розвитку впродовж усього життя, що відповідає концепції навчання впродовж життя (*life-long learning*) і є важливим елементом адаптивності до викликів динамічного ринку праці.

На основі проведеного аналізу наукових джерел, узагальнення сучасних вітчизняних і зарубіжних підходів до розуміння сутності фундаментальної складової професійної освіти, а також з урахуванням актуальних трансформацій освітньої парадигми, нами виокремлено характеристики фундаментальної професійної підготовки майбутніх

соціальних працівників у ЗВО (табл. 1.1), які окреслюють її відмінність від спеціалізованої освіти та зумовлюють її довготривалу ефективність.

Таблиця 1.1

**Характеристики фундаментальної професійної підготовки  
майбутніх соціальних працівників у ЗВО**

<b>Характеристика</b>	<b>Ключові методичні, дидактичні, організаційні, педагогічні можливості реалізації у ЗВО</b>
інваріантність змістовного наповнення	використання класичних лекцій, проблемних лекцій, роботи з першоджерелами, цифрових бібліотек і репозитаріїв для опрацювання базових теорій соціальної роботи
інтегративність пропонованих інформаційних масивів	міждисциплінарні семінари, бінарні лекції, інтегровані курси, проєктне навчання із застосуванням міжгалузевих кейсів, цифрові платформи для спільної роботи
практико-зорієнтована насиченість	кейс-метод, імітаційне моделювання професійних ситуацій, тренінгові технології
варіативність форм навчання	поєднання очного, дистанційного та змішаного навчання, використання вебінарів, майстер-класів, фасилітаційних сесій, онлайн-курсів на освітніх платформах
широка палітра засобів та методів організації освітньої діяльності здобувачів	дискусії, дебати, мозковий штурм, портфоліо, гейміфікація, використання мультимедійних засобів і цифрових симуляторів
дослідницька спрямованість підготовки	участь у наукових гуртках, підготовка курсових і кваліфікаційних робіт, проведення соціологічних досліджень, використання цифрових інструментів обробки даних, аналітичні проєкти
системність і цілісність змісту освіти	модульно-рейтингове навчання, побудова освітніх програм за логікою «від теорії до практики», використання навчально-методичних комплексів, електронних освітніх середовищ із наскрізною інтеграцією дисциплін

На основі проведеного аналізу сформульовано поняття «фундаментальна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників», яка розглядається як інтегративна сукупність організаційних, педагогічних,

інформаційних впливів та заходів в освітньому процесі ЗВО, спрямована на структурування, систематизацію, поглиблення базових наукових та фахових знань здобувачів, розвиток універсальних компетентностей, що забезпечують здатність майбутнього фахівця з соціальної роботи до якісного виконання професійних функцій у мінливих умовах соціальної реальності; безперервного професійного розвитку в умовах динамічних соціально-технологічних змін.

Фундаментальна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників – це інтегративна сукупність організаційних, педагогічних, інформаційних впливів та заходів в освітньому процесі ЗВО, спрямована на структурування, систематизацію, поглиблення базових наукових та фахових знань здобувачів, розвиток універсальних компетентностей, що забезпечують здатність майбутнього фахівця з соціальної роботи до якісного виконання професійних функцій у мінливих умовах соціальної реальності; безперервного професійного розвитку в умовах динамічних соціально-технологічних змін. Вона забезпечує теоретичне підґрунтя професіоналізації, створює передумови для глибокого опанування спеціалізованих дисциплін, адаптації до динамічного ринку праці та професійного розвитку впродовж життя. В межах дослідження вважали за необхідне систематизувати теоретичні засади фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

## **1.2. Теоретичні засади фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти**

В умовах трансформації соціальної сфери та ускладнення характеру соціальних викликів особливої актуальності набуває проблема теоретичного обґрунтування фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Сучасна соціальна робота виходить за межі вузькоінструментального підходу до надання допомоги та потребує фахівців

із розвиненим аналітичним мисленням, глибокими гуманітарними знаннями, сформованою системою професійних цінностей і здатністю до рефлексії. Розкриття теоретичних засад фундаментальної професійної підготовки є необхідною передумовою побудови цілісної, науково обґрунтованої моделі підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Виникає необхідність уточнити зміст базового для дослідження поняття – «соціальний працівник», оскільки саме воно визначає стратегічні орієнтири професійної підготовки. У науковій та нормативно-правовій літературі цей термін трактується як позначення фахівця соціальної сфери, діяльність якого спрямована на надання соціальної допомоги, підтримки й послуг різним категоріям населення. Зокрема, у Законі України «Про соціальні послуги» (2019 р.) закріплено, що соціальний працівник – це професійно підготовлений спеціаліст з відповідною кваліфікацією, уповноважений здійснювати надання соціальних послуг у державних та недержавних інституціях [85].

Виходячи з цього визначення, професійна підготовка соціального працівника постає як цілеспрямований освітній процес, покликаний сформувати у майбутнього фахівця комплекс знань, умінь, навичок та цінностей, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків у соціальній сфері. Таким чином, нормативне трактування поняття «соціальний працівник» безпосередньо корелює з педагогічним підходом до його професійної підготовки.

У сучасному науково-освітньому дискурсі соціальний працівник розглядається як «універсальний фахівець», який повинен не лише володіти знаннями з соціології, психології, педагогіки та права, а й орієнтуватися в соціальній політиці, розуміти організаційні засади надання соціальних послуг. При цьому акцент робиться на міждисциплінарності та інтеграції знань.

У педагогіці професійної освіти наголошується, що соціальний працівник має бути готовим до безперервної освіти та самоосвіти,

характеризуватися високим рівнем емпатії, комунікативними здібностями й стійкими етичними переконаннями. Поняття «соціальний працівник» у контексті професійної підготовки окреслює образ випускника освітньої програми – компетентного, відповідального, здатного діяти в інтересах особистості та громади фахівця, підготовленого до вирішення складних соціальних проблем на професійному рівні.

Уточнюючи зміст базового для дослідження поняття – «соціальний працівник», доцільно звернутися до міжнародних професійних стандартів, що визначають концептуальні засади цієї діяльності. Відповідно до Глобального визначення соціальної роботи, ухваленого Міжнародною федерацією соціальних працівників, соціальна робота є практичною професією та академічною дисципліною, що сприяє соціальним змінам, соціальному розвитку та розширенню можливостей людей, ґрунтуючись на принципах соціальної справедливості, прав людини й колективної відповідальності [159]. Це положення дозволяє розглядати соціального працівника не лише як надавача соціальних послуг, а як професіонала, діяльність якого має ціннісно-нормативний та трансформаційний характер.

У професійних стандартах підготовки соціальних працівників також акцентується на комплексності функцій фахівця. Так, у документах Ради з освіти у сфері соціальної роботи (CSWE) визначено, що соціальний працівник повинен володіти компетентностями у сфері етичної практики, роботи з різними соціальними системами (індивідами, сім'ями, групами, організаціями, громадами), аналізу соціальної політики та застосування дослідницьких методів у професійній діяльності [152]. Це засвідчує, що зміст поняття «соціальний працівник» невіддільний від категорії професійної компетентності та міждисциплінарної підготовки.

У національному освітньому контексті зміст поняття конкретизується через призму професійних функцій та кваліфікаційних вимог. Зокрема, у професійному описі, поданому Державною службою зайнятості України, соціальний працівник визначається як фахівець, який здійснює надання

соціальних послуг, оцінювання потреб осіб і сімей, соціальний супровід та взаємодію з відповідними установами. У навчальному посібнику Н. Тимошенко підкреслюється, що соціальний працівник є спеціалістом, діяльність якого спрямована на підтримку соціального функціонування особистості, профілактику соціальних ризиків та активізацію внутрішніх ресурсів клієнта [118].

Отже, у сучасному науково-нормативному полі поняття «соціальний працівник» інтегрує три взаємопов'язані виміри: функціональний (здійснення професійної діяльності у сфері соціальних послуг), компетентнісний (володіння системою знань і навичок міждисциплінарного характеру) та аксіологічний (орієнтація на права людини, соціальну справедливість і професійну етику). Саме така багатовимірність поняття визначає стратегічні орієнтири його фундаментальної професійної підготовки.

Логічним продовженням окреслених теоретичних положень є безпосередній аналіз сутності та змісту феномену *фундаментальної професійної підготовки* як базового концепту дослідження. Саме уточнення його структурних характеристик, функцій і методологічних орієнтирів дозволяє конкретизувати стратегічні засади формування майбутнього соціального працівника в системі вищої освіти.

Поняття «фундаментальна професійна підготовка» у науковій літературі пов'язується з орієнтацією освіти на глибоке оволодіння здобувачами базовими знаннями та розвиток цілісного світогляду. Л. Поліщук зазначає, що саме фундаментальна підготовка забезпечує здатність майбутніх учителів інтегрувати теоретичні знання в практичну діяльність, розширює професійний кругозір та формує наукову культуру [79, с. 43]. На думку Н. Мельникової, фундаменталізація змісту освіти протиставляється вузькій утилітарній спеціалізації, адже спрямована на інтеграцію загальнонаукових і культурних знань [56]. Фундаментальна підготовка, за словами О. Пономарьова забезпечує єдність онтологічного та

гносеологічного аспектів навчання – від розуміння сутності явищ до засвоєння способів їх пізнання [80, с. 280].

У контексті підготовки соціальних працівників В. Онищенко визначає фундаментальну професійну підготовку як процес набуття системних базових знань із гуманітарних, соціальних та психологічних наук, що формують цілісне бачення соціальної реальності та забезпечують здатність вирішувати професійні завдання на науковій основі [71].

У сучасному педагогічному дискурсі фундаментальна професійна підготовка розглядається не лише як сукупність базових знань, а як системоутворювальний компонент професійної освіти, що забезпечує довготривалу професійну стійкість фахівця. Так, В. Луговий підкреслює, що фундаменталізація вищої освіти спрямована на формування методологічного мислення, здатності до узагальнення та перенесення знань у нові професійні ситуації, що є особливо важливим в умовах динамічних суспільних трансформацій [53]. У цьому контексті фундаментальна підготовка виконує прогностичну функцію, оскільки створює інтелектуальний ресурс для адаптації до нових соціальних запитів і професійних ролей.

З позицій компетентнісної парадигми фундаментальна професійна підготовка розглядається як основа формування інтегральних та загальних компетентностей. Натомість О. Савченко наголошує, що фундаментальні знання забезпечують цілісність освітнього процесу та виступають підґрунтям для розвитку професійної автономії особистості, здатної до самонавчання та критичного аналізу інформації [94]. Водночас С. Сисоева зазначає, що без фундаментальної складової професійна підготовка набуває фрагментарного характеру й втрачає стратегічну спрямованість, перетворюючись на набір окремих прикладних умінь [104]. Отже, фундаменталізація виступає гарантом методологічної цілісності професійної освіти.

У контексті соціальної роботи фундаментальна професійна підготовка набуває особливої ваги через міждисциплінарний характер професії. Так, І. Зверева підкреслює, що соціальний працівник має володіти системним

баченням соціальних процесів, що формується саме завдяки глибокому опануванню теоретичних основ соціології, психології, педагогіки та права [26]. Натомість Н. Ничкало акцентує увагу на тому, що фундаментальна підготовка сприяє формуванню професійної культури фахівця, його етичної позиції та відповідальності за результати соціального втручання [64]. Таким чином, у системі підготовки соціальних працівників фундаментальна складова виступає не лише когнітивною базою, а й світоглядним та ціннісним ядром професійного становлення.

У межах цього дослідження *фундаментальна професійна підготовка соціальних працівників* трактується як цілісно організований освітній процес, спрямований на формування системних міждисциплінарних знань, методологічного мислення та ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність майбутнього фахівця науково обґрунтовано аналізувати соціальні явища та ефективно вирішувати професійні завдання в умовах суспільних трансформацій.

Теоретичні засади підготовки соціальних працівників формувалися під впливом як національних освітніх традицій, так і глобальних тенденцій розвитку соціальної роботи як професії. Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел дозволяє виявити як спільні риси, так і відмінності у підходах до фундаментальної професійної підготовки соціальних фахівців.

З одного боку, українські дослідники традиційно акцентують увагу на фундаменталізації змісту освіти, глибокій теоретичній підготовці та розвитку широкого світогляду майбутніх фахівців, що зумовлено історичною спадщиною національної педагогіки, яка надавала першорядного значення міцним знанням із базових наук та загальнокультурній підготовці. Так, Л. Поліщук підкреслює, що фундаментальна професійна підготовка розширює професійний світогляд, забезпечує глибоке оволодіння теорією та успішне застосування знань у практичній діяльності [79]. У вітчизняній моделі освіти соціальних працівників закріплено акцент на академічності, системності знань і значному обсязі соціально-гуманітарних та психолого-

педагогічних дисциплін. Водночас важливу роль відіграє виховний компонент. Так, І. Зверева [26] наголошує на значенні формування у студентів ціннісних орієнтацій, емпатії та мотивації до соціальної роботи на засадах милосердя. Отже, аксіологічний підхід виступає визначальною складовою методології підготовки. Крім того, українські науковці розвинули ідею «універсальності» соціального працівника. Так підготовка має забезпечувати його мобільність, здатність працювати з різними групами клієнтів та у різних секторах (державному, громадському), а також переносити знання й уміння у нові сфери діяльності [12, с. 113]. Відповідні вимоги закріплені й у державних стандартах вищої освіти України. Таким чином, український підхід можна схарактеризувати як орієнтований на ґрунтовність, широту й ціннісну насиченість освіти. Окреслені положення засвідчують, що теоретичні засади вітчизняної моделі підготовки соціальних працівників ґрунтуються на поєднанні фундаменталізації змісту освіти, аксіологічної спрямованості та ідеї професійної універсальності фахівця, що в сукупності формує концептуальну основу для вибудови цілісної, методологічно виваженої фундаментальної професійної підготовки у закладах вищої освіти.

З іншого боку, зарубіжні підходи (зокрема в країнах Західної Європи та Північної Америки) значною мірою сфокусовані на компетентнісній моделі та інтеграції теорії з практикою. Історично професійна освіта соціальних працівників у цих країнах формувалася у тісному зв'язку з діяльністю благодійних організацій і соціальних служб [165].

Уже в середині ХХ ст. у Європі та США склалися різні моделі підготовки: базова освітня (короткотермінове навчання практиків), університетська (академічні програми) та незалежна (спеціалізовані школи соціальної роботи) [165].

У теоретичному вимірі такі моделі відображають різні акценти у методологічному обґрунтуванні професійної підготовки: від орієнтації на академічну фундаментальність до практико-результативної парадигми, що

ґрунтується на чітко визначених професійних стандартах. Саме ця еволюція теоретичних засад зумовила формування систем акредитації та стандартизації змісту освіти, які інституціоналізують компетентнісний підхід у підготовці соціальних працівників.

Американський досвід відзначається наявністю системи акредитації освітніх програм через Раду з освіти у сфері соціальної роботи (CSWE), яка визначила 9 ключових компетентностей соціального працівника – від етичної поведінки до роботи з громадами [152], що свідчить про побудову освітнього процесу «від результату», тобто чітко визначені компетентності визначають зміст і методи навчання. При цьому значна частка (до 30–50 %) навчального часу відводиться на практику (field education), що реалізує діяльнісний підхід.

Європейські країни також демонструють практико-орієнтованість, але з акцентом на спеціалізацію. У Франції, наприклад, навчальні плани гнучко перебудовуються відповідно до потреб соціальної сфери, а стажування інтегровані в освітній процес [163]. Німецька модель вирізняється дуальною системою освіти, де теоретичне навчання у ЗВО чергується з практикою у соціальних службах [170]. Таким чином, зарубіжні програми характеризуються більшою спеціалізацією і водночас вищою гнучкістю.

З метою узагальнення окреслених підходів та систематизації їхніх методологічних орієнтирів доцільно порівняти теоретичні засади підготовки соціальних працівників у вітчизняному та зарубіжному контекстах (табл. 1.2). Представлена таблиця дозволяє виявити структурні відмінності у співвідношенні фундаментальної, компетентнісної та практико-орієнтованої складових, а також конкретизувати методологічні акценти кожної моделі.

Узагальнені в таблиці 1.2. положення свідчать про необхідність звернення до наднаціональних нормативно-методологічних орієнтирів, що задають спільні стандарти професійної підготовки та забезпечують узгодженість теоретичних і практичних компонентів освіти соціальних працівників. На міжнародному рівні орієнтиром виступають Глобальні

стандарти підготовки соціальних працівників (IFSW/IASSW), які визначають місію освітніх програм, принципи включення етичних цінностей та вимогу до інтеграції теорії й практики [90, с. 81].

Таблиця 1.2

**Порівняльна характеристика теоретичних засад підготовки соціальних працівників у вітчизняному та зарубіжному контекстах**

<b>Компонент теоретичних засад</b>	<b>Українська модель</b>	<b>Зарубіжна модель (США, країни Західної Європи)</b>	<b>Методологічний акцент</b>
Світоглядна основа	Гуманістична, аксіологічно орієнтована, фундаменталізована	Професійно-етична, стандартизована, орієнтована на соціальну справедливість	Філософський та аксіологічний рівень
Пріоритетна освітня парадигма	Фундаменталізація змісту освіти, академічність	Компетентнісна та результативна модель	Компетентнісний підхід
Співвідношення теорії і практики	Переважає теоретичної складової, поступове посилення практики	Значна частка практики (30–50%), інтеграція field education	Діяльнісний підхід
Структура підготовки	Міждисциплінарність із домінуванням соціально-гуманітарних дисциплін	Спеціалізація та гнучке оновлення програм відповідно до запитів ринку	Інтегративний підхід
Система забезпечення якості	Державні стандарти вищої освіти	Акредитаційні стандарти (CSWE, IFSW/IASSW)	Нормативно-методологічна регламентація
Професійний образ фахівця	«Універсальний» соціальний працівник	Спеціалізований, практико-орієнтований фахівець	Поєднання універсальності та професійної спеціалізації

Джерело створено автором на основі [20; 60; 92; 145; 148]

Спільним для українського та зарубіжного досвіду є зростання значення особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, посилення уваги до професійних цінностей і етики, інтеграції науки й практики. Відмінності полягають у пропорціях між теоретичною та практичною складовими, рівні спеціалізації та історично зумовлених акцентах.

Українська модель зберігає сильну фундаментальну складову, тоді як зарубіжні системи орієнтуються на практико-орієнтоване та гнучке навчання.

Теоретичні засади професійної підготовки передусім забезпечують концептуальну цілісність та логічну впорядкованість освітнього процесу, окреслюючи його світоглядні, наукові й ціннісні основи. Саме вони визначають стратегічну архітектуру підготовки, в межах якої зміст навчання, педагогічні технології, організаційні форми та система оцінювання інтегруються у єдину теоретично обґрунтовану модель формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Однією з ключових характеристик реалізації теоретичних засад у професійній підготовці виступає їхня здатність структурно впорядковувати освітній процес через відповідні наукові підходи та принципи організації навчання. Системний підхід, зокрема, задає алгоритм організації освітньої діяльності за принципом послідовності та циклічності (аналіз потреб, проектування, реалізація, оцінювання, корекція), що дозволяє уникнути хаотичності, дублювання чи прогалин у змісті й забезпечує гармонійне поєднання теоретичних та прикладних компонентів.

Водночас теоретичні засади виконують функцію науково обґрунтованого критерію відбору змісту і педагогічних технологій навчання. Саме вони визначають які теми та дисципліни повинні увійти до освітніх програм і які методи будуть найбільш ефективними для формування компетентностей. Зокрема, теоретична орієнтація на фундаменталізацію зумовлює включення до освітніх програм базових дисциплін, що забезпечують формування наукового світогляду та системного розуміння соціальних процесів [55], тоді як компетентнісна парадигма акцентує увагу на завданнях і змістових модулях, безпосередньо пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю. Аксиологічний вимір теоретичних засад, своєю чергою, передбачає інтеграцію етико-деонтологічних компонентів, аналіз професійних моральних дилем і опрацювання реальних практичних кейсів, що сприяє становленню ціннісного ядра фахівця. Як наголошує О. Граб,

упорядкування та систематизація методологічних підходів дає змогу викладачеві цілеспрямовано організовувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти та здійснювати обґрунтований добір методичного інструментарію [18, с. 374]. Таким чином, теоретичні засади виконують регулятивну функцію, виступаючи своєрідним науковим «фільтром», який структурує освітній процес і забезпечує відбір найбільш значущих знань, умінь і педагогічних технологій.

Не менш важливою є роль теоретичних засад як гарантії відповідності підготовки актуальним суспільним потребам та чинним професійним стандартам. Саме науково обґрунтована теоретична основа забезпечує узгодження змісту освітніх програм із вимогами ринку праці, положеннями етичних кодексів професії та міжнародними нормативними орієнтирами у сфері соціальної роботи. У протилежному випадку, за відсутності цілісно вибудованих теоретичних засад підготовки соціальних працівників або їх несистемної реалізації, виникає загроза формування фахівців за концептуально застарілими моделями, що не відповідають сучасним соціальним викликам і актуальним професійним стандартам. Дослідження, здійснені під егідою Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, доводять, що ефективність та результативність професійної підготовки суттєво зростають за умови її організації на основі чітко регламентованих стандартів і забезпечення систематичних процедур зовнішнього та внутрішнього оцінювання [12, с. 114].

Крім того, цілісність і внутрішня узгодженість теоретичних засад підготовки соціальних працівників безпосередньо впливають на результативність навчання і професійне становлення випускників. Освітній процес, вибудований на науково обґрунтованих принципах, забезпечує не лише механічне відтворення знань, а й формування усвідомлених умінь, стратегій діяльності та здатності до рефлексії. Відповідно до сучасних досліджень, роботодавці відзначають вищу адаптованість і конкурентоспроможність випускників, підготовка яких здійснювалася на

засадах сучасних теоретичних підходів (компетентнісного, діяльнісного, практико-орієнтованого), порівняно з традиційними освітніми моделями. Зокрема, впровадження діяльнісного підходу продемонструвало підвищення готовності випускників до роботи в реальних умовах завдяки ранньому залученню до практики та розвитку навичок інноваційних професійних умінь [62, с. 265].

Окреслені положення засвідчують, що теоретичні засади підготовки соціальних працівників набувають практичного змісту лише за умови їх структурованого відображення у системі наукових принципів і підходів. Саме конкретизація цих підходів дозволяє перейти від загального теоретичного обґрунтування до визначення механізмів організації освітнього процесу. Методологічна основа професійної освіти розкривається через систему принципів, закономірностей і підходів, що формують концептуальне підґрунтя освітнього процесу та регулюють його організацію. У цьому контексті, ефективність підготовки соціальних працівників залежить від узгодженого поєднання різних методологічних підходів, кожен із яких акцентує увагу на певних аспектах формування професійної компетентності.

Згідно з сучасними дослідженнями, ключовими для професійної освіти соціальних працівників є *особистісно орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, інтегративний та діяльнісний підходи*. Схарактеризуємо детальніше кожен з них як теоретико-методологічний орієнтир забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

Особистісно орієнтований підхід є центральним елементом цього підходу виступає особистість студента з її унікальними потребами, індивідуальними особливостями та потенціалом розвитку. У межах особистісно орієнтованого навчання головною метою стає всебічний і гармонійний розвиток майбутнього фахівця, поєднання освітнього й виховного компонентів, формування здатності до рефлексії та самостійності у навчанні. Як наголошує О. Дубасенюк, впровадження цього підходу

передбачає перехід від домінування викладача до партнерської взаємодії у форматі «викладач–студент», створення сприятливих умов для саморозкриття й самореалізації [20, с. 33]. Подібну позицію висловлює Н. Поліщук, підкреслюючи, що особистісно орієнтоване навчання виступає методологічним імперативом сучасної освіти, спрямованим на розвиток студента як активного суб'єкта освітнього процесу [79, с. 206].

Особистісно орієнтований підхід у контексті фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників набуває особливої значущості, оскільки орієнтує освітній процес на розвиток індивідуального потенціалу здобувача освіти як майбутнього суб'єкта професійної діяльності. Н. Поліщук підкреслює, що сутність цього підходу полягає у визнанні унікальності особистості студента, створенні умов для його саморозвитку, самореалізації та формування професійної позиції [76]. У підготовці соціальних працівників це означає зміщення акценту з формального засвоєння знань на розвиток рефлексивності, емпатії, відповідальності та здатності до професійного самовизначення.

У ширшому контексті О. Власенко та Т. Сторожук відзначають, що орієнтація на особистість є визначальною тенденцією модернізації національних освітніх систем, оскільки вона враховує не лише академічні результати, а й особистісні досягнення та життєві стратегії майбутнього фахівця [10]. Практична реалізація цього підходу у підготовці соціальних працівників втілюється через індивідуальні освітні траєкторії, проектне навчання, тьюторство, організацію дискусій, що дозволяє врахувати життєвий досвід та позицію кожного студента. Отже, випускник формується як ініціативна, відповідальна особистість зі стійкою професійною позицією, здатна працювати з урахуванням унікальності кожного клієнта та поваги до його гідності.

У межах нашого дослідження це дозволяє розглядати особистісно орієнтований підхід як методологічну основу фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників, оскільки саме він забезпечує становлення

внутрішньо мотивованого, етично відповідального та здатного до самовдосконалення фахівця, що відповідає сучасним вимогам соціальної сфери.

Наступним ключовим підходом є компетентнісний, що визначає сучасну парадигму підготовки соціальних працівників. Він орієнтує освіту на результати, виражені у вигляді компетентностей, зокрема інтегрованих характеристик особистості, які поєднують знання, уміння, навички, способи мислення, цінності та здатність до практичної діяльності. Як зазначає І. Сидорук, компетентнісний підхід означає перехід від орієнтації на просте відтворення знань до формування здатності застосовувати їх у професійній діяльності та генерувати нові знання [102, с. 190].

Компетентнісний підхід, за визначенням С. Чернети, передбачає формування інтегрованих знань, умінь і ціннісних орієнтацій, які дозволяють майбутньому фахівцеві ефективно виконувати професійні завдання у сфері соціальних послуг [127, с. 82]. Дослідник підкреслює, що у сфері соціальної роботи компетентнісний підхід забезпечує підготовку фахівців до надання якісних соціальних послуг, акцентуючи увагу на практичних уміннях, необхідних для оцінки потреб клієнтів, планування інтервенцій та здійснення соціального супроводу [127, с. 87]. Як зазначає О. Бартош, практична реалізація цього підходу потребує максимальної наближеності навчання до реальних умов професійної діяльності, що досягається через моделювання кейсів, командну роботу, проходження тривалих практик [5, с. 86].

Важливість компетентнісного підходу у підготовці соціальних працівників підкреслює й І. Савельчук, наголошуючи, що професійна компетентність є інтегративним утворенням, яке поєднує теоретичну підготовку та практичний досвід, а також забезпечує здатність виконувати професійні функції на рівні сучасних стандартів якості [92]. Таким чином, компетентнісний підхід спрямовує зміст і методи навчання на досягнення конкретних результатів, формуючи готовність майбутнього фахівця діяти в умовах складних соціальних викликів.

У контексті фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників компетентнісний підхід забезпечує узгодження теоретичної глибини навчання з практичною спрямованістю освітнього процесу, що дозволяє сформувати здатність майбутнього фахівця ефективно діяти у складних і динамічних соціальних ситуаціях. Саме через систему чітко визначених результатів навчання та професійних компетентностей відбувається інтеграція знань, цінностей і досвіду діяльності, що гарантує відповідність підготовки сучасним стандартам соціальної роботи та суспільним запитам.

Важливим методологічним орієнтиром фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників виступає аксіологічний підхід, який визначає ціннісні засади змісту, цілей і результатів освітнього процесу. Він виходить із того, що навчальний процес не лише формує знання та вміння, а й транслює систему цінностей, що стають основою професійної діяльності. Як зазначає Т. Тюльпа, у центрі аксіологічного підходу перебуває категорія «цінність», яка визначає ставлення людини до дійсності й виступає смисловим ядром її мотивації та поведінки [120, с. 275].

У сфері підготовки соціальних працівників цей підхід передбачає цілеспрямоване виховання професійно значущих цінностей та етичних орієнтирів: гуманності, справедливості, милосердя, толерантності, поваги до прав людини, солідарності з уразливими групами. Як підкреслює Н. Шетеля, аксіологічний підхід дає змогу визначити пріоритетні цінності у структурі підготовки фахівця та забезпечити їх відображення в освітньому процесі [139, с. 136].

Аксіологічний підхід у професійній підготовці соціальних працівників безпосередньо пов'язаний із формуванням системи професійних цінностей, які визначають зміст і характер соціальної роботи. У *Global Definition of Social Work* наголошується, що соціальна робота ґрунтується на принципах соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності та поваги до різноманіття [159]. Таким чином, цінності не є додатковим

елементом підготовки, а становлять її методологічну основу, оскільки визначають етичні орієнтири професійної діяльності та межі допустимого втручання в життя клієнта. У контексті фундаментальної підготовки це означає необхідність системного включення аксіологічного компоненту в зміст дисциплін, практик і рефлексивних форм навчання.

Подібну позицію відображено й у *Educational Policy and Accreditation Standards* Ради з освіти у сфері соціальної роботи (CSWE), де однією з ключових компетентностей визначено здатність соціального працівника демонструвати етичну та професійну поведінку [152]. У документі підкреслюється важливість дотримання професійних стандартів, усвідомлення власної відповідальності та здатності до етичного прийняття рішень у складних соціальних ситуаціях. Отже, аксіологічний підхід у підготовці соціальних працівників виконує регулятивну функцію, забезпечуючи інтеграцію моральних принципів у структуру професійної компетентності та формуючи ціннісне ядро майбутнього фахівця.

Практична реалізація цього підходу відбувається через інтеграцію етичних дисциплін, аналіз реальних моральних дилем соціальної роботи, включення курсів із прав людини та соціальної політики, а також залучення студентів до волонтерської діяльності. І. Савельчук, аналізуючи інноваційне освітнє середовище університету, обґрунтовує важливість аксіологічного підходу, який забезпечує ціннісну орієнтацію підготовки знань із різних галузей у цілісну систему професійної компетентності [92]. У такому контексті аксіологічний підхід не лише формує професійну етичну позицію майбутнього соціального працівника, а й виступає внутрішнім регулятором його професійної поведінки, визначаючи відповідальність за прийняті рішення та наслідки соціального втручання.

Логічним продовженням аксіологічної парадигми виступає інтегративний підхід, який орієнтує освітній процес на цілісність знань і міждисциплінарні зв'язки. Оскільки сучасна професійна діяльність соціального працівника є багатогранною та вимагає знань з різних галузей

(права, психології, медицини, менеджменту), здатність синтезувати ці знання набуває першочергового значення. Як наголошує В. Сторож, інтегративний підхід передбачає узгодження теоретичних і практичних компонентів підготовки, що дає змогу студентам бачити проблему комплексно та шукати оптимальні рішення [111, с. 184].

Сучасні дослідження доводять, що модернізація професійної освіти потребує впровадження інтегративних підходів, які «об'єднують різні складові змісту підготовки» та забезпечують формування міждисциплінарних компетентностей [48; 98]. На думку Х. Бахтіярової, традиційна модель ізольованого вивчення дисциплін не відповідає вимогам динамічної практики соціальної роботи, тоді як інтегративний підхід підвищує якість підготовки завдяки системному засвоєнню матеріалу [6, с. 145].

Інтегративний підхід у професійній підготовці соціальних працівників ґрунтується на ідеї цілісності знання та необхідності синтезу міждисциплінарних компонентів у процесі формування професійної компетентності. У *Global Standards for Social Work Education and Training* наголошується, що освітні програми повинні забезпечувати поєднання теоретичної підготовки, дослідницької складової та практичного навчання, а також інтеграцію знань із соціальних, гуманітарних і поведінкових наук [158; 159]. Це підкреслює необхідність формування у здобувачів цілісного бачення соціальних процесів та здатності застосовувати різні теоретичні перспективи для аналізу складних соціальних ситуацій.

Подібний акцент простежується й у *Educational Policy and Accreditation Standards* (EPAS), де визначено, що професійна підготовка має інтегрувати знання про поведінку людини в соціальному середовищі, соціальну політику, методи практики та дослідження в єдину систему результатів навчання [152]. Такий підхід орієнтує освітній процес на взаємозв'язок дисциплін і практик, забезпечуючи формування системного мислення майбутнього соціального працівника. У контексті фундаментальної професійної підготовки

інтегративний підхід виступає механізмом узгодження теоретичної глибини з прикладною спрямованістю освіти, що підвищує її цілісність і результативність.

Практична реалізація такого підходу в освітньому процесі проявляється у створенні інтегрованих курсів (наприклад, «Соціальна робота і основи психологічного консультування», «Правові та соціально-адміністративні основи соціальної роботи»), розробленні міждисциплінарних проєктів, застосуванні проблемно-орієнтованого навчання. Важливим елементом інтеграції є паралельне поєднання теорії та практики: студенти не лише опановують теоретичні знання, а й відразу апробують їх у соціально-практичній діяльності.

Важливим компонентом методологічного підґрунтя фундаментальної підготовки соціальних працівників є діяльнісний підхід, що ґрунтується на ідеї: знання найефективніше засвоюються в процесі активної діяльності самого здобувача освіти. У професійній підготовці це означає необхідність включення студентів у різні види навчально-професійної діяльності, максимально наближені до реальної практики, з метою сформувати не лише систему знань, а й уміння, навички та досвід творчої роботи. Як зазначає Т. Олефіренко, діяльнісний підхід зарекомендував себе як ефективний інструмент розвитку фахових компетентностей у підготовці вчителів і соціальних педагогів [68, с. 264].

У сфері соціальної роботи цей підхід реалізується через створення освітнього середовища, у якому студенти вчаться «через дію»: виконують рольові ігри, моделюють реальні випадки з практики, проводять міні-дослідження, організовують волонтерські проєкти. Як підкреслює Н. Верченко, саме активні й інтерактивні форми навчання, спрямовані на розвиток критичного мислення та творчого потенціалу, забезпечують глибоке засвоєння матеріалу [9, с. 23].

У монографії О. Дубасенюк акцентується, що діяльнісний підхід забезпечує активну позицію студента в освітньому процесі, стимулює

розвиток його суб'єктності та професійної ініціативності [20]. На думку дослідниці принцип «навчання через діяльність» передбачає обов'язкове відпрацювання кожного теоретичного положення у практичній формі. Наприклад, вивчаючи методику соціальної роботи з молоддю, студенти розробляють і проводять тренінги для підлітків; опановуючи техніки консультування – відпрацьовують їх у змодельованих консультаціях під супроводом викладача [21]. Особливе значення у цьому процесі має рефлексія: аналіз власних дій, помилок і досягнень, що сприяє професійному зростанню та формує здатність до самооцінювання і самовдосконалення. У підсумку випускники набувають не лише знання «що робити», а й уміння «як робити», що формує впевненість у застосуванні професійних навичок у реальних і часто непередбачуваних умовах.

Діяльнісний підхід забезпечує органічне поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом, перетворюючи знання на інструмент професійної дії. У контексті фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників він виступає механізмом формування готовності до самостійного прийняття рішень, відповідальної поведінки та ефективного функціонування в реальних соціальних ситуаціях.

Отже, окреслені підходи – особистісно орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, інтегративний і діяльнісний не існують ізольовано, а тісно взаємодіють і в освітньому процесі реалізуються комплексно. Сучасна парадигма підготовки соціальних працівників є поліметодологічною, оскільки поєднує різні методологічні орієнтири, які взаємодоповнюють один одного. Так, компетентнісний підхід неможливий без діяльнісного, оскільки компетентності формуються лише у процесі діяльності; особистісно орієнтований гармонійно узгоджується з аксіологічним, оскільки повага до унікальності особистості студента ґрунтується на ціннісних засадах; інтегративний виступає загальним методологічним принципом, що пронизує реалізацію всіх інших підходів. Так, система методологічних підходів задає стратегічні орієнтири для фундаментальної професійної підготовки

майбутніх соціальних працівників, забезпечуючи її наукову обґрунтованість, цілісність і практичну ефективність. Розглянемо зарубіжний та вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, щоб розширити теоретичні контури нашого дослідження.

### **1.3. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників у контексті фундаменталізації фахової освіти**

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників є необхідною передумовою науково обґрунтованого осмислення сучасного стану та перспектив розвитку цієї галузі фахової освіти, оскільки дозволяє виявити закономірності її становлення, визначити сильні та проблемні аспекти, а також окреслити потенціал модернізації в умовах суспільних трансформацій. Порівняльний підхід у цьому контексті набуває особливої актуальності, адже дає змогу співвіднести національні освітні практики з міжнародними стандартами, простежити відмінності у співвідношенні теоретичної та практичної складових підготовки, рівні спеціалізації та механізмах забезпечення якості освіти. Дослідницький фокус параграфа зосереджується на феномені фундаменталізації як ключовому критерію аналізу, що дозволяє оцінити глибину теоретичної підготовки, системність міждисциплінарних знань і здатність освітніх програм формувати методологічне мислення та професійну стійкість майбутніх соціальних працівників.

У міжнародному освітньому дискурсі фундаменталізація професійної підготовки розглядається як стратегія забезпечення довготривалої професійної стійкості фахівця через формування глибоких теоретичних знань, методологічного мислення та здатності до перенесення знань у нові контексти діяльності. У наукових дослідженнях фундаменталізація

тракується як орієнтація на системність і цілісність знання, інтеграцію загальнонаукових та спеціальних компонентів підготовки [95; 97; 101]. У сфері соціальної роботи вона пов'язується з необхідністю формування широкого гуманітарного й міждисциплінарного підґрунтя підготовки, що дозволяє майбутньому фахівцеві здійснювати комплексний аналіз соціальних явищ і діяти в умовах невизначеності.

У сучасній парадигмі професійної освіти фундаменталізація не протиставляється компетентнісній моделі, а розглядається як її змістове підґрунтя. Компетентнісний підхід визначає результати навчання у вигляді інтегрованих характеристик особистості, тоді як фундаменталізація забезпечує глибину й системність знань, на основі яких формуються відповідні компетентності [102; 104]. У підготовці соціальних працівників це означає поєднання академічної теоретичної бази з практико-орієнтованими результатами навчання, що відображено у порівняльному аналізі вітчизняної та зарубіжної моделей (табл. 1.3).

Міжнародні стандарти підготовки соціальних працівників виконують функцію нормативно-методологічного орієнтира, який забезпечує узгодженість освітніх програм із глобальними вимогами професії. Зокрема, Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників (IFSW/IASSW) визначають місію освітніх програм, принципи інтеграції теорії й практики та необхідність формування етичних і професійних компетентностей. Аналіз їх упровадження в національному контексті розкрито у працях Т. Семигіної, яка підкреслює значення цих стандартів для гармонізації української системи підготовки з міжнародними вимогами [99]. Таким чином, міжнародні стандарти виступають механізмом інституціоналізації як компетентнісного підходу, так і фундаменталізованої теоретичної основи професійної освіти соціальних працівників. Узагальнення зазначених орієнтирів у вітчизняному та зарубіжному контекстах подано в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

**Методичні орієнтири фундаменталізації професійної підготовки соціальних працівників у вітчизняному та зарубіжному контекстах**

<b>Методичні орієнтири</b>	<b>Українська модель</b>	<b>Зарубіжна модель (США, Канада, Велика Британія, Німеччина)</b>	<b>Методологічний зміст</b>
<b>Академічність</b>	Домінування фундаментальної теоретичної підготовки; значний обсяг соціогуманітарних дисциплін; орієнтація на науковий тип мислення	Поєднання теоретичного ядра з прикладними курсами; включення дослідницького компоненту (особливо на магістерському рівні)	Формування методологічного мислення, здатності до критичного аналізу та наукового обґрунтування професійних рішень
<b>Практико-орієнтованість</b>	8–12 тижнів практики на бакалавраті; поступове посилення виробничої та переддипломної практики	30–50% навчального часу відводиться на field education; 700–1300 годин практики під супервізією	Інтеграція теорії і практики, формування професійної готовності через діяльнісний компонент
<b>Міждисциплінарність</b>	Інтеграція знань із соціології, психології, педагогіки, права, медицини; універсальний профіль фахівця	Спеціалізація на основі міждисциплінарної бази; гнучке оновлення програм відповідно до соціальних запитів	Комплексний аналіз соціальних проблем; здатність працювати з різними категоріями клієнтів
<b>Система забезпечення якості</b>	Державні стандарти вищої освіти	Акредитаційні стандарти (CSWE, IFSW/IASSW), професійна сертифікація	Нормативно-методологічна регламентація підготовки та забезпечення відповідності міжнародним вимогам
<b>Освітня парадигма</b>	Орієнтація на фундаменталізацію змісту освіти	Компетентнісна та результативна модель із збереженням теоретичного ядра	Синтез академічності та компетентнісного підходу

Узагальнені в таблиці 1.3 методичні орієнтири фундаменталізації професійної підготовки соціальних працівників створюють підґрунтя для більш деталізованого аналізу їх реалізації в освітніх системах конкретних країн. У цьому контексті доцільно звернутися до досвіду *США, Канади, Великої Британії, Німеччини, Польщі та Франції*, що дозволяє простежити варіативність моделей поєднання академічності, практико-орієнтованості та міждисциплінарності, а також виявити специфіку інституційних механізмів забезпечення якості підготовки соціальних працівників у різних національних освітніх традиціях.

У Сполучених Штатах Америки наприкінці XIX ст. було започатковано систематичну підготовку кадрів для сфери соціального захисту населення. Створення у 1898 році Школи соціальної роботи при Колумбійському університеті стало одним із перших кроків у становленні професійної освіти в цій галузі, започаткувавши багатoproфільну і водночас науково обґрунтовану систему підготовки фахівців [150, с. 58].

На сучасному етапі в США сформовано багаторівневу модель освіти в галузі соціальної роботи, що охоплює всі рівні академічної вертикалі. Базовим рівнем є програма підготовки бакалавра соціальної роботи (Bachelor of Social Work, BSW), що реалізується у форматі чотирирічного навчання в університетах. Наступним рівнем виступає магістерська програма (Master of Social Work, MSW), тривалість якої становить від одного до двох років залежно від наявності попередньої спеціалізованої підготовки (наприклад, прискорений однорічний курс для випускників із дипломом BSW). Крім того, пропонуються програми третього освітньо-наукового рівня (Doctor of Social Work – DSW або PhD in Social Work), орієнтовані на підготовку дослідників, викладачів і управлінських кадрів для академічної та адміністративної сфери соціальної політики.

Така система дозволяє не лише забезпечити єдність академічного та практичного компонентів у підготовці фахівців, але й підтримувати високий рівень професіоналізму та етичної відповідальності у сфері соціальної

роботи. Комплексне поєднання теоретичних засад і прикладних підходів створює підґрунтя для формування цілісної професійної ідентичності майбутніх фахівців соціальної сфери, що є одним із ключових чинників їхньої ефективності у професійній діяльності. Однією з характерних особливостей американської моделі освіти соціальних працівників є поєднання загальнонаукової бази знань з професійно орієнтованими дисциплінами. На рівні бакалаврату навчання зазвичай здійснюється в межах факультетів гуманітарних і соціальних наук, де студенти опановують не лише профільні предмети із соціальної роботи, але й проходять загальноосвітні курси (*general education*) – психологію, соціологію, економіку, антропологію, етику, академічне письмо, що відповідає концепції фундаменталізації освіти, спрямованої на формування наукового світогляду, системного мислення та глибокого розуміння суспільних процесів. Професійно орієнтована частина програм ґрунтується на вимогах стандартів акредитації, визначених Радою з освіти у сфері соціальної роботи через документ *Educational Policy and Accreditation Standards* (EPAS). До обов'язкових компонентів таких програм належать курси з теорії і практики соціальної роботи, зокрема методів роботи з індивідами, сім'ями, групами та громадами, основ соціальної політики, організації соціальних служб, поведінки людини в соціальному середовищі, етики соціальної роботи, культурного різноманіття, а також методів соціальних досліджень [149].

Інтегрованість навчальних планів проявляється у включенні до них курсів із суміжних галузей, зокрема поведінкових наук, охорони здоров'я, права тощо, що розширює межі професійного бачення і забезпечує підготовку фахівців до роботи в умовах складної соціальної реальності. Завдяки цьому випускники набувають фундаментальних знань у галузях, дотичних до соціальної роботи, що дозволяє їм комплексно аналізувати потреби клієнтів, планувати ефективні інтервенції та взаємодіяти з мультидисциплінарними командами.

Важливою складовою підготовки є методична орієнтація на формування практичних компетентностей студентів. Університети США активно впроваджують сучасні педагогічні підходи, засновані на принципах активного навчання. Серед основних методів – аналіз кейсів (випадків із реальної практики), рольові ігри, симуляції професійних ситуацій, інтенсивне відпрацювання навичок консультування. Значна увага приділяється командній роботі, комунікації, вирішенню конфліктів, що реалізується через роботу в малих групах і тренінгові формати.

Щодо наукової складової, то більшість освітніх програм включає навчальні курси з методології соціальних досліджень, кількісної та якісної методики, а також статистики. У методичному вимірі фундаментація професійної підготовки соціальних працівників у США реалізується не через домінування абстрактно-теоретичної складової, а через системну інтеграцію загальнонаукової бази, дослідницької методології, компетентнісної архітекτονіки та практико-орієнтованого навчання. Американська модель демонструє особливий тип фундаментації – структурно-нормативний, у межах якого глибина теоретичної підготовки поєднується з чітко регламентованими результатами навчання та стандартизованими механізмами забезпечення якості (рис. 1.1). Такий підхід забезпечує формування не лише професійних навичок, а й методологічного мислення, здатності до аналітичної оцінки соціальних процесів та застосування доказових практик (*evidence-based practice*).

Узагальнена модель фундаментації в американському контексті засвідчує, що дослідницький компонент не є допоміжним елементом підготовки, а виступає структурною складовою формування професійної компетентності та методологічного мислення майбутнього соціального працівника. Розглянемо, як науково-дослідна діяльність інтегрується в освітній процес на різних рівнях підготовки та забезпечує зв'язок між академічним знанням і практикою соціальної роботи. Студенти виконують дослідницькі проекти у межах окремих курсів або групових ініціатив. Однак

повноцінна науково-дослідна діяльність, як правило, є домінантою докторських програм (PhD, DSW), а також реалізується у форматі індивідуальних досліджень викладачів, аспірантів і наукових центрів при університетах. Крім того, наука тісно інтегрована в освітній процес, зокрема розроблені в академічному середовищі концепції, інструменти та методики оперативно впроваджуються у навчальні програми, кейси, підручники, що забезпечує їхню актуальність і практичну релевантність [152].



*Рис. 1.1. Модель фундаменталізації професійної підготовки соціальних працівників у США*

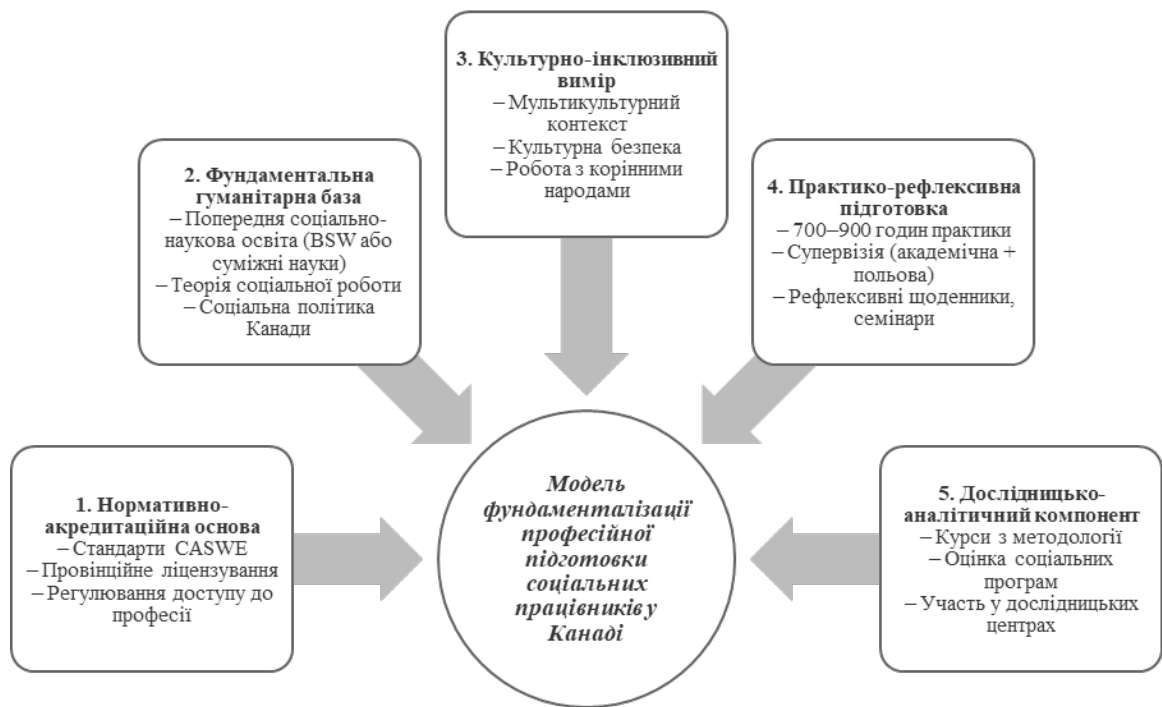
Таким чином, система підготовки соціальних працівників у США поєднує міждисциплінарність як основу фундаментальної підготовки та потужну практичну складову, втілену через систему супервізованого стажування (*supervised practicum*), прикладні дослідницькі проєкти та фахову спеціалізацію. Саме така інтеграція теоретичного знання, професійної компетентності та практико-орієнтованості зробила американську модель орієнтиром для освітніх реформ у багатьох країнах світу.

Канада має багато спільного із США у підходах до підготовки соціальних працівників, що зумовлено їхньою спільною належністю до англо-американської моделі соціальної роботи. У межах цієї моделі сформовано чітко структуровану систему професійної освіти, яка передбачає два основних рівні – бакалаврський (BSW) і магістерський (MSW). Більшість університетів і коледжів Канади пропонують трьох- або чотирирічні бакалаврські програми, які акредитуються Канадською асоціацією шкіл соціальної роботи (CASWE) на основі стандартів, подібних до тих, що використовуються у США. Магістерські програми тривають від одного до двох років і можуть бути орієнтовані як на поглиблення практичних компетентностей, так і на дослідницьку діяльність, залежно від структури конкретної програми. У деяких випадках студенти мають можливість обрати один із треків – професійний або дослідницький. Регулювання практики соціальних працівників у Канаді здійснюється на рівні провінцій, тому здобуття ліцензії після завершення навчання є обов'язковою умовою для багатьох фахових позицій [61, с. 192].

Зміст освітніх програм у сфері соціальної роботи в Канаді передбачає поєднання фундаментальної гуманітарної підготовки з професійною спеціалізацією. Багато університетів вимагають, щоб вступники на програми рівня MSW мали ступінь BSW або аналогічну освіту в галузі суспільних наук, зокрема психології, соціології, політології, що гарантує наявність у студентів загальнонаукової бази. Навчальні плани бакалаврату і магістратури охоплюють широкий спектр дисциплін, включаючи теорію соціальної

роботи, методи втручання в індивідуальному, груповому й громадському контекстах, соціальну політику Канади, етику професії, дослідницькі методи, оцінку соціальних програм, а також курси з урахуванням мультикультурного контексту та специфіки корінного населення. Значний акцент робиться на тематиці культурної безпеки, історичних травм корінних народів Канади, що відповідає соціальним викликам сучасного канадського суспільства та спрямоване на формування у студентів міжкультурної чутливості і компетентності [99].

Узагальнення окреслених структурних і змістових характеристик канадської системи підготовки соціальних працівників дозволяє виокремити її ключові методичні компоненти та представити їх у вигляді цілісної моделі фундаменталізації професійної освіти (рис. 1.2).



*Рис. 1.1. Модель фундаменталізації професійної підготовки соціальних працівників у Канаді*

Запропонована схема відображає поєднання нормативно-акредитаційної регламентації, фундаментальної гуманітарної бази,

культурно-інклюзивного виміру, практико-рефлексивного навчання та дослідницько-аналітичного компоненту як взаємопов'язаних елементів канадської освітньої архітектури.

Таким чином, представлена на рисунку 1.2. модель засвідчує, що фундаменталізація професійної підготовки соціальних працівників у Канаді має комплексний характер і ґрунтується на поєднанні академічної гуманітарної основи, культурно зумовленої чутливості та нормативно врегульованої практико-орієнтованої підготовки. У цьому контексті принципового значення набуває механізм інтеграції фундаментальної теоретичної бази з прикладними формами навчання, насамперед через систему супервізованої практики як провідного інструменту професійної соціалізації майбутніх фахівців.

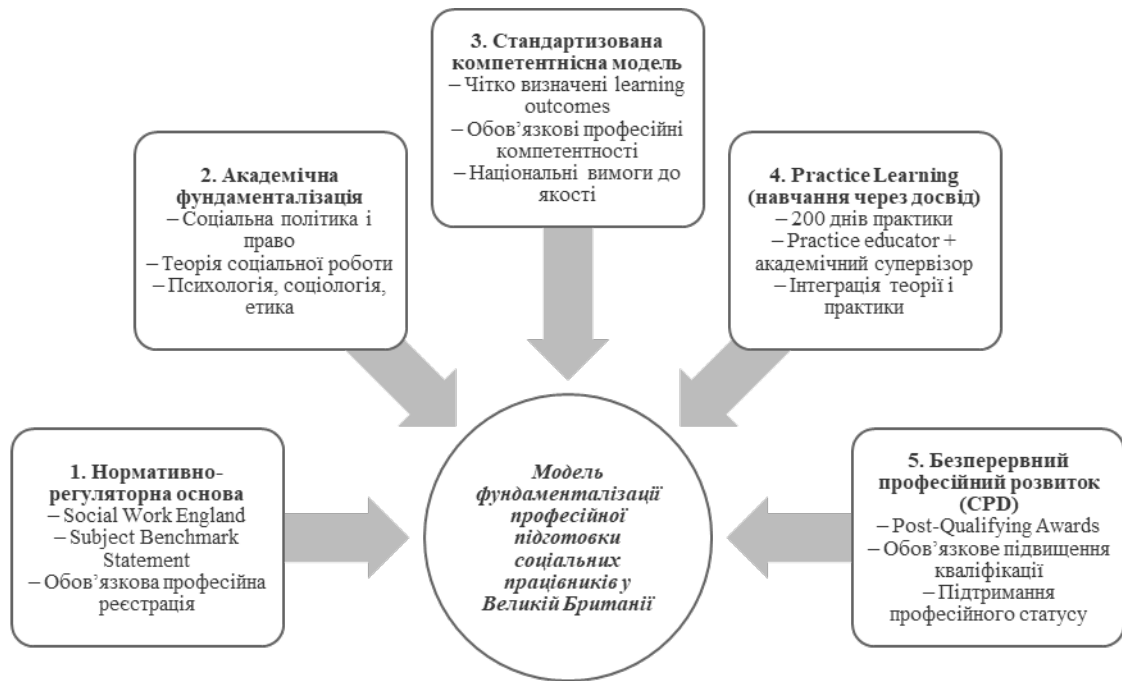
Аналізуючи підготовку фахівців соціальної роботи у *Великій Британії*, важливо підкреслити, що вона характеризується інтеграцією академічної освіти з чітко регламентованими вимогами професійних стандартів та жорстким контролем якості з боку національних регуляторних органів. Історичні витoki становлення соціальної роботи як професії у Великій Британії сягають кінця XIX ст. У той період освітні маршрути мали вузькоспеціалізований характер, зокрема існували окремі навчальні курси для соціальних працівників у сфері охорони здоров'я, роботи з дітьми, системи правосуддя та інших галузей [12]. Ситуація змінилася у 1960-х роках, коли було запроваджено модель універсального соціального працівника загального профілю та розроблено цілісні навчальні програми, що замінили фрагментовану підготовку [90].

У сучасному освітньому просторі Великої Британії соціальних працівників готують як класичні університети (приблизно третина фахівців), так і спеціалізовані професійні коледжі або школи (близько двох третин) [12]. Професійна освіта реалізується на двох основних рівнях: бакалаврат (Bachelor of Social Work або Bachelor of Arts in Social Work) тривалістю три роки (у Шотландії – чотири), та магістратура (Master of Social Work) –

інтенсивна дворічна програма для осіб, які вже мають будь-який бакалаврський ступінь. Після завершення освітньої програми випускники здобувають професійну кваліфікацію соціального працівника, однак для здійснення практики необхідно пройти офіційну реєстрацію у відповідному професійному регуляторі, зокрема Social Work England, і дотримуватися встановлених стандартів професії.

Однією з особливостей британської моделі є високий рівень стандартизації змісту професійної освіти. Усі програми мають відповідати національним вимогам до академічної якості (зокрема *Subject Benchmark for Social Work*) та освітнім стандартам, встановленим регуляторними органами. Так, Social Work England визначає чіткий перелік обов'язкових компетентностей, навчальних результатів і мінімальних вимог до практичної складової [174]. Типова освітня програма включає блоки з соціальної політики та права (зокрема, законодавство щодо захисту дітей, підтримки вразливих категорій населення, соціального забезпечення), теорії соціальної роботи, психології розвитку, соціології, а також дисципліни, присвячені навичкам професійного втручання, методам дослідження, оцінювання практики, етиці та професійним цінностям. Урахування соціального контексту – таких явищ, як бідність, нерівність, культурне розмаїття є принциповою основою для підготовки фахівців, здатних діяти ефективно в умовах соціальної складності.

Узагальнення окреслених характеристик британської системи дозволяє розглядати її як цілісну модель фундаменталізації професійної підготовки, що поєднує нормативну стандартизацію, академічну глибину та практико-орієнтоване навчання (рис. 1.3). Представлена структура відображає ключові методологічні компоненти, які забезпечують інтеграцію теоретичного знання, професійних стандартів і механізмів контролю якості у межах єдиної освітньої архітекτονіки.



*Рис. 1.2. Модель фундаменталізації професійної підготовки соціальних працівників у Великій Британії*

Британська модель фундаменталізації вирізняється високим рівнем нормативної регламентації та системною інтеграцією академічної підготовки з практичним досвідом. Подальший аналіз організації практичного навчання дозволяє конкретизувати, яким чином модель *practice learning* забезпечує формування професійної компетентності та стійкої професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників. Визначальною рисою британської системи є реалізація моделі навчання через практичний досвід (*practice learning*), що забезпечує єдність теорії і практики. Наукова складова в освітньому процесі представлена насамперед на рівні виконання дослідницьких проєктів. Студенти бакалаврату здебільшого готують випускню роботу або дисертацію в межах *honours degree*, тоді як магістранти можуть виконувати більш складні дослідницькі завдання, пов'язані з аналізом ефективності соціальних інтервенцій. Хоча більшість випускників орієнтовані на практичну роботу, університети дедалі більше стимулюють розвиток дослідницької культури, зокрема через участь у *evidence-based practice*. Дослідження, результати яких інтегруються в навчальні програми,

забезпечують актуальність знань і сприяють оновленню навчальних кейсів, підвищуючи якість освітнього процесу [151].

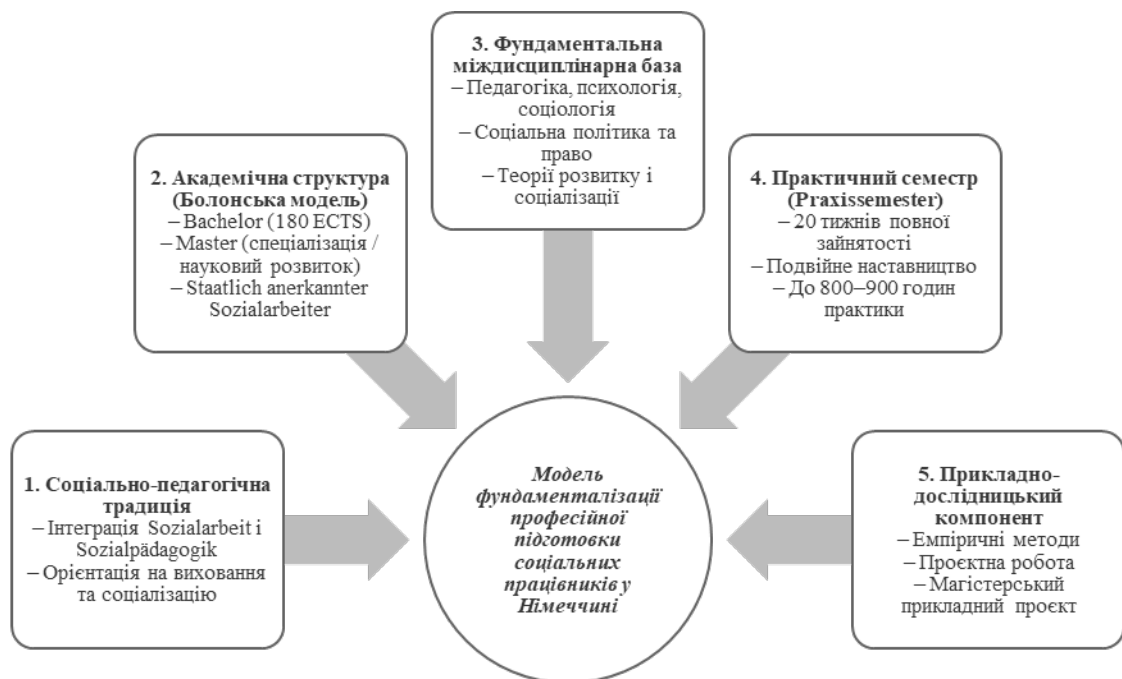
Таким чином, британська модель освіти соціальних працівників поєднує фундаментальну академічну підготовку, орієнтовану на глибоке розуміння соціальних процесів, із практико-орієнтованою моделлю навчання через досвід, що дозволяє формувати фахівців, здатних працювати у складних соціальних умовах, приймати обґрунтовані рішення на основі доказів та дотримуватися високих професійних стандартів протягом усього кар'єрного шляху.

*Німеччина* має глибокі традиції у сфері соціально-педагогічної роботи, що істотно вплинуло на формування сучасної моделі підготовки кадрів для соціальної сфери. Освітній процес структурований відповідно до Болонської системи. Так, бакалаврська програма (Bachelor of Arts in Soziale Arbeit) триває 3 роки (180 кредитів ECTS), магістерська – ще 1,5–2 роки. Завершення бакалаврату надає випускникові право розпочинати професійну діяльність, а після виконання низки практичних вимог можна отримати статус «визнаного державою соціального працівника» (*Staatlich anerkannter Sozialarbeiter*). Магістратура передбачає можливість як спеціалізованої професійної підготовки (наприклад, у сфері управління соціальними службами, клінічної соціальної роботи, роботи з конкретними групами клієнтів), так і подальшого академічного розвитку через наукову кар'єру.

Зміст програм у німецьких вишах заснований на поєднанні соціально-педагогічного підходу та фундаментальних наук. Поняття *Soziale Arbeit* інтегрує елементи як соціальної роботи, так і соціальної педагогіки, що виявляється у включенні до навчального плану блоків з педагогіки, психології, теорій соціалізації, виховання і розвитку особистості. Крім того, програми містять базові курси з теорії соціальної роботи, соціальної політики, права соціального забезпечення, соціології, що формує цілісне уявлення про структуру соціальних інституцій і процеси, які в них відбуваються [149]. Така освітня конструкція є проявом фундаменталізації

професійної підготовки, оскільки забезпечує глибоке загальнонаукове підґрунтя (психолого-педагогічне, економічне, правове), необхідне для комплексного розуміння соціальних проблем.

Узагальнення окреслених структурних та змістових характеристик дозволяє інтерпретувати німецьку систему підготовки соціальних працівників як специфічну модель фундаменталізації, що поєднує соціально-педагогічну традицію, прикладну орієнтацію та поступову академізацію професії (рис. 1.4). Представлена схема відображає ключові методологічні компоненти цієї моделі та механізми інтеграції теоретичного знання з практичною діяльністю.



*Рис. 1.3. Модель фундаменталізації професійної підготовки соціальних працівників у Німеччині*

Німецька модель фундаменталізації вирізняється поєднанням глибокого соціально-педагогічного підґрунтя з прикладною орієнтацією освітнього процесу, що реалізується через практичний семестр та проектно-дослідницькі форми навчання. Подальший аналіз дозволяє конкретизувати, яким чином міждисциплінарність і практика повного занурення формують

професійну компетентність та адаптивність майбутніх соціальних працівників до потреб ринку праці.

Значну роль у німецькій підготовці відіграє міждисциплінарна дослідницька складова. Зокрема, більшість навчальних програм включають курси з емпіричних методів дослідження, аналізу соціальних даних, проектної роботи [156]. У межах університетів прикладних наук (*Fachhochschulen*) значну частину підготовки становить практика. Однією з центральних форм є обов'язковий «практичний семестр» – 20 тижнів повної зайнятості студента у соціальній установі (молодіжна служба, центр зайнятості, організація для людей з інвалідністю тощо), що зазвичай реалізується на третьому курсі бакалаврату. У сучасній освітній практиці активно впроваджуються інноваційні підходи, зокрема дуальне навчання, проектно-орієнтоване навчання, а також *service learning* – залучення студентів до волонтерських і соціальних ініціатив. Паралельно відбувається посилення наукового компоненту в освітньому процесі. Так, більшість ЗВО мають власні дослідницькі інститути соціальної роботи, в яких студенти можуть брати участь як молодші дослідники. Зазначена тенденція свідчить про поступове зближення прикладної та академічної моделей, що можна інтерпретувати як процес фундаменталізації освіти в напрямку поглиблення науково-теоретичного підґрунтя. Щодо спеціалізації, то після здобуття ступеня *Bachelor of Arts in Soziale Arbeit* випускники можуть працювати у різних сферах соціальної роботи без обов'язкової вузької спеціалізації [61].

Отже, німецька модель професійної підготовки соціальних працівників перебуває у динамічному розвитку, що виявляється у прагненні поєднати фундаментальність освіти, прикладну орієнтацію та міждисциплінарність у межах компетентнісного підходу, узгодженого з європейськими кваліфікаційними рамками.

*Польща* належить до країн Східної Європи, де професіоналізація соціальної роботи набула активного розвитку у 1990-х роках, майже синхронно з відповідними процесами в Україні. Утім, на відміну від багатьох

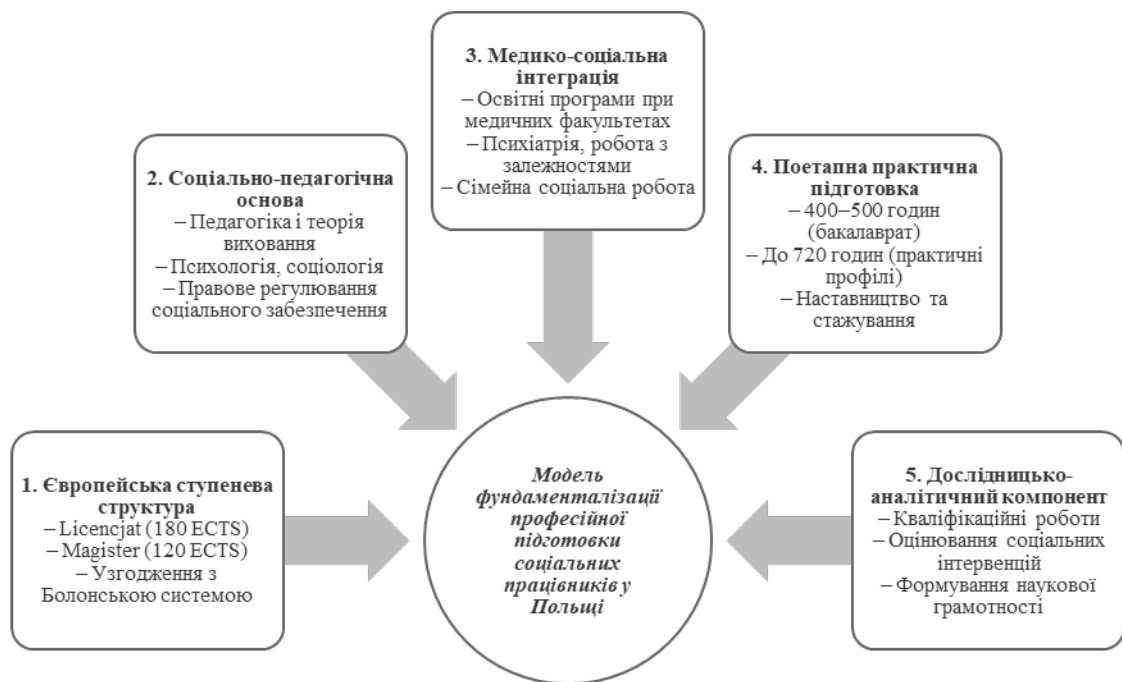
сусідніх держав, Польща продемонструвала вищу динаміку інтеграції в європейський освітній простір, що зумовило оперативне впровадження міжнародних стандартів підготовки фахівців соціальної сфери. Сучасна система професійної підготовки соціальних працівників у Польщі представлена переважно університетами (державними і приватними) та академіями, які реалізують акредитовані програми за спеціальністю «praca socjalna». Структура вищої освіти в галузі соціальної роботи відповідає європейській системі ступеневості: Licencjat (бакалаврський рівень, три роки, 180 ECTS) та Magister (магістерський рівень, два роки, 120 ECTS). Випускники освітнього рівня Licencjat можуть здійснювати професійну діяльність на базових посадах, зокрема в муніципальних службах соціальної допомоги, тоді як диплом магістра відкриває ширші перспективи кар'єрного зростання, включаючи управлінську, науково-методичну та освітню діяльність.

Особливості змістового наповнення програм соціальної роботи у польських закладах вищої освіти зумовлені історично сформованою соціально-педагогічною орієнтацією підготовки, яка бере початок із функціонування кафедр соціальної педагогіки при університетах. У зв'язку з цим сучасні навчальні плани включають суттєвий обсяг педагогічних дисциплін (зокрема, педагогіку, теорію виховання, методику соціально-виховної роботи) поряд із фаховими курсами із соціальної роботи, соціології, психології, правового регулювання соціального забезпечення [177]. Такий міждисциплінарний підхід сприяє формуванню цілісного бачення соціальних явищ і проблем, а також забезпечує підготовку фахівця, здатного діяти на різних рівнях соціального втручання від індивідуального до макросоціального [179].

У межах євроінтеграційного курсу Польща приділила особливу увагу модернізації практико-орієнтованої складової освітніх програм. Бакалаврські програми передбачають 400–500 годин практичної підготовки, яка має поетапний характер і реалізується відповідно до року навчання.

Узагальнення окреслених характеристик дозволяє представити польську систему підготовки соціальних працівників як модель фундаменталізації, що поєднує соціально-педагогічну традицію, європейську стандартизацію та посилену практико-орієнтованість (рис. 1.5.). Запропонована схема відображає ключові структурні елементи цієї моделі та їх взаємозв'язок у межах сучасної євроінтеграційної освітньої парадигми.

Польська модель фундаменталізації демонструє інтеграцію соціально-педагогічної традиції, європейської ступеневої структури та посиленої практико-орієнтованості. Подальший аналіз методів навчання та дослідницької складової дозволяє конкретизувати, як ця модель реалізується на рівні освітнього процесу та формування професійної мобільності майбутніх фахівців.



*Рис. 1.4. Модель фундаменталізації професійної підготовки соціальних працівників у Польщі*

Фундаменталізація освіти в польському контексті полягає у прагненні до міждисциплінарного синтезу знань від педагогіки й психології до права й медицини задля підготовки фахівця широкого профілю. Дослідники наголошують, що у провідних країнах Європи соціальна освіта

трансформувалася від моделі вузької спеціалізації до універсального підходу, зорієнтованого на широку професійну мобільність [12].

Франція має унікальну систему підготовки кадрів для соціальної сфери, яка суттєво відрізняється від англо-американської моделі, що орієнтується на університетську освіту з гнучким поєднанням теоретичних і практичних елементів. Історично соціальна робота у Франції формувалася як професія, тісно пов'язана з системою охорони здоров'я та соціального забезпечення, що зумовило її значну інституційну інтеграцію у медичну й соціальну інфраструктуру країни. На сьогодні значна частина французьких соціальних працівників здійснює професійну діяльність у лікарнях, центрах медико-соціальної допомоги та інших закладах охорони здоров'я, а також у соціальних службах місцевого самоврядування [12].

З огляду на такий контекст, підготовка соціальних працівників у Франції перебуває під прямим регулятивним впливом держави й реалізується переважно у спеціалізованих навчальних закладах – школах соціальної роботи (*écoles de travail social*), регіональних інститутах соціальної роботи та подібних освітніх структурах. Важливо зазначити, що ці інституції не завжди належать до університетської системи, проте їхні програми мають державну акредитацію й завершуються отриманням диплома державного зразка (*Diplôme d'État*) відповідної професійної кваліфікації.

Французька модель професійної підготовки соціальних працівників вирізняється чіткою структурною диференціацією за видами соціальної діяльності, яку прийнято окреслювати як «соціальні кар'єри» (*carrières sociales*). До основних типів належать: *Assistant de service social* (асистент соціальної служби) – найближчий функціональний еквівалент соціального працівника у вузькому сенсі; *Éducateur spécialisé* (спеціалізований вихователь), що працює з дітьми та молоддю з особливими потребами або девіантною поведінкою; *Conseiller en économie sociale et familiale* (консультант із соціальних та сімейних питань), який здійснює освітню роботу із сім'ями щодо ведення побуту та соціальної інтеграції. Кожна з

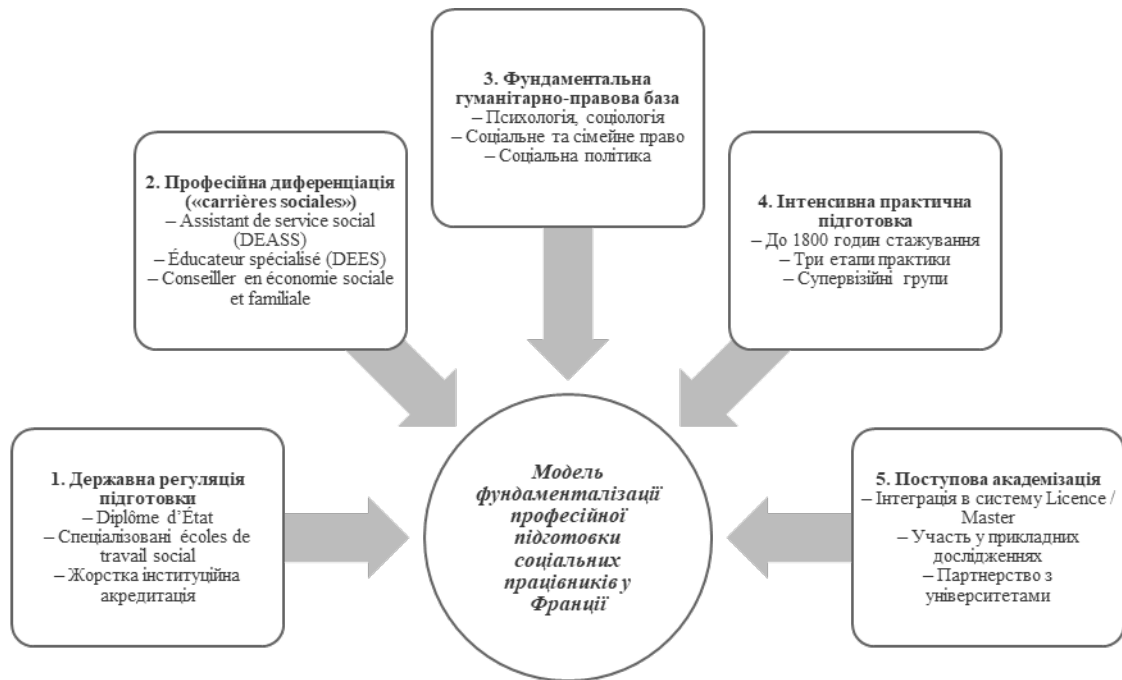
названих професій має окрему освітню програму та відповідний державний диплом. Так, для здобуття кваліфікації *Assistant de service social* необхідно пройти трирічне навчання за програмою *DEASS* (*Diplôme d'État d'Assistant de Service Social*), що відповідає рівню *licence* (180 ECTS). Натомість підготовка *Éducateur spécialisé* реалізується за іншою програмою – *DEES*, яка також триває близько трьох років, але має інший зміст із акцентом на педагогічні технології та творчі методики роботи з молоддю.

Незважаючи на фрагментацію професійних профілів, зміст освітніх програм має низку спільних характеристик. Зокрема, усі навчальні плани об'єднують фундаментальні дисципліни з психології, соціології, права та соціальної політики з інтенсивною практичною підготовкою. Наприклад, навчальна програма *DEASS* включає модулі з соціального права, сімейного права, психології розвитку, організації соціальних служб, а також передбачає проходження трьох стажувань, сумарна тривалість яких становить 12 місяців або 1800 годин практики протягом трирічного періоду навчання [163]. Така структура дозволяє майбутнім фахівцям отримати досвід роботи у різних типах установ від муніципальних служб до лікарень і неурядових організацій, що формує всебічну професійну готовність.

Узагальнення наведених характеристик дозволяє розглядати французьку систему підготовки соціальних працівників як окрему модель фундаменталізації, що базується на державній регламентації, професійній диференціації та домінуванні практичної складової з поступовою академізацією (рис. 1.6). Запропонована схема відображає структурну логіку цієї моделі та специфіку її розвитку в умовах європейської освітньої інтеграції.

Французька модель фундаменталізації поєднує вузькоспеціалізовану професійну підготовку з інтенсивною практикою та поступовим посиленням наукового компоненту. Подальший аналіз механізмів супервізії та академізації дозволяє конкретизувати, яким чином у межах цієї моделі

забезпечується інтеграція теоретичного знання з практичним досвідом і формування високого рівня професійної експертизи.



*Рис. 1.5. Модель фундаменталізації професійної підготовки соціальних працівників у Франції*

Особливе місце у французькій моделі підготовки соціальних працівників посідає супервізія. Під час стажувань студенти регулярно беруть участь у супервізійних групах, де аналізують практичні кейси під керівництвом досвідчених кураторів, що сприяє глибшому усвідомленню зв'язку між теоретичними знаннями та реальними викликами соціальної роботи. До викладання дисциплін часто залучаються практикуючі фахівці, які одночасно мають академічний і професійний статус, що забезпечує інтеграцію академічного і практичного компонентів у навчальному процесі.

Незважаючи на яскраво виражену практичну спрямованість, в останні роки французька система демонструє ознаки фундаменталізації. Це пов'язано з імплементацією європейських освітніх реформ, зокрема з приведенням національних дипломів до рівнів вищої освіти (бакалавр, магістр). Як наслідок, в освітні програми було інтегровано більше академічних курсів, з'явилася можливість продовження навчання до ступеня *Licence* або *Master* у

партнерстві з університетами. Окремі школи соціальної роботи почали долучатися до наукових досліджень, залучаючи студентів старших курсів до участі в емпіричних і прикладних проєктах [163].

Таким чином, сучасна французька соціальна освіта поєднує глибоку практичну орієнтацію з дедалі сильнішим науковим підґрунтям. Випускники не лише опановують техніки соціальної допомоги, а й здобувають здатність критично мислити, аналізувати соціальні явища, працювати з нормативно-правовими документами та методологією дослідження. Водночас практика залишається невід'ємною складовою підготовки, забезпечуючи високий рівень готовності до професійної діяльності вже з моменту випуску.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що ключовою рисою французької моделі є вузькоспеціалізований підхід до підготовки фахівців, що створює високий ступінь професійної експертизи в окремих сферах (наприклад, у роботі з дітьми або з кризовими сім'ями), однак водночас обмежує мобільність кадрів між секторами соціальної роботи.

Сучасний стан підготовки соціальних працівників в Україні можна охарактеризувати як перехідний, що відображає трансформацію освітньої системи у напрямі відповідності сучасним суспільним потребам. Узагальнення окреслених характеристик дозволяє представити українську систему підготовки соціальних працівників як приклад фундаменталізації перехідного типу, що поєднує академічну традицію, міждисциплінарну базу та поступове посилення практико-орієнтованості. Вітчизняна система підготовки соціальних працівників поєднує розвинену академічну базу з поступовим посиленням компетентнісної та практико-орієнтованої складових, однак зберігає певний дисбаланс між теоретичною насиченістю та обсягом реального професійного занурення. Водночас окреслена структурна логіка розвитку дозволяє простежити трансформацію освітньої парадигми у напрямі більш інтегрованої моделі, що передбачає гармонійне поєднання фундаментальності, прикладності та адаптивності професійної підготовки. Відбувається поступове відходження від домінування академічно-

теоретичної моделі навчання, яка історично склалася під впливом педагогічної традиції, та рух до більш інтегрованої моделі професійної освіти, що поєднує фундаментальну наукову підготовку, компетентнісний підхід і практико-орієнтовану складову. Окреслений вектор розвитку є цілком закономірним у контексті зростання складності соціальних викликів, із якими стикаються фахівці соціальної сфери, та необхідності формування висококваліфікованих, адаптивних і відповідальних працівників, здатних діяти ефективно в умовах нестабільності, багатовекторності суспільного розвитку та постійних змін соціального простору.

Розгляд досвіду України та провідних зарубіжних країн у сфері підготовки соціальних працівників надає можливість виявити як спільні тенденції, так і відмінності, що відображаються на рівні структурно-змістових характеристик освітніх програм. У фокусі аналізу перебувають ключові елементи освітнього процесу, серед яких зміст і міждисциплінарність навчальних програм, принципи та методи навчання, тривалість і рівні освіти, співвідношення теоретичної та практичної підготовки, питома вага фундаментальної теоретичної складової, а також обсяги та організаційні форми практики. Крім того, особлива увага приділяється ролі науково-дослідної діяльності як інтегративного компонента професійної підготовки. Сукупний аналіз цих параметрів дає змогу оцінити потенціал адаптації кращих практик до вітчизняного контексту.

Порівняльний аналіз освітніх систем підготовки соціальних працівників у вітчизняному та зарубіжному контекстах дає змогу виявити специфіку реалізації фундаменталізації фахової освіти, визначити співвідношення теоретичної та практичної складових, а також оцінити рівень інтеграції міжнародних професійних стандартів у національні моделі підготовки. У межах даного дослідження фундаменталізація розглядається як стратегія забезпечення довготривалої професійної стійкості фахівця через формування глибокої міждисциплінарної теоретичної бази, методологічного

мислення та здатності до перенесення знань у нові соціальні контексти. Узагальнення результатів порівняння подано в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

**Порівняльна характеристика освітніх систем (моделей) професійної підготовки соціальних працівників у контексті фундаменталізації фахової освіти**

<b>Критерій порівняння</b>	<b>Українська модель</b>	<b>Зарубіжна модель (США, Канада, Велика Британія, Німеччина)</b>	<b>Порівняльний аналіз</b>
<b>Концептуальна основа</b>	Фундаменталізація змісту освіти; гуманістична та аксіологічна орієнтація; академічність	Компетентнісна та результативна модель; орієнтація на професійні стандарти	В Україні домінує академічна традиція; за кордоном – результативність і вимірюваність компетентностей
<b>Співвідношення теорії і практики</b>	Переважання теоретичної складової з поступовим посиленням практики	30–50% навчального часу – практика (field education), дуальні елементи	Зарубіжні системи демонструють більшу практичну інтенсивність
<b>Характер фундаменталізації</b>	Орієнтація на глибоку гуманітарну, соціологічну, психологічну базу	Фундаменталізація інтегрована в компетентнісну структуру через стандарти	Українська модель більш академічно-фундаментальна; зарубіжна – структуровано-функціональна
<b>Міждисциплінарність</b>	Домінування соціально-гуманітарного блоку	Інтеграція поведінкових наук, права, менеджменту, досліджень, policy analysis	За кордоном міждисциплінарність має більш прикладний характер
<b>Спеціалізація</b>	Орієнтація на універсального соціального працівника	Чітка спеціалізація (child welfare, mental health, community practice тощо)	Українська модель універсалізована; зарубіжна – диференційована
<b>Інституціоналізація стандартів</b>	Державні стандарти вищої освіти	Акредитаційні системи (CSWE, професійні ради, зовнішні оцінювання)	У зарубіжних моделях стандарти більш автономні та професійно-орієнтовані

## Продовження таблиці 1.4

<b>Компетентнісний підхід</b>	Інтегрується в академічну структуру; поєднання з фундаменталізацією	Є домінуючою парадигмою; освітній процес вибудовується «від результату»	Відмінність полягає у точці відліку: в Україні – від знання, за кордоном – від компетентності
<b>Методологічні орієнтири</b>	Системний, аксіологічний, інтегративний підходи з акцентом на світогляд	Діяльнісний, практико-орієнтований, evidence-based підхід	Зарубіжні моделі більш прагматично-орієнтовані
<b>Механізми забезпечення якості</b>	Централізоване регулювання, внутрішній моніторинг	Зовнішня акредитація, професійна сертифікація, міжнародна мобільність	Зарубіжні системи характеризуються багаторівневим контролем якості
<b>Професійний образ випускника</b>	Компетентний універсальний фахівець із широким гуманітарним світоглядом	Спеціалізований, практико-орієнтований професіонал із чітко визначеним профілем	Відмінність у ступені професійної диференціації

*Джерело створено автором на основі [12; 61; 90; 147; 159].*

Проведений порівняльний аналіз засвідчує, що українська модель професійної підготовки соціальних працівників характеризується вираженою фундаменталізацією змісту освіти, гуманістично-аксіологічною спрямованістю та орієнтацією на універсальність фахівця. Натомість зарубіжні освітні системи демонструють чітку компетентнісну структурованість, високий рівень практико-орієнтованості та інституціоналізовані механізми забезпечення якості через професійні стандарти й акредитаційні процедури. Водночас спільною тенденцією є інтеграція фундаментальної теоретичної підготовки з практичним компонентом, що свідчить про поступове зближення моделей у напрямі поліметодологічної парадигми освіти. Оптимальною для модернізації національної системи підготовки соціальних працівників є модель, яка поєднує академічну глибину української традиції з практичною інтенсивністю та стандартизованістю зарубіжного досвіду, забезпечуючи

баланс між фундаменталізацією знань і результативною професійною компетентністю.

У сфері соціальної освіти простежується поступова трансформація змісту підготовки від вузькоспеціалізованих до універсалізованих і фундаменталізованих програм, що відображає глобальне усвідомлення потреби у фахівцях широкого профілю, здатних реагувати на комплексні соціальні виклики. Як засвідчує низка досліджень, сучасна соціальна освіта в світі переживає перехід до моделі, яка передбачає поєднання глибоких знань із різних дисциплінальних полів – психології, соціології, медицини, права, економіки, менеджменту, педагогіки – з водночас практичною орієнтацією підготовки [12]. Водночас така трансформація сприяє формуванню загального стандарту освітнього забезпечення, в межах якого зростає роль академічної компоненти, зокрема у вигляді посилення методологічної підготовки, розвитку критичного мислення та аналітичних навичок.

При цьому, підходи до реалізації фундаменталізації мають національну специфіку. У США та Канаді вона досягається завдяки системі *liberal arts education*, у межах якої студенти опановують широкий гуманітарний і соціально-науковий фундамент до початку фахової спеціалізації. У Західній Європі, де бакалаврські програми мають коротший термін, фундаментальні дисципліни інтегруються безпосередньо в зміст спеціальності. Так, у Німеччині вони охоплюють соціальну політику, педагогіку, соціологію; у Польщі – педагогіку й право; у Франції – психологію, соціологію та соціальне право. Попри варіативність підходів, усі моделі мають спільну рису – прагнення забезпечити випускника широкою базою знань, необхідною для адаптації до змінного соціального середовища та професійної мобільності.

У свою чергу, реалізація принципів та методів навчання у соціальній сфері також зазнає якісної еволюції. Провідним міжнародним трендом стало впровадження компетентнісної моделі, в межах якої результати навчання формулюються не як перелік тем, а як цілісні утворення, що включають

знання, практичні вміння, соціальні навички та цінності. Даний підхід зумовив зростання значущості активних методів навчання, які поєднують теоретичні знання з їх безпосередньою апробацією в реальних або змодельованих умовах професійної діяльності. У цьому контексті особливе місце посідає супервізія – організоване педагогічне супроводження практичної діяльності студентів, що реалізується через аналіз кейсів, професійне консультування та обговорення ситуацій під керівництвом досвідченого наставника. Така модель широко застосовується у Великій Британії, США, Канаді, а також активно впроваджується в європейських державах, зокрема Польщі, Німеччині, скандинавських країнах [12]. Вона забезпечує якісну інтеграцію теорії і практики, сприяючи формуванню професійної ідентичності студента ще в процесі навчання.

Окрім супервізії, у міжнародній практиці широко представлені інші активні методики: проблемно-орієнтоване навчання, метод аналізу конкретних ситуацій (*case study*), рольові ігри, командне та проєктне навчання. Їх системне застосування дозволяє зробити освітній процес динамічним, адаптивним і таким, що стимулює рефлексивність, критичність та соціальну відповідальність. Незважаючи на існування національних відмінностей, в межах європейського освітнього простору відбувається тенденція до уніфікації тривалості програм. Бакалаврські програми зазвичай тривають 3–4 роки, магістерські – 1–2 роки. У США та Канаді 4-річна бакалаврська підготовка є поширеною, хоча часто не є обов'язковою для початку професійної діяльності, натомість ключовою кваліфікацією вважається ступінь *Master of Social Work* (MSW). У Великій Британії внаслідок освітньої реформи 2000-х років було встановлено обов'язковий мінімум – наявність ступеня бакалавра в галузі соціальної роботи (*degree in Social Work*), що замінило дворічні сертифікаційні курси.

Провідним індикатором якості професійної підготовки соціальних працівників у зарубіжних освітніх системах є співвідношення теоретичної та практичної складових. Саме в цьому аспекті найбільш чітко ідентифікуються

як спільні підходи, так і диференційовані національні особливості. В усіх проаналізованих країнах актуалізується ідея інтеграції теоретичних знань і практичної діяльності, однак рівень реалізації цього принципу значною мірою варіює залежно від нормативно-правових вимог, інституційних традицій та дидактичних підходів.

Порівняльний аналіз зарубіжних освітніх систем засвідчує суттєві відмінності у нормативному визначенні обсягу практичної підготовки, що безпосередньо впливає на баланс між академічною та практико-орієнтованою складовими професійної освіти соціальних працівників. У Великій Британії чинними стандартами визначено мінімальний обсяг практичної підготовки – 200 днів, що в середньому становить до 50 % загального навчального навантаження упродовж програми професійної освіти соціального працівника. Така норма закріплена у стандартах регулятора професії – Social Work England [161]. Порівняно з цим, у США відповідно до вимог акредитаційних органів (наприклад, CSWE) обсяг практики на рівні бакалаврату має складати не менше 400 годин, а на магістерському рівні – 900 годин, що відповідно дорівнює приблизно 16–18 % та до 30 % загального обсягу програми [152, с. 56]. Водночас у Франції частка практичної складової є ще вищою, зокрема вона сягає близько 60 кредитів ECTS зі 180, що також становить орієнтовно 50 % освітньої програми. Такий показник свідчить про глибоку вкоріненість практико-орієнтованої парадигми в освітню систему Франції. У Німеччині та Польщі, частка практичного навчання є дещо нижчою. Зазвичай вона складає 20–25 % загального навчального навантаження, що реалізується у вигляді одного семестру стажування або блокової практики у визначених соціальних інституціях. В Україні, за традиційною моделлю, практичному компоненту відводилося менше 20 % часу навчання, однак у процесі модернізації освітніх стандартів відбувається поступове розширення обсягу практики, що є відповіддю на глобальні виклики щодо професіоналізації соціальної роботи.

Таким чином, наявний емпіричний матеріал дозволяє виокремити дві основні освітні парадигми: *англосаксонську* (Велика Британія, США, Канада), у якій домінує практика як форма набуття професійної ідентичності, та *континентальну* (Франція, Німеччина, Польща, Україна), де традиційно превалює теоретична підготовка, але спостерігається чіткий вектор у бік посилення практичної складової. В усіх випадках досягається консенсус щодо ключового постулату: ефективна підготовка соціального працівника передбачає не механічне поєднання теорії та практики, а їх методологічну єдність. Саме ця єдність дозволяє забезпечити здатність випускника адаптуватися до контексту професійної діяльності, інтерпретувати соціальні явища та застосовувати набуті знання в умовах практики. У цьому контексті особливої ваги набуває поняття «рефлексивного практикума» – освітнього формату, який поєднує аналіз реальних кейсів з теоретичною інтерпретацією.

Формування дослідницьких компетентностей студентів також є важливою складовою процесу фундаменталізації професійної освіти. Аналіз міжнародного досвіду засвідчує, що ступінь інкорпорації науково-дослідної діяльності у структуру підготовки соціальних працівників значною мірою корелює з освітнім рівнем. У США та Канаді дослідницька складова на бакалаврському рівні представлена переважно у формі обов'язкового курсу з методології соціальних досліджень, однак студенти зазвичай не виконують самостійного дослідницького проєкту. Лише в межах магістерських програм, особливо академічного спрямування, студенти готують дипломні або дисертаційні роботи, що мають ознаки прикладного чи теоретичного дослідження. Європейська традиція, навпаки, передбачає обов'язкову науково-дослідну підготовку вже на бакалаврському рівні. Так, у Великій Британії типовою є реалізація індивідуального *research project* як частини завершального етапу програми; в Німеччині передбачене написання *Bachelor-Thesis* та *Master-Thesis*, які можуть бути як емпіричними, так і теоретико-аналітичними; у Польщі та Україні без написання підсумкової

кваліфікаційної роботи не може бути завершена жодна освітня програма в галузі соціальної роботи.

Водночас останні роки характеризуються спробами переосмислення місця дослідницької складової в професійній освіті. Зокрема, у дискусіях все частіше акцент робиться на доцільності реалізації підходу прикладного дослідження, спрямованого на аналіз реальних соціальних потреб і проблем, оцінювання ефективності програм соціальної інтервенції, вивчення динаміки соціальної взаємодії в локальних спільнотах тощо. Саме така модель активно імплементується в країнах англосаксонської традиції, де студенти залучаються до так званих *evidence-based* проєктів у рамках волонтерської, стажерської чи дослідницької діяльності, що дозволяє не лише формувати аналітичні навички, а й виховувати ціннісну орієнтацію на доказовість та етичну відповідальність.

З огляду на зазначене, доцільним є посилення практичної складової науково-дослідної діяльності в українській системі освіти соціальних працівників. Зокрема, до ефективних форм можуть бути включені міжкафедральні студентські дослідження, міжуніверситетські конкурси наукових проєктів, спільні емпіричні розвідки з викладачами-практиками та включення студентів до професійних спільнот із соціального аналізу, що дозволить забезпечити не лише розвиток дослідницьких умінь, а й сформувати у студентів стратегічне бачення соціальної роботи як сфери професійної дії, що ґрунтується на науково верифікованих підходах.

Узагальнюючи, слід підкреслити, що сучасні освітні моделі підготовки соціальних працівників поступово трансформуються в напрямі інтегративної парадигми, яка передбачає органічне поєднання академічної фундаментальності, професійної рефлексивності та практико-орієнтованої діяльності. Незважаючи на національні відмінності у структурі програм, пропорціях теоретичної й практичної складових та механізмах забезпечення якості, стратегічною тенденцією виступає створення таких освітніх умов, за яких майбутній фахівець не лише опановує системні міждисциплінарні

знання, а й включається у реальні професійні практики, розвиваючи здатність до аналітичного мислення, наукової рефлексії та відповідального прийняття рішень у складних соціальних ситуаціях. Саме методична єдність теорії й практики забезпечує формування професійної стійкості соціального працівника та його готовності до діяльності в умовах динамічних суспільних трансформацій.

З метою концептуального узагальнення результатів проведеного порівняльного аналізу та чіткої фіксації спільних і відмінних характеристик вітчизняного й зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників доцільно систематизувати ключові структурно-методичні параметри освітніх систем (табл. 1.5).

*Таблиця 1.5*

**Порівняльна характеристика основних параметрів фундаменталізації професійної підготовки соціальних працівників у вітчизняному та зарубіжному контекстах**

<b>Країна</b>	<b>Освітні рівні та тривалість навчання</b>	<b>Обсяг і структура практичної підготовки</b>	<b>Змістова орієнтація програм і організаційно-методичні особливості</b>
Україна	Бакалавр – 4 роки (240 ECTS); магістр – 1,5 року (90 ECTS)	8–12 тижнів практики (300 год.) на бакалавраті; практика диференційована за етапами: ознайомча, виробнича, переддипломна	Переважає фундаментальна теоретична підготовка з елементами соціальної педагогіки, психології, права; реалізується поступовий перехід до компетентнісної і практико-орієнтованої моделі.
США	BSW – 4 роки; MSW – 1–2 роки після BSW (або 2 роки з іншої спеціальності)	Мінімум 400 год. практики для BSW, 900 год. для MSW; стажування під супервізією у соціальних службах	В основі – міждисциплінарний гуманітарний цикл (liberal arts); акцент на практичних навичках, етичних стандартах, генеральна підготовка на бакалавраті; спеціалізація – на магістратурі. Підготовка здійснюється виключно в університетах

## Продовження таблиці 1.5

Канада	BSW – 4 роки; MSW – 1–2 роки (прискорена магістратура для випускників BSW)	Приблизно 700 год. практики для BSW; 450–900 год. для MSW залежно від попередньої освіти; практика супроводжується супервізією	Освітня модель подібна до США: поєднання соціогуманітарного ядра з фаховими курсами. Наголос на культурній чутливості (зокрема, робота з корінними народами), компетентнісний підхід, можливість включення дослідницького компоненту в магістратурі
Велика Британія	Бакалавр (BA) – 3 роки (Англія, Уельс), 4 роки (Шотландія); магістр – 2 роки	200 днів практики (1300 год.), структуровано у два блоки під супервізією. Необхідна умова отримання диплома та професійної акредитації	Підготовка уніфікована, регулюється національними стандартами. На етапі кваліфікації переважає універсальний профіль; вузька спеціалізація реалізується через післядипломну освіту. Сильний акцент на інтеграції теорії й практики, рефлексивному навчанні
Німеччина	Bachelor (B.A., Soziale Arbeit) – 3 роки; магістр – 1,5–2 роки	Один семестр (750–800 год.) стажування на бакалавраті + короткострокові практики. На магістратурі – проєктно-практичні форми	Освіта здебільшого надається у закладах прикладного спрямування (Fachhochschulen). Інтегруються напрями соціальної педагогіки та соціальної роботи. Випускники орієнтовані на реалізацію соціальних програм і роботу з громадами. Спеціалізація помірна
Польща	Licencjat – 3 роки; магістр – 2 роки (двоступенева модель)	400–500 год. практики на бакалавраті, включно з кількома стажуваннями після кожного року; на магістратурі – 200 год. Деякі програми передбачають до 720 год. практики	Підготовка реалізується у вишах, переважно на педагогічних факультетах. Суттєва роль медико-соціального компоненту. Освіта переходить від вузької спеціалізації до універсального профілю. Дипломні роботи обов'язкові на всіх рівнях
Франція	DEASS, DEES тощо – 3 роки (Bas+3); можливість продовження до Master у співпраці з університетами	Близько 50 % програми становить практика (до 12 міс. загалом); три основні стажування в різних закладах під супервізією фахівця-наставника	Вузькоспеціалізована структура освіти: окрема траєкторія для кожної професії. Зміст спрямований на набуття прикладних компетентностей, водночас включає базові академічні знання (психологія, соціологія, право). Спостерігається тенденція до академізації програм

У таблиці репрезентовано ті аналітичні орієнтири, які безпосередньо пов'язані з виявленням особливостей реалізації принципу фундаменталізації у професійній підготовці соціальних працівників. Відібрані параметри (світоглядна основа, домінуюча освітня парадигма, баланс теоретичної та практичної складових, структура підготовки, механізми забезпечення якості та професійний образ випускника) дозволяють оцінити глибину теоретичного підґрунтя, рівень міждисциплінарної інтеграції та характер поєднання академічності з практико-орієнтованістю в різних освітніх системах.

Узагальнені в таблиці 1.5. параметри дозволяють виявити не лише структурні відмінності між освітніми системами, а й спільні тенденції їх розвитку в напрямі інтеграції фундаментальної теоретичної підготовки з практико-орієнтованими компонентами. Порівняльний аналіз засвідчує, що саме збалансоване поєднання академічності, міждисциплінарності та професійної практики виступає визначальним чинником забезпечення якості професійної підготовки соціальних працівників. Зарубіжний досвід професійної підготовки соціальних працівників є цінним орієнтиром для вдосконалення вітчизняної моделі соціальної освіти. Він засвідчує, що ефективність підготовки забезпечується поєднанням міждисциплінарної теоретичної бази та інтенсивної практики під супервізією. В українському контексті спостерігається поступова імплементація цих підходів, що відображено в оновлених стандартах та збільшенні практичного компонента. Адаптація таких елементів, як активні методи навчання, гнучка спеціалізація, дослідницька діяльність і орієнтація на потреби громад, сприятиме формуванню компетентних фахівців, здатних діяти відповідно до міжнародних стандартів і забезпечувати якість соціальних послуг.

### **Висновки до першого розділу**

Існуюча реальність, в якій майбутні соціальні працівники виконуватимуть професійну діяльність вимагає вияву міждисциплінарних

знань, здатності аналізувати соціальні явища/процеси та приймати відповідні рішення, гнучкості мислення, здатності розуміти процеси, що відбуваються в суспільстві, державі та світі загалом. Це зумовлює необхідність перебудови процесу професійної підготовки у ЗВО в напрямі забезпечення її фундаментальності. Аналіз та узагальнення існуючих наукових позицій сучасних дослідників щодо сутності категорії «фундаментальна професійна підготовка» засвідчив відсутність єдиного погляду на її зміст. Проте дав змогу резюмувати, що ключовою ознакою фундаментальної підготовки позиціонується орієнтація вищої школи на опанування здобувачами спеціальності «Соціальна робота» глибинними універсальними знаннями та компетентностями, які мають довготривалу цінність і детермінують здатність майбутніх фахівців до трансформації, адаптації та мобільності в нових умовах. У межах сучасної парадигми освіти, що базується на засадах компетентнісного підходу, концепції навчання впродовж життя та орієнтації на інновації, роль фундаментальної складової постійно зростає.

Фундаментальна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у сучасній парадигмі освіти постає як системоутворювальний чинник, що забезпечує цілісність, інтелектуальну глибину та довготривалу релевантність результатів навчання. Її сутність полягає в інтеграції інваріантного блоку загальнонаукових, світоглядних і методологічних знань із професійно-теоретичними основами та дослідницькими практиками. Структура фундаментальної підготовки включає загальнокультурний, загальнонауковий, професійно-теоретичний, дослідницько-методологічний та інформаційно-технологічний контексти професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, які, інтегруючись в єдину ціле, забезпечують формування готовності до практичної соціальної роботи, здатність до міждисциплінарного мислення, критичної рефлексії та адаптивності.

Визначено ключові характеристики фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників (інваріантність змістовного наповнення, інтегративність пропонованих інформаційних масивів,

практико-зорієнтована насиченість, варіативність форм навчання, широку палітру засобів та методів організації освітньої діяльності здобувачів, дослідницьку спрямованість підготовки, системність і цілісність змісту освіти), які окреслюють її відмінність від спеціалізованої освіти та зумовлюють її довготривалу ефективність.

На основі проведеного аналізу сформульовано поняття «фундаментальна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників», яка розглядається як інтегративна сукупність організаційних, педагогічних, інформаційних впливів та заходів в освітньому процесі ЗВО, спрямована на структурування, систематизацію, поглиблення базових наукових та фахових знань здобувачів, розвиток універсальних компетентностей, що забезпечують здатність майбутнього фахівця з соціальної роботи до якісного виконання професійних функцій у мінливих умовах соціальної реальності; безперервного професійного розвитку в умовах динамічних соціально-технологічних змін.

Встановлено, що теоретичні засади фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти ґрунтуються на багаторівневій структурі методології та поліметодологічному поєднанні особистісно орієнтованого, компетентнісного, аксіологічного, інтегративного й діяльнісного підходів. Їхня системна взаємодія забезпечує цілісність освітнього процесу, узгодженість світоглядних, змістових і практичних компонентів підготовки, а також відповідність професійної освіти сучасним суспільним викликам і міжнародним стандартам соціальної роботи. Саме методологічно обґрунтована інтеграція фундаменталізації знань із практико-орієнтованою спрямованістю навчання створює умови для формування компетентного, етично відповідального та професійно мобільного соціального працівника, здатного ефективно діяти в умовах динамічних соціальних трансформацій.

Проведений аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників у контексті фундаменталізації фахової

освіти засвідчує наявність спільної стратегічної тенденції до інтеграції академічної фундаментальності, компетентнісної орієнтації та практико-орієнтованого навчання. Попри відмінності у пропорціях теоретичної та практичної складових, рівні спеціалізації та механізмах забезпечення якості, сучасні освітні системи демонструють зближення в напрямі поліметодологічної моделі підготовки, що поєднує міждисциплінарність, ціннісну зумовленість професії та діяльнісну спрямованість освітнього процесу. Фундаменталізація в цьому контексті постає не як альтернатива компетентнісному підходу, а як його глибинна змістова основа, що забезпечує формування методологічного мислення, професійної стійкості та здатності майбутнього соціального працівника діяти в умовах динамічних соціальних трансформацій.

Зміст першого розділу дисертації відображено у таких публікаціях автора [134; 134; 136].

## РОЗДІЛ 2

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### **2.1. Характеристика складників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як результат фундаменталізації професійної підготовки**

Формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників потребує цілісної методологічної основи, яка забезпечує інтеграцію освітніх, виховних та соціально-культурних впливів. Процес становлення особистості в умовах освітнього середовища вимагає використання сучасних інноваційних технологій і методів, що сприяють поєднанню академічних знань із практичними навичками соціальної роботи [7, с. 11]. У цьому зв'язку особливого значення набуває необхідність витлумачення компонентно-процесуальної структури особистісних феноменів, до яких належить й готовність до професійної діяльності, запропонована І. Бехом. Вона дає можливість виокремити ключові компоненти особистісних здатностей, формування яких забезпечується певними педагогічними впливами [7]. З огляду на це до витлумачення структури готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності застосовували в межах нашої наукової розвідки критеріально-компонентний підхід. Враховували водночас теоретичні засади сутності фундаментальної підготовки.

Аналіз сучасних досліджень [34; 38; 40] дає підстави стверджувати, що фундаментальна підготовка забезпечує системність професійної освіти, оскільки поєднує базову теоретичну підготовку з практико-орієнтованими складовими. Вона передбачає формування здатності працювати з різними

категоріями населення, розвиток критичного мислення, рефлексії та готовності до діяльності в умовах соціальної нестабільності. Розуміння фундаментальної підготовки як цілісного процесу, що інтегрує теоретичні та практико-орієнтовані складові, зумовлює необхідність звернення до понятійно-категоріального апарату дослідження. У процесі аналізу наукової літератури нами було здійснено дефінітивний аналіз базових понять, що утворюють категоріальне поле дослідження: «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього соціального працівника».

Виходячи з окресленої логіки, доцільно розпочати дослідження з аналізу дефінітивного апарату. Так, поняття «підготовка», є родовим стосовно категорій «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього соціального працівника». У зарубіжних лексикографічних працях «підготовка» визначається як багатогранне явище. Так, в *Oxford English Dictionary* воно трактується як «стани, режими та положення, за якими готуються до майбутнього» [167]. У французькому словнику *Le Petit Robert* підкреслюється його значення як «морально-інтелектуального становлення», «отримання знань для провадження певної діяльності», «формування здатностей виконувати репродуктивні функції» [163].

В українській науковій традиції поняття «підготовка» отримало різні інтерпретації. Зокрема, у *педагогічному словнику* воно визначається як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, необхідних для виконання специфічних завдань [169]. У *Енциклопедії освіти* поняття «підготовка» розглядається як узагальнюючий термін для прикладних завдань освіти, орієнтованих на засвоєння соціального досвіду та його подальше використання у практичній діяльності [43].

Поглиблене наукове обґрунтування даного поняття пропонує В. Рибалко, який розглядає «підготовку» як організовані педагогічні заходи, спрямовані на засвоєння знань, умінь і навичок та формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця на основі особистісно орієнтованого навчання й виховання [89, с. 676]. У *Великому тлумачному словнику сучасної*

*української мови* поняття «підготовка» трактується як сукупність знань, умінь, навичок та практичного досвіду, набутого у процесі навчання та виховання» [5, с. 952].

Крім того, у педагогічній літературі наявний значний масив праць, присвячених осмисленню змісту та сутності поняття «професійна підготовка» майбутніх фахівців, що підтверджує наведені вище дефініції та їх практичну значущість. Зокрема, питання підготовки розглядали у своїх дослідженнях А. Аніщук [3], О. Бородіна [10], О. Гордійчук [17], О. Коберник [36], О. Кучай [47] та інші.

На основі проведеного аналізу, можемо констатувати, що в сучасному науковому дискурсі відсутня повна єдність щодо однозначного тлумачення поняття «підготовка». Наприклад, М. Васильєва вважає, що під цим терміном слід розуміти процес формування, удосконалення знань, умінь, навичок і особистісних якостей, необхідних для виконання діяльності у процесі навчання, самоосвіти або професійної освіти [6]. У наданому визначенні підкреслюється процесуальний характер поняття, що передбачає не лише засвоєння знань, а й формування особистісної готовності до діяльності. На нашу думку, підготовка – це багаторівневий процес, під якого відбувається цілеспрямоване формування та вдосконалення професійних знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, що забезпечують ефективність майбутньої професійної діяльності. Такий підхід дозволяє поєднати функціональний і аксіологічний виміри підготовки, що є принципово важливим для соціальної роботи як сфери, орієнтованої на підтримку та захист людини.

У науковій традиції дефініція категорія «професійна підготовка» набула ґрунтового теоретичного осмислення та детальної розробки, що відображено у численних концептуальних підходах і дослідницьких інтерпретаціях, де проаналізовано різні аспекти процесу підготовки майбутніх педагогів і соціальних працівників. Офіційне трактування цього поняття закріплене й у нормативних документах, зокрема у Законі України

«Про вищу освіту» професійну підготовку визначено як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [83].

У свою чергу, С. Ніколаєнко розглядає професійну підготовку ширше – як філософський, загальнокультурний та психолого-педагогічний освітній комплекс, адаптований до потреб сучасної ринкової економіки [66]. Така позиція дозволяє інтерпретувати професійну підготовку не лише як вузькопрофесійну компетентність, але й як інтегративний процес становлення фахівця, зорієнтованого на поєднання професійної, особистісної та соціальної сфер.

У науково-педагогічному дискурсі поняття «професійна підготовка» має багатовимірний характер і розглядається як одна з базових категорій теорії освіти. Найчастіше професійну підготовку інтерпретують у двох взаємопов'язаних вимірах: по-перше, як результат – сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей, досвіду практичної діяльності та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішного виконання функцій певної професії; по-друге, як процес – цілеспрямовану діяльність, спрямовану на формування у майбутніх фахівців відповідних компетентностей, розвиток їхньої готовності до самостійної та відповідальної роботи за обраним фахом.

У сучасному науковому дискурсі професійну підготовку зазвичай розглядають у структурі загальнопедагогічної підготовки, акцентуючи її системність і багатокомпонентність. Як зазначає І. Савельчук, вона передбачає єдність теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності; інтеграцію методологічної, спеціальної, психологічної, професійно-етичної, дидактичної та методичної складових; формування цілісного науково-педагогічного мислення й готовності до безперервної професійної самоосвіти [92]. До структурних характеристик професійної підготовки належать: опанування значним обсягом суспільно-політичних та наукових знань, набуття високого рівня загальної культури, володіння

психолого-педагогічними закономірностями, уміння здійснювати самокритичний аналіз власної діяльності та прогнозувати її результати.

При цьому увага акцентується не лише на формуванні конкретних професійних умінь (аналітико-діагностичних, конструктивно-організаторських, комунікативних, рефлексивних), але й на розвитку особистісних характеристик (емпатії, емоційної стійкості), які становлять концептуальну основу професійної культури соціального працівника. Важливою також є позиція Л. Козака, який інтерпретує професійну підготовку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти як систему, спрямовану на формування професійно-ціннісних орієнтацій та готовності до конкретних видів діяльності в умовах спеціально організованого освітнього середовища [39, с. 17]. У цьому контексті Д. Супрун визначає професійну підготовку як спеціально організований процес навчання з використанням інноваційних технологій на основі компетентнісного підходу [113, с. 32]. Науково-методичний вимір цього поняття підкреслює А. Конох, визначаючи професійну підготовку як процес, що відображає сукупність обґрунтованих заходів закладів вищої освіти, спрямованих на формування рівня професійної компетентності, достатнього для організації власної діяльності за обраним фахом [42].

Інше визначення пропонує В. Сторож, який розглядає професійну підготовку як цілеспрямований процес у закладах вищої освіти, у межах якого відбувається формування професійних знань, практичних умінь і навичок, а також розвиток особистісних рис, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків відповідно до здобутої кваліфікації [111, с. 117]. У цьому визначенні акцент зроблено на результативності підготовки, яка повинна забезпечувати готовність до практичного виконання професійних функцій. Подібну позицію висловлює З. Фалинська, яка розглядає професійну підготовку як сукупність загальних і спеціальних знань та вмінь, завдяки яким забезпечується успішність роботи за обраною

спеціальністю [122]. В її трактуванні підкреслюється системність знаннєвої й уміннєвої складової, що формує основу професійної компетентності.

Більш ширше визначення пропонує Н. Волкова, яка розглядає професійну підготовку як володіння інтегрованою системою професійних знань. Вона структурує їх у кілька груп:

1) загальнокультурні (знання про людину, суспільство, культуру, право, економіку, соціологію);

2) психологічні (знання про особистість, психічні процеси, індивідуальні та групові характеристики, методи психологічного вивчення);

3) педагогічні (знання теорій формування й розвитку особистості, принципів педагогіки і психології, закономірностей навчально-виховного процесу);

4) методичні (знання предметних методик, виховної роботи, дидактики, педагогічної техніки) [11, с. 297]. Таким чином, професійна підготовка у її трактуванні є багатокomпонентною системою, що поєднує культурологічні, психологічні, педагогічні та методичні аспекти.

Важливим є системний підхід С. Сисоєвої та І. Соколової, які визначають професійну підготовку як цілісну систему, що включає значну кількість взаємопов'язаних компонентів (елементів, підсистем), організованих у ієрархічну структуру. На думку цих вчених, професійна підготовка є неперервним і керованим процесом набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє сприймати соціальну дійсність системно та цілісно і діяти на основі гуманістичних цінностей. Вони підкреслюють, що така підготовка спирається на принципи неперервності та гуманізації освіти, спрямована на формування професійної компетентності й адаптацію фахівця до сучасних вимог ринку праці [104, с. 133].

У сучасних дослідженнях проблеми професійної підготовки акцент робиться на її комплексному та інтегративному характері. Погоджуємося з позицією українських науковців В. Імбер, І. Войтовича та С. Мусійчук, які

зазначають, що сучасне суспільство потребує «висококваліфікованих, конкурентоспроможних, мобільних на ринку праці фахівців», а якість їхньої підготовки значною мірою залежить від структури та сутності освітнього процесу у закладах вищої та фахової передвищої освіти [29].

Науковці дедалі більше наголошують на етапності професійної підготовки. Так, С. Кучер і Р. Горбатюк виокремлюють чотири взаємопов'язані стадії:

1) формування ключових компетентностей, спільних для всіх спеціальностей;

2) розвиток загально професійної компетентності на основі професійних стандартів;

3) становлення спеціалізованої компетентності, що відображає особливості конкретної професійної діяльності;

4) розвиток окремих спеціалізованих компетентностей [162]. Така послідовність демонструє логіку поступового переходу від загальноосвітніх засад до професійної спеціалізації.

Отже, узагальнюючи ідеї та наукові підходи зазначених вище дослідників щодо дефінітивного аналізу понять «підготовка», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутнього соціального працівника» можемо сформулювати інтегровані тлумачення цих категорій.

Поняття «підготовка» доцільно розглядати як багаторівневий процес, що передбачає формування та вдосконалення системи знань, умінь, навичок і особистісних якостей, необхідних для здійснення певного виду діяльності в умовах навчання, самоосвіти чи професійної освіти.

«Професійна підготовка» у сучасній педагогічній науці визначається як цілеспрямований процес і водночас результат освітньої діяльності, що забезпечує формування у майбутніх фахівців готовності до виконання професійних функцій у конкретній галузі.

Уточнюючи зміст категорії «професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників», слід розглядати її як

спеціалізований вид професійної підготовки, спрямований на формування готовності до здійснення професійної діяльності у сфері соціальної педагогіки та соціальної роботи. Вона охоплює не лише оволодіння системою знань, умінь і навичок, але й розвиток особистісних і ціннісних характеристик, що визначають ефективність роботи з різними категоріями населення.

Узагальнюючи наукові підходи до проблеми витлумачення сутності та процесуальної складової фундаментальної професійної підготовки, у даному дослідженні фундаментальну професійну підготовку майбутніх соціальних працівників розглядатимемо як інтегративний процес, що охоплює набуття професійних метакомпетентностей (спрямованості, знань, умінь, навичок, індивідуально-особистісних якостей), необхідних для успішного виконання завдань соціальної діяльності. Припускаємо, що такий процес реалізується у інтегративному поєднанні потенціалу освітньої, освітньо-професійної, практико-зорієнтованої, науково-дослідницької, соціокультурної діяльності, а також майбутніх соціальних працівників.

Дослідження світового досвіду підтверджує, що ефективність соціальної роботи визначається не лише розвитком мережі соціальних служб, а й якістю професійної підготовки соціальних працівників. Зокрема, Л. Клос акцентує, що рівень виконання професійних функцій майбутніми соціальними працівниками безпосередньо залежить від їхньої готовності до професійної діяльності [35, с. 407]. Адже зміст професійної підготовки визначається освітніми програмами, які реалізуються через лекційні та практичні заняття, виробничу практику, а також включають систему теоретичних знань і вмінь, необхідних для розуміння закономірностей і процесів професійної діяльності. Вона охоплює ключові компоненти праці: мету, предмет, засоби, способи дій та організацію діяльності [35]. Крім того, як слушно підкреслює І. Боднарук, кінцевою метою та результатом професійної підготовки є формування готовності випускника до здійснення професійної діяльності на належному рівні [9].

Враховуючи, що фундаментальна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників має характер цілеспрямованого та багатоступеневого процесу, її слід розглядати як динамічне явище, яке розгортається через послідовні етапи. На кожному з них використовуються відповідні змістові форми, методи, засоби й технології, що у сукупності забезпечують досягнення запланованих результатів. Водночас ефективність цього процесу може бути проаналізована лише за умови визначення тих якісних характеристик, які репрезентують внутрішню структуру та зміст *готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності*. Саме тому в наукових дослідженнях проблематика формування згаданого феномену крізь призму використання потенціалу професійної підготовки майбутніх фахівців розкривається через систему якісних характеристик, що вибудовуються у структурі *мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-регулятивного* компонентів. Така структуризація дозволяє конкретизувати внутрішні та зовнішні чинники професійного становлення, які слугували орієнтирами для забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників. Розглянемо детальніше зміст та структуру виокремлених компонентів.

Так, мотиваційний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності постає як багаторівневе утворення (В. Фрицюк [124]), що охоплює мотивацію до здобуття професійних знань, умінь та навичок, орієнтацію здобувачів на усвідомлення соціальної значущості обраної професії та визначає гуманістичний зміст професійної діяльності. Важливість виокремленого складника простежується в поглядах дослідників на питання структурування особистісних феноменів в рамках авторських педагогічних досліджень. Так, В. Піддячий [76] наголошує на ціннісно-мотиваційних засадах підготовки здобувачів, що уможлиблює розвиток духовно-ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців. Своєю чергою, К. Соцький [109] розглядає структуру професійної підготовки здобувачів, підкреслюючи значення мотиваційно-ціннісної складової як бази для

усвідомленого ставлення до обраної спеціальності. Дослідження А. Смолюка [105] акцентує увагу на потребоно-мотиваційному вимірі, який формує внутрішню потребу особистості до постійного професійного вдосконалення. В доробку М. Нечепоренко **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]** виокремлено мотиваційно-спрямувальний компонент, що забезпечує здатність здобувачів визначати пріоритети у професійній підготовці та розвитку. Натомість Е. Остапенко [73] акцентує на мотиваційно-цільовому компоненті, доводячи, що вміння ставити чіткі професійні цілі виступає важливою умовою формування змістовної професійної підготовки.

*Когнітивний компонент* готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності відображає оволодіння системою знань, необхідних для реалізації професійних функцій. Виокремлюючи цей компонент, апелювали до думки В. Фрицюк [124], котрий визначає його як основу безперервного професійного розвитку, наголошуючи на здатності працювати з інформацією й інтегрувати нові знання у практику. Інший дослідник, К. Соцький [109] у структурі згаданого феномену виокремлює когнітивний компонент, що забезпечує розуміння завдань та механізмів майбутньої діяльності. При цьому, А. Смолюк [105] підкреслює когнітивно-пізнавальний компонент, який формує здатність майбутніх педагогів і соціальних працівників до інтелектуальної самостійності. У своєму дослідженні Е. Остапенко [73] розкриває пізнавально-операційний компонент, необхідний для вирішення практичних завдань у професійній сфері. Водночас В. Піддячий [76], підкреслює змістовий аспект когнітивного компонента, акцентуючи на ролі естетико-культурних знань у формуванні професійної підготовки. Припускали, що когнітивний акумулює сукупність сукупність ґрунтовних фахових знань, суджень, уявлень з окресленої спеціальності, отриманих у процесі вивчення таких дисциплін професійної компоненти. За словами І. Боднарук до них належать такі: професійні теоретичні знання, як складова професійної компетентності майбутнього фахівця окресленої спеціальності; операційні знання (знання принципів і

стратегій соціальної роботи), які свідчать про готовність студента до здійснення майбутньої професійної діяльності шляхом використання різних її форм, методів і технологій; усвідомленість, стійкість і розуміння знань [9, с. 84].

*Діяльнісний компонент* готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності відображає оволодіння способами організації та реалізації виконання фахових функцій; розкриває механізми практичного застосування знань (А. Смолук [105]); та забезпечує прикладний характер підготовки (Е. Остапенко [73]). Цінною вважаємо позицію В. Савіцької, згідно якої діяльнісний компонент характеризує індивідуальний досвід роботи майбутнього соціального працівника, який інтегрує в собі знання, ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, інтереси та проявляється в його професійних вміннях [93, с. 117]. У межах окресленого компоненту, вказує дослідниця, мотиви, інтереси, цінності та знання перетворюються в реальні дії здобувача в процесі вирішення практично зорієнтованих завдань соціальної роботи [93, с. 117].

*Рефлексивно-регулятивний компонент* готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності забезпечується здатністю здобувачів до професійної самокорекції та саморозвитку як конкурентоспроможного фахівця. В цьому контексті враховували думку В. Фрицюк [124], котрий наголошує на важливості емоційно-вольової та рефлексивної складової у структурі готовності до професійної діяльності. В напрацюваннях М. Нечепоренко [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] деталізовано, що окреслений компонент забезпечує здатність до саморегуляції у складних професійних ситуаціях. Тоді як, К. Соцький [109] акцентує увагу значущості механізму управління професійною поведінкою як елементу рефлексивного компонента готовності до виконання фахових дій.

У межах дослідження, визначено чотири компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Їхнє поєднання надає можливість окреслити специфіку якісних характеристик результату

здобуття вищої освіти, оскільки саме через взаємодію зазначених компонентів розкриваються основні форми реалізації фахових знань, вмінь, навичок та мета компетентностей.

Конкретизовані компоненти увиразнюються на практиці у певних критеріях. У сучасних педагогічних студіях загальноприйнятим є підхід, за якого критерії формуються на основі виділених структурних компонентів тієї якості чи компетентності, яка підлягає формуванню в майбутніх фахівців. Зокрема, О. Лісовець зазначає, що саме на основі структурних елементів професійної підготовки вибудовується критерійно-рівнева характеристика її результативності, яка конкретизується через систему діагностичних індикаторів [164, с. 43].

Однією з важливих теоретико-методологічних засад дослідження є положення про те, що оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як результату фундаментальної професійної підготовки неможливе без чіткого визначення критеріїв та відповідних показників. У такій логіці дослідницького аналізу виокремлення компонентів є лише початковим етапом. Наступним кроком постає формулювання критеріїв для кожного з них, а також конкретизація відповідних показників, що підлягають емпіричній діагностиці. Дослідники стверджують, що типовими мірлами сформованості компонентів готовності до професійної діяльності здобувачів закладів вищої освіти, на яких ґрунтується визначення актуального стану виступають критерії, кожен з яких має власні параметри вимірювання – показники [164]. Спираючись на результати дисертаційного дослідження Л. Ребухи, у якому розкрито теоретичні й методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, можна констатувати, що саме визначення чітких критеріїв і показників створює підґрунтя для побудови цілісної моделі оцінювання рівня фундаментальної підготовки здобувачів освіти [87].

Очевидно, що науково обґрунтованим є підхід, за яким критерії конструюються на основі відповідних структурних компонентів готовності

майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності та відображають різні її аспекти. В межах нашого дослідження виокремлено такі критерії: *ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-розвивальний критерії*, що у своїй сукупності утворюють системну цілісність. Проаналізуємо їх детальніше.

*Ціннісно-мотиваційний критерій* репрезентує *особистісне ставлення здобувача до фундаментальної підготовки* і визначається наявністю внутрішньої мотивації до навчання, пізнавального інтересу, потреби в опануванні базових знань, а також розумінням їхньої цінності для майбутньої професійної діяльності.

Показниками цього критерію є стійка позитивна мотивація до навчально-пізнавальної діяльності, усвідомлення значущості вивчення змісту дисциплін професійної компоненти, наявність професійних цінностей та ідеалів, орієнтація на особистісний і професійний розвиток у процесі навчання. Високий рівень за цим критерієм засвідчує особистісну включеність здобувачів у процес навчання, що виражається в інтересі до науково-теоретичних засад соціальної роботи, усвідомленні гуманістичної місії професії та готовності брати відповідальність за власний професійний розвиток.

*Когнітивний критерій* відображає *обсяг, системність і глибину засвоєних здобувачем фундаментальних знань у межах дисциплін загальнонаукової та професійної підготовки*. Він охоплює опанування ключових понять, категорій, теорій і законів, що становлять науковий базис соціальної роботи, а також суміжних галузей знань, зокрема, соціології, психології, права, економіки, педагогіки. Важливим елементом цього компонента є *методологічна обізнаність*, що проявляється у здатності розуміти та застосовувати наукові підходи, методи дослідження соціальних явищ, а також у сформованості вміння *критично аналізувати інформацію та здійснювати її наукову інтерпретацію*.

До основних показників знаннєвого критерію належать: глибина та усвідомленість засвоєння теоретичних положень; здатність інтегрувати знання з різних предметних галузей; уміння пояснювати практичні соціальні ситуації на основі теоретичних концепцій; володіння професійною науковою термінологією. Високий рівень сформованості цього критерію свідчить про цілісне бачення студентом наукової картини професійної діяльності: майбутній соціальний працівник не лише відтворює засвоєні факти, а й розуміє їх методологічні основи, здатен оперувати поняттями та концепціями, а також пов'язувати теорію з практичними завданнями соціальної сфери.

*Діяльнісний критерій* характеризує здатність здобувача трансформувати фундаментальні знання у практичну площину, використовуючи їх для вирішення професійних завдань. Він охоплює сформованість базових умінь і навичок соціальної роботи, передусім аналітичних, проєктувальних, організаційних та комунікативних. Суттєве значення має також здатність студента до самостійного прийняття обґрунтованих рішень на основі наукових підходів та розвиненість навичок практичного застосування методів соціальної роботи – інтерв'ювання, консультування, групової взаємодії, соціально-педагогічного супроводу тощо.

Основними показниками діяльнісного критерію виступають уміння застосовувати теоретичні знання для аналізу соціальних проблем і ситуацій; здатність приймати рішення з урахуванням наукових підходів і нормативно-правової бази; володіння методами професійної діяльності на рівні принципового розуміння їхніх основ; здатність генерувати нові ідеї та моделювати інноваційні підходи до розв'язання соціальних проблем. Високий рівень за цим критерієм засвідчує практичну готовність студента до виконання професійних ролей: майбутній фахівець здатний творчо адаптувати наукові концепції та методи до конкретних ситуацій, що

виникають у соціальній практиці, і діяти продуктивно навіть в умовах невизначеності.

*Рефлексивно-розвивальний критерій* відображає рівень саморозвитку, рефлексивних умінь та критичного мислення студента, що формуються на основі фундаментальної підготовки. У межах цього критерію акцент робиться на *спрямованість майбутніх соціальних працівників до самоосвіти, самовдосконалення і неперервного оновлення знань упродовж професійного життя*. Відповідні показники охоплюють участь у науково-дослідницькій діяльності (написання есе, підготовку наукових статей, участь у конференціях); сформованість навичок самостійної роботи з науковими джерелами та нормативно-правовими документами; здатність до рефлексії власного досвіду (усвідомлення досягнень і виявлення недоліків, критичний аналіз результатів навчання); орієнтацію на безперервну освіту. Високий рівень за цим критерієм свідчить, що здобувач стає суб'єктом власного навчання: усвідомлено організовує процес набуття знань, виявляє стійку мотивацію до саморозвитку, демонструє відкритість до інноваційних ідей та здатність до критичного переосмислення професійної діяльності. Подібна рефлексивна компетентність є закономірним наслідком фундаменталізації підготовки, адже ґрунтовні знання стимулюють формування внутрішніх смислів та потреби у їхньому постійному розширенні.

Таким чином, запропоновані критерії (ціннісно-мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний і рефлексивно-розвивальний) перебувають у тісному взаємозв'язку та у своїй сукупності утворюють цілісну систему оцінювання стану сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як результату фундаментальної професійної підготовки у закладах вищої освіти. Кожен із них розкриває окремий аспект цього багатовимірного процесу, від ставлення і мотивації (ціннісно-мотиваційний), засвоєння та інтеграції знань (когнітивний), умінь практичного застосування (діяльнісний) до здатності саморозвитку і рефлексії (рефлексивно-розвивальний). Динаміка формування готовності

майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності актуалізується через зміну показників за кожним критерієм протягом навчання: від початкових рівнів (характерних для студентів, які лише розпочинають опановувати базові знання й усвідомлювати їх значущість) до найвищих (які демонструють випускники, що досягли зрілості та комплексності у засвоєнні фундаментальних характеристик професійної підготовки).

Для впорядкування та науково обґрунтованої оцінки цього процесу доцільним є подальше визначення рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як результату фундаментальної професійної підготовки, що забезпечує комплексне розуміння результативності освітньої діяльності.

Відповідно до окреслених критеріїв, у наукових дослідженнях пропонується декілька рівнів сформованості досліджуваних феноменів. Як правило, йдеться про три чи чотири рівні, які у змістовому плані інтерпретуються як низький, середній (іноді уточнюється як «задовільний» та «достатній») і високий рівні розвитку відповідної якості [87; 164].

У межах даного дослідження, узагальнивши наукові підходи та врахувавши специфіку фундаментальної професійної підготовки, доцільно виокремити чотири рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

**Низький рівень** характеризується фрагментарністю та поверховістю знань, недостатньою сформованістю мотиваційної сфери та професійних умінь. На цьому рівні студенти засвоюють лише окремі елементи фундаментальних знань, які відтворюються здебільшого репродуктивно, без належного усвідомлення. Мотивація до теоретичного навчання нестійка, пізнавальний інтерес виражений слабо. Застосування знань на практиці викликає значні труднощі, тобто дії носять невпевнений характер і потребують постійної підтримки з боку викладача. Самоосвітня активність майже відсутня. У цілому цей рівень свідчить про несформованість фундаментальної бази підготовки: студенти оперують лише окремими

поняттями, не володіють цілісним баченням професії і не усвідомлюють значення фундаментальних знань для майбутньої соціальної діяльності.

**Середній рівень** відображає часткове засвоєння змісту професійної підготовки. Студенти володіють певним обсягом знань з основних дисциплін, проте ці знання залишаються несистемними, а їх застосування – шаблонним. Мотивація до навчання переважно зовнішня (зумовлена вимогами викладачів чи оцінюванням), власний пізнавальний інтерес недостатньо розвинений. Практичні уміння дозволяють виконувати типові завдання за зразком, у стандартних ситуаціях студент діє правильно, але у випадках виходу за межі звичних умов відчуває невпевненість. Самостійна робота здійснюється лише під безпосереднім керівництвом; рефлексивні дії мають епізодичний характер. Таким чином, середній рівень свідчить про те, що майбутні соціальні працівники володіють лише основними теоріями професійної діяльності, проте не вміють застосовувати їх достатньо гнучко на практиці.

**Достатній рівень.** Здобувачі демонструють стійкі знання фундаментальних положень соціальної роботи, усвідомлюють міждисциплінарні зв'язки, здатні логічно обґрунтовувати свої висновки, спираючись на наукову теорію. Мотивація до пізнання має переважно внутрішній характер, зокрема формується усвідомлення цінності знань, інтерес до опрацювання наукових джерел, прагнення до професійного зростання. У практичній діяльності майбутні фахівці здатні аналізувати соціальні ситуації, добирати адекватні методи втручання, застосовувати нормативно-правові документи, демонструючи самостійність у прийнятті типових рішень. Здобувачі пропонують варіанти вирішення проблем, інколи комбінують підходи. Рефлексивні уміння достатні, вони здатні оцінювати власні знання, визначати прогалини та прагнути їх усунути.

**Високий рівень** відображає цілісне оволодіння змістом навчання у закладі вищої освіти. Здобувачі мають системні, глибокі та міцні знання, вільно орієнтуються у провідних теоріях і концепціях, інтегрують

міждисциплінарні знання для комплексного аналізу соціальних процесів. Мотивація носить виражений внутрішній характер, тобто навчання сприймається як цінність, формується дослідницька позиція та потреба у самореалізації через пізнання нового. Практична діяльність характеризується креативністю й конструктивністю, зокрема майбутні соціальні працівники на основі фундаментальних знань генерують оригінальні рішення, застосовують інноваційні підходи у роботі з клієнтами, ефективно діють у нестандартних ситуаціях. Вони впевнено користуються методологічним апаратом науки, здатні самостійно здійснювати дослідницьку діяльність, аналізувати дані та формулювати обґрунтовані висновки. Рівень рефлексії високий, проявляється здатність до самооцінки, самокорекції та постійного прагнення до професійного й інтелектуального зростання.

Запропонована рівнева характеристика дозволяє на діагностичному етапі визначити вихідний стан готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як результату фундаментальної професійної підготовки студентів, а також відстежувати динаміку її розвитку впродовж реалізації педагогічних заходів. Вимірювання здійснюється на основі критеріїв та показників: кожен компонент (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-розвивальний) діагностується через відповідні індикатори, а їх сукупність дає підстави для узагальненого висновку щодо рівня сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. При цьому необхідно враховувати, що рівнева характеристика є узагальненою: у практиці можливі проміжні стани, а також ситуації, коли студент демонструє різний рівень за різними критеріями. Однак для наукового аналізу й управління освітнім процесом виділення наведених рівнів є доцільним, оскільки воно дозволяє окреслити проблемні зони та визначити напрями цілеспрямованих педагогічних впливів.

Таблиця 2.1

**Критерії, показники та рівні сформованості фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників**

Критерії	Показники	Рівні
Ціннісно-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- стійка навчальна мотивація; усвідомлення значущості фундаментальних знань;</li> <li>- наявність професійних цінностей та ідеалів;</li> <li>- орієнтація на особистісний і професійний розвиток</li> </ul>	<p><b>Низький</b> – відсутність стійкої мотивації, інтерес до навчання фрагментарний.</p> <p><b>Середній</b> – мотивація переважно зовнішня, інтерес нестійкий.</p> <p><b>Достатній</b> – внутрішня мотивація, орієнтація на професійне зростання.</p> <p><b>Високий</b> – ціннісно-мотиваційна включеність, сформована дослідницька позиція.</p>
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обсяг і системність знань з фундаментальних дисциплін;</li> <li>- розуміння міждисциплінарних зв'язків;</li> <li>- володіння науковою термінологією;</li> <li>- здатність до критичного аналізу та узагальнень</li> </ul>	<p><b>Низький</b> – знання фрагментарні, відтворюються репродуктивно.</p> <p><b>Середній</b> – знання часткові, несистемні, застосування шаблонне.</p> <p><b>Достатній</b> – знання систематизовані, використання у типових ситуаціях.</p> <p><b>Високий</b> – глибокі інтегровані знання, здатність до комплексного аналізу.</p>
Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння застосовувати знання у практичній діяльності;</li> <li>- здатність до прийняття рішень;</li> <li>- володіння методами соціальної роботи;</li> <li>- творчість і здатність генерувати нові підходи</li> </ul>	<p><b>Низький</b> – труднощі у застосуванні знань, дії невпевнені.</p> <p><b>Середній</b> – виконання завдань за зразком, невпевненість у нових ситуаціях.</p> <p><b>Достатній</b> – самостійність у типових завданнях, помірний творчий компонент.</p> <p><b>Високий</b> – інноваційність, креативність, адаптивність у складних умовах.</p>
Рефлексивно-розвивальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участь у науково-дослідницькій діяльності;</li> <li>- навички самостійної роботи з літературою;</li> <li>здатність до рефлексії та самокорекції;</li> <li>- орієнтація на неперервну освіту</li> </ul>	<p><b>Низький</b> – відсутність рефлексії, самоосвіта практично не здійснюється.</p> <p><b>Середній</b> – епізодична рефлексія, робота з джерелами під керівництвом.</p> <p><b>Достатній</b> – сформовані уміння оцінювати власні знання, прагнення до самовдосконалення.</p> <p><b>Високий</b> – стійка установка на саморозвиток, критичне переосмислення власної діяльності.</p>

Отже, критеріально-рівнева характеристика готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності забезпечує цілісне уявлення про результат фундаментальної професійної підготовки здобувачів цієї спеціальності у закладах вищої освіти. Визначені критерії (мотиваційний,

когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-розвивальний) та рівні (високий, достатній, середній, низький) створюють методичне підґрунтя для діагностики якості підготовки студентів і виявлення напрямів її вдосконалення. У наступному підрозділі розглянемо стан сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, що дасть змогу виокремити потенційно ефективні організаційно-педагогічні умови, реалізація яких сприятиме забезпеченню фундаментальної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота».

## **2.2. Стан готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності**

Для оцінювання стану сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на констатувальному етапі дослідження використовували кілька зрізів. Так, було здійснено комплексну діагностику сучасного стану проблеми шляхом опитування представників професійного середовища. До вибірки було залучено фахівців із досвідом практичної діяльності понад п'ять років, випускників закладів вищої освіти зі стажем роботи до трьох років, а також здобувачів освіти, які поєднують навчання з роботою за спеціальністю (74 особи).

Метою емпіричного дослідження було з'ясування ключових характеристик готовності соціальних працівників до професійної діяльності через виявлення:

- рівня мотиваційної спрямованості до професійного саморозвитку та соціального служіння;
- обсягу та якості теоретичних знань, необхідних для ефективного виконання професійних функцій;
- ступеня сформованості практичних умінь і здатності їхнього застосування у реальних соціально-професійних ситуаціях.

Беручи до уваги багаторівневу структуру фундаментальної підготовки майбутнього соціального працівника та вплив на неї численних соціально-психологічних і освітніх чинників, досліджуване явище оцінювалося за допомогою самооцінювання визначених показників. Це дало змогу не лише встановити реальний рівень готовності практикуючих фахівців до професійної діяльності, а й виявити особистісно-ціннісні орієнтації, які впливають на становлення професійної ідентичності. У процесі діагностики респондентам пропонувалося заповнити анкету (Додаток А), що включала відкриті та закриті запитання, спрямовані на виявлення індивідуальних особливостей ставлення до обраного фаху, рівня усвідомлення її соціальної значущості та готовності до реалізації професійних стандартів соціальної роботи.

Результати проведеного емпіричного дослідження свідчать про те, що у своїй професійній діяльності більшість практикуючих соціальних працівників (74 особи, які взяли участь в анкетуванні) активно використовують базові знання, отримані в процесі фундаментальної професійної підготовки. Найчастіше респонденти зазначали застосування знань щодо організації соціальної допомоги різним категоріям населення (77,03 %), нормативно-правових засад соціальної роботи (79,72 %), етичних принципів професійної діяльності (68,91 %) та методів соціальної діагностики і консультування (61,49 %).

Серед найбільш затребуваних у практичній діяльності фундаментальних умінь фахівці виокремили: ведення соціальної документації та звітності (63,51 %), планування і реалізацію індивідуальних програм соціальної підтримки (56,76 %), здійснення комунікації з клієнтами в кризових ситуаціях (81,08 %), організацію міжвідомчої взаємодії з державними та громадськими структурами (59,46 %) і володіння інформаційно-аналітичними технологіями у сфері соціальної роботи (47,30 %).

Водночас виявлено низку труднощів, із якими стикаються молоді фахівці на початкових етапах професійної діяльності. Серед основних респонденти назвали недостатню здатність до стратегічного планування соціального супроводу, складність адаптації до роботи в умовах високої психоемоційної напруги та брак досвіду використання сучасних цифрових інструментів для ведення соціальних кейсів.

Основними мотивами до подальшого вдосконалення фундаментальної підготовки і підвищення професійної кваліфікації учасники дослідження назвали: прагнення до професійного самовдосконалення і кар'єрного зростання (62,16 %), підвищення конкурентоспроможності на ринку праці (54,05 %) та усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності (48,65 %).

Для встановлення актуального стану сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного університету біоресурсів і природокористування України, та Національного авіаційного університету проведено констатувальний етап експерименту.

На констатувальному, (й надалі під час формувального) етапі педагогічного експерименту в дослідженні взяли участь 366 здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота». Для проведення педагогічних інтервенцій цих здобувачів було розподілено на контрольні (182 особи) та експериментальні (184 особи) групи. Даний обсяг вибірки забезпечив необхідний рівень статистичної достовірності результатів (відхилення від середнього арифметичного не перевищує 5 % при рівні значущості  $p \leq 0,05$ , що відповідає 95 % довірчому інтервалу) [1].

Для перевірки однорідності контрольних та експериментальних груп на початковому етапі дослідження застосовано t-критерій Стьюдента, який дозволяє оцінити відмінності між середніми показниками двох незалежних вибірок та підтвердити їх статистичну еквівалентність. Розрахунок критерію

Стьюдента здійснювався за стандартною формулою, що враховує середні значення, дисперсії та кількість учасників у кожній групі, що забезпечило коректність подальших порівняльних інтерпретацій результатів формувального етапу експерименту [4].

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 D_x + n_2 D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2} (n_1 + n_2 - 2)}$$

де:

$t$  – емпіричне значення критерію Стьюдента;

$n_1$  – обсяг першої вибірки (кількість здобувачів у контрольній групі);

$n_2$  – обсяг другої вибірки (кількість здобувачів у експериментальній групі);

$D_x$  – вибіркова дисперсія результатів контрольної групи;

$D_y$  – вибіркова дисперсія результатів експериментальної групи;

$\bar{x}$  – вибіркова середня величина першої вибірки (контрольна група);

$\bar{y}$  – вибіркова середня величина другої вибірки (експериментальна група).

Для обчислення  $t$ -критерію Стьюдента на етапі перевірки однорідності контрольної та експериментальної груп було визначено вибіркові середні значення показників сформованості фундаментальної професійної підготовки в обох вибірках.

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^k x_i m_i}{n}$$

де  $x_i$  – елемент множини значень вибірки, тобто конкретне значення показника фундаментальної професійної підготовки, отримане в результаті вимірювання;

$m_i$  – частота появи конкретного варіанта, що відображає кількість спостережень із певним значенням показника.

Вибіркові дисперсії обох вибірок розраховано за формулою:

$$D = \frac{\sum_{i=1}^k (x_i - \bar{x})^2 m_i}{n}$$

Основними кількісними показниками рівня сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності виступає коефіцієнт її сформованості, який відображає інтегральну міру узгодженості між теоретичними знаннями, практичними уміннями та ціннісно-мотиваційними орієнтаціями здобувачів освіти. Застосування такого показника дозволяє здійснити порівняльний аналіз рівнів підготовленості учасників контрольної та експериментальної груп, а також оцінити динаміку сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на різних етапах педагогічного експерименту.

Методика використання коефіцієнта сформованості детально представлена в наукових працях О. Анічкіної [2], які обґрунтували його ефективність як узагальненого кількісного індикатора педагогічних результатів. У контексті нашого дослідження цей показник адаптовано до специфіки соціально-гуманітарної освіти з урахуванням особливостей підготовки фахівців соціальної роботи. Для обчислення середнього значення коефіцієнта сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності використовувалася формула:

$$K_{\text{сфор}} = \frac{\sum \acute{\alpha}}{\sum \acute{n}}$$

$\acute{\alpha}$  – сума балів, отриманих усіма здобувачами вищої освіти за результатами оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності;

$n$  – максимально можлива сума балів, яку потенційно можуть отримати всі здобувачі вищої освіти за умов повного засвоєння навчального матеріалу та досягнення найвищого рівня сформованості кожного з компонентів підготовки. Погоджуємося з позицією сучасних дослідників, які вважають, що оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх соціальних

працівників до професійної діяльності має спиратися на чітко визначену числову градацію, що забезпечує об'єктивність і відтворюваність результатів.

У нашому дослідженні числові характеристики рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності визначено за методикою А. Наслєдова, адаптованою до соціально-гуманітарного контексту. Відповідно до цієї методики, для кожного показника було встановлено максимальну кількість балів, яку може отримати здобувач вищої освіти залежно від рівня досягнення навчальних і професійних цілей. У межах проведеного експерименту використано п'ятирівневу шкалу оцінювання з такими граничними значеннями: 6, 9, 12, 15, 18 балів, які далі було переведено у частку від одиниці для забезпечення можливості статистичного порівняння результатів між різними групами. Другим кількісним показником рівня сформованості фундаментальної професійної підготовки є коефіцієнт приросту сформованості, що дозволяє оцінити динаміку змін між констатувальним і формувальним етапами педагогічного експерименту. Розрахунок цього показника здійснювався за формулою:

$$П = Ксфор_{завер} - Ксфор_{поч}$$

Ксфор. (завер.) – середній коефіцієнт сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в кінці дослідження, що відображає узагальнений результат формувального етапу педагогічного експерименту та характеризує рівень досягнення запланованих освітніх цілей;

Ксфор. (поч.) – середній коефіцієнт сформованості на початку дослідження, який показує вхідний рівень засвоєння знань, умінь і ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти до впровадження організаційно-педагогічних умов і моделі. Для реалізації завдань дослідження було проведено три діагностичних зрізи – точки фіксації результатів.

Перша точка фіксації результатів – на початку 2023 навчального року (констатувальний етап) – дала змогу визначити вхідний рівень сформованості базових знань, умінь і ціннісних орієнтацій здобувачів освіти перед упровадженням запропонованих педагогічних впливів.

Друга – в кінці 2023-2024 навчального року. Третя контрольна точка – після завершення формувального етапу експерименту (формувальний етап, точка 2), яка відображала кінцевий результат дії розроблених організаційно-педагогічних умов і моделі у динаміці навчально-професійного розвитку студентів.

Ураховуючи, що фундаментальна професійна підготовка майбутнього соціального працівника є багатофункціональним процесом, сформованість готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності оцінювалася за чотирма структурними компонентами: ціннісно-мотиваційним, що відображає систему професійних цінностей, мотивів, соціальної спрямованості та професійного самовизначення; когнітивним, який характеризує рівень теоретичних знань і розуміння змісту соціальної роботи; діяльнісним, що охоплює практичні вміння, навички та здатність застосовувати знання у професійних ситуаціях; рефлексивно-розвивальним, який визначає рівень самосвідомості, професійного саморозвитку та здатності до самооцінювання результатів діяльності.

Оцінювання сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за ціннісно-мотиваційним критерієм здійснювалося на основі опитувальника, розробленого з урахуванням положень методики О. Радзімовської та інших діагностичних матеріалів, адаптованої до специфіки соціальної роботи. Опитувальник дав змогу визначити рівень професійної спрямованості, стійкість мотивації, домінуючі ціннісні орієнтації та емоційне ставлення здобувачів вищої освіти до обраної професії. Крім того, він дозволив виявити провідні мотиви – інтереси, прагнення до самореалізації та професійного зростання, що становлять

основу фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників (Додаток Б).

Відповідно до визначених рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності було використано чотирибальну шкалу оцінювання, яка відображає рівневу градацію показників: низький, середній, достатній та високий.

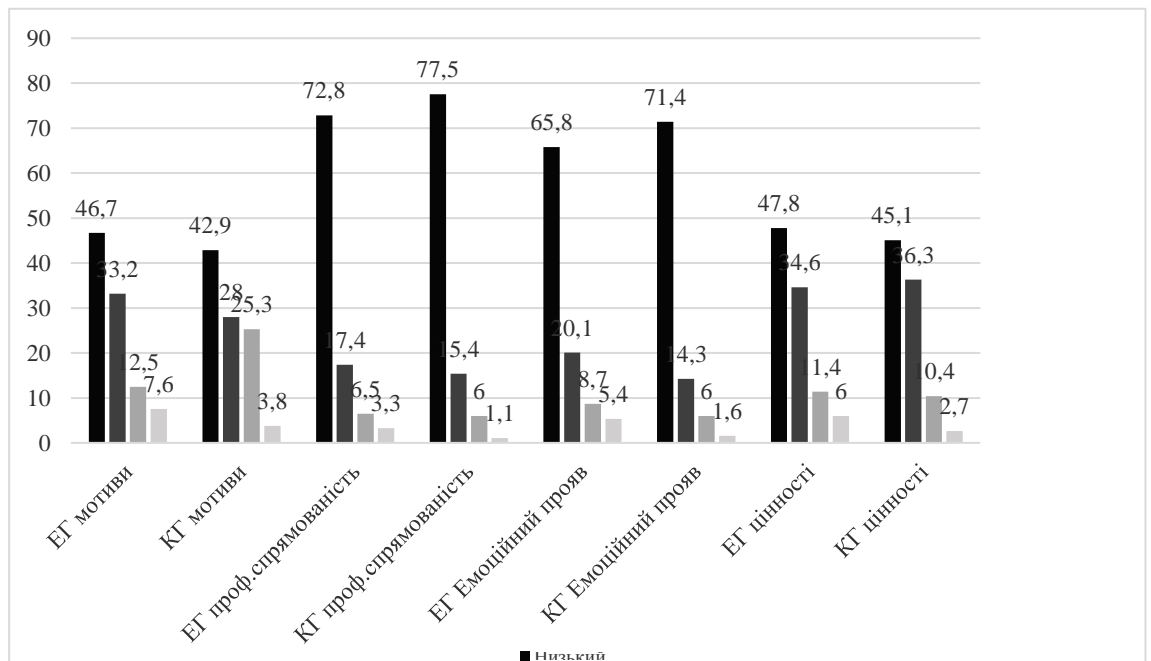
Рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за ціннісно-мотиваційним критерієм у контрольній та експериментальній групах подано в таблиці 2.2.

*Таблиця 2.2*

**Рівні сформованості показників фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників за ціннісно-мотиваційним критерієм на констатувальному етапі**

Рівень	Мотиви (внутрішня мотивація до професійної діяльності)		Професійна спрямованість (усвідомлення соціальної місії професії)		Емоційний прояв (емоційне залучення в обрану професію)		Цінності (гуманістичні та етичні орієнтації професії)	
	ЕГ (184 особи)	КГ (182 особи)	ЕГ (184 особи)	КГ (182 особи)	ЕГ (184 особи)	КГ (182 особи)	ЕГ (184 особи)	КГ (182 особи)
Низький	46,7%	42,9%	72,8%	77,5%	65,8%	71,4%	47,8%	45,1%
Середній	33,2%	28,0%	17,4%	15,4%	20,1%	14,3%	34,6%	36,3%
Достатній	12,5%	25,3%	6,5%	6,0%	8,7%	6,0%	11,4%	10,4%
Високий	7,6%	3,8%	3,3%	1,1%	5,4%	1,6%	6,0%	2,7%

Отримані результати сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за ціннісно-мотиваційним критерієм представлено на рис. 2.1.



*Рис. 2.1 Рівні сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за ціннісно-мотиваційним критерієм на констатувальному етапі*

Для підтвердження однорідності груп було застосовано метод розрахунку середніх значень на основі зваженого числового кодування рівнів сформованості. За результатами проведеного дослідження обчислено середній коефіцієнт сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за ціннісно-мотиваційним критерієм (табл. 2.3).

*Таблиця 2.3*

**Узагальнені середні значення сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за ціннісно-мотиваційним критерієм на констатувальному етапі**

Ціннісно-мотиваційний критерій	EG	KG
Мотиви (внутрішня мотивація до професійної діяльності)	0,31	0,33

Продовження таблиці 2.3

Професійна спрямованість (усвідомлення соціальної місії професії)	0,18	0,17
Емоційний прояв (емоційне залучення в обрану професію)	0,31	0,32
Цінності (гуманістичні та етичні орієнтації професії)	0,40	0,39
Середній показник	0,30	0,30

Аналіз отриманих емпіричних результатів дозволяє констатувати, що на констатувальному етапі експериментального дослідження рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у контрольній та експериментальній групах перебуває практично на одному рівні. Незначні розбіжності між середніми значеннями (0,30 у контрольній групі та 0,30 в експериментальній) не є статистично значущими, що підтверджує еквівалентність вибірок і забезпечує валідність подальшого формувального етапу експерименту, що дає підстави вважати, що за вихідними умовами досліджувані групи є методологічно порівнянними, а виявлені у процесі експерименту зміни можна обґрунтовано пов'язувати із впровадженням авторської моделі.

Детальний аналіз отриманих даних свідчить, що найнижчі середні значення спостерігаються за параметром «*професійна спрямованість*» (0,18 – 0,17). Така тенденція відображає обмежений рівень усвідомлення здобувачами соціальної місії професії, недостатнє розуміння її суспільного значення та дефіцит стійкої мотивації до самореалізації у сфері соціальної роботи. Це вказує на потребу посилення аксіологічного змісту освітнього процесу та впровадження методик, що сприяють розвитку професійної ідентичності.

Порівняно вищі результати виявлено за показником «*цінності*» (0,40 – 0,39), що відображає наявність базових гуманістичних орієнтацій, схильність здобувачів освіти до співпереживання, емпатії та позитивного ставлення до

соціально корисної діяльності, що свідчить про потенціал для подальшого формування професійної самосвідомості, заснованої на цінностях соціальної відповідальності, толерантності та етичності. Результати констатувального етапу підтверджують необхідність системного педагогічного впливу на мотиваційно-ціннісну сферу майбутніх соціальних працівників. Подальша робота в межах формувального етапу експерименту має бути спрямована на посилення внутрішньої професійної мотивації, розвиток ціннісних орієнтацій і формування гуманістичної позиції як основи фундаментальної професійної підготовки соціального працівника.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було висунуто та перевірено статистичні гіпотези, спрямовані на встановлення однорідності контрольної та експериментальної вибірок, що є необхідною умовою достовірності подальшого формувального впливу.

1.  $H_0$  (нульова гіпотеза) – середні значення навчальних досягнень здобувачів вищої освіти контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп не мають статистично значущих відмінностей; різниця між ними є випадковою. Отже, обидві групи можна вважати подібними за рівнем підготовленості й використовувати для проведення педагогічного експерименту.

2.  $H_1$  (альтернативна гіпотеза) – середні показники навчальних досягнень здобувачів вищої освіти мають статистично значущі відмінності, тобто групи є різнорідними й не можуть розглядатися як контрольна та експериментальна в межах одного експерименту.

Для перевірки висунутих гіпотез  $H_0$  і  $H_1$  було здійснено статистичну обробку первинних даних за кожним критерієм готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Зокрема, обчислено вибіркові середні величини, вибіркові дисперсії та t-критерій Стьюдента, що дозволило визначити рівень статистичної значущості відмінностей між показниками КГ та ЕГ.

Для встановлення актуального стану сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за когнітивним

критерієм на констатувальному етапі педагогічного експерименту використовували комплексні контрольна роботи та тестові завдання (Додаток В). Було розроблено контрольну роботу, спрямовану на оцінювання рівня знань здобувачів вищої освіти з дисциплін «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів».

Контрольна робота містила 11 завдань різних типів: 5 завдань на перевірку теоретичних знань із базових положень соціальної роботи та 6 завдань, спрямованих на оцінювання здатності застосовувати отримані знання у практичних ситуаціях (аналіз кейсів, планування соціального втручання, дотримання професійно-етичних норм тощо) (Додаток В). Тривалість виконання контрольної роботи становила 120 хвилин. Оцінювання проводилося за чотирибальною шкалою: 0 балів – відповідь відсутня або неправильна; 1 бал – відповідь частково правильна; 2 бали – відповідь неповна, але логічно послідовна; 3 бали – повна, аргументована, змістовна відповідь. Максимально здобувачі вищої освіти мали можливість отримати 33 бали: 15 – за блок теоретичних завдань і 18 – за практичні запитання, що оцінювали рівень засвоєння прикладних знань із соціальної роботи, зокрема в аспектах організації, планування та безпечного здійснення професійної діяльності.

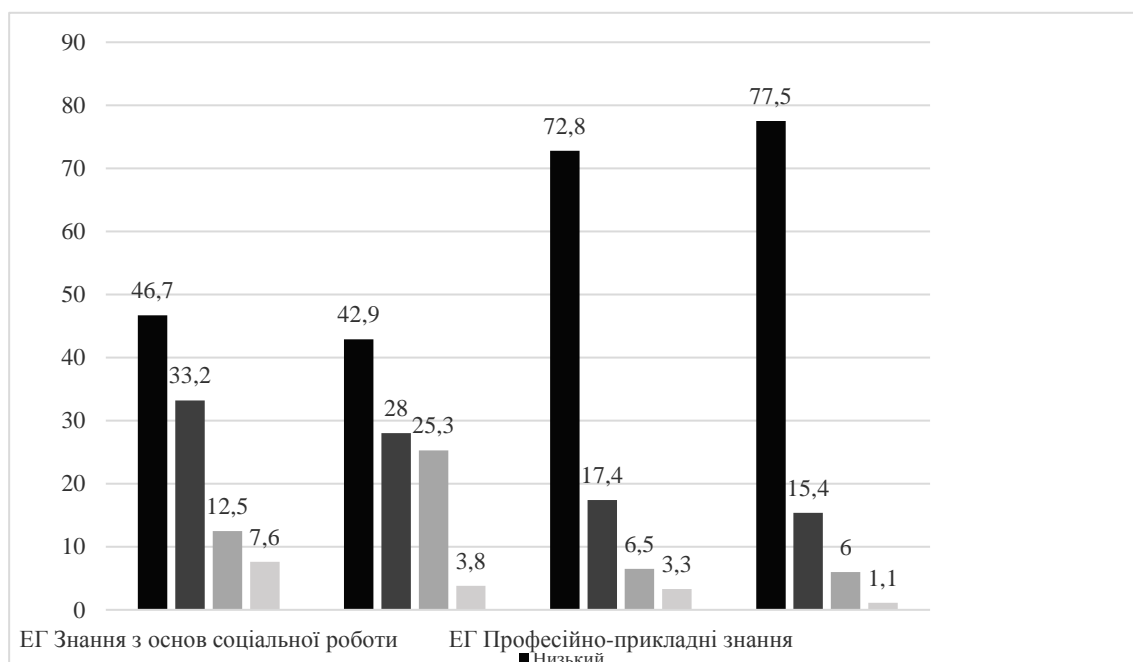
Рівні сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за когнітивним критерієм у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту представлено у таблиці 2.4.

Результати сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за когнітивним критерієм відображено на діаграмі (рис. 2.2).

Таблиця 2.4

**Рівні сформованості показників фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників за когнітивним критерієм на констатувальному етапі (у %)**

Рівень	Знання з основ соціальної роботи		Професійно-прикладні знання	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	30,1%	36,8%	62,9%	64,0%
Середній	46,7%	44,5%	30,2%	27,5%
Достатній	15,8%	11,5%	4,1%	5,0%
Високий	7,4%	7,2%	2,8%	3,5%



*Рис. 2.2 Рівні сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за когнітивним критерієм на констатувальному етапі*

За результатами виконання контрольних робіт та тестових завдань було також обчислено середні значення сформованості показників готовності

майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за когнітивним критерієм (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Середнє значення сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за когнітивним критерієм на констатувальному етапі**

Когнітивний критерій	ЕГ	КГ
Знання з основ соціальної роботи	0,41	0,40
Професійно-прикладні знання	0,29	0,28
Середній показник	0,35	0,34

Отримані результати свідчать, що на констатувальному етапі дослідження рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у контрольній (0,34) та експериментальній (0,35) групах є однаковим, що вказує на статистичну однорідність вибірок і забезпечує достовірність подальших порівнянь. Незначна різниця між середніми значеннями ( $< 0,02$ ) підтверджує відсутність статистично значущих відмінностей між групами на початку експериментальної роботи.

Аналіз часткових показників засвідчив, що здобувачі вищої освіти краще опанували теоретичні знання з основ соціальної роботи (0,41 у ЕГ і 0,40 у КГ), тоді як рівень сформованості професійно-прикладних знань (0,29 і 0,28 відповідно) залишається нижчим. Така диспропорція є закономірною для початкових етапів фахової підготовки, коли домінує репродуктивний рівень пізнавальної діяльності, а практичні вміння та аналітичні навички ще не набули достатньої сформованості.

У зв'язку з цим, результати констатувального етапу дослідження засвідчують, що когнітивний компонент готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності потребує подальшого розвитку,

спрямованого на поглиблення професійно орієнтованих знань, формування вмінь їх застосування у процесі аналізу, прогнозування та розв'язання реальних соціальних проблем, що становить пріоритет завдань наступного формувального етапу дослідження.

З метою визначення рівня сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за діяльнісним критерієм було проведено цілеспрямоване педагогічне спостереження за активністю соціальних працівників під час вирішення професійно зорієнтованих ситуативних завдань на практичних і тренінгових заняттях (Додаток Д). Для фіксації емпіричних даних розроблено аналітичний бланк спостереження, який дозволяв оцінити рівень сформованості основних практико-орієнтованих умінь, організаційних навичок, здатності до взаємодії з клієнтом і колективом, а також уміння застосовувати методи соціальної роботи в змодельованих професійних ситуаціях. Рівні сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за діяльнісним критерієм представлено в таблиці 2.6.

*Таблиця 2.6*

**Рівні сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за діяльнісним критерієм представлено**

Рівень	Загальнопрофесійні вміння		Організаційно-комунікативні навички		Аналітико-проектувальні вміння		Самостійність у професійній діяльності	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	21,2%	24,7%	69,8%	72,0%	67,5%	71,4%	61,9%	63,1%
Середній	58,7%	55,5%	23,9%	21,4%	25,3%	22,0%	25,4%	22,0%
Достатній	13,0%	12,1%	4,1%	3,3%	5,2%	4,0%	9,5%	11,5%
Високий	7,1%	7,7%	2,2%	3,3%	2,0%	2,6%	3,2%	3,4%

За підсумками педагогічного спостереження було визначено середні значення сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за діяльнісним критерієм (табл. 2.6).

*Таблиця 2.6*

**Середнє значення коефіцієнта сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за діяльнісним критерієм на констатувальному етапі**

Показники діяльнісно-операційного критерію	ЕГ	КГ
Загальнопрофесійні вміння	0,39	0,40
Організаційно-комунікативні навички	0,19	0,18
Аналітико-проектувальні вміння	0,16	0,15
Самостійність у професійній діяльності	0,33	0,31
Середнє значення	0,27	0,26

На основі аналізу середніх значень сформованості встановлено, що на констатувальному етапі здобувачі вищої освіти демонструють переважно низький рівень вияву діяльнісного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Отримані результати засвідчують обмеженість практичних умінь, недостатню сформованість організаційно-комунікативних і аналітико-проектувальних навичок, що потребує подальшого педагогічного впливу в межах формувального етапу експерименту.

Для визначення рівнів сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за рефлексивно-розвивальним критерієм було проведено анкетування здобувачів вищої освіти за допомогою адаптованих варіантів опитувальних листків (Додаток И). Метою опитування стало виявлення рівня їхньої здатності до самооцінки, критичного осмислення власної діяльності, прагнення до саморозвитку,

самовдосконалення та усвідомлення професійної відповідальності у майбутній соціальній практиці.

Особлива увага приділялася оцінюванню рівня усвідомлення здобувачами необхідних для професії соціального працівника особистісно-професійних якостей – емпатії, рефлексії, комунікативної культури, здатності до морального вибору та прийняття етичних рішень. Для реалізації зазначених завдань застосовано модифікований варіант методики О. Радзімовської «Уявний і реальний професійний образ» та інші діагностичні матеріали, деякі з яких відображено в додатку И. Це дозволило комплексно дослідити рефлексивні уявлення здобувачів освіти про власний професійний потенціал.

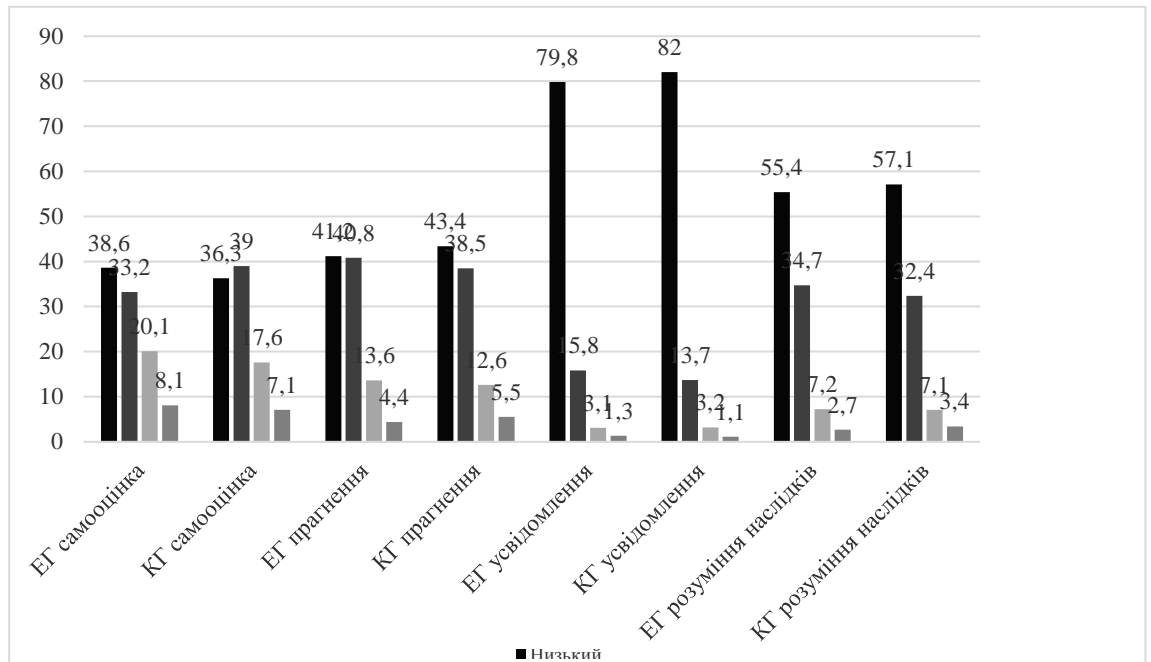
Рівні сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за рефлексивно-розвивальним критерієм надано в таблиці 2.7.

*Таблиця 2.7*

**Рівні сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за рефлексивно-розвивальним критерієм на констатувальному етапі (у %)**

Рівень	Самооцінка професійних якостей		Прагнення до саморозвитку		Усвідомлення професійного образу		Розуміння наслідків соціальної діяльності	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Низький	38,6%	36,3%	41,2%	43,4%	79,8%	82,0%	55,4%	57,1%
Середній	33,2%	39,0%	40,8%	38,5%	15,8%	13,7%	34,7%	32,4%
Достатній	20,1%	17,6%	13,6%	12,6%	3,1%	3,2%	7,2%	7,1%
Високий	8,1%	7,1%	4,4%	5,5%	1,3%	1,1%	2,7%	3,4%

Результати сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за рефлексивно-розвивальним критерієм на констатувальному етапі візуалізовано на рис. 2.3.



*Рис. 2.3 Рівні сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за рефлексивно-розвивальним критерієм*

На основі результатів проведеного опитування та аналізу отриманих емпіричних даних обчислено середні значення сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за рефлексивно-розвивальним критерієм (табл. 2.8).

*Таблиця 2.8*

**Середнє значення сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за рефлексивно-розвивальним критерієм на констатувальному етапі**

Показники рефлексивно-оцінювальної діяльності	EG	КГ
Самооцінка професійних якостей	0,34	0,32
Прагнення до саморозвитку	0,30	0,31
Усвідомлення професійного образу	0,16	0,17
Розуміння наслідків соціальної діяльності	0,33	0,32
Середнє значення	0,28	0,28

Аналіз середніх значень коефіцієнтів сформованості показників засвідчив, що на констатувальному етапі здобувачі спеціальності «Соціальна робота» переважно мають низький рівень розвитку рефлексивно-розвивального компонента готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, що вказує на недостатню сформованість умінь самоаналізу, професійної самооцінки, усвідомлення власної соціальної місії та відповідальності за результати майбутньої діяльності. Такий стан є закономірним для початкового етапу професійного становлення, коли рефлексивні механізми лише починають інтегруватися у систему професійної свідомості.

Отже, узагальнюючи результати констатувального етапу дослідження, зазначимо, що отримані дані вказують на те, що майбутні соціальні працівники переважно перебувають на початковому рівні опанування професією. Найнижчі показники спостерігаються у сфері професійної ідентичності та самоусвідомлення, тоді як відносно кращі результати виявлені у сфері загальних знань і базового розуміння соціально-гуманітарних процесів. Така тенденція зумовлена теоретичною спрямованістю навчального процесу й обмеженими можливостями практичної діяльності. Водночас, актуальний стан сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності вказує на значущість пошуку ефективних організаційно-педагогічних умов забезпечення фундаментальної професійної підготовки здобувачів спеціальності «Соціальна робота» у ЗВО України.

### **2.3. Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти**

Забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у системі вищої освіти постає як стратегічний напрям

модернізації освітнього процесу, що зумовлений суспільними запитами на високий рівень професійної компетентності фахівців соціальної сфери. У сучасних дослідженнях акцентується, що фундаменталізація професійної освіти не може зводитися до засвоєння окремих знань, а має ґрунтуватися на створенні інваріантної теоретико-методологічної основи, яка забезпечує інтеграцію когнітивних, ціннісних та діяльнісних складників професійної підготовки [2]. Зазначене положення подібне з ідеями Л. Ребухи, яка визначає фундаменталізацію як методологічну стратегію, спрямовану на формування стійких знань універсального характеру, що зберігають актуальність упродовж тривалого періоду та забезпечують готовність діяти в умовах соціальної невизначеності [88, с. 326].

У цьому контексті визначальним є окреслення організаційно-педагогічних умов, за наявності яких процес фундаментальної підготовки здобуває цілісності та результативності. Звернення до категоріального апарату засвідчує багатозначність поняття «умова». У лексикографічних джерелах воно фіксується як «необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення чи утворення певного процесу або сприяє його реалізації» [4]. Філософська інтерпретація описує умову як універсальну категорію, у якій відображено зв'язок явища з тими факторами, що зумовлюють його виникнення й існування [140, с. 67]. У педагогічному дискурсі поняття «умова» конкретизується через необхідність створення спеціально організованих обставин, що забезпечують цілеспрямований розвиток освітнього процесу [15, с. 156].

Психолого-педагогічна традиція надає ще більшої змістової глибини, визначаючи умови як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які ймовірно впливають на розвиток досліджуваного феномену, при цьому їхня дія опосередковується активністю особистості та соціальних груп [126]. Таке тлумачення дозволяє виокремити принципово важливі характеристики, зокрема дуальність умов (внутрішніх і зовнішніх), варіативність їх впливу та залежність результативності від суб'єктної діяльності.

Виходячи з аналізу наведених дефініцій, у даному дослідженні під умовами фундаментальної професійної підготовки розуміємо спеціально створені організаційно-педагогічні фактори, які уможливають виникнення, стійке функціонування та розвиток процесу підготовки майбутніх соціальних працівників. Їх ефективність має характер гіпотетичної даності та підлягає науковій верифікації, оскільки визначається взаємодією зовнішніх і внутрішніх чинників, інтегрованих у діяльність суб'єктів освітнього процесу.

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «умови» отримує подальшу конкретизацію у межах освітнього процесу, набуваючи значення «педагогічні умови». Так, А. Литвин і О. Мацейко розглядає педагогічні умови як «сукупність об'єктивних можливостей, змісту, методів, організаційних форм і матеріальних ресурсів здійснення педагогічного процесу, які відображають основні вимоги до організації діяльності та забезпечують досягнення поставленої мети» [50, с. 59]. У дисертаційному дослідженні Н. Флегонтової на основі концептуального аналізу було виокремлено три основні групи педагогічних умов: інформаційні, технологічні, особистісні [123]. Подана класифікація має значний евристичний потенціал, однак її обмеження полягає у відсутності чіткої диференціації між внутрішніми та зовнішніми педагогічними умовами, що ускладнює їх подальшу операціоналізацію у науковому дослідженні.

Отже, педагогічні умови доцільно трактувати як сукупність об'єктивно можливих і спеціально створених внутрішніх та зовнішніх чинників, які забезпечують цілісність, продуктивність та ефективність освітнього процесу. Вони можуть охоплювати змістове наповнення, організаційні форми, методи, засоби, а також науково-методичне і матеріальне забезпечення. Така дефініція дозволяє інтегрувати категорію «умови» у систему дослідження фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що зумовлює необхідність уточнення пов'язаного з нею поняття «організація».

У «Словнику психолого-педагогічних термінів і понять» концепт «організація» визначається як «облаштування, об'єднання, групування, приведення в систему, формування певної структури та її адміністрування» [4, с. 124], що засвідчує системний характер організаційного аспекту, де виділяються два взаємопов'язані компоненти: структуризація досліджуваного процесу та управління створеною системою. У «Енциклопедії освіти» поняття «організація» інтерпретується як «технологічна функція управління процесом», тоді як управління визначається як функція організованої системи, що забезпечує збереження структури, підтримку режиму діяльності й досягнення поставленої мети [43, с. 613]. У цьому контексті поняття «організаційно-педагогічні умови» набуває ключового значення. У працях українських дослідників воно розглядається з різних позицій. Так, Т. Вдовичин визначає його як «сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу» [8, с. 226]. Тобто цей підхід інтегрує попередні дефініції понять «умова», «педагогічна умова» та «організація», конкретизуючи їх через орієнтацію на активізацію навчально-пізнавальної діяльності й розвиток особистісних характеристик майбутніх фахівців. Своєю чергою, О. Єжова розглядає організаційно-педагогічні умови як сукупність обставин, що забезпечують упорядкованість і узгодженість взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, які спільно реалізують визначену мету або програму, тобто фактично здійснюють управління цим процесом [22, с. 41]. Попри вагомий акцент на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, запропоноване визначення не виходить за межі вже наявних інтерпретацій і не розширює сутнісних характеристик досліджуваного конструкту.

Таким чином, організаційно-педагогічні умови доцільно розуміти як сукупність спеціально створених внутрішніх та зовнішніх обставин педагогічного процесу, які забезпечують його управління і реалізацію відповідно до науково обґрунтованої моделі. Ці умови визначають упорядкованість і взаємодію між структурними компонентами системи, відображають основні вимоги до змісту, методів, організаційних форм, науково-методичного та матеріального забезпечення, а також включають механізми контролю й моніторингу результатів. У процесі визначення кількості організаційно-педагогічних умов слушною є наукова позиція О. Ліби, яка обґрунтовує доцільність спрямування кожної з умов на забезпечення окремого компонента професійної підготовки [51, с. 83].

Визначальним у межах дослідження вважали встановлення сукупності необхідних і достатніх умов. Умова у науковому розумінні постає як елемент комплексу об'єктів, станів чи взаємодій, наявність яких є передумовою існування процесу [126]. Необхідними вважають ті умови, які завжди супроводжують досліджуваний процес, тоді як їх повна сукупність становить достатні умови [101, с. 256–257]. Відтак, необхідні й достатні організаційно-педагогічні умови професійної підготовки доцільно розглядати як комплекс педагогічно організованих заходів і факторів, без яких досягнення мети освітнього процесу є неможливим.

У сучасному науковому дискурсі відзначається відсутність єдиного підходу до дефініції поняття «педагогічні умови». Так, О. Потапчук, наголошує, що організаційно-педагогічні умови становлять систему спеціально створених передумов, які забезпечують ефективність освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [82, с. 141–143]. Тоді як К. Олексенко акцентує, що педагогічні умови мають спрямовуватися на проєктування навчального середовища і відображають організаційні особливості його функціонування [67, с. 280]. Схожими є наукові погляди Н. Житника [23]. На думку Б. Чижевського, організаційно-педагогічні умови відображають «функціональну залежність суттєвих

компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій)» [128].

Розглядаючи професійну підготовку майбутніх соціальних працівників Г. Михайлишин і М. Довга, визначають організаційно-педагогічні умови як сукупність взаємопов'язаних педагогічних факторів, що спеціально створюються в межах організації освітнього процесу з метою його оптимізації та забезпечення ефективного функціонування як цілісної системи [60, с. 76]. Вчені підкреслюють, що такі умови охоплюють кадровий, змістовий, методичний, матеріально-технічний та соціально-психологічний виміри освітнього середовища. Узагальнення наукових підходів дає підстави трактувати організаційно-педагогічні умови як цілісну систему взаємопов'язаних і спеціально створених чинників, що забезпечують упорядкованість, результативність та розвиток професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Спираючись на результати теоретичного аналізу сутності зазначених понять, доцільним є окреслення тих умов, які необхідно створити у вищій школі для забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Під фундаментальною підготовкою, за Л. Ребухою, слід розуміти таку професійну освіту, яка надає студентам ґрунтовні базові знання з ключових дисциплін, формує широкий науковий світогляд і універсальні компетентності, що зберігають актуальність у часі [87]. Ефективність реалізації цієї підготовки прямо залежить від наявності відповідних організаційно-педагогічних умов.

Визначення педагогічних умов ефективного забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників здійснювалося шляхом проведення факторного аналізу на основі результатів експертного оцінювання, у якому взяли участь 110 фахівців – науково-педагогічних працівників, соціальних практиків і керівників структурних підрозділів закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку соціальних працівників. Залучення експертів дало змогу не лише визначити

релевантність кожної педагогічної умови, але й оцінити її практичну значущість для забезпечення цілісності фундаментальної підготовки у соціально-гуманітарній сфері. На основі проведеного аналізу були сформовані наступні організаційно-педагогічні умови.

Першою організаційно-педагогічною умовою фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є *оновлення та інтеграція змісту освіти на міждисциплінарній основі*. Як зазначають Г. Михайлишин і М. Довга, навчальні плани та програми мають бути зорієнтовані на формування широкої фундаментальної бази знань, що охоплює різні сфери наукових відомостей про практику здійснення соціальної роботи (соціологію, психологію, педагогіку, право, медицину та інші науки), оскільки діяльність соціального працівника потребує інтеграції знань з різних галузей [60, с. 77]. Такий підхід забезпечує цілісне розуміння соціальних процесів, розвиток системного мислення й наукового світогляду майбутніх фахівців. Відомо, що міждисциплінарний підхід до формування змісту освіти реалізується через відбір відомостей, ідей, понять та способів пізнання з різних областей знань або розроблених на їх основі дисциплін у цілісні дидактичні одиниці. Для реалізації цієї педагогічної умови інформаційним тлом обрано зміст дисциплін «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів». Аналіз змістовного наповнення цих курсів засвідчив можливість розробки навчально-методичних матеріалів, які відображали категоріальне поле кожної з тем та ключові категорії, навколо яких реалізовувались міждисциплінарні зв'язки. Ураховували, що міждисциплінарний підхід до формування змісту освіти дозволить майбутнім соціальним працівникам здійснювати аналіз соціальних явищ та проблем з різних сторін і точок зору. Абстрактні поняття соціальної роботи у процесі пізнання з позиції міждисциплінарного підходу стануть основою для теоретичних та методологічних інструментів у практичній діяльності, спрямованій на розв'язання фахової проблеми. Враховували, що процес

інтеграції наукових загальнонаукових та фахових знань вимагає використання комплексу технологій, методів і прийомів, що забезпечують взаємозв'язок між згаданими дисциплінами. Звернення до міждисциплінарної основи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО мало на меті усунення фрагментарності знань. У таблиці 2.9 наведено логіку реалізації міждисциплінарного підходу в межах першої організаційно-педагогічної умови.

Таблиця 2.9

### Логіка реалізації міждисциплінарного підходу

Компонент інтеграції	Зміст реалізації	Інструментарій
Відбір змісту	узгодження понять і категорій різних дисциплін	категоріальний аналіз, контент-аналіз програм
Конструювання дидактичних одиниць	об'єднання знань навколо професійної проблеми	інтегровані модулі, тематичні блоки
Методичне забезпечення	створення міждисциплінарних навчально-методичних матеріалів	кейс-метод, проєктне навчання, проблемні лекції
Оцінювання результатів	перевірка здатності до комплексного аналізу	ситуаційні завдання, портфоліо, захист проєктів

Фундаменталізація змісту освіти, підкреслює Л. Ребуха, що передбачає включення в освітні програми тих теоретичних дисциплін і розділів, які формують стійкі наукові основи професії та дозволяють здобувачеві орієнтуватися у нових соціальних проблемах [84, с. 326]. Організаційна реалізація цієї умови можлива через систематичний перегляд та оновлення навчальних планів, упровадження міждисциплінарних курсів і забезпечення узгодженості змісту навчальних дисциплін, що унеможлиблює фрагментарність знань, що створює підґрунтя для цілісності фундаментальної підготовки та виступає передумовою подальшого професійного розвитку випускників.

Другою організаційно-педагогічною умовою є *методичне забезпечення та супровід викладачів під час реалізації експериментальних педагогічних впливів*. Як підкреслює О. Ярошенко, якість професійної освіти безпосередньо залежить від рівня навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, науково-методичної компетентності та готовності викладачів до впровадження інноваційних підходів у навчальний процес [146, с. 43]. Водночас, на думку І. Зязюна, саме педагогічна майстерність викладача та його здатність до гуманістично орієнтованої взаємодії зі студентами визначає ціннісні орієнтації майбутніх фахівців і сприяє формуванню їхнього професійного світогляду [27]. Значущим є твердження О. Сухомлинської, яка наголошує, що кадрове забезпечення має розглядатися не лише як наявність викладачів певного фаху, а як здатність колективу створювати інноваційне освітнє середовище, у якому поєднуються науково-теоретична підготовка і практико-орієнтована діяльність [114, с. 29].

У цьому контексті важливим завданням постає організація методичного супроводу викладачів ЗВО у процесі забезпечення фундаментальної професійної підготовки здобувачів спеціальності «Соціальна робота». Для цього було розроблено інформаційне наповнення для лекцій, які конкретизували авторську логіку та розширювали обізнаність викладачів щодо особливостей фундаменталізації освіти. Кожна методична лекція передбачала відкрите обговорення спірних питань та методики реалізації запропонованих педагогічних впливів. Перелік деяких тем для методичних семінарів наведено у таблиці 2.10.

Друга організаційно-педагогічна умова охоплює підбір, підготовку та презентування навчально-методичних матеріалів для викладачів. Ведучи мову далі, зазначимо, що третьою організаційно-педагогічною умовою фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначено використання інноваційних технологій та методів навчання, спрямованих на глибоке засвоєння фундаментальних знань. Сучасна вища освіта, на думку багатьох дослідників, вимагає переходу від пасивного

засвоєння матеріалу до активних, дослідницьких і практико-орієнтованих форм навчальної діяльності [58, с. 37]. До інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують активне пізнання фундаментальних основ науки, належать проблемно-орієнтоване навчання, методи кейс-стаді та проєктної роботи, інтерактивні лекції й семінари, а також комп'ютерне моделювання соціальних процесів.

Таблиця 2.10

### Теми методичних семінарів для викладачів та зміст обговорень

Тема семінару	Короткий зміст обговорення
Фундаментальні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників	Цілі та завдання фундаментальної освіти, формування базових знань і компетентностей майбутніх соціальних працівників, роль міждисциплінарного підходу у підготовці фахівців із соціальної роботи
Інваріантність змістового наповнення освітніх програм	Принципи інтеграції змісту курсів «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», ключові категорії соціальної роботи, баланс фундаментальних та практичних знань
Інтегративність знань та міждисциплінарний підхід у соціальній роботі	Методи поєднання знань з психології, соціології, права, медицини; формування системного мислення здобувачів
Практико-зорієнтоване навчання та кейс-метод у підготовці майбутніх соціальних працівників	Ефективність ситуативного навчання, роль моделювання професійних ситуацій, приклади інтеграції практичних завдань у лекції та семінари
Варіативність форм аудиторної та позааудиторної роботи	Планування лекцій, семінарів, тренінгів; організація волонтерських проєктів та соціальних практик
Широка палітра методів та засобів організації освітньої діяльності здобувачів	Використання інтерактивних технологій, групових дискусій, електронних ресурсів, симуляційних вправ, тестувань
Дослідницька спрямованість підготовки майбутніх соціальних працівників	Формування навичок соціального дослідження, аналітичного мислення, роботи з даними; підготовка майбутніх соціальних працівників до написання наукових міні-досліджень та проєктів

Реалізація цієї умови передбачає системне й широке застосування у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інтерактивних методів, які стимулюють пізнавальну активність здобувачів і забезпечують формування здатності до дослідницької та аналітичної діяльності. Сучасні дослідники наголошують, що впровадження новітніх освітніх технологій є необхідною передумовою підвищення ефективності професійної підготовки фахівців, оскільки воно модернізує освітній процес, розширює доступ студентів до актуальної наукової інформації, а також індивідуалізує темп і траєкторію навчання [53].

Особливої значущості ця умова набуває у процесі засвоєння фундаментальних теорій через практичні симуляції, віртуальні експерименти, аналіз реальних кейсів соціальної роботи, що дає можливість здобувачам застосовувати знання у змодельованих професійних ситуаціях. Упровадження цієї умови спиралось на інтегрування у методіку практичних занять банку авторських міждисциплінарних професійно орієнтованих ситуативних завдань. Наведемо приклад таких завдань:

#### *Ситуація 1. Соціальна ізоляція*

Фабула: 24-річний Андрій нещодавно переїхав до великого міста для роботи. Через відсутність соціальних контактів він відчуває тривожність і починає уникати колег. Його фінансове становище нестабільне, і він звертається до центру соціальної підтримки молоді.

Завдання для здобувачів.

Проведіть соціальну та психологічну оцінку потреб Андрія.

Складіть план інтеграції у професійне та соціальне середовище.

Які методи наукового аналізу можна застосувати для оцінки ефективності запропонованих заходів (опитування, щоденники самоспостереження, аналіз соціальних контактів)?

#### *Ситуація 2. Сім'я із залежною особою*

Фабула: 38-річна Марія виховує двох дітей та проживає з чоловіком, який страждає від алкогольної залежності. Через конфлікти в родині вона втрачає роботу.

Завдання для здобувачів.

Оцініть соціально-економічні та психологічні потреби родини.

Розробіть поетапний план соціальної та психологічної підтримки.

Визначте ресурси, які необхідно використати для вирішення проблеми клієнтки.

Запропонуйте, яким чином можна простежити ефективність соціальних заходів.

### *Ситуація 3. Підліток із кібербулінгом*

Фабула: 15-річна Софія зазнає кібербулінгу у соцмережах від однолітків. Вона втрачає самооцінку, ізолюється від друзів, страждає від депресивних симптомів.

Завдання для здобувачів.

Розробіть стратегію втручання та дослідницький підхід для оцінки психологічного стану підлітка.

Проаналізуйте соціальні та психологічні ризики для Софії.

Розробіть план підтримки: психологічні консультації, медіа-освіта, взаємодія з навчальним закладом.

Які методи наукового збору даних можна застосувати (анкети, інтерв'ю, аналіз онлайн-контенту) для моніторингу результатів інтервенції?

Організаційно реалізація зазначеної умови потребує оснащення навчальних аудиторій сучасною технікою, забезпечення доступу до електронних освітніх платформ, а також підготовки викладачів до ефективного використання ІКТ в освітньому процесі. Використання творчих і нелінійних підходів у викладанні змісту обраних дисциплін підвищує прикладну значущість знань та зацікавленість студентів у глибокому оволодінні теоретичним матеріалом.

Четвертою організаційно-педагогічною умовою фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є *організація самостійної роботи і дослідницької діяльності студентів* [142]. Саме в процесі індивідуального опрацювання наукового матеріалу, виконання дослідницьких завдань, підготовки проєктів і написання наукових робіт відбувається найглибше засвоєння фундаментальних знань та розвиток критичного мислення. Як наголошує Н. Житник, серед умов ефективного функціонування освітніх закладів особливе місце посідає належна організація самостійної роботи студентів та активізація науково-дослідної діяльності як викладачів, так і здобувачів освіти [23]. З цією метою організовано науковий гурток, в рамках роботи якого студенти виконували індивідуальні та групові науково-дослідницькі проєктні завдання, брали участь у науково-практичних конференціях та волонтерських ініціативах. Науковий гурток передбачав залучення майбутніх соціальних працівників до таких практико-орієнтованих ініціатив:

- «Лабораторія соціальних рішень» – розробка та тестування мікропроєктів для громади;
- «Мобільна служба соціальної підтримки» – виїзні консультації в установи соціального захисту із діючими фахівцями з соціальної роботи;
- «Аналіз потреб громади» – польові міні-дослідження з подальшим представленням результатів органам місцевого самоврядування;
- «Соціальна карта проблем регіону» – колективне створення інтерактивної мапи актуальних соціальних викликів;
- «Школа молодого волонтера» – підготовка здобувачів до роботи в соціальних службах;
- «Case-клуб соціального працівника» – розбір реальних професійних ситуацій за участю практиків.

У сфері соціальної роботи дана організаційно-педагогічна умова набуває особливого значення, оскільки професійна діяльність соціального працівника передбачає здатність самостійно аналізувати соціальні проблеми,

знаходити науково обґрунтовані підходи до їх вирішення та розробляти практичні стратегії взаємодії з різними категоріями клієнтів. Організаційна реалізація зазначеної умови охоплює кілька напрямів, зокрема включення до навчальних планів достатнього обсягу часу для самостійної роботи; керівництво індивідуальними дослідницькими проектами; функціонування наукових гуртків і проблемних груп; активне залучення студентів до кафедральних і міжкафедральних наукових досліджень.

Важливим чинником є також створення сучасного інформаційно-освітнього середовища, що забезпечує доступ до наукової літератури, баз даних і електронних ресурсів. Така організація стимулює інтелектуальну активність здобувачів освіти, сприяє накопиченню власного досвіду розв'язання професійних завдань та формує здатність до безперервного оновлення знань, що є визначальною ознакою фундаментальної професійної підготовки.

П'ятою організаційно-педагогічною умовою фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є *формування мотиваційного та ціннісного середовища навчання*. Мотивація студентів до оволодіння фундаментальними знаннями у поєднанні зі стійким інтересом до обраної професії виступає одним із ключових чинників ефективності підготовки. Цілком обґрунтованим є підхід, запропонованим О. Потапчуком, який зазначав, що сформованість позитивної професійної мотивації істотно підвищує результативність освітнього процесу та сприяє більш активному залученню студентів до навчальної діяльності [82, с. 142].

Змістовна реалізація цієї умови передбачає, з одного боку, демонстрацію практичної цінності фундаментальних знань через аналіз реальних соціальних ситуацій, приклади успішної практики, організацію зустрічей з досвідченими фахівцями соціальної роботи. З іншого боку, важливим є цілеспрямоване формування у студентів системи професійних та етичних цінностей, що забезпечують розуміння високої соціальної місії обраної діяльності.

Організаційно реалізація зазначеної умови може включати впровадження в освітній процес активних форм виховної роботи, тренінгів з розвитку емпатії, лідерських якостей та комунікативної компетентності. Особливого значення набуває стиль педагогічної взаємодії: партнерські відносини між викладачами і студентами, атмосфера підтримки, заохочення ініціативності та творчого підходу до навчання сприяють зміцненню внутрішньої мотивації. Коли здобувачі освіти переконуються у практичній значущості фундаментальних знань та відчують їхній вплив на професійне становлення, вони більш активно залучаються до навчального процесу і демонструють прагнення до високих результатів.

Окреслені організаційно-педагогічні умови функціонують у системному взаємозв'язку та в комплексі визначають якість фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Їхнє поєднання забезпечує цілісність і результативність педагогічного процесу у вищій школі, оскільки вони охоплюють ключові структурні компоненти освітньої діяльності – змістовий, організаційний, методичний, технологічний та мотиваційно-ціннісний.

Узагальнення наукових підходів свідчить, що фундаментальна професійна підготовка буде ефективною лише за умови системного забезпечення цілісного комплексу чинників, які детермінують її результативність. Умови в цьому контексті можна розглядати як сукупність необхідних і достатніх обставин, що забезпечують досягнення педагогічної мети. Педагогічні умови постають як спеціально створені фактори освітнього середовища, які сприяють упорядкованому перебігу навчально-виховного процесу та формуванню його результатів. Організаційно-педагогічні умови, у свою чергу, являють собою інтегрований комплекс педагогічних та управлінських чинників, безпосередньо закорінених у структуру освітнього процесу, які покликані гарантувати фундаментальність, системність і якість підготовки фахівців. Кожна з визначених умов має самостійне значення, проте лише у взаємодії вони створюють оптимальне середовище для

підготовки компетентного й професійно зрілого соціального працівника, здатного до ефективної діяльності в умовах сучасних соціальних трансформацій.

#### **2.4. Модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти**

Для обґрунтування моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти необхідним є уточнення змісту базових понять, зокрема «моделювання» та «модель». Звернення до наукових джерел свідчить, що категорія «модель» має міждисциплінарний характер і використовується як у педагогічних, так і в управлінських, технічних та соціальних науках.

У мовному аспекті термін «модель» у перекладі з французької *modele* означає «міру», «зразок», «норму», а з латини *modulus* – «образ», «спрощений опис складного явища чи процесу», тобто зразок, який відтворює будову та функціонування об'єкта і використовується для отримання нових знань про нього. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «модель» визначається як «уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник» [5].

У загальнонауковому трактуванні модель постає як система елементів, що відтворює окремі сторони, зв'язки та функції об'єкта дослідження, дозволяючи виявити закономірності його функціонування [140]. Тоді як П. Кузьменко пропонує розуміти модель як подумки представлену або матеріально реалізовану систему, яка відтворює об'єкт дослідження та здатна підміняти його для отримання нової інформації у процесі його вивчення [46]. На думку Д. Супрун, модель є суб'єктивним відтворенням у свідомості людини (чи групи осіб) та зовнішнім відображенням різними способами і формами найістотніших ознак, рис і властивостей конкретного об'єкта або

процесу, які об'єктивно йому притаманні та забезпечують створення загального уявлення про феномен, що досліджується, або про його структурні складники [113, с. 180].

Моделювання у педагогічному контексті, підкреслює С. Нехаєнко забезпечує перехід від емпіричного до теоретичного рівня знань, дозволяє унаочнити складні теоретичні положення, проте моделі мають розглядатися як опосередковане джерело інформації, яке потребує наукового осмислення й верифікації [63, с. 36].

Узагальнюючи наведені підходи, «модель» у нашому дослідженні розглядається як спеціально сконструйована система взаємопов'язаних елементів, яка відтворює сутнісні характеристики та логіку забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і використовується для прогнозування та оптимізації цього процесу у закладах вищої освіти.

У педагогічній науці поняття «модель» трактується як система об'єктів чи знакових конструкцій, що відтворює суттєві властивості системи-оригінала, а «моделювання» розглядається як процес матеріального чи мисленнєвого відтворення певної педагогічної системи шляхом створення спеціальних аналогів, які демонструють принципи її організації та функціонування. В. Ягупов визначає модель як «знакову систему, за допомогою якої можливо відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, відобразити його структуру, функціонування і забезпечити збереження цілісності на всіх етапах вивчення» [143, с. 31]. І. Зязюн вбачає у моделі «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, що, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає і відтворює у спрощеному вигляді його структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами» [28, с. 218].

З наведених дефініцій випливає, що модель у педагогіці – це штучно створена система, яка здатна цілком або частково відтворювати сутність і властивості досліджуваного феномена. Відповідно, під педагогічною

моделлю слід розуміти множину взаємопов'язаних компонентів, які утворюють цілісність і спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети. Така модель відображає єдність змістових, організаційних, методичних та управлінських елементів і створює ефект педагогічної емерджентності. Особливістю педагогічного моделювання є те, що його результатом виступає концептуальна модель освітнього процесу, що може бути використана для проєктування, оптимізації та прогнозування навчальної діяльності.

Моделювання як метод наукового пізнання має інтегративний характер, оскільки поєднує емпіричний і теоретичний рівні дослідження, дозволяючи поєднувати експериментальну роботу з побудовою логічної структури досліджуваного предмета.

У цьому контексті М. Коваль та А. Литвин наголошують, що модель повинна формуватися на основі єдності мети, завдань, видів діяльності, організаційних форм, критеріїв і показників функціонування системи як у цілому, так і її окремих підсистем [50]. Водночас у педагогічній практиці моделювання застосовується для оптимізації структури навчального матеріалу, вдосконалення планування освітнього процесу, управління пізнавальною діяльністю студентів, організації науково-дослідної роботи, діагностики та прогнозування результатів навчання [17; 42; 51; 60].

Важливо підкреслити, що математичні методи та моделі у педагогіці, які дозволяють структурувати знання про предметну область у вигляді ієрархічних систем, були ґрунтовно розроблені у працях М. Лазарева [49]. У свою чергу, Є. Лодатко звертає увагу на складність застосування понять «модель» і «моделювання» у педагогіці, оскільки вони запозичені з інших наук і мають властиву педагогічним феноменам «розмитість» та неоднозначність [52, с. 37].

Таким чином, зміст і структура педагогічної моделі визначаються метою дослідження та завданнями, поставленими перед освітнім процесом. Практична цінність такої моделі полягає в адекватності її властивостей об'єкту дослідження та у правильному застосуванні основних принципів

моделювання – наочності, визначеності та об'єктивності. У зв'язку з цим виникає необхідність проектування моделі, яка б передбачала структурно-функціональний характер, орієнтацію на очікуваний результат, а також наявність механізмів контролю та системи зворотного зв'язку, що забезпечують своєчасне корегування проміжних результатів. Ключовим поняттям для побудови структурно-функціональної моделі є категорія «функція» (від лат. *functio* – виконання, здійснення), яка у філософсько-педагогічному значенні інтерпретується як діяльність, робота або зовнішній прояв властивостей об'єкта у системі взаємовідносин [86]. Саме функціональний підхід дозволяє виявити закономірності взаємодії між окремими компонентами освітнього процесу та відобразити їх інтеграцію в єдину систему.

З огляду на це, модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників найбільшою мірою відповідає меті нашого дослідження, оскільки забезпечує відтворення цілісності, внутрішньої узгодженості та результативності освітнього процесу. Запропонована модель представлена як система взаємопов'язаних блоків, що утворюють закономірні й функціонально зумовлені компоненти підготовки (рис. 2.4). Вони відтворюють цілеспрямований процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та інтегрують змістові, організаційні, методичні й контрольні-оцінювальні аспекти.

Подальший аналіз передбачає поетапний розгляд кожного з блоків моделі, що дасть змогу обґрунтувати їх змістове наповнення, функціональне призначення та взаємозв'язки у системі професійної підготовки.

Концептуальний блок моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти виступає вихідним, методологічно визначальним елементом, який окреслює теоретичні та концептуальні засади досліджуваного процесу. Він інтегрує систему провідних принципів, підходів і методологічних орієнтирів, що забезпечують цілісність, послідовність і наукову обґрунтованість процесу підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

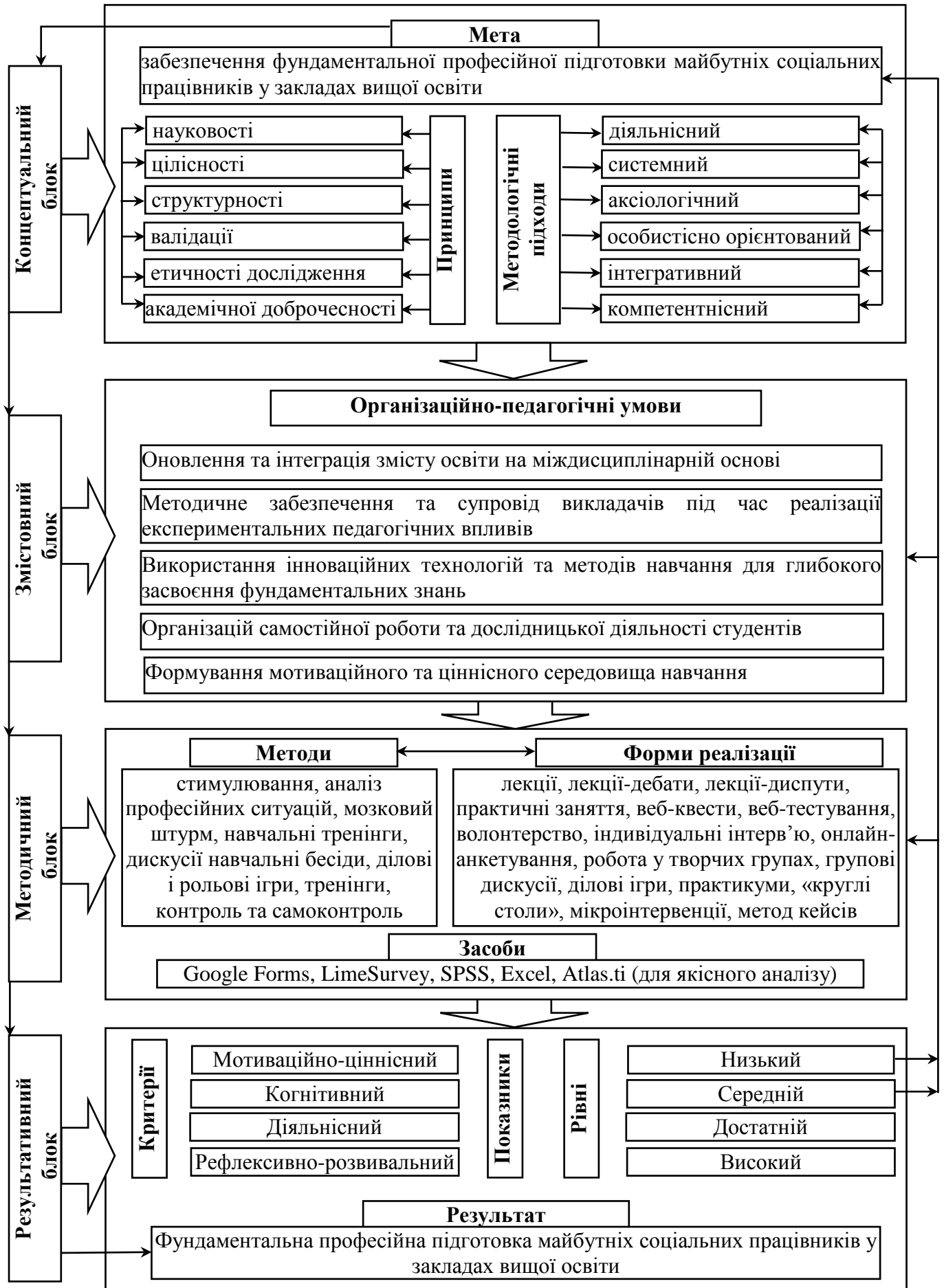


Рис. 2.4 Модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки

Як підкреслює Л. Ребуха, фундаменталізація професійної підготовки передбачає поєднання базових наукових знань, формування професійних цінностей та розвиток універсальних компетентностей, що зберігають актуальність протягом тривалого часу [88]. До провідних принципів, які становлять зміст концептуального блоку, належать науковість, що забезпечує відповідність процесу підготовки сучасним досягненням науки; цілісність, яка гарантує взаємопов'язаність і неперервність формування знань, умінь і цінностей; структурованість, що відображає логіку побудови навчального процесу; валідність, яка підтверджує відповідність методів і засобів навчання поставленим цілям; етичність і академічна доброчесність як складові формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. Ці принципи формують єдину методологічну платформу, яка дозволяє поєднати освітні, наукові й виховні завдання підготовки здобувачів вищої освіти.

Ключове значення для концептуального блоку мають і методологічні підходи, які, зауважує І. Зязюн, виконують роль системоутворюючого чинника у професійній освіті [27, с. 219]. Діяльнісний підхід забезпечує орієнтацію підготовки на формування здатності майбутніх соціальних працівників виконувати професійні функції у складних соціальних умовах. Системний підхід дозволяє розглядати фундаментальну підготовку як багаторівневу й інтегровану систему, у якій поєднуються зміст, форми, методи та засоби навчання. Особистісно-орієнтований підхід фокусується на індивідуальних освітніх потребах здобувачів, сприяючи розвитку їхнього потенціалу й професійної суб'єктності. Інтегративний підхід забезпечує узгоджене поєднання міждисциплінарних знань, а компетентнісний – формування ключових і професійних компетентностей, необхідних для успішної соціальної діяльності.

Змістовий блок моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти охоплює комплекс організаційно-педагогічних умов, які визначають зміст, логіку та механізми реалізації освітнього процесу. Даний блок відображає

структурну основу професійної підготовки, забезпечує її послідовність і цілісність та виступає головним чинником упорядкування навчально-виховної діяльності.

Першою організаційно-педагогічною умовою виступає оновлення та інтеграція змісту освіти на міждисциплінарній основі. Її сутність полягає у створенні такого навчального змісту, який не лише забезпечує засвоєння фундаментальних знань з профільних дисциплін, а й інтегрує їх у систему взаємопов'язаних міждисциплінарних знань. Соціальна робота як професійна діяльність потребує одночасного володіння основами соціології, психології, педагогіки, права та медицини. Отже, оновлення змісту полягає у постійному перегляді навчальних планів, упровадженні інтегрованих курсів, узгодженні програм між собою з метою усунення фрагментарності знань і формування у студентів системного наукового світогляду.

Другою умовою є методичне забезпечення та супровід викладачів під час реалізації експериментальних педагогічних впливів. Саме викладачі є носіями знань, організаторами освітнього процесу і прикладом професійної майстерності для студентів. Тому кадровий потенціал охоплює не лише формальний рівень кваліфікації, а й здатність педагогічного колективу до інноваційної діяльності, готовність поєднувати теоретичну та практичну складові підготовки, формувати професійні цінності та орієнтири у здобувачів освіти. Особливе значення має організація системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, що забезпечує їхній постійний професійний розвиток і відповідність сучасним вимогам соціальної роботи.

Третьою умовою визначено використання інноваційних технологій та методів навчання, спрямованих на глибоке засвоєння фундаментальних знань. Освітній процес має ґрунтуватися на активних формах пізнавальної діяльності: проблемно-орієнтованому навчанні, методах кейс-стаді, проєктній роботі, інтерактивних лекціях і семінарах, комп'ютерному моделюванні соціальних процесів. Застосування сучасних інформаційно-

комунікаційних технологій у навчанні підвищує пізнавальну активність студентів, сприяє формуванню дослідницьких умінь і навичок, а також створює умови для індивідуалізації освітніх траєкторій. Інноваційність методів дозволяє безпосередньо поєднати фундаментальну теорію з практичним аналізом соціальних ситуацій, що істотно підвищує ефективність професійної підготовки.

Четверта умова передбачає організацію самостійної роботи та дослідницької діяльності студентів. Фундаментальна професійна підготовка неможлива без активного залучення здобувачів освіти до самостійного опрацювання наукових джерел, виконання дослідницьких завдань, участі у наукових гуртках та проєктній діяльності. Самостійна робота дозволяє студентам глибше засвоїти теоретичні знання, сформувати навички критичного мислення, розвинути аналітичні та прогностичні здібності.

П'ятою умовою є формування мотиваційного та ціннісного середовища навчання. Воно забезпечує внутрішню зацікавленість студентів у здобутті знань, сприяє розвитку професійної ідентичності та формує систему етичних і соціальних орієнтирів майбутнього соціального працівника. Створення такого середовища передбачає використання педагогічних практик, що підсилюють значущість фундаментальних знань для майбутньої професійної діяльності, виховують відповідальність і готовність до саморозвитку. Атмосфера партнерства між викладачами і студентами, підтримка ініціативи, організація тренінгів і виховних заходів формують у здобувачів освіти стійкі професійні цінності й позитивну мотивацію до навчання.

Узагальнюючи, можна констатувати, що кожна з організаційно-педагогічних умов має власне функціональне призначення, проте їхня інтеграція створює єдину змістову систему, яка забезпечує ефективність фундаментальної професійної підготовки. Змістовий блок у такий спосіб виконує роль регулятивного механізму, що упорядковує освітній процес, забезпечує його системність і результативність та сприяє формуванню

компетентного, широко ерудованого і професійно відповідального соціального працівника.

Методичний блок моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти окреслює систему інструментів, засобів і технологій, за допомогою яких реалізуються організаційно-педагогічні умови, визначені у змістовому блоці. Він виконує функцію практичного забезпечення концептуальних і змістових орієнтирів, трансформуючи їх у конкретні методи навчальної та дослідницької діяльності.

У межах цього блоку важливе місце належить методам, які стимулюють активне пізнання, інтеграцію фундаментальних знань і розвиток професійних компетентностей. Серед них виокремлюються: метод стимулювання (спрямований на формування пізнавальної мотивації та активізацію внутрішніх ресурсів студента), аналіз професійних ситуацій (як форма наближення навчання до реальних умов соціальної практики), метод проєктів (що забезпечує комплексне опрацювання соціальних проблем і розвиток дослідницьких умінь), навчальні тренінги та дискусії (які сприяють формуванню комунікативних і ціннісних орієнтацій). Важливим складником є також рольові та ділові ігри, завдяки яким студенти опановують навички прийняття рішень у змодельованих професійних ситуаціях, що наближені до практичної діяльності соціального працівника.

Зміст методичного блоку включає не лише методи, а й форми організації навчальної діяльності. Серед них виокремлюються групове тестування, індивідуальні інтерв'ю, онлайн-атестації, що дозволяють оцінювати рівень засвоєння фундаментальних знань і водночас формують у студентів уміння працювати в різних форматах взаємодії, як колективній, так і індивідуальній. Форми контролю та самоконтролю відіграють важливу роль у забезпеченні зворотного зв'язку, дають можливість відстежувати динаміку професійного розвитку й своєчасно коригувати освітню траєкторію.

Особливу увагу у методичному блоці приділено інтеграції сучасних цифрових інструментів у навчальний та дослідницький процес. Використання таких засобів, як Google Forms, LimeSurvey, SPSS, Excel, Atlas.ti, забезпечує модернізацію підготовки, поєднання традиційних педагогічних методик із цифровими технологіями збору, обробки й аналізу даних, що не лише підвищує ефективність освітнього процесу, а й формує у студентів навички роботи з інструментарієм.

Відповідно, методичний блок виступає ключовим інструментальним елементом моделі, оскільки забезпечує практичну реалізацію змістових положень, інтегрує інноваційні освітні технології у професійну підготовку та створює умови для досягнення головної мети – формування компетентного, науково підготовленого і професійно зорієнтованого соціального працівника.

Результативний блок моделі фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти виконує функцію оцінювання ефективності реалізації всіх попередніх блоків і визначає кінцеві результати освітнього процесу. Він ґрунтується на системі критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, що дозволяють здійснювати науково обґрунтовану діагностику, а також своєчасно вносити корективи у навчально-методичний і організаційний процес [139; 143].

Критеріальний апарат результативного блоку охоплює чотири взаємопов'язані групи:

– *Мотиваційно-ціннісний критерій*, який відображає рівень сформованості професійної мотивації, усвідомлення соціальної значущості обраної діяльності, орієнтацію на гуманістичні цінності та готовність до безперервного професійного розвитку.

– *Когнітивний критерій*, що характеризує обсяг і якість засвоєння фундаментальних знань, рівень системності та інтегрованості знань з різних наукових галузей, здатність застосовувати теоретичні положення у змодельованих чи реальних соціальних ситуаціях.

– *Діяльнісний критерій*, спрямований на оцінювання практичних умінь і навичок, здатності до вирішення професійних завдань, використання інноваційних технологій та методів у майбутній діяльності, ефективність комунікативної та організаційної взаємодії.

– *Рефлексивно-розвивальний критерій*, що фіксує здатність студентів до самостійного аналізу власної діяльності, критичного переосмислення отриманого досвіду, готовності до корекції власних дій і стратегій, прагнення до самовдосконалення та професійного зростання.

Рівні сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності визначаються як: *низький* (характеризується фрагментарністю знань, недостатньою мотивацією та відсутністю сформованих навичок самостійної роботи); *середній* (передбачає часткове засвоєння теоретичного матеріалу, нестійку мотивацію та вибіркоче використання практичних умінь); *достатній* (виявляється у наявності системних знань, здатності застосовувати їх у стандартних професійних ситуаціях, сформованості дослідницьких і комунікативних навичок); *високий* (відображає інтегрованість знань, стійку професійну мотивацію, розвинуте критичне мислення, здатність до творчого вирішення складних професійних завдань і високий рівень саморефлексії).

Застосування зазначених критеріїв, показників та рівнів створює можливість для комплексної діагностики процесу забезпечення фундаментальної підготовки та його результату: готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Результативний блок виконує функцію зворотного зв'язку у моделі, оскільки він дозволяє відстежувати проміжні результати, виявляти сильні й слабкі сторони освітнього процесу, своєчасно вносити корективи у методичний інструментарій чи організаційні засади.

Таким чином, результативний блок забезпечує наукову валідність і практичну ефективність моделі. Він надає змогу не лише оцінювати досягнення поставлених цілей, а й прогнозувати подальші траєкторії

професійного розвитку студентів, сприяючи формуванню соціальних працівників нового покоління з високим рівнем фундаментальної підготовки.

Результатом реалізації моделі виступає сформованість у майбутніх соціальних працівників глибоких базових знань, наукового світогляду та універсальних компетентностей, що створює передумови для їхньої професійної мобільності, здатності до саморозвитку та адаптації до нових соціальних викликів. Важливою ознакою досягнення результату є гармонійне поєднання фундаментальних теоретичних знань із практичною підготовленістю, що забезпечує ефективність діяльності соціального працівника у складних умовах сучасного суспільства.

### **Висновки до другого розділу**

Шляхом компоративного аналізу існуючих напрацювань, що стосуються складників готовності до професійної діяльності як цілісного феномену; врахування ідей фундаменталізації професійної підготовки; апелювання до існуючих освітніх стандартів та вимог до якості навчання здобувачів спеціальності «Соціальна робота» конкретизовано сутність і зміст *компонентів* готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-регулятивного), визначено *критерії* (ціннісно-мотиваційний (особистісне ставлення здобувача до фундаментальної підготовки, внутрішня мотивація до навчання, пізнавальний інтерес); когнітивний (обсяг, системність і глибину засвоєних здобувачем фундаментальних знань у межах дисциплін загальнонаукової та професійної підготовки); діяльнісний (здатність здобувача трансформувати фундаментальні знання у практичну площину, використовуючи їх для вирішення професійних завдань); рефлексивно-розвивальний (спрямованість майбутніх соціальних працівників до самоосвіти, самовдосконалення і неперервного оновлення знань упродовж професійного життя)) та їх *показники* за чотирма рівнями: високим,

достатнім, задовільним і низьким. Отже, критеріально-рівнева характеристика є цілісною методичною основою для оцінювання результативності педагогічних інтервенцій, спрямованих на забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах вищої освіти. Її застосування дозволяє комплексно оцінити якість запропонованих впливів, визначити сильні й слабкі сторони освітнього процесу, а також окреслити перспективні напрями вдосконалення організаційно-педагогічних умов. У такий спосіб вона забезпечує науково обґрунтоване управління процесом підготовки конкурентоспроможних і професійно компетентних фахівців соціальної сфери.

Отримані емпіричні результати свідчать про те, що на констатувальному етапі рівень сформованості компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-розвивального) у контрольних та експериментальних групах перебував у межах статистичної однорідності ( $p > 0,05$ ), що забезпечило наукову достовірність подальших порівнянь. Виявлено домінування середнього та низького рівнів сформованості за більшістю показників, що відображає обмежений розвиток практичних умінь, аксіологічних орієнтацій і рефлексивної компетентності здобувачів. Застосування t-критерію Стьюдента підтвердило відсутність статистично значущих розбіжностей між групами, що засвідчує методологічну коректність експериментального дизайну.

Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти становлять цілісну систему внутрішніх та зовнішніх чинників, спеціально створених для досягнення високої якості освітнього процесу. Вони інтегрують змістові, кадрові, методичні, технологічні та ціннісно-

мотиваційні складники, забезпечуючи їх взаємодію й упорядкованість у межах науково обґрунтованої моделі підготовки.

Здійснений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що ефективність фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників залежить від системної реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов. До таких умов належать: оновлення та інтеграція змісту освіти на міждисциплінарній основі; методичне забезпечення та супровід викладачів під час реалізації експериментальних педагогічних впливів; упровадження інноваційних технологій і методів навчання; організація самостійної та дослідницької діяльності студентів; створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища. Кожна з них спрямована на забезпечення окремого компонента підготовки, зокрема когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-ціннісного та рефлексивного, проте лише їх взаємодія забезпечує системність та результативність професійного становлення.

Таким чином, організаційно-педагогічні умови виступають не ізольованими елементами, а взаємопов'язаними детермінантами, що формують оптимальне освітнє середовище для розвитку майбутніх соціальних працівників. Саме їх комплексне забезпечення гарантує фундаментальність, неперервність та інноваційність підготовки, створюючи передумови для формування компетентних, відповідальних і здатних до професійного саморозвитку фахівців, готових ефективно діяти в умовах сучасних соціальних трансформацій.

Модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти постає як науково обґрунтована цілісна система, що інтегрує концептуальні, змістові, методичні та результативні компоненти. Її сутність полягає у відтворенні закономірностей і логіки освітнього процесу, спрямованого на формування глибоких базових знань, професійних цінностей, універсальних компетентностей і здатності до критичного осмислення соціальної реальності. Запропонована модель є не лише теоретичною конструкцією, а й

практичним інструментом, що дозволяє здійснювати планування, оптимізацію й прогнозування результатів підготовки майбутніх соціальних працівників. Реалізація такої моделі у вищій школі забезпечує формування нового покоління соціальних працівників – компетентних, відповідальних і готових до виконання гуманістичної місії своєї професії, котрі володіють готовністю до професійної діяльності.

Зміст другого розділу дисертації відображено у таких публікаціях автора [129; 130; 132; 135].

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І МОДЕЛІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### 3.1. Організація та етапи педагогічного експерименту забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

В основу програми експериментального дослідження покладено методологію педагогічного експерименту, що передбачала комплексну реалізацію його мети, завдань та логічної послідовності етапів. Центральним змістовим орієнтиром стала апробація організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Проектування програми експерименту ґрунтувалося на концептуальних положеннях і методичних підходах, запропонованих у працях С. Гончаренка [14], Л. Тюпті [121], З. Фалинської [122] та інших дослідників, які дозволили визначити структурно-функціональні компоненти експерименту: мету, завдання, змістові етапи, базу реалізації, а також систему методів і методик педагогічного аналізу.

Метою експерименту було перевірити ефективність упровадження організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у процесі їхньої фахової освіти, з урахуванням інтеграції теоретичних, практичних і ціннісно-орієнтаційних складових. Експериментальне дослідження здійснювалось упродовж 2022–2025 рр. відповідно до чітко визначеного плану, що передбачав чотири взаємопов'язані етапи: проблемно-пошуковий; констатувальний; формувальний; діагностично-результативний.

*Проблемно-пошуковий етап експерименту* (2022 р.) було спрямовано на системний аналіз базових понять дослідження, уточнення термінологічного апарату категорії «фундаментальна професійна підготовка соціального працівника» та її місця у структурі професійної освіти. У межах даного етапу здійснювалося теоретичне узагальнення підходів до фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, порівняльний аналіз освітніх програм і навчальних планів українських і зарубіжних закладів вищої освіти соціально-гуманітарного профілю, а також визначення концептуальних засад модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. На основі аналітичного узагальнення було окреслено основні напрями вдосконалення змісту та методичного забезпечення підготовки соціальних працівників у контексті сучасних соціально-освітніх викликів.

*Констатувальний етап* (2023 р.) передбачав конкретизацію структурних компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (когнітивного, діяльнісного, ціннісно-мотиваційного, рефлексивно-розвивального), визначення критеріїв, показників і рівнів їх сформованості. Здійснено діагностику рівня готовності здобувачів спеціальності «Соціальна робота» до професійної діяльності, виявлено суперечності між теоретичними вимогами й реальним станом підготовки. На цьому етапі проведено контент-аналіз науково-педагогічних праць, розроблено й теоретично обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов, що сприяють ефективному забезпеченню фундаментальної професійної підготовки.

*Формувальний етап* (2023–2025 н.р.) було присвячено практичній апробації організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаменталізації у процесі професійної підготовки здобувачів спеціальності «Соціальна робота» у вищих закладах освіти – базах експерименту. Здійснено порівняльну діагностику рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на

констатувальному та формувальному етапах дослідження, впроваджено інтегративні форми та методи навчання, спрямовані на підвищення теоретичної обґрунтованості, практичної дієвості та особистісної включеності студентів у процес професійного саморозвитку.

Діагностично-результативний етап (2025 р.) передбачав кількісно-якісний аналіз отриманих емпіричних даних, узагальнення результатів формувального етапу експерименту, визначення динаміки формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в ЕГ та КГ. Проведено оцінювання ефективності впроваджених організаційно-педагогічних умов і моделі, підтверджено достовірність позитивних змін. На основі результатів сформульовано висновки та окреслено напрями подальших наукових пошуків, пов'язаних із удосконаленням системи професійної освіти соціальних працівників у контексті європейських освітніх тенденцій.

У процесі реалізації педагогічного експерименту забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників було застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження, які забезпечили цілісність і наукову достовірність отриманих результатів.

*1. Теоретичні методи.* До цієї групи належали аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, формалізація, узагальнення, абстрагування та моделювання. Їх використання дало змогу системно опрацювати наукові джерела з педагогіки, соціальної філософії, психології, соціальної роботи, а також сучасні нормативно-правові документи у сфері вищої освіти, що надало можливість визначити концептуальні засади, понятійно-категоріальний апарат і теоретичну модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

*2. Емпіричні методи.* До емпіричного блоку увійшли діагностичні (анкетування, тестування, спостереження, інтерв'ювання, опитування) та прогностичні методи (експертне оцінювання, шкалування, ранжування). Їх застосування дозволило здійснити багатовимірну діагностику рівнів

сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, дослідити їхню мотивацію до професійного саморозвитку, ціннісно-сміслові орієнтації та готовність до виконання соціально значущих функцій. Використання експертних оцінок сприяло уточненню організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність моделі підготовки, а також дозволило зіставити результати з практичними вимогами сучасного соціального середовища.

*3. Статистичні методи.* Для перевірки достовірності експериментальних даних було використано факторний аналіз, кореляційні методи (зокрема, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена), а також параметричні методи статистичного порівняння вибірок (t-критерій Стьюдента). Застосування цих методів забезпечило об'єктивність і надійність узагальнення результатів, дозволило встановити статистично значущі відмінності між контрольними та експериментальними групами, а також виявити динаміку формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Таким чином, поєднання теоретичних, емпіричних і статистичних методів забезпечило комплексний підхід до вивчення процесу забезпечення фундаментальної професійної підготовки, що відповідає принципам наукової валідності, репрезентативності та міждисциплінарності педагогічного дослідження.

### **3.2. Методика реалізації організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти**

Для перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників було організовано формувальний етап експерименту. В межах цього етапу здобувачі спеціальності «Соціальна робота», які навчалися в

експериментальних групах вивчали дисципліни «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів» за авторською методикою, шляхом використання розроблених навчально-методичних матеріалів. Зазначимо, що розподіл учасників формувального етапу експерименту на контрольні та експериментальні групи здійснювався на початку 2023 навчального року за принципами репрезентативності та статистичної рівноваги: кількісний склад груп був приблизно однаковим; вихідний рівень теоретичної та практичної підготовленості здобувачів не мав істотних розбіжностей. Формувальний етап експерименту тривав упродовж 2023-2025 навчальних років та охопив здобувачів, котрі розпочали навчання на другому курсі бакалаврської програми. Організація освітнього процесу в контрольних групах здійснювалася за традиційною методикою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, тоді як в експериментальних групах навчання відбувалося за розробленою авторською методикою упровадження організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

На початку проведення формувального етапу дослідження для викладачів, які брали в ньому участь було організовано серію методичних лекцій, щоб розширити їхню обізнаність про авторські педагогічні інтервенції, сутність фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників», інваріантність змістового наповнення освітніх програм, важливість інтегративності знань та міждисциплінарний підхід у соціальній роботі, особливості практико-зорієнтованого навчання та кейс-метод у підготовці соціальних працівників, важливість варіативності форм аудиторної та позааудиторної роботи тощо. Методичні лекції організовувались за допомогою можливостей сервісів відеозв'язку.

Водночас, з метою забезпечення міждисциплінарності фахових знань здобувачів спеціальності «Соціальна робота» зміст робочих програм курсів «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне

партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів» наповнювали інваріантними інформаційними масивами, що стосуються принципів, теорій та практик здійснення соціальної роботи. Для цього було розроблено роздаткові матеріали, що стосувались тематики обраних курсів та відбивали сутність:

- основних категорій соціальної роботи;
- відомостей про вітчизняне та міжнародне законодавство у сфері соціальної політики;
- існуючих вимог у сфері соціального обслуговування населення на державного, регіональному, територіальному та індивідуальному рівнях стосовно різних категорій громадян;
- державної соціальної допомоги до відповідно до законодавства України;
- системи організацій соціального обслуговування різних рівнях, її цілі, завдання та функції;
- теоретичних засад соціальної роботи; методи роботи у професійній та суміжних сферах;
- вітчизняний та зарубіжний досвід соціальної роботи;
- значущість професійної діяльності фахівців з соціальної роботи;
- стандартів антикорупційної поведінки спеціаліста соціальної роботи та наслідки її порушення;
- правил екологічної безпеки під час ведення професійної діяльності; основні ресурси, задіяні у професійній діяльності; шляхи забезпечення ресурсозбереження;
- основ етики соціальної роботи;
- соціокультурних, соціально-психологічних, психолого-педагогічних основи міжособистісної взаємодії у соціальній роботі;
- принципів та основ організації соціального посередництва між одержувачем соціальних послуг та різними соціальними інститутами для

представлення інтересів одержувачів соціальних послуг та вирішення їх соціальних проблем;

- основні форми та види соціального обслуговування;
- поняття та сутність технологій соціальної роботи з різними категоріями осіб;
- методів діагностики причин, що погіршують умови життєдіяльності громадян, знижують їх можливості самостійно забезпечувати свої основні життєві потреби;
- специфіку соціальної реабілітації та соціальної терапії різних категорій громадян;
- принципи та порядок здійснення соціального нагляду;
- проектування, прогнозування та моделювання у соціальній роботі тощо.

Роздаткові матеріали було створено у текстовому/паперовому та цифровому форматах й розміщено на платформах Moodle. Тобто здобувачі ЕГ мали вільний доступ до розроблених інформаційних масивів, що забезпечувало можливість подальшої самостійної освітньої діяльності під час позааудиторної роботи.

Упровадження виокремлених організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників здійснювалось цілісно і передбачало якісні зміни практики організації освітньої діяльності здобувачів. Проте не порушувало архітектуру освітнього процесу ЗВО. Логіка методичної роботи відображалась у трьох ключових напрямках інноватизації навчання здобувачів спеціальності «Соціальна робота» в ЕГ. Ведемо мову про:

- інтенсифікацію освітньо-пізнавальної діяльності здобувачів під час лекційних занять для розширення та універсалізації фахових знань;
- забезпечення практико-зорієнтованості практичних занять шляхом використання авторських міждисциплінарних професійно орієнтованих ситуативних завдань;

організації наукової та дослідницької діяльності на основі залучення майбутніх соціальних працівників до різноманітних позааудиторних заходів соціальної спрямованості. Розглянемо детальніше сутність кожного напрямку.

У закладах вищої освіти значну частину процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з соціальної роботи займають лекції. Вони є основною формою передачі великого обсягу систематизованої інформації як орієнтовної основи для розвитку універсальних фахових знань здобувачів, подальшої самостійної науково-дослідницької роботи студентів. Враховували, що саме на лекціях закладаються первісні наукові знання про сутність соціальної роботи, яка функціонує у трьох вимірах: практична професійна діяльність з надання допомоги та підтримки людям; навчальна дисципліна для підготовки фахівців із соціальної допомоги та підтримки населення [91]; галузь наукових знань [107]; ключові категорії майбутньої професійної діяльності («соціальна робота», «суспільство», «соціум», «особистість», «соціальні відносини», «соціальна взаємодія», «соціальна допомога», «соціальна підтримка», «методи соціальної роботи», «теорії соціальної роботи», «соціальні інститути», «соціальні проблеми», «вразливі групи населення», «соціальна політика», «професійна діяльність соціального працівника» та ін.); про важливість науково-дослідницької складової фахової роботи соціального працівника в умовах сучасних трансформацій тощо.

Інноваційність лекційних занять, яка передбачала фундаменталізацію фахових знань здобувачів ЕГ виникала на основі взаємодопонювального поєднання традиційних та сучасних методів організації освітньої діяльності майбутніх соціальних працівників. На лекційних заняттях в ЕГ широко використовувався *метод проблемного викладу змістовного наповнення конкретної теми*. Пояснюючи новий матеріал, викладачі цілеспрямовано створювали проблемні ситуації, етичні дилеми, формулювали суперечності, що існують у сучасній соціальній політиці чи практиці соціальної роботи.

Майбутні соціальні працівники з ЕГ у формі відкритого полілогу шукали варіанти відповідей на виявлені проблеми, здійснювали аналіз явищ

та ситуацій з соціальної дійсності ЕГ. Під час таких інтеракцій виникало середовище емоційної зануреності, адже жодна проблема не мала однозначної відповіді. Тобто здобувачі, щоб вирішити анонсоване когнітивне завдання, не лише аналізували отриману інформацію, але й стежили за логікою наукового міркування та етапами розгортання знання в дискурсі соціальної роботи, співвідносили різні теоретичні підходи, робили власні висновки. Такий формат лекційних занять відкривав нові горизонти у свідомості здобувачів з ЕГ про соціальну роботу як багатофункціональну галузь та дозволяв майбутнім фахівцям розглядати її одночасно як практику, як наукову галузь і як навчальну дисципліну, що забезпечувало цілісність її сприйняття, універсалізацію знань про методи її здійснення, інтегративність теоретичної підготовки студентів.

Зазначимо, що спостереження за роботою здобувачів ЕГ підтвердило припущення про ефективність впровадження елементів навчальної дискусії в структуру лекційних занять. Адже під час обговорення спірних питань майбутні соціальні працівники опановували ази вмінь аргументовано висловлювати власну професійну позицію, поважати альтернативні думки та шукати аргументи на користь власної думки, здійснювати критичний аналіз соціальних явищ крізь призму реалій дійсності. Дискусійність лекційних занять сприяла виникненню мотивації здобувачів до опанування фахових знань, активізації когнітивної та аналітичної діяльності майбутніх фахівців з соціальної роботи.

Для універсалізації й систематизації базових загальнонаукових та фахових знань майбутніх соціальних працівників з ЕГ на лекційних заняттях застосовувався метод *тезаурусу*. У процесі лекцій здобувачі поступово формували структурований понятійний словник до змісту кожного теми з обраних для проведення експерименту навчальних курсів. Під час такої роботи вони розмежовували зміст споріднених категорій, що містяться в дискурсі соціальної роботи, встановлювали їх міждисциплінарні зв'язки з відомостями, що містяться в суміжних науках (психології, соціології,

правознавстві, педагогіці). Це сприяло розвитку методологічної культури здобувачів ЕГ, здатності працювати з науковими дефініціями на рівні узагальнення, що відповідає логіці фундаментальної підготовки. Так, наприклад під час вивчення теми 2. «Еволюція соціальної допомоги і соціальної роботи» з дисципліни «Методи соціальної роботи» майбутні соціальні працівники з ЕГ розробляли власні тезауруси для категорій, що містяться в темі, в томі числі терміну «суспільна допомога». Наведемо приклад тезаурусу здобувача (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Приклад індивідуального тезаурусу до теми «Еволюція соціальної допомоги і соціальної роботи» з дисципліни «Методи соціальної роботи» здобувача з ЕГ**

Позиція аналізу	Зміст (узагальнення, сформульоване здобувачем)
<b>Попереднє (життєве) розуміння</b>	Допомога людям, які опинилися в складних життєвих обставинах, з боку держави або інших людей.
<b>Наукове узагальнене визначення</b>	Суспільна допомога – це організована система підтримки осіб або соціальних груп, що реалізується через державні, громадські та недержавні інституції з метою забезпечення їх базових потреб, соціального захисту та інтеграції в суспільство.
<b>Розмежування споріднених понять</b>	1) <i>Благодійність</i> – добровільна ініціативна допомога, не завжди системна. 2) <i>Соціальна підтримка</i> – ширше поняття, включає моральну, психологічну та ресурсну підтримку. 3) <i>Соціальний захист</i> – державна система гарантій і правових механізмів. 4) <i>Милосердя</i> – морально-етична категорія, а не професійний інструмент.
<b>Зв'язок психологією</b> із	Враховує психологічний стан отримувача допомоги (криза, стрес, травма), потребу в емпатії та підтримці; впливає на самооцінку та мотивацію до змін.
<b>Зв'язок соціологією</b> із	Розглядається як елемент соціальної структури суспільства; пов'язана з явищами соціальної нерівності, маргіналізації, соціальної стратифікації.
<b>Зв'язок правознавством</b> із	Базується на законодавчо визначених правах громадян на соціальні послуги; реалізується через нормативно-правові акти у сфері соціальної політики.
<b>Зв'язок педагогікою</b> із	Має виховний потенціал: сприяє формуванню відповідальності, самостійності, соціальної компетентності отримувача допомоги.
<b>Професійний контекст (методи соціальної роботи)</b>	Реалізується через індивідуальний метод, групову роботу, соціальне консультування, посередництво, соціальний супровід.

Чільне місце в організації освітньої діяльності здобувачів ЕГ під час лекційних занять належало дослідницькому методу, який реалізували через постановку міні-дослідницьких завдань. Зокрема ведемо мову про такі:

- аналіз статистичних даних, зокрема щодо динаміки у зміні кількості внутрішньо переміщених осіб;
- інтерпретація нормативно-правових документів відповідно до заданих міні-ситуацій;
- порівняння моделей соціальної роботи з певними категоріями клієнтів в різних країнах;
- виявлення причинно-наслідкових зв'язків у соціальних процесах, які відбуваються в Україні та світі.

Розширення палітри універсальних знань здобувачів ЕГ передбачало звернення до *відеометоду та мультимедійних технологій*. Використовували медіатеки закладів вищої освіти, відео матеріали, що містяться у відкритих відеохостингах. У таблиці 3.2 наведено перелік аудіовізуальних ресурсів, які було застосовано упродовж формувального етапу експерименту.

Таблиця 3.2

**Класифікація відео- та мультимедійних ресурсів для інтенсифікації лекційних занять, які використовувались під час формувального етапу експерименту**

<b>Дидактична мета</b>	<b>Відео- та мультимедійні ресурси</b>
<b>Інформаційно-теоретична</b>	фрагменти документальних фільмів про становлення соціальної роботи як професії; відеолекції провідних українських і зарубіжних фахівців у сфері соціальної політики та соціальної роботи
<b>Ілюстративно-аналітична</b>	відеокейси з аналізом реальних професійних ситуацій (робота з сім'єю у кризі, особами з інвалідністю, внутрішньо переміщеними особами тощо); презентаційні матеріали діяльності державних і недержавних соціальних інституцій; інтерактивні мультимедійні презентації зі схемами, інфографікою, статистичними візуалізаціями
<b>Рефлексивно-дискусійна</b>	соціальні ролики та інформаційні кампанії, спрямовані на профілактику соціальних ризиків; відеоінтерв'ю практиків соціальної сфери (соціальних працівників, керівників соціальних служб, представників громадських організацій)
<b>Практико-орієнтована (тренувальна)</b>	записи тренінгів і майстер-класів із методів соціальної роботи; освітні платформи та відкриті відеохостинги з тематичними навчальними матеріалами

Таке дослідницьке рішення дозволяло витлумачити складні соціальні явища в наочній формі через фрагменти документальних матеріалів, інтерв'ю з практиками, аналітичні сюжети, візуалізацію соціальних кейсів. Це сприяло формуванню гуманістичного світогляду та професійної ідентичності, адже поєднання текстової, графічної й аудіовізуальної інформації активізує не лише когнітивну, а й емоційно-ціннісну сферу здобувачів спеціальності «Соціальна робота».

Також в лекційні заняття активно інтегрували *метод проєктів*, який модифікували у довготривалі тематичні завдання для самостійної науково-дослідницької діяльності здобувачів. Список завдань, які виконувати майбутні соціальні працівники з ЕГ містив перелік практичних тем, пов'язаних із аналізом конкретних соціальних проблем особистості/громади, розробкою моделей соціального втручання (інтервенції) чи оцінювання ефективності існуючих програм соціальної підтримки. У процесі роботи над тематикою завдання, студенти використовували знання з різних дисциплін, що забезпечувало систематизацію, універсалізацію загальнонаукових та фахових знань майбутніх фахівців.

Отже, інноваційність лекційних занять полягала не в зміні їх форми, а в методичному наповненні, що поєднувало академічність, проблемність, міждисциплінарність і практичну спрямованість. Це забезпечувало глибину засвоєння змісту, розвиток критичного мислення та створювало підґрунтя для подальшої практичної й дослідницької діяльності майбутніх соціальних працівників.

Другий напрям методики реалізації організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників мав на меті забезпечення практико-зорієнтованості практичних занять шляхом використання авторських міждисциплінарних професійно орієнтованих ситуативних завдань («Складний клієнт», «Кризова сім'я», «Конфлікт у колективі», «Соціальна криза в громаді», «Вразлива група», «Непідконтрольний підліток», «Суперечлива ситуація», «Етична

дилема», «Виклик для фахівця», «Неочікувана скарга», «Соціальна ізоляція», «Тривожний випадок у громаді» та ін.). Їх реалізовували під час практичних занять. Адже, якщо лекція закладає основи фундаментальних знань в узагальненому вигляді, то практичні заняття (семінари, практикуми, лабораторні роботи, колоквіуми, консультації тощо) спрямовані на їх розширення, аналіз, деталізацію та закріплення.

Розроблені міждисциплінарні професійно орієнтовані ситуативні завдання спрямовані на те, щоб здобувачі самостійно або під керівництвом викладача відкрили способи вирішення професійних завдань. Ці дидактичні ядра розглядали як засоби для збагачення фахових умінь здобувачів, що передбачають виконання послідовних наукових, дослідницьких та спеціальних фахових операцій для вирішення професійно-орієнтованих ситуацій. Завдання є елементарними одиницями організації практико-зорієнтованого навчання здобувачів спеціальності «Соціальна робота» у ЗВО. Адже містить контекстну модель проблемної професійно маркованої ситуації, дослідження якої реалізується засобами однієї або декількох дисциплін загальнопрофесійного циклу і сприяє розвитку у них певних спеціальних фахових, наукових та дослідницьких умінь. Відповідно до продуктової логіки, типологія міждисциплінарних професійно орієнтованих ситуативних завдань включає:

- пошукові завдання, спрямовані на інформаційний пошук;
- діагностико-прогнозні, пов'язані з вивченням стану різних соціальних явищ, процесів або систем, зі способами прогнозувати якісні та кількісні зміни в ситуації, що змінюється;
- раціоналізаторські, що передбачають удосконалення наявних засобів соціальної роботи та проектування нових механізмів, методів виконання професійної соціальної роботи;
- експериментальні, що забезпечують дослідно-експериментальну перевірку різних гіпотез;

– проєктно-дослідні, спрямовані на розробку та реалізацію реального соціального проєкту. При конструюванні міждисциплінарних професійно орієнтованих ситуативних завдань на основі принципу відбору змісту враховували думку В. Савіцької, що використання у професійній підготовці таких дидактичних одиниць повинно стимулювати:

- прояв активності здобувачів на основі уже наявного практичного досвіду;
- формування внутрішніх професійних інтересів, ціннісних орієнтацій, установок і моральних норм;
- прагнення виявити власні інтелектуальні сили і можливості;
- використання оптимального праксеологічно зорієнтованого навчального матеріалу [93, с. 160].

Водночас, апелювали до наукової позиції І. Боднарук, що інтегруванню у практику навчання майбутніх соціальних працівників інноваційних дидактичних матеріалів має передувати *ознайомлення* здобувачів з теоретичними основами технологій соціальної роботи, загальними та міждисциплінарними технологіями і методами, що використовуються у професійній соціальній роботі, їх основними принципами, типологією, теоретичними основами розробки; *розгляд* конкретних технологій соціальної роботи з різними категоріями соціальних клієнтів; *набуття* практичного досвіду застосування технологізації у соціальній роботі на прикладах конкретних соціальних груп в різних сферах життя [9, с. 172].

Наведемо приклади міждисциплінарних професійно орієнтованих ситуативних завдань.

*Ситуація 1. Психологічна криза підлітка через втрату близьких.*

Фабула: Молода дівчина Катя (17 років) намагається вчинити самогубство. Вона втрачає сенс життя після розставання з хлопцем. Батьки проживають за кордоном, бабуся лише забезпечує їй базові потреби. У дівчини немає друзів, і вона звертається на номер довіри.

Завдання для здобувача.

1. Розробіть поетапний план першої комунікації з Катею.
2. Продумайте, як встановити довірчий контакт і оцінити ризик самогубства.
3. Які технології соціальної роботи (кризове консультування, мотиваційне інтерв'ю, координація з психологом) слід застосувати?

4. Як залучити родину або соціальні служби без загострення ситуації?

*Ситуація 2. Внутрішньо переміщена особа після бойових дій.*

Сценарій: Чоловік 35 років, переселенець із зони активних бойових дій, приїхав із сім'єю у великий населений пункт. Його дружина та троє дітей знаходяться у школі-інтернаті. Він не може знайти роботу, страждає від посттравматичного стресу, конфліктує з сусідами. Звернувся до місцевої соціальної служби за допомогою.

Завдання для здобувача.

1. Проведіть оцінку потреб сім'ї та індивідуальних проблем клієнта.
2. Складіть план соціальної підтримки: матеріальна допомога, психологічний супровід, інтеграція у громаду.
3. Визначте міждисциплінарні ресурси, які слід використати для вирішення ситуації (залучення психолога, юриста, волонтерської організації тощо).

*Ситуація 3. Постраждала дитина під час війни*

Сценарій: 12-річний хлопчик Ваня втратив матір під час обстрілу рідного міста. Тепер він живе з дядьком, який працює далеко і майже не приділяє уваги племіннику. Ваня виявляє агресивну поведінку у школі, не бажає спілкуватися з однолітками, часто тікає з дому.

Завдання для здобувача.

1. Розробити стратегію соціальної підтримки дитини.
2. Які інтервенції (психологічні групи, арт-терапія, соціальна адаптація) будуть найбільш ефективні?
3. Як організувати взаємодію з навчальним закладом та родиною?

*Ситуація 4. Вразлива група: ветерани та демобілізовані учасники бойових дій*

Сценарій: 40-річний ветеран бойових дій звертається за допомогою через депресивний стан і складнощі з працевлаштуванням. Він втратив коло спілкування та не знає, як адаптуватися до мирного життя.

Завдання для здобувача.

1. Провести оцінку потреб ветерана та визначити ризики (соціальні, психологічні).

2. Розробити індивідуальний план соціальної реінтеграції: профорієнтація, соціальні програми, волонтерські ініціативи.

3. Які методи міждисциплінарного супроводу (психолог, юрист, медіатор) можна застосувати?

Зазначимо, що у розробці анонсованих завдань враховували, що в результаті вивчення обраних курсів майбутні соціальні працівники повинні *знати*:

– сутність технологічного підходу у пізнанні сучасної соціальної дійсності; причин технологізації соціальної роботи; теоретичну модель соціальних технологій та етапи технологізації соціальних процесів;

– зміст поняття «технології соціальної роботи», їх функції та моделі реалізації у практичній діяльності соціального працівника;

– теоретичні основи діагностики й аналізу соціальної ситуації;

– специфіку і теоретичні основи розробки загальних технологій соціальної роботи, міждисциплінарних технологій та методик, які використовуються в соціальній роботі;

– основні технології та методи соціальної роботи, зарубіжний і вітчизняний практичний досвід застосування соціальних технологій в роботі з конкретними соціальними групами, у різних сферах життя;

*вміти*:

– реалізувати на практиці набуті теоретичні знання з «технологій соціальної роботи» (самостійно або із залученням необхідних фахівців);

– аналізувати ситуацію та обґрунтовувати необхідність застосування тієї або іншої технології соціальної роботи у майбутній професійній діяльності;

– комплексно застосовувати загальні та міждисциплінарні технології соціальної роботи в конкретних ситуаціях з різними категоріями клієнтів.

Методом для відтворення змісту запропонованих дидактичних одиниць було обрано рольову гру. Так, під час четвертого практичного заняття з дисципліни «Соціальна робота з різними групами клієнтів» здобувачі з ЕГ виконували гру «Телефон довіри». Їхнім завданням була консультація клієнтів, що звернулися за допомогою до оператора соціальної служби. У ролі соціального працівника «Телефону довіри» виступав здобувач вищої освіти, котрий займає стілець в центрі приміщення. Завдання майбутнього фахівця соціальної роботи – спілкуючись із клієнтом по телефону (без візуального контакту), встановити емпатичний контакт з клієнтом, зрозуміти й проінятися внутрішніми переживаннями клієнта, встановити основну його проблему і надати психологічну підтримку. Один з майбутніх фахівців – грає роль клієнта, що телефонує з різними проблемами. Викладач показує текст вигаданої ситуації «актору-клієнту», так щоб міг прочитати лише він. (Кожен учасник за бажанням може спробувати себе у ролі консультанта «Телефону довіри». Проблематику може задавати викладач або самі учасники).

*Фабула ігрової ситуації:* Молода дівчина Катя (17 років) вирішила покінчити життя самогубством. Вона не бачить сенсу жити далі, життя для неї нестерпна мука, сповнена душевних страждань. Вся справа в тому, що нещодавно її покинув хлопець, якого вона дуже кохала. Дівчина немає ніякої моральної підтримки, живе вона лише з бабусею (батьки за кордоном), котра думає аби лише нагодувати і одягнути Катю. Подруг у неї немає. Поговорити їй ні з ким. Тому й набрала номер телефону довіри.

Решта здобувачів спостерігали за розвитком гри. На завершення відбувалась дискусія під час якої майбутні соціальні працівники спільно з викладачем обговорювали, що повинен знати, вміти соціальний працівник,

щоб використовувати психологічні технології у своїй роботі. «Актори» ділилися своїми відчуттями, рефлексували. Це сприяло поглибленому засвоєнню знань, умінь, навичок здобувачів з ЕГ щодо використання психологічних технологій у майбутній професійній діяльності.

Зазначимо, що позааудиторну роботу майбутніх соціальних працівників з ЕГ вважали важливим елементом практичної підготовки здобувачів до здійснення соціально-професійної взаємодії. Адже позааудиторна робота охоплювала, в межах формувального етапу експерименту, сукупність різноманітних видів та форм освітньо-професійної діяльності студентів організованої поза навчальними заняттями. Вона виступала специфічним видом діяльності, заснованим на вільному виборі, самоосвіті, добровільності, імітації основних сфер майбутньої професійної діяльності. Позааудиторна діяльність майбутніх соціальних працівників з ЕГ виступала:

- 1) формою творчої, практико-орієнтованої самоосвіти;
- 2) засобом забезпечення різноманітної волонтерської діяльності здобувачів, що здійснюється поза основним навчальним часом;
- 3) діяльністю, де майбутні соціальні працівники виступали суб'єктами соціальної роботи;
- 4) основою для професійного становлення та адаптації;
- 5) підсистемою професійної підготовки майбутніх бакалаврів соціальної роботи як активних учасників науково-дослідницької діяльності в межах обраного фаху;
- 6) основою для формування комплексу спеціальних професійних компетентностей.

Участь майбутніх соціальних працівників з ЕГ у позанавчальній діяльності сприяла розкриттю їх творчих здібностей, розвитку науково-дослідницьких компетентностей, різнобічному розвитку особистості як фахівця з соціальної роботи, навчанню алгоритмів професійних дій, необхідним майбутнім бакалаврам соціальної роботи, щоб здійснювати

професійну діяльність. У рамках нашого дослідження формами позанавчальної діяльності обрано волонтерство та науковий гурток.

Організація наукової та дослідницької діяльності майбутніх соціальних працівників, які були учасниками ЕГ відбувалась на основі залучення здобувачів до різноманітних позааудиторних заходів соціальної спрямованості. Для цього на базі обраних закладів вищої освіти було створено науковий гурток «Соціальна майстерня» для здобувачів спеціальності «Соціальна робота». Адже вважали, що науково-дослідна робота є невід'ємною частиною фундаментальної професійної підготовки. За час проведення формувального етапу експерименту та роботи в гуртку здобувачі з ЕГ досягали значних успіхів у науковій сфері та надалі мали змогу продовжити свою діяльність, працюючи вже у практичній соціальній роботі. Саме у створеному науковому гуртку майбутні соціальні працівники вчилися працювати з літературою, аналізувати, узагальнювати результати власних соціальних досліджень, виступати з доповідями на конференціях, відстоювати свою думку у полеміках, застосовувати на практиці нові інформаційні технології та методи надання соціальної допомоги. Це дозволить здобувачам, надалі, адаптуватися до професійної діяльності, забезпечить розвиток потреби у розширенні професійних умінь та поглиблення теоретичних фахових знань, необхідних у професійній діяльності.

Важливим чинником, що сприяв професійному навчанню майбутніх фахівців із соціальної роботи з ЕГ в межах діяльності наукового гуртка, була можливість для здобувачів освіти більш тісного, неформального спілкування з викладачами. У свою чергу, викладачі проявляли більш глибокий інтерес до освітнього процесу, розбирати типові помилки і опрацьовувати варіанти їх вирішення та попередження, а не констатувати їх як факт.

На початку проведення формувального етапу експерименту було складено тематичний план роботи наукового гуртка «Соціальна майстерня», у якому зазначені теми, форми роботи здобувачів ЕГ. Матеріали заняття

розробляли спільно з викладачами обраних ЗВО, керуючись принципом єдності теорії та практики. На першому засіданні викладачі знайомили здобувачів-членів гуртка з обраною темою у вигляді міні-лекції, формулювали мету та план заняття гуртка, потім розповідали про нові наукові аспекти обраної проблеми. Другий етап передбачав залучення здобувачів до науково-дослідницької роботи. Один або два майбутні соціальні працівники, які отримали напередодні завдання самостійно опрацювати питання на обрану тему у вигляді презентації або реферату ділилися своїми поглядами на цю тему. Наприклад, пропонувати такі теми: «Оцінка ризиків у соціальних групах», «Дослідження професійної взаємодії», «Аналіз політики соціального партнерства», «Вивчення ефективності методик соціальної роботи», «Моніторинг впровадження інноваційних практик», «Виявлення проблем в інтеграції вразливих груп», «Дослідження поведінкових моделей клієнтів», «Аналіз конфліктів у громадах». Останній етап кожного засідання – жвава дискусія, під час якої члени гуртка активно обговорюють актуальні питання.

Формами роботи гуртка виступали такі: теоретичні семінари (лекції, доповіді, повідомлення), робота у творчих групах, групові дискусії, ділові ігри, практикуми, «круглі столи», мікроінтервенції, метод кейсів. На тематичних семінарах гуртка здобувачі ЕГ аналізували поняття «соціальна робота», «соціальні інститути», «соціальна допомога та підтримка», усвідомлювали важливість інтеграції теоретичних знань і практичних навичок для вирішення фахових завдань, обговорювали структуру фундаментальної підготовки та вимоги до формування ключових компетентностей. Робота наукового гуртка передбачала залучення здобувачів до творчих груп, ділових ігор (наприклад, «Соціальні ситуації та професійні рішення», «Кризова сім'я: професійний підхід соціального працівника», «Соціальна підтримка в умовах війни: прийняття рішень», «Вразливі групи населення: комплексний аналіз ситуацій», «Соціальні конфлікти у громаді: роль соціального працівника», «Етичні дилеми у соціальній роботі»,

«Підтримка внутрішньо переміщених осіб: практичні стратегії», «Соціальна допомога особам з інвалідністю: моделювання ситуацій», «Профілактика соціальних ризиків: командне планування» та ін.) під час яких майбутні соціальні працівники моделювали та обговорювали різні професійні ситуації клієнтів соціальної сфери.

На «круглих столах» обговорювали етапи супервізованої практики, методи та умови ефективного застосування дослідницьких стратегій для вивчення сучасних технологій соціальної роботи. Така діяльність сприяла розвитку універсальних загальнонаукових та фахових знань здобувачів, методологічної культури та науково-дослідницьких компетентностей майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Науково-дослідна діяльність здобувачів ЕГ за обраною тематикою, самостійна робота дозволяла їм глибше та всебічно вивчати різні аспекти соціальної роботи та соціальної політики. Крім того, участь у діяльності наукового гуртка детермінувала розвиток критичного і професійного мислення майбутніх соціальних працівників, здатності до логічного викладу думок та ідей, вмінь студентів систематизувати та узагальнювати матеріал. В межах роботи наукового гуртка здобувачі ЕГ брали участь у науково-практичних конференціях, де виступали з доповідями.

Організації позааудиторної роботи здобувачів ЕГ передбачала участь майбутніх фахівців із соціальної роботи у волонтерських ініціативах. Зокрема в театралізованих виставах для вихованців дитячих будинків, людей у притулках, для неповнолітніх, які перебувають у соціально-реабілітаційних центрах. В таких умовах відбувався тісний контакт здобувачів спеціальності «Соціальна робота» із клієнтами соціальної роботи, взаємодія зі співробітниками установ соціального захисту.

Необхідно відзначити, що майбутніх соціальних працівників з ЕГ долучали до волонтерської роботи на основі підтримки партнерства з громадськими організаціями. Відзначимо, що участь здобувачів відбувалась на добровільних засадах. Вони мали змогу взяти участь у різних благодійних

акціях з надання допомоги особливо вразливим категоріям населення, серед таких акцій можна назвати збір коштів на лікування тяжкохворих людей, збір коштів і речей для дітей-сиріт, а також дітей, що залишилися, без батьківської опіки.

Під час формувального етапу експерименту здобувачів спеціальності «Соціальна робота» з ЕГ залучали до таких заходів як:

соціально-волонтерські ініціативи («Студентський форум», «Новорічний подарунок дітям-сиротам», «Ярмарка соціальних проєктів та програм»);

міжрегіональні «круглі стіли» з учасниками експерименту з обраних ЗВО;

регіональні науково-практичні конференції «Професійна освіта та соціалізація фахівця в сучасних умовах», «Основні парадигми практичної соціальної роботи», «Технології соціальної роботи під час війни» тощо.

Особливу роль у позааудиторній діяльності відігравали система наукових завдань, що ускладнюються під час переходу здобувачів на наступний курс навчання. Наприклад, завдання для здобувачів курсу мають, більшою мірою, репродуктивно-евристичний характер, що передбачає докладне пояснення призначення, складу, принципів і методики виконання різних дій фахівця із соціальної роботи. На третьому курсі майбутні соціальні працівники з ЕГ докладно знайомилися з технологіями роботи з різними групами майбутніх клієнтів. Водночас, здобувачі виконувати науково-дослідницькі проєктні завдання, в рамках яких розробляли плани інтервенцій у проблемні випадки, соціальні проєкти та ініціативи. Робота наукового гуртка передбачала перманентний пошук в напрямі ефективних форм, засобів і методів щодо підвищення ефективності навчальної та практичної позааудиторної діяльності здобувачів, які навчаються за напрямом «Соціальна робота».

Описані педагогічні впливи, спрямовані на формування готовності майбутніх соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності,

апелювали до упровадження виокремлених організаційно-педагогічних умов і моделі фундаментальної підготовки здобувачів у ЗВО. Безпосередніми учасниками дослідно-експериментальних дій були викладачі обраних дисциплін, а студенти виступали суб'єктами освітньої, освітньо-професійної та квазіпрофесійної діяльності, опановуюючи універсальні знання щодо застосування технологій, засобів і методів роботи з клієнтами соціальної роботи.

Резюмуючи, відзначимо, що реалізація організаційно-педагогічних умов і моделі відбувалась безперервно упродовж формувального етапу дослідження, що сприяло безперервному і послідовному оволодінню здобувачами міждисциплінарних загальнонаукових та фахових знань, трансформації пізнавальної діяльності в освітньо-професійну. Кінцевою метою усіх інтервенцій вважали зрушення у динаміці сформованості компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до майбутньої діяльності.

### **3.3. Результати експериментальної перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти**

З метою підвищення результативності процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти було впроваджено організаційно-педагогічні умови і модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки. Для оцінювання ефективності запропонованих педагогічних впливів проведено порівняльний аналіз результатів діяльності експериментальної та контрольної груп у ході педагогічного експерименту. На констатувальному та формувальному етапах використовувалися ідентичні методики дослідження, що гарантувало об'єктивність зіставлення початкових і кінцевих показників.

Для статистичного підтвердження результатів та перевірки ефективності впровадження організаційно-педагогічних умов і моделі було сформульовано дві дослідницькі гіпотези:

$H_0$  - відмінності між середніми показниками сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у здобувачів експериментальної та контрольної груп є випадковими; отже, запропоновані організаційно-педагогічні умови і модель не має істотного впливу на результати підготовки.

$H_1$  - відмінності між середніми показниками сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у здобувачів експериментальної та контрольної груп не є випадковими; отже, організаційно-педагогічні умови і модель виявляється ефективною.

Першою контрольною точкою формувального етапу педагогічного експерименту стало визначення рівня сформованості основних складових готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності після завершення другого курсу навчання. На цьому етапі здійснювалося оцінювання змін у динаміці розвитку професійно значущих характеристик, сформованості ціннісно-мотиваційних орієнтацій, когнітивних знань, діяльнісно-практичних умінь і рефлексивних якостей.

Було отримано результати діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності експериментальної та контрольної груп за чотирма критеріями.

Рівні сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діялісним та рефлексивно-розвивальним критеріями в експериментальній і контрольній групах на першому етапі формувального експерименту представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за визначеними критеріями (І точка контролю, у %)**

Рівень	Ціннісно-мотиваційний критерій							
	Мотиви (внутрішня мотивація до професійної діяльності)		Професійна спрямованість (усвідомлення соціальної місії професії)		Емоційний прояв (емоційне залучення в обрану професію)		Цінності (гуманістичні та етичні орієнтації професії)	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Низький	29,9	35,7	40,8	55,1	30,4	51,6	25,8	38,5
Середній	40,2	36,3	34,0	27,5	41,8	28,6	44,1	42,9
Достатній	17,5	21,4	14,2	10,4	17,4	11,0	18,9	9,3
Високий	12,4	6,6	11,0	7,0	10,4	8,8	11,2	9,3
	Когнітивний критерій							
	Знання з основ соціальної роботи				Знання з основ соціальної роботи			
	ЕГ, %		КГ, %		ЕГ, %		КГ, %	
Низький	13,6		24,7		40,9		44,6	
Середній	36,1		34,1		33,1		33,5	
Достатній	35,8		32,4		17,3		16,0	
Високий	14,5		8,8		8,7		5,9	
	Діяльнісний критерій							
	Загальнопрофесійні вміння		Організаційно-комунікативні навички		Аналітико-проектувальні вміння		Самостійність у професійній діяльності	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Низький	12,8	17,9	37,6	46,9	42,8	63,7	39,9	45,6
Середній	41,1	50,4	42,2	33,0	33,7	18,3	37,4	40,1
Достатній	31,8	20,1	10,5	11,4	10,9	10,2	12,3	8,1
Високий	14,3	11,6	9,7	8,7	12,6	7,8	10,4	6,2
	Рефлексивно-розвивальний критерій							
	Самооцінка професійних якостей		Прагнення до саморозвитку		Усвідомлення професійного образу		Розуміння наслідків соціальної діяльності	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Низький	31,5	33,2	29,8	34,7	42,3	54,8	41,9	50,5
Середній	34,0	41,0	40,2	37,9	37,1	27,4	32,0	29,3
Достатній	25,3	18,0	18,5	16,0	9,6	8,1	14,6	11,2
Високий	9,2	7,8	11,5	11,4	11,0	9,7	11,5	9,0

Результати спостережень свідчать про поступове зростання кількості здобувачів вищої освіти з вищим рівнем сформованості складових готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за визначеними критеріями від констатувального до формуального етапу педагогічного експерименту. Порівняльний аналіз отриманих показників демонструє позитивну динаміку у більшості параметрів, особливо в експериментальній

групі, що підтверджує ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки готовності майбутніх соціальних працівників.

Так, за ціннісно-мотиваційним критерієм спостерігається підвищення питомої ваги здобувачів освіти з високим рівнем внутрішньої мотивації (з 8,1 % до 12,4 % в ЕГ, із 3,3 % до 6,6 % у КГ) і зниження кількості студентів із низьким рівнем (із 46,2 % до 29,9 % у ЕГ, із 42,8 % до 35,7 % у КГ). Аналогічна тенденція актуалізується у сфері професійної спрямованості – від 3,3 % до 11,0 % (ЕГ) та від 3,9 % до 7,0 % (КГ), що свідчить про більш усвідомлене ставлення студентів до соціальної місії професії. Показники емоційного залучення у професійну діяльність також істотно покращилися: від 7,6 % до 10,4 % (ЕГ) і від 7,8 % до 8,8 % (КГ). Зростання рівня сформованості гуманістичних та етичних цінностей (із 7,1 % до 11,2 % у ЕГ, із 5,6 % до 9,3 % у КГ) підтверджує посилення ціннісної рефлексії майбутніх соціальних працівників.

За когнітивним критерієм також спостерігається позитивна динаміка: частка студентів із високим рівнем знань з основ соціальної роботи зросла від 7,1 % до 14,5 % (ЕГ) і від 6,1 % до 8,8 % (КГ). Водночас кількість осіб із низьким рівнем засвоєння базових знань зменшилася майже удвічі (із 30,0 % до 13,6 % у ЕГ, із 37,2 % до 24,7 % у КГ), що свідчить про ефективність інтеграції теоретичних знань у практичний контекст соціальної роботи.

Значні зрушення зафіксовано за діяльнісним критерієм, який відображає рівень сформованості практикоорієнтованих і комунікативних умінь. Показники високого рівня загальнопрофесійних умінь зросли з 7,1 % до 14,3 % (ЕГ) і з 8,9 % до 11,6 % (КГ). Рівень організаційно-комунікативних навичок зріс із 1,1 % до 9,7 % (ЕГ) і з 2,2 % до 8,7 % (КГ). Кількість студентів із низьким рівнем аналітико-проектувальних умінь зменшилася на 28 % у ЕГ і на 17 % у КГ, що вказує на підвищення здатності до аналітичної діяльності, прогнозування й планування соціальних процесів. Водночас зросла

самостійність у виконанні професійних завдань (із 4,9 % до 10,4 % у ЕГ, із 2,2 % до 6,2 % у КГ).

За рефлексивно-розвивальним критерієм відзначається чітка тенденція до посилення рефлексивної активності та самосвідомості студентів. Рівень здатності до адекватної самооцінки зріс із 6,5 % до 9,2 % (ЕГ) та із 6,7 % до 7,8 % (КГ); прагнення до саморозвитку – із 4,4 % до 11,5 % (ЕГ) та із 7,2 % до 11,4 % (КГ); усвідомлення професійного образу – із 0 % до 11,0 % (ЕГ) та із 0 % до 9,7 % (КГ). Позитивна динаміка також спостерігається у сфері розуміння соціальних наслідків професійної діяльності: із 3,3 % до 11,5 % (ЕГ) та із 3,3 % до 9,0 % (КГ).

Отже, результати першої точки контролю засвідчують стійку тенденцію до підвищення рівня сформованості структурних компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, особливо серед здобувачів експериментальної групи. Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігається у розвитку ціннісно-мотиваційного та діяльнісного компонентів, що підтверджує результативність упроваджених організаційно-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери.

Статистичний аналіз результатів сформованості структурних компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на формувальному етапі (перша точка контролю) подано в таблиці 3.4. Він дозволяє кількісно оцінити ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов і виявити характер динаміки розвитку окремих критеріїв у контрольній та експериментальній групах.

З метою підвищення наочності інтерпретації результатів та забезпечення можливості порівняльного аналізу всі середні значення показників сформованості фундаментальної професійної підготовки, отримані у процесі статистичного аналізу (x, y), було додатково переведено у відносні величини (%) від максимально можливого балу (18 балів). Такий

підхід дозволяє стандартизувати емпіричні дані, усунути вплив різної шкали вимірювання окремих показників і забезпечити коректність порівняння результатів між критеріями та експериментальними групами.

Таблиця 3.4

**Статистичний аналіз сформованості структурних компонентів  
готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності  
за визначеними критеріями (І точка контролю)**

Структурні компоненти	ЕГ				КГ				t емп
	x, к-сть (абс)	x, % (відносна)	Dx	n1	y, к-сть (абс)	y, % (відносна)	Dy	n2	
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>									
Мотиви	7,81	43,41	17,63	184	6,70	37,23	14,41	182	2,18
Професійна спрямованість	6,58	36,59	13,47	184	5,52	30,70	13,12	182	2,61
Емоційне залучення	3,19	17,73	1,26	184	2,76	15,33	1,24	182	2,86
Ціннісні орієнтації	4,45	24,76	4,31	184	3,76	20,89	3,58	182	3,14
<b>Когнітивний критерій</b>									
Знання з основ соціальної роботи	8,14	45,23	10,78	184	7,11	39,54	12,47	182	2,31
Знання з технологій і практичних методів соціальної роботи	7,02	39,02	12,96	184	6,12	34,00	11,73	182	2,50
<b>Діяльнісний критерій</b>									
Загальнопрофесійні вміння	6,48	36,01	5,28	184	5,58	31,02	7,44	182	2,81
Організаційно-комунікативні навички	4,63	25,76	6,58	184	3,93	21,85	5,74	182	2,31
Аналітико-проектувальні вміння	6,42	35,67	15,97	184	5,11	28,42	16,02	182	2,96
Професійна самостійність	3,91	21,72	4,21	184	3,24	18,03	4,50	182	2,60
<b>Рефлексивно-розвивальний критерій</b>									
Самооцінка професійних якостей	5,31	29,53	8,73	184	4,48	24,93	7,19	182	2,61
Прагнення до саморозвитку	4,91	27,28	9,07	184	4,14	23,01	8,43	182	2,17
Усвідомлення професійного образу	6,27	34,85	13,84	184	5,28	29,37	14,41	182	2,22
Розуміння наслідків соціальної діяльності	3,98	22,12	5,26	184	3,27	18,21	5,46	182	2,51

У процесі проведення експериментального педагогічного дослідження було обчислено середні значення коефіцієнтів сформованості структурних компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності – за ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивно-розвивальним критеріями. Також визначено приріст показників у першій точці контролю, що дало змогу простежити динаміку розвитку кожного з компонентів під впливом реалізованої педагогічної моделі (табл. 3.5).

Отримані результати засвідчують ефективність розроблених організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Виявлено позитивну динаміку в розвитку професійної мотивації, розширенні когнітивної бази знань, зростанні практикоорієнтованих умінь і підвищенні рівня рефлексивної усвідомленості майбутніх соціальних працівників, що свідчить про системне вдосконалення змісту їхньої підготовки.

Провівши порівняльний аналіз отриманих на формульовальному етапі (I точка контролю) результатів, встановлено, що емпіричні значення критерію Стьюдента в усіх випадках перевищують критичне значення  $t_{\text{крит}} = 1,967$  при рівні значущості  $\alpha = 0,05$ , що засвідчує статистичну відмінність між показниками експериментальної та контрольної груп. Це дає підстави прийняти альтернативну гіпотезу ( $H_1$ ) відповідно до якої виявлені зміни не є випадковими, а зумовлені впливом цілеспрямованої педагогічної взаємодії.

Таким чином, можна констатувати, що експериментальна група продемонструвала вищі результати сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, ніж контрольна, що підтверджує ефективність організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО.

Таблиця 3.5

**Середні значення коефіцієнтів сформованості структурних  
компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до  
професійної діяльності (I точка контролю)**

Структурні компоненти	ЕГ		КГ	
	<i>K<sub>сфор</sub></i> %	Показник приросту, % (I точка контролю)	<i>K<sub>сфор</sub></i> %	Показник приросту, % (I точка контролю)
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>				
Мотиви (внутрішня мотивація до професійної діяльності)	43,8	11,6	37,9	4,1
Професійна спрямованість (усвідомлення соціальної місії професії)	37,2	19,2	31,6	12,8
Емоційне залучення (емоційна ідентифікація з професією)	52,7	20,8	46,3	13,7
Ціннісні орієнтації (гуманістичні, етичні, соціально-відповідальні позиції)	49,2	9,3	42,6	3,1
<b>Середнє значення</b>	<b>45,72</b>	<b>15,22</b>	<b>39,60</b>	<b>8,42</b>
<b>Когнітивний критерій</b>				
Знання з основ соціальної роботи (базові теоретико-методологічні положення)	54,4	12,2	48,8	9,3
Знання з технологій і практичних методів соціальної роботи	39,6	10,4	34,4	6,7
<b>Середнє значення</b>	<b>47</b>	<b>11,3</b>	<b>41,6</b>	<b>8</b>
<b>Діяльнісний критерій</b>				
Загальнопрофесійні вміння	54,6	14,1	47,8	7,2
Організаційно-комунікативні навички	38,9	20,3	33,9	15,2
Аналітико-проектувальні вміння	36,2	19,8	29,2	12,5
Самостійність у професійній діяльності	43,8	10,4	37,2	6,6
<b>Середнє значення</b>	<b>43,37</b>	<b>16,15</b>	<b>37,02</b>	<b>10,37</b>
<b>Рефлексивно-розвивальний критерій</b>				
Самооцінка професійних якостей	45,1	12,1	37,9	6,1
Прагнення до саморозвитку	41,6	12,3	35,4	4,7
Усвідомлення професійного образу	35,6	20,5	30,5	13,8
Розуміння наслідків соціальної діяльності	44,2	11,8	37,4	6,9
<b>Середнє значення</b>	<b>41,62</b>	<b>14,17</b>	<b>35,3</b>	<b>7,87</b>

Відмінності виявлені за всіма визначеними критеріями – ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і рефлексивно-розвивальним, що свідчить про системний характер позитивних змін.

Найпомітніша динаміка спостерігається у ціннісно-мотиваційному та діяльнісному компонентах, що зумовлено підвищенням внутрішньої мотивації здобувачів, посиленням професійної спрямованості та розвитком умінь практичного застосування знань у соціальній сфері. Отримані результати вказують на поступове зміцнення рефлексивної самосвідомості, формування стійких гуманістичних орієнтацій і підвищення рівня професійної відповідальності.

Для підтвердження ефективності організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО було проведено подальший аналіз динаміки показників за кожним критерієм у II точці контролю, що відповідає завершенню третього року підготовки. На цьому етапі дослідження здійснювалося повторне вимірювання рівнів сформованості структурних компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, результати якого наведено в таблиці 3.6.

Результати дослідження свідчать про суттєве зростання рівня структурних компонентів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за всіма визначеними критеріями у процесі формувального етапу від першої до другої точки контролю. Порівняльний аналіз динаміки розвитку за ціннісно-мотиваційним критерієм підтверджує позитивні зміни у напрямі підвищення внутрішньої мотивації, професійної спрямованості та емоційно-ціннісного залучення до професії. Так, кількість здобувачів з високим рівнем внутрішньої мотивації зросла з 12,4 % до 28,4 % (ЕГ) та з 6,6 % до 10,0 % (КГ); за професійною спрямованістю – з 11,0 % до 23,2 % (ЕГ) і з 7,0 % до 6,4 % (КГ); за емоційним проявом – з 10,4 % до 25,0 % (ЕГ) та з 8,8 % до 8,0 % (КГ); за ціннісними орієнтаціями – з 11,2 % до 25,9 % (ЕГ) і з 9,3 % до 13,4 % (КГ).

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості структурних компонентів готовності  
майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за  
визначеними критеріями на другому етапі контролю**

Рівень	Ціннісно-мотиваційний критерій							
	Мотиви (внутрішня мотивація до професійної діяльності)		Професійна спрямованість (усвідомлення соціальної місії професії)		Емоційний прояв (емоційне залучення в обрану професію)		Цінності (гуманістичні та етичні орієнтації професії)	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Низький	11,5	31,6	18,2	43,9	13,4	39,2	10,7	30,8
Середній	30,4	35,8	31,7	32,6	33,5	34,1	34,0	36,5
Достатній	29,7	22,6	26,9	17,1	28,1	18,7	29,4	19,3
Високий	28,4	10,0	23,2	6,4	25,0	8,0	25,9	13,4
	Когнітивний критерій							
	Знання з основ соціальної роботи				Знання з основ соціальної роботи			
	ЕГ, %		КГ, %		ЕГ, %		КГ, %	
Низький	8,2		19,6		24,8		39,5	
Середній	32,6		34,5		33,4		34,1	
Достатній	38,0		32,0		26,1		18,8	
Високий	21,2		13,9		15,7		7,6	
	Діяльнісний критерій							
	Загальнопрофесійні вміння		Організаційно-комунікативні навички		Аналітико-проектувальні вміння		Самостійність у професійній діяльності	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Низький	8,7	15,3	20,4	38,6	23,5	50,4	21,7	37,5
Середній	33,2	43,1	39,8	34,7	36,2	27,9	38,6	39,4
Достатній	36,4	26,1	24,1	16,8	22,8	13,1	23,9	16,3
Високий	21,7	15,5	15,7	9,9	17,5	8,6	15,8	6,8
	Рефлексивно-розвивальний критерій							
	Самооцінка професійних якостей		Прагнення до саморозвитку		Усвідомлення професійного образу		Розуміння наслідків соціальної діяльності	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Низький	17,9	27,6	16,8	28,4	24,1	41,7	22,8	37,9
Середній	35,4	41,3	37,0	39,1	37,5	33,0	34,2	35,7
Достатній	29,3	21,0	28,8	20,6	22,7	14,5	26,1	17,6
Високий	17,4	10,1	17,4	11,9	15,7	10,8	16,9	8,8

Крім того, спостерігається істотне скорочення кількості здобувачів з низьким рівнем сформованості ціннісно-мотиваційного компонента: для внутрішньої мотивації – з 29,9 % до 11,5 % (ЕГ) та з 35,7 % до 31,6 % (КГ); для професійної спрямованості – з 40,8 % до 18,2 % (ЕГ) і з 55,1 % до 43,9 % (КГ); для емоційного прояву – з 30,4 % до 13,4 % (ЕГ) і з 51,6 % до 39,2 % (КГ); для ціннісних орієнтацій – з 25,8 % до 10,7 % (ЕГ) і з 38,5 % до 30,8 % (КГ).

(КГ). Отримані результати підтверджують ефективність упроваджених організаційно-педагогічних умов, які сприяли розвитку гуманістичних цінностей, формуванню позитивної мотивації до професійної діяльності та усвідомленню соціальної значущості майбутньої професії.

На подальшому етапі педагогічного експерименту здійснено обчислення середніх значень стану сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за усіма визначеними критеріями – ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і рефлексивно-розвивальним. З метою простеження динаміки якісних змін було проведено розрахунок приросту показників у межах другого етапу контролю, що дозволило виявити ефективність реалізованих організаційно-педагогічних умов та їхній вплив на розвиток професійно значущих характеристик здобувачів вищої освіти.

Отримані результати засвідчили поступове зростання рівня готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у представників експериментальної групи порівняно з контрольною, що підтверджує ефективність організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Узагальнені дані розрахунків наведено в таблиці 3.7.

Отримані емпіричні дані свідчать про позитивні зміни у рівнях сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, що відбулися внаслідок реалізації організаційно-педагогічних умов та авторської моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО. Порівняльний аналіз показників за визначеними критеріями в експериментальній та контрольній групах дозволяє констатувати істотні відмінності, що підтверджують ефективність запропонованих педагогічних впливів. За ціннісно-мотиваційним критерієм встановлено стійку тенденцію до підвищення рівня внутрішньої професійної мотивації, усвідомлення соціальної значущості

майбутньої діяльності, емоційного залучення в професію та розвитку гуманістичних орієнтацій.

Таблиця 3.7

**Рівень сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за визначеними критеріями на формувальному етапі (II етапу контролю) у ЕГ та КГ**

Структурні компоненти	ЕГ		КГ	
	$K_{сфор}$ %	Показник приросту, % (II точка контролю)	$K_{сфор}$ %	Показник приросту, % (II точка контролю)
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>				
Мотиви	71,4	28,5	55,6	17,8
Професійна спрямованість	68,8	32,4	56,3	25,8
Емоційне залучення	71,2	20,1	58,2	12,8
Ціннісні орієнтації	73,1	23,9	64,8	22,2
<i>Середнє значення</i>	71,12	26,22	58,72	19,65
<b>Когнітивний критерій</b>				
Знання з основ соціальної роботи	74,2	23,2	60,8	14,2
Спеціально-професійні знання	75,8	34,2	54,8	18,7
<i>Середнє значення</i>	75	28,7	57,8	16,45
<b>Діяльнісний критерій</b>				
Загальнопрофесійні вміння	73,2	19,8	61,5	14,2
Організаційно-комунікативні навички	76,4	38,2	58,2	24,6
Аналітико-проектувальні вміння	75,1	34,1	59,5	27,3
Самостійність у професійній діяльності	76,9	32,4	60,3	22,8
<i>Середнє значення</i>	75,41	31,12	59,87	22,22
<b>Рефлексивно-розвивальний критерій</b>				
Самооцінка професійних якостей	64,8	21,3	54,8	17,2
Прагнення до саморозвитку	63,2	23,6	52,7	17,8
Усвідомлення професійного образу	58,2	22,9	48,9	18,2
Розуміння наслідків соціальної діяльності	71,6	28,4	57,1	19,6
<i>Середнє значення</i>	64,45	24,05	53,37	18,2

Середнє значення коефіцієнта сформованості у здобувачів експериментальної групи становить 0,71 (приріст +0,26), що істотно перевищує аналогічний показник у контрольній групі (0,58, приріст +0,19).

Отримані дані свідчать про цілеспрямований вплив застосованих педагогічних умов на мотиваційно-ціннісну сферу студентів.

За когнітивним критерієм у майбутніх соціальних працівників експериментальної групи зафіксовано зростання як обсягу, так і системності знань із теоретико-методологічних засад соціальної роботи та спеціально-професійних технологій. Середній коефіцієнт сформованості цього критерію досягнув 0,75 (приріст +0,28) проти 0,57 (приріст +0,16) у контрольній групі, що вказує на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, розвиток аналітичного мислення та професійної свідомості.

Динаміка за діяльнісним критерієм є найбільш показовою. Середній коефіцієнт сформованості в експериментальній групі становить 0,75 (приріст +0,31) порівняно з 0,59 (приріст +0,22) у контрольній. Зазначене підтверджує ефективність моделі щодо розвитку загальнопрофесійних, організаційно-комунікативних, аналітико-проектувальних умінь і навичок самостійної професійної діяльності. Саме ці компоненти забезпечують готовність здобувачів до практичного застосування набутих знань і професійної адаптації у сфері соціальної роботи.

За рефлексивно-розвивальним критерієм виявлено підвищення рівня самооцінки професійних якостей, прагнення до саморозвитку, усвідомлення професійного образу та розуміння соціальних наслідків діяльності. Середній показник коефіцієнта сформованості в експериментальній групі становить 0,64 (приріст +0,24) при 0,53 (приріст +0,18) у контрольній. Це свідчить про активізацію процесів професійного самопізнання та формування внутрішньої потреби в удосконаленні власної діяльності, що є необхідною умовою професійного зростання соціального працівника.

Узагальнюючи результати другого етапу експерименту, можна зробити висновок, що середні показники приросту коефіцієнтів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за всіма критеріями (ціннісно-мотиваційним – +0,26; когнітивним – +0,28; діяльнісним – +0,31; рефлексивно-розвивальним – +0,24) демонструють

системну позитивну динаміку. Це підтверджує дієвість організаційно-педагогічних умов і авторської моделі як комплексного засобу підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що забезпечує взаємозв'язок мотиваційної, когнітивної, діяльнісної та рефлексивної складових їхнього професійного становлення.

Статистичний аналіз рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивно-розвивальним критеріями на формувальному етапі (другому етапі контролю) представлено в таблиці 3.8.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих у межах формувального етапу експерименту, продемонстрував, що за всіма критеріями рівень сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності експериментальній групі істотно зріс порівняно з контрольною. Перевищення емпіричних значень критерію Стьюдента над його критичним показником (1,96) підтвердило статистичну значущість відмінностей між вибірками. Зокрема, за ціннісно-мотиваційним критерієм найбільшу позитивну динаміку зафіксовано щодо внутрішньої професійної мотивації ( $t = 6,92$ ) та усвідомлення соціальної місії професії ( $t = 5,48$ ). Підвищення рівня емоційного залучення у фахову діяльність ( $t = 6,74$ ) та гуманістичних орієнтацій ( $t = 3,71$ ) засвідчує зміцнення внутрішніх установок і цінностей майбутніх соціальних працівників.

За когнітивним критерієм помітно зросли знання з теоретико-методологічних основ і технологій соціальної роботи: темпіричні значення становили 6,02 та 10,74 відповідно. Це підтверджує ефективність упровадження організаційно-педагогічних умов і моделі, спрямованої на системну інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь. Операційно-діяльнісний критерій також засвідчив позитивні зрушення: у майбутніх фахівців спостерігається зростання рівня загальнопрофесійних умінь ( $t = 4,51$ ), організаційно-комунікативних навичок ( $t = 7,34$ ), аналітико-проектувальних ( $t = 5,91$ ) і самостійності у професійній діяльності ( $t = 7,61$ ).

Це свідчить про активізацію практико-орієнтованого компоненту підготовки, розвиток здатності до самостійного прийняття рішень і конструктивної взаємодії з клієнтами соціальної сфери.

Таблиця 3.8

**Статистичний аналіз рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на формульованому етапі (II точка контролю)**

	<i>EG</i>				<i>KГ</i>				<i>t емп</i>
	<i>x, к-сть (абс)</i>	<i>x, % (відноси)</i>	<i>Dx</i>	<i>n1</i>	<i>y, к-сть (абс)</i>	<i>y, % (відноси)</i>	<i>Dy</i>	<i>n2</i>	
<b>Ціннісно-мотиваційний критерій</b>									
Мотиви	12,87	6,84	16,94	184	9,98	5,31	14,82	182	<b>6,92</b>
Професійна спрямованість	12,34	6,56	14,20	184	10,11	5,38	13,09	182	<b>5,48</b>
Емоційне залучення	4,39	2,33	1,42	184	3,56	1,89	1,13	182	<b>6,74</b>
Ціннісні орієнтації	6,71	3,57	4,00	184	5,83	3,10	3,97	182	<b>3,71</b>
<b>Когнітивний критерій</b>									
Знання з основ соціальної роботи	11,48	6,11	11,93	184	9,31	4,95	9,85	182	<b>6,02</b>
Знання з технологій і практичних методів соціальної роботи	13,67	7,27	14,39	184	9,71	5,16	12,16	182	<b>10,74</b>
<b>Діяльнісний критерій</b>									
Загальнопрофесійні вміння	8,41	4,47	6,28	184	7,15	3,80	6,61	182	<b>4,51</b>
Організаційно-комунікативні навички	8,98	4,77	8,41	184	6,82	3,62	7,83	182	<b>7,34</b>
Аналітико-проектувальні вміння	12,64	6,72	15,33	184	10,37	5,52	12,91	182	<b>5,91</b>
Самостійність у професійній діяльності	6,81	3,62	3,28	184	5,37	2,85	3,34	182	<b>7,61</b>
<b>Рефлексивно-розвивальний критерій</b>									
Самооцінка професійних якостей	7,64	4,06	8,71	184	6,49	3,45	8,06	182	<b>3,82</b>
Прагнення до саморозвитку	7,43	3,95	8,19	184	6,22	3,31	6,78	182	<b>4,26</b>
Усвідомлення професійного образу	10,08	5,36	13,39	184	8,52	4,53	12,41	182	<b>4,10</b>
Розуміння наслідків соціальної діяльності	6,37	3,38	4,32	184	5,03	2,67	3,29	182	<b>6,48</b>

Рефлексивно-розвивальний критерій демонструє стійке зростання рівня самооцінки професійних якостей ( $t = 3,82$ ), прагнення до саморозвитку ( $t = 4,26$ ), усвідомлення професійного образу ( $t = 4,10$ ) та розуміння соціальних наслідків діяльності ( $t = 6,48$ ). Отримані результати свідчать про формування у майбутніх соціальних працівників рефлексивної позиції, що забезпечує готовність до безперервного професійного зростання і відповідального виконання соціальної місії фаху.

Таким чином, узагальнені результати емпіричних розрахунків підтвердили гіпотезу дослідження: впровадження організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприяє достовірному підвищенню рівня сформованості всіх структурних компонентів готовності до професійної діяльності. Виявлені статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами мають не випадковий характер і засвідчують ефективність розроблених організаційно-педагогічних умов та цілісність запропонованої моделі.

### **Висновки до третього розділу**

Узагальнення результатів організації, етапів і методики педагогічного експерименту з забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників дало змогу науково обґрунтувати ефективність організаційно-педагогічних умов і моделі та емпірично підтвердити їх результативність у контексті сучасних освітніх трансформацій.

Педагогічний експеримент, забезпечив системну перевірку гіпотези дослідження щодо підвищення рівня готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за умови впровадження комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов і моделі в освітній процес обраних для дослідження ЗВО України. Структурна логіка експерименту

охоплювала чотири взаємозумовлені етапи: проблемно-пошуковий, констатувальний, формувальний та діагностично-результативний. Кожному етапу притаманні певні дослідницькі кроки, які реалізовувались у напрямі досягнення запланованої мети. Для перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників було організовано формувальний етап експерименту. Упродовж якого здобувачі спеціальності «Соціальна робота», які навчалися в експериментальних групах вивчали дисципліни «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів» за авторською методикою, шляхом використання розроблених навчально-методичних матеріалів. Методична експериментальна робота відображалась у трьох ключових напрямках інноватизації навчання здобувачів спеціальності «Соціальна робота» в ЕГ, а саме: інтенсифікація освітньо-пізнавальної діяльності здобувачів під час лекційних занять для розширення та універсалізації фахових знань; забезпечення практико-зорієнтованості практичних занять шляхом використання авторських міждисциплінарних професійно орієнтованих ситуативних завдань; організація наукової та дослідницької діяльності на основі залучення майбутніх соціальних працівників до різноманітних позааудиторних заходів соціальної спрямованості.

Результати експериментальної перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО засвідчили її наукову обґрунтованість і педагогічну результативність. Запровадження моделі, побудованої на реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов, визначених у попередніх розділах дослідження, забезпечило стійке зростання рівнів сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за всіма структурними компонентами – ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і рефлексивно-розвивальним.

Порівняльний аналіз емпіричних даних, отриманих у ході формувального етапу експерименту, продемонстрував системну позитивну динаміку розвитку показників в експериментальній групі порівняно з контрольною. Таким чином, емпірично підтверджено ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Її впровадження забезпечило достовірне підвищення рівня сформованості всіх структурних компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, що виявляється у зростанні мотиваційно-ціннісної зацікавленості у здобутті обраної спеціальності, фахової обізнаності, діяльнісної самостійності під час вирішення професійно орієнтованих завдань та рефлексивної зрілості здобувачів освіти.

Зміст третього розділу дисертації відображено у таких публікаціях автора [131].

## ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми дослідження й одержані результати експериментально-дослідної роботи дали підстави для формулювання висновків.

1. Теоретичні засади дослідження фундаментальної підготовки майбутніх соціальних працівників виокремлено з погляду урахування умов фахової діяльності, що розгортається нині на тлі трансформації соціальної сфери та ускладнення характеру соціальних викликів. *Першу групу теоретичних засад* охоплює категоріально-дефінітивне поле дослідження, яке відбивається у змісті низки термінів, серед яких: «соціальна робота», «професійна діяльність соціальних працівників», «фундаменталізація», «фундаментальна освіта», «фундаментальна професійна освіта», «фундаментальна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників». Витлумачення базового поняття – «соціальний працівник», яке визначає стратегічні орієнтири професійної підготовки в межах авторського дослідження, спрямувало до конкретизації сутності і структури поняття «фундаментальна професійна підготовка майбутніх соціальних працівників». Зміст окреслених категорій пояснювали з точки зору компетентнісної парадигми, яка орієнтується на інтеграцію гуманістичних, компетентнісних і інноваційних підходів.

У процесі дослідження підсумовано, що ключовими характеристиками фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначено інваріантність змістовного наповнення, інтегративність пропонованих інформаційних масивів, практико-зорієнтована насиченість, варіативність форм навчання, широку палітру засобів та методів організації освітньої діяльності здобувачів, дослідницьку спрямованість підготовки, системність і цілісність змісту освіти, які визначають її відмінність від спеціалізованої освіти та зумовлюють її довготривалу ефективність. Сформульовано авторське визначення поняття «фундаментальна професійна

підготовка» як інтегративної складової системи професійної освіти, що охоплює цілеспрямоване засвоєння системи базових, загальнонаукових, світоглядних та методологічних знань, розвиток універсальних когнітивних умінь, рефлексивного мислення, здатності до самонавчання, міждисциплінарної мобільності та інноваційної діяльності.

Друга група теоретичних засад відбиває ключові засадничі положення *особистісно орієнтованого, компетентнісного, аксіологічного, інтегративного та діяльнісного підходів*. Їх виокремлення зумовлене необхідністю забезпечення цілісного поєднання світоглядних, ціннісних, змістових і практичних складників фундаментальної професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. Окреслені підходи визначають логіку проектування освітнього процесу, відбір змісту навчання та вибір педагогічних технологій в межах авторського дослідження.

2. Конкретизовано сутність і зміст *компонентів* готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-регулятивного), визначено *критерії* (ціннісно-мотиваційний (особистісне ставлення здобувача до фундаментальної підготовки, внутрішня мотивація до навчання, пізнавальний інтерес); когнітивний (обсяг, системність і глибину засвоєних здобувачем фундаментальних знань у межах дисциплін загальнонаукової та професійної підготовки); діяльнісний (здатність здобувача трансформувати фундаментальні знання у практичну площину, використовуючи їх для вирішення професійних завдань); рефлексивно-розвивальний (спрямованість майбутніх соціальних працівників до самоосвіти, самовдосконалення і неперервного оновлення знань упродовж професійного життя)) та їх *показники за чотирма рівнями*: високим, достатнім, задовільним і низьким. Запропонована система рівнів – низький, середній, достатній і високий забезпечує можливість диференційованої оцінки рівня сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Вона дає змогу встановлювати вихідний стан студентів, відстежувати

поступові зміни в їхніх знаннях, мотивації, професійних уміннях і рефлексивних здібностях, а також визначати напрями цілеспрямованих педагогічних впливів.

3. Визначено та науково обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що забезпечують фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти України: оновлення та інтеграція змісту освіти на міждисциплінарній основі; методичне забезпечення та супровід викладачів під час реалізації експериментальних педагогічних впливів; упровадження інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання; організація самостійної й дослідницької діяльності студентів; формування мотиваційного й ціннісного освітнього середовища. Доведено, що кожна з визначених умов має власне функціональне навантаження, однак ефективність забезпечується лише за їх системної взаємодії, коли інтеграція змістового, методичного, технологічного й ціннісного компонентів створює цілісну освітню систему. Комплексне забезпечення організаційно-педагогічних умов є необхідною і достатньою передумовою для формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Розроблено модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти, яка постає як науково обґрунтована цілісна система, що інтегрує концептуальні, змістові, методичні та результативні компоненти. Її сутність полягає у відтворенні закономірностей і логіки освітнього процесу, спрямованого на формування глибоких базових знань, професійних цінностей, універсальних компетентностей і здатності до критичного осмислення соціальної реальності.

4. Експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови і модель забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти України. З цією метою було проведено педагогічний експеримент, який розгортався у кілька послідовних

етапів. На констатувальному етапі експериментального дослідження (кінець 2023 н.р.) на базі п'яти закладів вищої освіти України, проаналізовано вхідний рівень сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. У дослідженні взяли участь 366 здобувачів спеціальності «Соціальна робота», які були поділені на контрольну (n=182) та експериментальну (n=184) групи. Результати діагностики когнітивного, діяльнісного, ціннісно-мотиваційного та рефлексивно-розвивального компонентів засвідчили переважно низький і середній рівень сформованості ключових професійних характеристик студентів. Застосовані методи статистичного аналізу (t-критерій Стьюдента, коефіцієнти сформованості) підтвердили статистичну однорідність вибірок, що забезпечило валідність подальших етапів педагогічного експерименту. Отримані емпіричні дані виявили необхідність цілеспрямованого впливу на всі компоненти підготовки, що й стало основою для подальшої реалізації виокремлених організаційно-педагогічних умов і моделі у межах формувального етапу дослідження.

В межах формувального етапу педагогічного експерименту, що охоплював два навчальні роки (2023-2025 н.р) здобувачі спеціальності «Соціальна робота» вивчали курси «Методи соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Соціальна робота з різними групами клієнтів» згідно запропонованих педагогічних впливів на основі використання авторського навчально-методичного забезпечення. Для емпіричного підтвердження ефективності методики реалізації організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти було проведено підсумкові діагностичні зрізи. Це дало змогу встановити відмінності у стані сформованості готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в ЕГ та КГ після формувального етапу дослідження. Проведені діагностичні заходи засвідчили позитивну динаміку розвитку всіх структурних компонентів

досліджуваної готовності в експериментальній групі порівняно з контрольною, за усіма критеріями (ціннісно-мотиваційним, когнітивним, діяльнісним і рефлексивно-розвивальним).

Значущість змін було підтверджено статистичним аналізом. Усі емпіричні значення t-критерію Стюдента перевищували критичне значення ( $t_{кр} = 1,967$ ;  $p < 0,05$ ), що дало підстави прийняти альтернативну гіпотезу  $H_1$  про не випадковість відмінностей. Таким чином, ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов і моделі забезпечення фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти підтверджена кількісно й статистично, а її реалізація забезпечила достовірне підвищення рівня готовності здобувачів спеціальності «Соціальна робота» до професійної діяльності.

Виконане дослідження не претендує на повне розв'язання розглянутої проблеми. Подальші наукові пошуки у вивченні організаційно-педагогічних умов забезпечення фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників можуть бути продовжені шляхом поглиблення та розширення теоретико-методичних основ підготовки здобувачів у багаторівневій системі професійної освіти, а також шляхом розробки нових методик інтеграції аудиторної та позааудиторної діяльності для формування професійних компетентностей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшеньюк Н. М. Професійні й особистісні компетентності сучасного фахівця. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України, 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719337/1/tmp71D3.pdf>
2. Анічкіна О. В. *Формування вмінь проведення хімічного експерименту в школі майбутніми вчителями природничих дисциплін*. Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2016. 308 с.
3. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 5. С. 213–218.
4. Бабак В. П. *Статистична обробка даних*: монографія. Київ: «МІВВЦ», 2001. 388 с
5. Бартош О. П. Компетентнісний підхід у підготовці соціальних працівників до роботи з дітьми у США. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. № 5 (240). С. 83–90
6. Бахтіярова Х. Інтегративний підхід у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *Professional Pedagogics*. 2021. № 1 (22). С. 143–150.
7. Бех І. Д. Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 2017. Вип. 21(1), 6–20.
8. Бенера В. Є., Коляденко С. М., Шевченко Ж. М. Трансформація інноваційних технологій у вітчизняній практиці соціальної роботи. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 17. С. 207–217.
9. Боднарук І. І. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на основі реалізації акмеологічного

підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Національному університету водного господарства та природокористування. Рівне, 2015. 315 с.

10. Бородіна О. С. Підготовка майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2014. 20 с

1. Боснюк В. Ф. *Математичні методи в психології*: курс лекцій. Мультимедійне навчальне видання. Харків: НУЦЗУ. 2020. 141 с.

2. Браніцька Т. Р. Міжкультурна компетентність як важливий чинник професійної діяльності фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Говерла, 2019. Вип. 1 (44)

3. Брюханова Н. О. Застосування діяльнісного підходу до навчання у вищій школі. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2007. – № 4. С. 80–87.

4. Буган Ю. В., Урупський В. І. Словник психолого-педагогічних термінів і понять. Тернопіль : Астон, 2001. 176 с.

5. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.

6. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2003. 432 с.

7. Васьківська Г. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика. *Рідна школа*. 2012. № 3. С. 25-30.

8. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 225–229.

9. Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2020. Вип. 4. С. 20–27.
10. Власенко О., Сторожук Т. Особистісно орієнтована спрямованість національних освітніх систем. *Тенденції модернізації національних освітніх систем : збірник наукових праць*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 158 с.
11. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-е вид., доп. Київ : «Академвидав», 2007. 615 с.
12. Вошколуп Г. Ю., Шура Н. О. Порівняльний аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців із соціальної роботи. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 2 (20). С. 111–116.
13. Голова Н. І. Принципи підготовки соціальних працівників у Франції. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 1 (40). С. 63–66
14. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
15. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
16. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти*. 2008. № 1. С. 2–6.
17. Гордійчук О. Є. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія*. Вінниця, 2016. С. 177–186.
18. Граб О. Методологічні підходи щодо професійної підготовки майбутніх вихователів до формування первинних уявлень про природне довкілля в дітей дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73, ч. 1. С. 369–376.

19. Довідник з професій та працевлаштування 2008–2009 Департаменту праці США. URL : <http://www.bls.gov/oco/ocos060.htm>
20. Дубасенюк О. А. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.
21. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40
22. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психологопедагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39–43.
23. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2001. 233 с.
24. Заблоцький А. Шляхи оптимізації професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до роботи в альтернативних формах державної опіки над дітьми. *Social Work and Education*. 2020. Vol. 7, No. 2. С. 215–222.
25. Завгородня Т. К., Стражнікова І. В. Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.
26. Зверева І. Д. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. Київ, 2013. 224 с.
27. Зязюн І. А. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2004. Вип. 4. С. 209–221.
28. Зязюн І. А. *Філософія педагогічної дії*. Київ: Вища школа. 2000. 608 с.

29. Імбер В. І., Войтович І. С., Мусійчук С. М. Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 66. С. 243–246.
30. Ісаєва О. Фундаменталізація як важлива складова вищої технічної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 4(190). С. 35–39.
31. Іскерський І. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю: дефінітивний аналіз. *Молодь і ринок*. 2024. № 2 (222). С. 125–129.
32. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки*. 2010. № 15. С. 12–16.
33. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія. Київ : Коло, 2007. 374 с.
34. Клименюк Н. В. Виховання гуманності у майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Херсон, 2007. 19 с.
35. Клос Л. Підготовка соціальних працівників до професійної діяльності у сфері здоров'я: впровадження прогресивних ідей США в Україні. *Social Work and Education*, 2021. Vol. 8, No. 3, pp. 395–411. DOI: 10.25128/2520-6230.21.3.8
36. Коберник О. Підготовка майбутніх учителів до застосування проектної технології у професійній діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (3). С. 98–105.
37. Коваль М. С., Литвин А. В. Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій : монографія. Львів : ЛДУБЖД, 2023. 396 с

38. Ковтонюк М. М. Фундаменталізація освіти як необхідний чинник у системі професійної підготовки спеціаліста. URL : [http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2011\\_34\\_1/Kovtonyuk.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_34_1/Kovtonyuk.pdf)
39. Козак Л. В. Теоретика-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2015. 42 с.
40. Коломієць А. А. *Теорія і практика фундаменталізації математичної підготовки майбутніх бакалаврів галузі знань «Електроніка та телекомунікації»*: дис. ... д-ра пед. наук. Рівне: Рівненський держ. гуманіт. ун-т, 2023. 628 с.
41. Коляда Н. М., Левченко Н. В. Підготовка бакалаврів з соціальної роботи: теоретико-порівняльний аналіз. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2025. № 1. С. 118–125.
42. Конох А. П. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2007. 494 с.
43. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти . Акад. пед. наук України. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
44. Кубіцький С. О. Професійна підготовка та професійні характеристики соціальних працівників у Республіці Польща на тлі європейського досвіду. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 11.
45. Кузнецов Е. А. *Методологія дослідження професійної системи менеджменту: майстер-клас*. Одеса: Фенікс, 2018. 11 с.
46. Кузьменко П. І. Інтегративний підхід при підготовці майбутніх фахівців технологічної та професійної освіти. Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава : ПНПУ, 2024. С. 182–185.
47. Кучай О. В. Професійна підготовка майбутніх психологів у ВНЗ України. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і*

*природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія.* Київ, 2018. Вип. 291. С. 134–136.

48. Лавринюк О., Кириченко В. Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології.* 2023. № 1. С. 34–39.

49. Лазарєв М. І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2004. 37 с.

50. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. № 4. С. 43–63

51. Ліба О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 69(2). С. 81–85.

52. Лодатко Є. О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки.* Вип. 112. Черкаси, 2007. С. 32–40.

53. Луговий В. І. Вища освіта в умовах трансформації суспільства. Київ, 2010. 248 с.

54. Лукашевич М. П. Соціальна робота (теорія і практика) : підручник. К. : Каравела, 2011. 368 с.

55. Мельник Н. Теоретичні підходи до сутності поняття «методологія» у сучасному правознавств. *Університетські наукові записки.* 2020. № 3–4 (75–76). С. 117–124

56. Мельникова Н. Ю. Проблеми модернізації професійної освіти у сфері фізичної культури і спорту. *Олімпійський спорт і спорт для всіх.* К., 2005. С. 921.

57. Мельніченко В. В. Система організаційно-педагогічних умов управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю в соціології освіти. *Наукові праці*. 2002. Вип. 7. Т. 20. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002\\_7/7-12.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002_7/7-12.pdf).

58. Мендрух Ю., Остапенко Е., Ходакевич О., Тинний В. Методологічні підходи до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. *Молодь і ринок*. 2023. № 8 (216). С. 93–96.

59. Мигович І. І. Формування системи підготовки і підвищення кваліфікації соціальних працівників: досвід, проблеми. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2004. № 2. С. 122–131.

60. Михайлишин Г., Довга М. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з молодими сім'ями: поняття та загальна характеристика. *Освітні обрії*. 2019. № 2 (49). С. 75–77

61. Навчання соціальних працівників у країнах Європейського Союзу. *ResearchGate*. 2019. URL : <https://www.researchgate.net/publication/332523697>

62. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз / Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г. та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. К. : Наук. думка, 2003. 856 с.

63. Нехаєнко С. І. Педагогічне моделювання розвитку професійної компетентності офіцерів структур морально-психологічного забезпечення на етапі оперативно-тактичної підготовки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. VII (86), Issue 209. С. 33–38

64. Нечепоренко М. А. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця ; Тернопіль, 2019. 290 с.

65. Ничкало Н. Г. Професійна освіта: теоретичні і методологічні засади. Київ, 2014. 280 с.

66. Ніколаєнко С. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнко на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року. *Освіта України*. 2007. № 10. С. 34.

67. Олексенко К. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища. *Наукові записки БДПУ. Сер.: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 2. С.275–284

68. Олефіренко Т. Реалізація діяльнісного підходу в систему професійної підготовки вчителя: теоретичні засади та практичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 6 (140). С. 259–267

69. Олійник І. В. До питання формування у майбутніх соціальних працівників соціально-реабілітаційної компетенції. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2020. № 1 (19). С. 244–251

70. Ольхович О. Форми і методи підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями у Канаді і США. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2006. № 4. С. 188–194.

71. Онищенко В. Д. *Фундаментальні педагогічні теорії* : монографія. Львів : Норма, 2014. 356 с.

72. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Вип. № 1 (28). С. 60–67.

73. Остапенко Е. О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2015. 250 с.

74. Панфілов Ю. І. Фундаменталізація освіти – потреба часу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 1. С. 35–39

75. Патинок О. П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2008. 25 с.

76. Піддячий В. М. Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2016. 279 с.

77. Перхайло Н., **Чорноштан Є.** Сучасні тенденції комунікативної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи і соціальних менеджерів. *Перспективи та інновації науки.* 2024. № 8(42). С. 503–510.

78. Поліщук Л. П. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 122 с.

79. Поліщук Н. В. Особистісно орієнтований підхід у процесі підготовки майбутніх учителів технологій: сучасний стан й особливості впровадження. *Альтернативна педагогіка та історія педагогіки.* 2022. Вип. 47. С. 205–209.

80. Пономарьов О. С. Фундаменталізація освіти в контексті моделі фахівця XXI століття. *Фундаменталізація вищої освіти.* Харків : НТУ «ХП», 2001. С. 278–285.

81. Попович Г. М. Підготовка соціальних працівників: широкий профіль чи вузька спеціалізація?. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ebc36cf0-27aa-4903-93b0-c2a5bb82881d/content>.

82. Потапчук О. І. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота.* 2016. Вип. 37. С. 141–143.

83. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

84. Про Національну доктрину розвитку освіти України: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.

85. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19>.

11. Професійна освіта : навч. посібник / укл. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища школа, 2000. 149 с.

86. Пустовіт Л. О. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.

87. Ребуха Л. З. *Теоретичні і методичні засади фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2019. 36 с.

88. Ребуха Л. З. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі: методологічний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного економічного університету*. 2019. С. 325–327.

89. Рибалко В. В. Підготовка до трудової діяльності. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 676–677.

90. Романовська Л. І. Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 3. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e38a9309-35ba-401b-a360-bbb7a16e55c2/content>.

91. Рябова Ю. Основи та принципи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. *Молодь і ринок*. 2019. № 7. С. 110–115. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.176115>.

92. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 375 с.
93. Савіцька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Національному університеті водного господарства та природокористування. Рівне, 2015. 325 с.
94. Савченко О. Я. Дидактика вищої школи. Київ, 2012. 312 с.
95. Садова В. В. *Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти*. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2016. 392 с.
96. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
97. Семеріков С. О. *Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі*: монографія. Кривий Ріг : Мінерал ; Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 340 с.
98. Семигіна Т. *Analysis of Social Work Educational Programs in Ukraine: Institutional Aspect*. Social Work and Education. 2024. № 4. С. 481–492. DOI: 10.25128/2520-6230.24.4.
99. Семигіна Т. В. Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників як ідеалістичне бачення розвитку освіти із соціальної роботи. *Колективна наукова монографія*. 2021. С. 75–84.
100. Семигіна Т. Виклики підготовки дисертацій із соціальної роботи під час війни та нових соціальних реалій. *Підготовка дисертацій в умовах воєнного стану: актуальні питання та шляхи їх вирішення*. Міжнар. наук.-практ. конф. Львів–Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 133–137.
101. Сергеев О. В. Фундаменталізація освіти у вищій школі. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. Кривий Ріг, 2005. С. 4–7.

102. Сидорук І. І. Компетентнісний підхід до формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Соціальна педагогіка*. 2020. Вип. 25, т. 2. С. 189–193.
103. Сисоєва С. О. *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Київ, 2011. 256 с.
104. Сисоєва С. О., Соколова І. В. *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання*. Київ – Маріуполь : ВД ЕКМО, 2010. 250 с.
105. Смолюк А. І. Теоретичний аналіз проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Волинь. 2016. Вип. 2(3). 40–47.
106. Согоконь О. А. Інтегративний підхід при професійній підготовці фахівців фізичної культури. *Креативний простір*. 2021. № 1. С. 71–72.
107. *Соціальна робота в Україні : навч. посібник* / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. К. : Науковий світ, 2003. 233 с.
108. Соціальний працівник. DNP DCZ. URL : <https://dnp.dcz.gov.ua/publikaciya/socialnyu-pracivnyk>.
109. Соцький К. О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2014. Вип. 1. С. 55–62.
110. Ставкова С. Г. *Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти*. Нац. ун-т «Львівська політехніка». Львів, 2018. 374 с.
111. Сторож В. В. Інтегративний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери діяльності. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2017. Т. 2. С. 183–186.
112. Сторож В. В. *Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання соціономічних технологій у професійній діяльності : дис. ...*

канд. пед. наук : 13.00.05. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2015. 273 с.

113. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018. 43 с.

114. Сухомлинська О. В. Педагогічна майстерність як чинник інноваційного розвитку вищої школи. *Педагогіка і психологія*, 2010. Вип. 4. С. 25–32.

115. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. – 2003.

116. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.]; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ ; Чернівці : Книги – XXI, 2010. 460 с.

117. Теплицький О. І. Об'єктно орієнтоване моделювання в системі фундаменталізації підготовки майбутнього вчителя інформатики. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2008. Вип. 50. Ч. 2. С. 285–288.

118. Тимошенко Н. Є. Вступ до спеціальності соціальна робота [Навчальний матеріал]. Київ, 2014. 46 с.

119. Ткач Ю. М. Інтегративний підхід у навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 46. С. 90–93.

120. Тюльпа Т. М. Аксіологічний підхід до формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у професійній підготовці. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 93. № 6. С. 271–279.

121. Тюптя Л. Т. Концепція наскрізної підготовки фахівців із соціальної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2004. Вип. 1(3). С. 122–129.

122. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2006. 264 с.

123. Флегонтова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації культурного дозвілля школярів на основі маркетингового підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2010. 24 с.

124. Фрицюк В. А. Структура готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2016 в. Вип. 3 (54), 173–177.

125. Фруктова Я. С. Фундаменталізація змісту професійної освіти як сучасна педагогічна проблема. 1025-річчя історії освіти в Україні: матеріали міжнар. наук. конф., 22 травня 2014 р., м. Київ. Київ, 2014. С. 310–316.

126. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

127. Чернета С. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, No. 1. С. 77–89. DOI: 10.25128/2520-6230.21.1.6.

128. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с.

129. Черноштан Є. В. Методологічні орієнтири формування фундаментальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник науки та освіти* (Серії: Філологія; Педагогіка; Соціологія; Культура і мистецтво; Історія та археологія). 2025. № 10(40). С. 2516–2529.

130. Черноштан Є. В. Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2024. № 38. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2324>.

131. Черноштан Є. В. Рекомендації щодо впровадження ефективних програм фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України на основі зарубіжного досвіду. *Академічні візії*. 2025. № 49. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2323>.

132. Черноштан Є. В. Системна модель фундаментальної професійної підготовки фахівців соціальної роботи у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2024. № 36. URL : <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2390>.

133. Черноштан Є. Гендерна дискримінація та соціальна робота в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2024. № 4 (65). С. 53–58. URL : <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.10>.

134. Черноштан Є. Історія та еволюція української сім'ї: аналіз проблем і шляхів їх вирішення. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2025. № 1 (66). С. 127–132. URL : <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.1.19>.

135. Черноштан Є. Структурно-функціональна модель фундаментальної підготовки соціальних працівників в умовах трансформації професійної освіти. *Věda a perspektivy*. 2025. № 10(53). С. 151–164. (CZ, Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín).

136. Черноштан Т., Ли́ла М., Черноштан Є. Соціальна адаптація дітей, які пережили бойові дії. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2025. С. 138–144. URL : <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.2.21>.

137. Шатковська Г. Фундаментальність як тенденція і головна умова удосконалення професійної освіти. *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти: наук. записки*. 2015. Вип. 2. С. 182–189.

138. Шевченко Г. П. Вплив мистецтва на виховання у студентської молоді якостей Людини Культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць*. Вип. 3(96), Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля. 2020. С. 269-281.
139. Шетеля Н. Аксіологічний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв. *Молодь і ринок*. 2022. № 5 (203). С. 133–138.
140. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
141. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «Педагогічні умови». *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 59. С. 65–69.
142. Юрків Я. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2021. 606 с.
143. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал*. Київ, МДГУ, 2003. Вип. 1. С. 28–37.
144. Яковлєв М. В., Кабаченко Н. В. Освіта та професійна підготовка соціальних працівників: стислий огляд світової практики. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2021. Т. 123. С. 54–60.
145. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. Київ : Пед. думка, 2001. 514 с.
146. Ярошенко О. Якість професійної освіти та роль викладача у її забезпеченні. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 2017. Вип. 3. С. 41–48.
147. Archer-Kuhn B., Ayala J., Hewson J., Letkemann L. *Canadian reflections on the Covid-19 pandemic in social work education: From tsunami to*

*innovation*. *Social Work Education*. 2020. Vol. 39(8).P. 1010–1018. <http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2020.1826922>.

148. Arrêté du 22 août 2018 relatif au référentiel de formation DEASS : annexes I et II, 2018. URL: [https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/deass\\_arrete\\_ssaa1812300a\\_annexes\\_i\\_et\\_ii.pdf](https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/deass_arrete_ssaa1812300a_annexes_i_et_ii.pdf).

149. Beesley P. Collaborative experiential learning in social work practice placements. *Social Work Education*. 2023. Vol. 42, Issue 11. P. 2154–2169.

150. Brint, S., Proctor, K., Murphy, S. P., & Hanneman, R. A. (2009). *General Education Models: Continuity and Change in the U.S. Undergraduate Curriculum, 1975–2000*. *The Journal of Higher Education*, 80(6), 605–642. DOI: 10.1353/jhe.0.0070.

151. British Association of Social Workers (BASW). What social workers do. URL : <https://basw.co.uk/about-social-work/what-social-work/what-social-workers-do>.

152. Council on Social Work Education. Educational Policy and Accreditation Standards (EPAS). URL : <https://www.cswe.org/accreditation/policies-process/educational-policy-and-accreditation-standards/>

153. Emeagwali N. S. Understanding the nine core social work competencies and practice behaviors. *Psychology.org*. 2025. URL : <https://www.psychology.org/resources/social-work-competencies/>

154. Fachhochschule Potsdam. Social Work BA program. Potsdam: FH Potsdam. URL : <https://www.fh-potsdam.de/en/study-further-education/degree-programs/social-work-ba>.

155. Haasler S. R. The German system of vocational education and training. *Transfer*. 2020. Vol. 26, P. 57–71. DOI: [//doi.org/10.1177/1024258919898115](https://doi.org/10.1177/1024258919898115).

156. Härnquist K. General education, vocational training, and further education. *Higher education in Europe*. 1988. Vol. XIII, № 1/2. P. 32–42.

157. Hochschule Coburg. Social Work (BA) program. Coburg: Hochschule Coburg. URL : <https://www.hs-coburg.de/en/study/bachelor-degree-programs/bachelors-degree-programs-in-the-field-of-social-work-health/social-work-2>.

158. International Association of Schools of Social Work; International Federation of Social Workers. Global standards for social work education and training. 2020. 26 p.

159. International Federation of Social Workers. Global definition of social work. URL : <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

160. International Federation of Social Workers. *Global Standards for Social Work Education and Training*. 1 August 2020. URL : <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>

161. Jacquot L. (2017). *L'universitarisation des formations sociales : enjeux et débats*. Revue Française de Service Social, № 262, p. 33–41.

162. Kucher, S., Gorbatyuk, R., Serdyuk, O., Ozha, M., Grinyayeva, N., & Fridman, M. (2022). The use of information and communication technologies in the organisation of blended learning for future vocational school students, 4(4).

163. Le Petit Robert. URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formation/34643>.

164. Lisovets, O. (2018). Критеріально-рівнева характеристика сформованості соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, (2), 40–45. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2018-PP-2-40-45>.

165. McConnell S. M., Noble M., Hanley J., Finley-Roy V., Drolet J. The most significant challenges in social work field education: perceptions of field educators and students in Canada. *Applied Learning in Social Work Education*. Vol. 13, Issue 2 (Fall 2023). P. 1–19.

166. Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
167. Oxford English Dictionary. URL: <http://www.oed.com>.
168. Polinszky K., Széchy É. *Higher education in Hungary / UNESCO European Centre for Higher Education*. Bucharest : UNESCO, 1985. 107 p.
169. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. – Pereiaslav-Khmelnytskyi : Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, 2018. Vol 8. 272 p.
170. Schönwetter, D. J., & Ellis, D. E. (2021). *Broad-Based Education in Professional Contexts: Pedagogical Strategies and Challenges*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(1), 45–58.
171. Semigina T. *Social work educational programs in Ukraine: State of the art and challenges of accreditation*. Formation of innovative potential of world science. Tel Aviv: European Scientific Platform, 2023. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4523638>.
172. Semigina, T., Stoliaryk, O., & Slozanska, H. I. (2025). *Preparing Ukrainian social workers: Adapting higher education to wartime requirements*. In *Professional training of future specialists amidst modern realities* (Vol. 2, pp. 387–410). Lviv: National Qualifications Agency. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-522-8-44>.
173. Shevchenko H., Antonenko T., Bezuhla M. Cultural personality: conceptual ideas of P. Shafer. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*. 2019. Issue 1. P. 134–139.
174. Shevchenko, H., Bezuhla M., Antonenko, T., Safonova, I. Spiritual awakening of the personality as the key to spiritual security in the context of postmodernism. *Postmodern Openings / Deschideri Postmodern*. 2021. Volume 12, Issue 1, P. 185–200.
175. Social Work England. *Education and Training Standards*. 2021. URL : <https://www.socialworkengland.org.uk/standards/education-and-training-standards>.

176. *Technical and vocational education and training: joint initiatives of UNESCO and ILO* / UNESCO, ILO. Paris, Geneva, [b.p.]. 63 c. URL : <http://www.unesco.org/education/>

177. UNESCO; International Labour Organization. Technical and vocational education and training: a shared responsibility / Section for Technical and Vocational Education, InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability. Paris–Geneva : UNESCO–ILO, 2003. 36 p. URL : <http://www.ilo.org/skills/>

178. Walat W. Modelowanie podręczników techniki-informatyki. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, 2004, 321 s.

179. WASE. Program praktyk praca socjalna. WASE, 2022. URL : <https://wase.edu.pl/wp-content/uploads/2022/05/Program-praktyk-praca-socjalna.pdf>.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета для оцінки застосування фундаментальних знань і компетентностей у професійній діяльності практикуючих соціальних працівників

##### Інструкція:

Шановний(-а) респондент(-ко)! Просимо Вас відповісти на запитання максимально широко. Мета анкети – оцінити рівень використання базових знань у практичній діяльності, особистісно-ціннісні орієнтації та готовність до реалізації професійних стандартів соціальної роботи. Усі відповіді конфіденційні.

##### I. Загальна інформація

1. Вік: \_\_\_\_\_
2. Стать: «Чоловіча» / «Жіноча»
3. Посада / рівень відповідальності: «Соціальний працівник» / «Старший соціальний працівник» / «Керівник відділу» / «Інше: \_\_\_\_\_»
4. Досвід роботи у соціальній сфері (років): \_\_\_\_\_

##### II. Самооцінка використання фундаментальних знань

**Інструкція:** вкажіть, як часто Ви застосовуєте наведені знання у практичній діяльності: 1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – інколи, 4 – часто, 5 – завжди.

№	Знання / компетентність	1	2	3	4	5
1	Організація соціальної допомоги різним категоріям населення («планування програм підтримки», «психологічна підтримка», «співпраця з громадськими організаціями»)					
2	Нормативно-правові засади соціальної роботи («соціальні стандарти», «етичні кодекси», «законодавчі документи»)					
3	Етичні принципи професійної діяльності («конфіденційність», «повага до клієнта», «дотримання професійної етики»)					
4	Використання методів оцінки потреб клієнтів («аналіз ситуацій», «інтерв'ювання», «соціальне анкетування»)					
5	Розробка та впровадження соціальних програм («проектування, реалізація, оцінка ефективності»)					

*Продовження додатка А*

##### III. Особистісно-ціннісні орієнтації

1. Наскільки Ви вважаєте свою професію соціально значущою? «Зовсім не значуща», «Мало значуща», «Середньо значуща», «Високо значуща», «Надзвичайно значуща»
2. Які цінності Ви вважаєте найважливішими у професії соціального працівника? (можна обрати декілька) «Емпатія», «Соціальна справедливість», «Повага до клієнта», «Професіоналізм», «Командна взаємодія», «Інше: \_\_\_\_\_»

##### IV. Готовність до реалізації професійних стандартів

1. Наскільки Ви впевнені у своїй здатності виконувати професійні стандарти соціальної роботи? «Зовсім не впевнений», «Скоріше впевнений», «І так і ні», «Впевнений», «Повністю впевнений»
2. Чи застосовуєте Ви інноваційні підходи у професійній діяльності? «Ніколи», «Рідко», «Інколи», «Часто», «Завжди»
3. Наскільки активно впроваджуєте результати науково-дослідницьких підходів у практичну діяльність? «Зовсім не впроваджую», «Вкрай рідко», «Рідко», «Часто», «Завжди»

**V. Відкриті запитання**

1. Які складнощі у професійній діяльності Ви вважаєте найбільш актуальними для застосування фундаментальних знань?  
«\_\_\_\_\_»

2. Які напрями підвищення власної професійної компетентності Ви вважаєте пріоритетними?  
«\_\_\_\_\_»

**Додаток Б**  
**Діагностичні методики для встановлення стану сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності**  
**Методика «Мотивація навчання у ЗВО»**  
 (за адаптована І. Боднарук)

Використання цієї методики спрямоване на отримання потрібного результату, оскільки автори використовували ряд інших відомих методик, що дає змогу встановити три напрямки мотивацій студентів:

- набуття знань: рівень прагнень до поетапного вивчення навчального матеріалу (прагнення до досягнення, інтерес до набуття знань);
- здобуття професії: спрямованість на отримання освіти соціального працівника як досягнення окресленої вершини на початку навчання у ЗВО (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості);
- отримання диплома як досягнення довгострокової цілі (усвідомлений вибір професії, прагнення отримати диплом за умови формального засвоєння знань).

*Інструкція:* необхідно відзначити знаком «+» погодженість, або знаком «-» незгоду з такими твердженнями:

*Текст опитувальника*

1. Найкраща атмосфера під час занять – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко виникає головний біль після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд дисциплін, які на мою думку необхідні для моєї майбутньої професії соціального працівника.
5. Яку з властивих Вам якостей Ви найбільше цінуєте? Напишіть свою відповідь \_\_\_\_\_
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблемних ситуацій.
8. Я не бачу сенсу у більшості робіт, які ми виконуємо у вищій школі.
9. Велике задоволення мені приносить розповідь знайомим про мою майбутню професію соціального працівника.
10. Я вважаю себе середнім студентом, ніколи не буду відмінником, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору своєї професії соціального працівника.
13. Від яких із властивих Вам якостей Ви прагнете звільнитись? Напишіть свою відповідь \_\_\_\_\_
14. При нагоді я використовую на іспитах «підсобні матеріали» (конспекти, шпаргалки, записи, формули).
15. Найкращий час життя – це студентські роки.
16. У мене надзвичайно тривожний і переривчатий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією соціального працівника всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. При можливості я вступив би в інший ЗВО.
19. Зазвичай, я спочатку розпочинаю роботу з легших завдань, а більш важкі залишаю на потім.
20. При виборі професії мені було важко зупинитися на одній із них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.

22. Я твердо впевнений, що моя професія соціального працівника принесе мені моральне задоволення і матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найбільш зручний ЗВО.
26. У мене достатньо сили волі, щоб учитися без нагадувань і зауважень викладачів, куратора, адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
28. Екзамени потрібно здавати витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ВНЗ, в яких я міг би вчитися з неменшим інтересом.
30. Яка з властивих Вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь \_\_\_\_\_
31. Я людина, яка швидко захоплюється, однак всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою соціальною роботою.
32. Хвилювання про іспити чи роботу, яка не виконана у зазначені терміни часто заважає мені заснути.
33. Висока зарплата після закінчення вищої школи для мене не головне.
34. Мені необхідно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальне рішення групи.
35. Я змушений був вступити у вищу школу, щоб зайняти бажане становище в суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для екзамену.
37. Мої батьки хороші фахівці, і я прагну бути подібним до них.
38. Для просування в майбутньому по службі у соціальній службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з Ваших якостей сприяє Вашому навчанню? Напишіть відповідь \_\_\_\_\_
40. Мені дуже важко змусити себе досконало вивчати дисципліни, які прямо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності фахівця з соціальної роботи.
41. Мене дуже хвилюють майбутні невдачі.
42. Найкраще я навчаюсь, коли мене періодично стимулюють.
43. Мій вибір майбутньої професії соціального працівника обдуманий і безповоротний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, тому я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в будь-чому своїх одногрупників, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
47. Мене приваблюють зручності, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу у вищу школу я давно цікавився професією соціального працівника, багато читав про неї.
49. Професія соціального працівника, яку я здобуваю, найбільш важлива і перспективна.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору даного ЗВО.

#### *Обробка результатів*

##### Шкала 1. «Набуття знань»:

– за згоду з твердженнями («+»): № 4 і 17 – по 2,6 бала; № 26 – 2,2 бала;

– за незгоду з твердженнями («-»): № 28 – 1,2 бала; № 42 – 1,4 бала.

Максимум – 10 балів.

##### Шкала 2. «Оволодіння професією»:

– за згоду з твердженнями («+»): № 9, 48, 49 – по 1 балу; № 31, 33 – по 2 бала; № 43 – 3 бала.

Максимум 10 балів.

Шкала 3. «Отримання диплому»:

– за згоду з твердженнями («+»): № 24 – 2,5 бала; № 35 і 38 – по 1, 5 бала; № 44 – 2 бала

– за незгоду з твердженнями («-»): № 11 – 3, 5 бала.

Максимум 10 балів.

Питання № 5, 13,30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

*Висновки:* Рівні адекватності вибору професії та задоволеності нею свідчать такі показники зі шкал № 1 і 2.

*Високий рівень:* у межах 10-8 балів.

*Достатній рівень:* у межах 7-4 бали.

*Низький рівень:* у межах 3-1 бал.

### Методика «Аналіз особистісних характеристик майбутніх соціальних працівників»

(за І. Боднарук)

*Завдання:* виявити наявність у студентів бажаних характерних рис особистості фахівця соціальної роботи з метою стимулювання їхніх роздумів про поведінку фахівців цієї сфери під час виконання професійних обов'язків. Рівень розвитку кожної риси є відображенням спрямованості на досягнення навчальних цілей «акме». *Інструкція:* студенти в опитувальному листку відзначають у шкалі від 1 до 10 одну цифру яка відображає їхню самооцінку особистісних рис, що мають бути властивими для особистості соціального працівника.

*Вам властиві наступні почуття:*

1. *Емпатія.* Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого, оскільки можу відчутти себе в його шкурі. Я розумію настрій мого співрозмовника і відповідаю на нього.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

2. *Толерантність.* Я здатен сприймати без агресії думки, які відрізняються від моїх власних, а також – особливості поведінки та способу життя інших. Виявляю терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

3. *Щирість, справжність.* Я більш щирий, ніж фальшивий, у своїй взаємодії з оточуючими. Я не ховаюсь за ролями, не прагну справити враження, «зробити вигляд», тому інші знають мої справжні життєві позиції. Я залишаюсь самим собою у своєму спілкуванні з іншими людьми.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

4. *Конкретність.* Про себе я не можу сказати, що висловлююсь невизначено, коли розмовляю з людьми. Я не говорю загальних фраз, не ходжу навколо, співвідношуюсь з конкретним досвідом і поведінкою. Я висловлююсь ясно і точно.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

5. *Ініціативність.* У взаєминах з іншими я займаю активну позицію: сам дію, а не лише реаую. Вступаю в контакт, а не чекаю, коли будуть вступати в контакт зі мною. Я проявляю ініціативу з різних приводів у відношення до людей.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

6. *Акмеологічність.* Я планую та проектую процес досягнення навчальних цілей «мікроакме».

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

7. *Гуманізм*. Однією з важливих ціннісних орієнтацій для мене є спрямованість на людину як на найвищу цінність, що відображається в різних формах, найбільш загальною з яких є альтруїзм.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

8. *Співчуття*. Моє ставлення до інших людей, ґрунтується на визнанні законності їхніх інтересів і знаходить відображення в розумінні почуттів, наданні моральної підтримки, а також готовності сприяти здійсненню їх намірів.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

9. *Відкритість*. Я здатен до щирого спілкування з клієнтами соціальної роботи в майбутньому. Легко знаходжу контакт з незнайомими людьми.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

10. *Відповідальність*. Я усвідомлю суть та значення своєї майбутньої професійної діяльності, її наслідків для суспільства і соціального розвитку.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

*Висновок*: Проаналізувати, які риси сприятимуть Вам стати висококваліфікованим соціальним працівником, а від яких рис Вам потрібно

звільнитись. Визначити напрямки самовиховання і професійного самовдосконалення.

Обчисліть середній проказних результату професійного самоаналізу.

#### **Методика «Бар'єри в діяльності майбутнього соціального працівника»**

(за І. Боднарук)

*Завданням* є виявлення рівня спрямованості на досягнення «акме» в навчанні, шляхом діагностики здатності до саморозвитку, самоактуалізації, самоконтролю, самоаналізу; виявлення здатності майбутнього соціального працівника до саморозвитку.

*Ключ*: дайте відповідь на наступні запитання, виставивши бали:

5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;

4 – скоріше відповідає, ніж ні;

3 – і так, і ні;

2 – скоріше не відповідає;

1 – не відповідає.

#### *Текст опитувальника*

1. Я прагну досконало оволодіти навчальним матеріалом, з метою розвитку власної особистості.

2. Я залишаю час для саморозвитку, не зважаючи на рівень зайнятості навчанням чи домашніми справами.

3. Перешкоди, які виникають на моєму навчальному шляху, стимулюють мою активність.

4. Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати і оцінити себе з точки зору зреалізованості поставлених цілей.

5. Я рефлексую свою діяльність у вищій школі, залишаючи для цього спеціальний час.

6. Я аналізую свої почуття і досвід.

7. Я читаю багато додаткової навчальної літератури.

8. Я дискутую з питань, які стосуються моєї майбутньої фахової роботи та цікавлять.

9. Я вірю в свої можливості.

10. Я прагну бути більш відкритим.

11. Я усвідомлюю той вплив, який здійснюють на мене мої одногрупники та викладачі.

12. Я займаюсь розвитком професійно важливих якостей, які знадобляться у майбутній фаховій роботі і досягаю позитивних результатів.

13. Я отримую задоволення від засвоєння нового освітнього матеріалу.  
 14. Зростаюча відповідальність не лякає мене (перехід на наступний рік навчання).  
 15. Я б поставився позитивно, якби на мене поклали більше обов'язків.

*Висновки:*

75 – 65 балів – фаза активного саморозвитку, ви прагнете вивчати себе, вірите в свої можливості, займаєтесь своїм професійним розвитком, рефлектуєте та аналізуєте свою діяльність, розуміючи, що таким чином наближаєтесь до реалізації власних освітніх «акме»;

64 – 55 балів – Ви орієнтуєтесь на саморозвиток, проте, зазвичай, він значною мірою зумовлений зовнішніми умовами (стимулами з боку викладачів, батьків); Ви боїтесь перешкод, які виникають на шляху до досягнення вершин в навчальній діяльності (складний матеріал, негативні, низькі оцінки).

54 – 36 балів – у Вас епізодична здатність до саморозвитку; Ви вважаєте, що досягнення навчальних цілей залежить від роботи під час занять.

35 – 14 балів – Ви не отримуєте насолоди від засвоєння нових знань, не вірите у свої можливості, Вас лякає зростаюча відповідальність; Ви не здатні на самоаналіз та рефлексію, що свідчить про те, що Ви не визначаєте для себе цілей у навчанні.

## Додаток В

### Приклад тестових завдань, які використовувались для діагностування стану сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності

**1. Соціальна робота – це:**

- а) професія;
- б) прикладна наука;
- в) навчальна дисципліна;
- г) самостійна теорія, навчальна дисципліна, специфічна форма соціальної діяльності.

**2. Яка з наведених теорій соціальної роботи є психолого-орієнтована?**

- а) психодинамічна;                      б) соціально-педагогічна;
- в) марксистська;                              г) вітально-орієнтована.

**3. Яка з наведених теорій соціальної роботи є комплексно-орієнтованою?**

- а) психодинамічна;                      б) соціально-педагогічна;
- в) марксистська;                              г) системна.

**4. Який з наведених методів є специфічним методом соціальної роботи?**

- а) метод консультування;
- б) метод структурного аналізу;
- в) метод комплексного психосоціального моделювання;
- г) метод діагностики.

**5. Соціальна політика – це:**

- а) мистецтво роботи з людьми, вміння враховувати і виявляти їх інтереси, можливості;
- б) складова частина внутрішньої політики держави, втілена в соціальних програмах і практиці, та регулює відносини в суспільстві на основі інтересів основних соціальних груп населення;
- в) система заходів держави, спрямованих на покращення життя населення;
- г) система заходів держави, спрямованих на створення соціальних служб і органів соціального захисту населення.

**6. Соціальних захист – це:**

- а) система заходів, що здійснюється суспільством з метою забезпечення достатніх (належних) умов життя, підтримання життєзабезпечення і життєдіяльності людини, котра потрапила у важку життєву ситуацію;

б) соціальні заходи спрямовані на забезпечення належних умов «слабким» соціальним групам, сім'ям, особистостям, що потрапили у скрутну життєву ситуацію;

в) система соціальних заходів у вигляді підтримки, сприяння та послуг, які надаються окремим особам або групам населення соціальною службою для подолання життєвих труднощів, підтримання соціального статусу і адаптації в суспільстві;

- г) усі варіанти вірні;

**7. Специфічним принципом соціальної роботи є:**

- а) соціальної зумовленості;                      б) соціального реагування;
- в) соціальної значимості;                              г) віддзеркалення.

**8. Категорія осіб, в котрих соціальне становище з тих чи інших причин немає стабільності, вони не в змозі самостійно подолати життєві труднощі, що можуть зумовити втрату соціального статусу, морального обличчя, біологічної загибелі – це:**

- а) маргінали;                      б) девіанти;                      в) дезадаптанти;                      г) група ризику.

**9. Предметом дослідження теорії соціальної роботи є:**

- а) соціальні відносини;                      б) соціальні процеси і явища;
- в) соціальні закономірності;                      г) всі відповіді вірні.

**10. Які з перелічених нижче категорій відносяться виключно до соціальної роботи?**

- а) соціальні відносини і соціальна взаємодія;
- б) соціальне забезпечення, благодійність;
- в) особистість, соціальний статус;
- г) соціалізація, соціальна справедливість, соціальна стабільність.

**11. Комплекс заходів, спрямованих на створення оптимального середовища життєдіяльності індивіда, забезпечення умов для відновлення соціального статусу і втрачених громадських зв'язків – це:**

- а) соціально-педагогічна реабілітація;
- б) соціально-медична реабілітація;
- в) соціально-середовищна реабілітація;
- г) комплексна реабілітація.

**12. Вид соціального обслуговування, метою якого є постійний соціальний нагляд, регулярні відвідування осель клієнтів соціальними працівниками – це:**

- а) пробація; б) патронаж; в) реабілітація; г) соціальний нагляд.

**13. Діяльність соціальних служб і окремих фахівців з соціальної підтримки, надання соціально-побутових, соціально-медичних, соціально-правових, психолого-педагогічних послуг, здійснення соціальної адаптації та реабілітації громадян, які перебувають у важкій життєвій ситуації називається:**

- а) соціальним обслуговуванням; б) соціальною допомогою;
- в) соціальним захистом; г) соціальною підтримкою.

**14. Основою знання соціальної роботи є:**

- а) матеріалізм; б) патерналізм; в) еkleктизм; г) раціоналізм.

**15. Специфіка взаємодії соціального працівника і клієнта полягає у ...**

- а) використанні гуманістичних методів соціальної роботи;
- б) наявності у соціального працівника нових професійно значущих якостей;
- в) оцінюванні ефективності соціальної роботи;
- г) необхідності залучення клієнта у вирішення своїх проблем.

**16. Пільги – це:**

- а) правовий статус людини;
- б) переваги, що встановлюються законом у вигляді додаткових прав порівняно з іншими або звільнення від певних обов'язків;
- в) вид і міра належної поведінки, співвідношення суб'єктивних прав і обов'язків особистості;
- г) встановлені законом норми, в рамках яких людина повинна виконувати певні зобов'язання.

**17. Технологічність соціальної сфери є характерною для ... суспільства:**

- а) тоталітарного; б) демократичного;
- в) з елементами лібералізму; г) технічно високорозвинутого.

**18. Яке визначення соціальної технології є правильним?**

- а) сукупність методів цілеспрямованого вирішення тієї або іншої соціальної проблеми;
- б) технологічні правила, вимоги, карти, графіки;
- в) спосіб управління, регуляції і планування соціальних процесів;
- г) комплекс професійних заходів та прийомів, спрямованих на досягнення завдань, які визначаються соціальною політикою.

**19. Яка з функцій технологій соціальної роботи дає можливість визначати різні стани соціальних об'єктів і їх основні характеристики:**

- а) діагностична; б) прогностична; в) управлінська; г) пізнавальна.

**20. Принцип соціальної діагностики, який полягає у встановленні достовірності соціальної інформації, перевірки її за допомогою різних процедур або джерел даних – :**

- а) системності; б) верифікації; в) об'єктивність; г) ефективності.

**21. Метою соціальної експертизи є:**

- 1) встановлення відповідності діяльності органів державної влади і соціальним інтересам громадян;  
2) формування пропозицій відносно досягнення цієї відповідності;  
3) надання аргументованого висновку про відповідність нормативних правових актів і діяльності органів державної влади;  
4) пошук пропозицій вирішенням нагальної соціальної проблеми.

**22. Експертна оцінка однорідного, але достатньо громіздкого матеріалу, здійснюється за моделями:**

- а) «Рецензія»; б) «Моніторинг»; в) «Проект»; г) «Програма».

**23. Яке з приведених визначень проектування є неправильним?**

- а) проектування – це конструювання варіантів оптимального з погляду мети майбутнього стану об'єкту;  
б) проектування – це моделювання дій для їх здійснення;  
в) проектування – це ухвалення рішень в умовах чіткої визначеності;  
г) пристосування засобів, координація дій для отримання необхідного результату.

**24. Метод соціального проектування, в рамках якого виконання нових розробок відбувається за допомогою відмови від традиційного підходу і розгляду вирішуваного завдання з діаметрально протилежної позиції – це:**

- а) метод інверсії; б) метод синектики;  
в) метод «мозкової атаки»; г) метод аналогії.

**25. Реабілітація інвалідів, яка допомагає їм досягти необхідної моральної рівноваги, – це реабілітація:**

- а) медична; б) соціально-середовищна;  
в) психологічна; г) професійно-трудова.

**26. Методи соціальної (психологічної) терапії ґрунтуються на таких формах роботи:**

- а) індивідуальній; б) груповій;  
в) змішаній; г) суспільній.

**27. На якій стадії розвитку групи завданням соціального працівника є допомогти її членам усвідомити необхідність злагодженої роботи, активізувати осмислення того, що відбувається?**

- а) стадії формування групи; б) стадії консолідації;  
в) стадії конфлікту; г) аналітичної стадії.

**28. Усвідомлений, аргументований, логічно і фактично обґрунтований вплив на систему поглядів і уявлень іншої людини – це:**

- а) навіювання; б) переконання;  
в) зараження; г) наслідування.

**29. Технології соціальної роботи, які забезпечують відтворення процесів включення особи в групи, колективи, нові умови соціального середовища, діяльності, відносин – це?**

- а) соціальної профілактики; б) соціальної адаптації;  
в) соціальної реабілітації; г) соціальної терапії.

**30. Комплекс заходів, спрямованих на відновлення прав людини, соціального статусу, на поліпшення її здоров'я, дієздатності – це:**

- а) соціальна профілактика; б) соціальна адаптація;  
в) соціальна реабілітація; г) соціальна терапія.

**31. Вчення про найоптимальніші методи, засоби і прийоми, необхідні в певній ситуації для вирішення соціально-педагогічних проблем, – це:**

- а) теоретична соціально-педагогічна технологія;
- б) дослідницька соціально-педагогічна технологія;
- в) прикладна технологія загального типу;
- г) прикладна технологія конкретного типу.

**32. Який з наведених чинників не сприяє груповій роботі?**

- а) значущість завдання для всіх учасників;
- в) гармонійний розподіл ролей;
- б) оптимальний склад і чисельність групи;
- г) надія на легкий і швидкий успіх.

**33. Негативні явища в правосвідомості і соціально-правовому мисленні особи – це:**

- а) об'єкт соціальної профілактики;
- б) завдання соціальної профілактики;
- в) принципи соціальної профілактики;
- г) методи соціальної профілактики.

**34. Проектна стратегія, яка дозволяє повертатися безпосередньо в процесі проектної діяльності до одного з попередніх етапів конструювання, – це:**

- а) лінійна стратегія;
- б) розгалужена стратегія;
- в) циклічна стратегія;
- г) адаптивна стратегія.

**35. Засновник глобального прогнозування на основі системного аналізу:**

- а) Форрестер;
- б) Медоуз;
- в) Хоуманс;
- г) Сахаров.

**36. Яка з функцій технологій соціальної роботи дає можливість визначати різні стани соціальних об'єктів і їх основні характеристики:**

- а) діагностична;
- б) прогностична;
- в) управлінська;
- г) пізнавальна.

**37. Основним теоретичним джерелом сучасних концепцій менеджменту було вчення:**

- а) А. Файоля;
- б) Ф. Тейлора;
- в) М. Фоллетт;
- г) Д. Гетті.

**38. Представники якої наукової школи, основним об'єктом дослідження розглядали ефективне використання людських ресурсів?**

- а) класичної або адміністративної школи;
- б) школи наукового управління;
- в) школи науки й управління або кількісний підхід;
- г) школи людських відносин.

**39. Що таке методи соціального управління?**

- а) закономірності управління;
- б) управлінські закони;
- в) способи впливу суб'єкта на об'єкт;
- г) методи роботи менеджерів.

**40. Соціальний менеджмент охоплює такі питання управління соціальною сферою:**

- а) економічні, технічно-організаційні;
- б) юридичні, психологічні;
- в) економічні, юридичні, психологічні;
- г) усі відповіді вірні.

**41. Політика працевлаштування та соціальної підтримки незайнятого населення розробляється на:**

- а) макрорівні;
- б) регіональному рівні;
- в) місцевому рівні;
- г) усі відповіді вірні.

**42. Оберіть невірний варіант відповіді: методами соціального управління на рівні соціальної організації є:**

- а) погодження формальної і неформальної структур;
- б) пряме управління у формі завдання, наказу;
- в) демократизація управління;

г) удосконалення соціальної структури колективу.

**43. Соціальна система не може бути представлена в такому аспекті:**

а) як безліч індивідів, основою взаємодії котрих є ті чи інші загальні умови (місто, село, трудовий колектив і т.п.);

б) як ієрархія соціальних позицій (статусів), що займають особистості, охоплені діяльністю такої системи, і соціальних функцій (ролей), що вони виконують;

в) як інструмент вирішення суспільних завдань і засіб досягнення мети;

г) як сукупність норм і цінностей, що визначають характер і зміст поведінки елементів такої системи.

**44. Об'єктами управління в соціальному менеджменті є:**

а) мотивація людської поведінки;

б) соціальні зв'язки;

в) соціальна організація;

г) соціальна відповідальність.

**45. Управління соціальними процесами спрямоване на:**

а) вирішення господарських завдань;

б) відбір персоналу;

в) встановлення рівноваги в керованій системі;

г) визначення розміру соціальних виплат.

**46. Соціальною стратифікацією є:**

а) система соціальної нерівності, що охоплює сукупність взаємопов'язаних і ієрархічно організованих соціальних прошарків;

б) процес засвоєння людиною норм і цінностей оточуючого його соціального середовища;

в) система заходів прямого та непрямого державного впливу на трудову сферу (ринок праці);

г) надання допомоги у професійному самовизначенні.

**47. Соціальний моніторинг уможлиблює:**

а) отримання інформації для оперативного планування;

б) проведення фінансового аналізу;

в) отримання уявлення про дії людей в певних соціальних ситуаціях;

г) проведення систематичного спостереження за станом соціальних об'єктів.

**48. Розробка концептуальної основи вирішення соціальної проблеми - це:**

а) підготовчий етап соціально-статистичної діагностики;

б) етап аналізу фактів та інформації;

в) систематичне спостереженням за станом соціальних об'єктів;

г) заключний етапом.

**49. Які основні компоненти організаційної культури?**

а) цілі, люди управління;

б) діловий етикет і культура спілкування менеджера;

в) суб'єкти, об'єкти, зв'язки управління;

г) принципи, методи і закони поведінки.

**50. Що таке самоменеджмент?**

а) здатність і можливість системи планувати й організовувати власну діяльність;

б) організація особистої роботи керівника;

в) самостійність в діяльності менеджера;

г) повсякденна поведінка менеджера.

## Додаток Д

### Приклади ситуативних практико орієнтованих завдань для діагностування стану сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за діяльнісним критерієм

#### *Ситуація 1. «Складний підліток».*

Соціальний працівник Андрій працює із сім'єю, де 15-річний Максим систематично пропускає школу, виявляє агресію до матері, був помічений у дрібних крадіжках. Батько відбуває покарання у місцях позбавлення волі, мати працює на двох роботах і практично не контролює сина. Андрій почав часто зустрічатися з Максимом поза офіційним графіком, намагаючись «стати для нього старшим другом». Проте хлопець став маніпулювати соціальним працівником: просить гроші «на їжу», ображається, якщо отримує відмову, поширює неправдиву інформацію серед однолітків. Мати скаржиться, що ситуація лише погіршується.

Андрій відчуває професійну безпорадність і сумнівається у правильності своїх дій.

Завдання для здобувачів.

1. Складіть план дій щодо роботи з підлітком і його сім'єю.
2. З чого розпочати розмову із соціальним працівником Андрієм?
3. Які межі професійної ролі слід окреслити?
4. Які технології соціальної роботи доцільно застосувати (кейс-менеджмент, медіація, сімейне консультування, міжвідомча взаємодія тощо)?

#### *Ситуація 2. «Етична дилема: насильство в сім'ї».*

Соціальна працівниця Ірина працює із сім'єю, де жінка (Світлана) неодноразово зазнавала психологічного та фізичного насильства від чоловіка.

Світлана просить не повідомляти поліцію, пояснюючи, що боїться втратити фінансову підтримку та житло. У сім'ї є двоє малолітніх дітей. Під час останнього візиту Ірина помітила синці на руках жінки та пригнічений стан дітей. Діти натякають на агресивну поведінку батька. Ірина опинилася перед вибором: дотримуватися принципу конфіденційності чи повідомити відповідні служби.

Завдання для здобувачів.

1. Визначте алгоритм професійних дій.
2. Які норми професійної етики мають пріоритет у цій ситуації?
3. Як побудувати розмову зі Світланою?
4. Які механізми міжвідомчої взаємодії слід задіяти?

#### *Ситуація 3. «Вигорання молодого спеціаліста».*

Молода соціальна працівниця Оксана працює перший рік після закінчення університету. Вона обслуговує 12 сімей, серед яких є внутрішньо переміщені особи, люди з інвалідністю та самотні літні особи. Останнім часом Оксана стала дратівливою, часто затримується на роботі, бере документи додому, скаржиться на безсоння. Колеги помітили, що вона уникає складних випадків і перекладає частину обов'язків. Керівник служби доручив вам провести з нею супервізійну бесіду.

Завдання для здобувачів.

1. З яких слів розпочнете розмову?
2. Які ознаки професійного вигорання наявні?
3. Які форми підтримки (супервізія, наставництво, тайм-менеджмент, психоемоційна підтримка) варто запропонувати?
4. Які профілактичні заходи можна впровадити на рівні служби?

#### *Ситуація 4. «Соціальна ізоляція літньої людини».*

Соціальний працівник Сергій обслуговує 82-річного пана Миколу, який проживає сам. Чоловік відмовляється від будь-яких соціальних послуг, не відкриває двері медикам, підозріло ставиться до сусідів, звинувачує їх у крадіжці речей. Сусіди звернулися до служби з проханням «щось зробити», адже пан Микола накопичує сміття у квартирі, що

створює антисанітарні умови. Сергій не знає, як діяти, адже клієнт формально відмовляється від допомоги.

Завдання для здобувачів.

1. Розробіть стратегію встановлення контакту з клієнтом.
2. Які технології (мотиваційне інтерв'ювання, соціальне патронажування, мультидисциплінарна команда) варто застосувати?
3. У яких випадках можливе втручання без згоди клієнта?

*Ситуація 5. «Конфлікт у громаді».*

У громаді виник конфлікт між місцевими жителями та родинами внутрішньо переміщених осіб через розподіл гуманітарної допомоги. Соціальна служба отримує численні скарги. Соціальна працівниця Наталія, відповідальна за координацію допомоги, відчуває тиск з обох сторін. Частина громади звинувачує її у «привілейованому ставленні» до ВПО. Інша – вважає, що допомоги недостатньо. Конфлікт загрожує перерости у відкриті сутички.

Завдання для здобувачів.

1. Складіть план кризового втручання.
2. Які методи роботи з громадою доцільно застосувати (медіація, фасилітація, круглий стіл, соціальне партнерство)?
3. Як забезпечити прозорість і довіру до соціальної служби?

## Додаток И

### Діагностичні матеріали для діагностування стану сформованості показників готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності за рефлексивно-розвивальним критерієм

#### Методика визначення здатності до самовдосконалення»

*Інструкція.* Прочитайте уважно наведені твердження та оцініть, наскільки кожне з них справедливе щодо Вас. Якщо твердження правильне, то навпроти нього поставте знак «+», якщо ні – знак «-».

#### *Текст опитувальника*

1. У мене часто з'являється бажання більше дізнатися про себе.
2. Я вважаю, що нема потреби щось змінювати в собі.
3. Я впевнений(на) у своїх силах.
4. Я вірю, що все задумане мною здійсниться.
5. У мене немає бажання знати свої плюси і мінуси.
6. У своїх планах я частіше сподіваюся на талан, ніж на себе.
7. Я можу краще й ефективніше працювати.
8. Я можу змусити себе і змінити себе, коли буде потрібно.
9. Мої невдачі багато в чому пов'язані з невмінням виконувати задумане.
10. Мене цікавить думка інших щодо моїх якостей і можливостей.
11. Мені важко самостійно реалізувати задумане і виховувати себе.
12. У будь-якій справі я не боюсь невдач і помилок.
13. Мої якості й уміння відповідають вимогам моєї професії.
14. Обставини сильніші за мене, навіть коли я дуже хочу щось зробити.

*Опрацювання результатів.* Бажано готових відповідей під час опрацювання не виправляти. Навпроти кожного із 14 номерів завдань поставте значення ключа. Будьте уважні: його слід писати в дужках. Значення ключа за кожним твердженням: 1(+); 2(-); 3(-); 4(+); 5(-); 6(-); 7(+); 8(+); 9(+); 10(+); 11(-); 13(г); 14(-).

Із метою визначення ступеня готовності до вивчення власної особистості («хочу знати себе») слід підрахувати кількість відповідей, що збігаються тільки із твердженнями 1, 2, 5, 7, 9, 10, 13. Готовність до самовдосконалення («можу самовдосконалюватися» ГМС) підрахуйте за кількістю відповідей, що збігаються з твердженням 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14. Максимальне значення може становити 7 балів. Отримані значення перенесіть на графік: по горизонталі відкладають кількісне значення показника «хочу знати себе», по вертикалі – показника «можу самовдосконалюватися». Відповідно до двох координат (на перетині двох значень) фіксують крапку, яка потрапляє до квадратів А, Б, В, Г. Місце в таблиці – Ваш стан готовності до самовдосконалення.

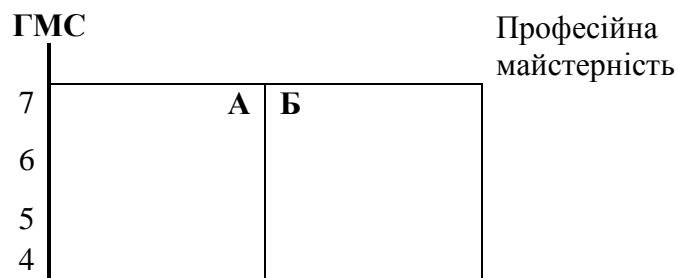
А – можу займатися самовдосконаленням, але не хочу себе вивчати;

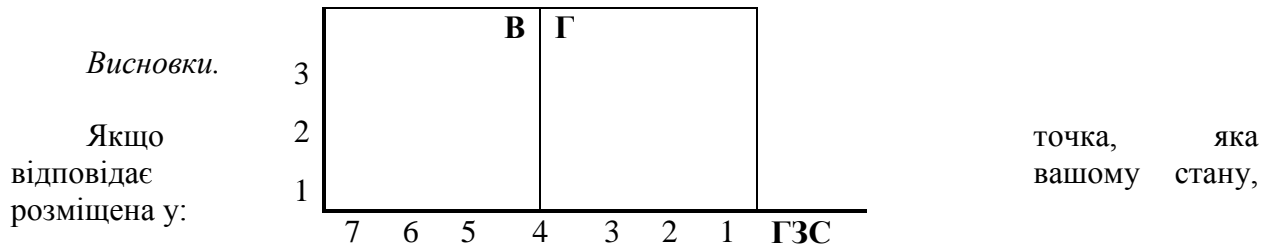
Б – хочу пізнати себе і можу змінитися;

В – не хочу себе пізнати і змінюватися;

Г – хочу пізнати себе, але не можу себе змінити.

*Графік готовності до саморозвитку*





– квадраті Г. Таке поєднання означає, що ви, бажаючи більше знати про себе, ще не володієте навичками самовдосконалення. Труднощі у самовихованні не мають викликати у вас реакції «не вийде – значить, не буду робити». Подивіться уважно на твердження з ГМС («можу самовдосконалюватися»), які збіглися у відповідях із ключем. Аналіз покаже вам, де і над чим вам потрібно попрацювати. У самовдосконаленні, якщо ви відважились на це, потрібно пам'ятати мудрість Сенеки-молодшого: «Свої здібності людина може пізнати, тільки спробувавши застосувати їх»;

– квадраті А. Ваша величина ГЗС («хочу знати себе») менша, ніж ГМС («можу самовдосконалюватися»), тобто ви маєте більше можливостей для саморозвитку, ніж пізнання себе. У такому разі освоєння професії необхідно розпочинати із себе. Професіоналізму у будь-якій сфері досягають передусім через вироблення свого індивідуального стилю діяльності. А це без самопізнання просто неможливо;

– квадраті В. За такого співвідношення величини ГЗС («хочу знати себе») і ГМС («можу самовдосконалюватися») менші за чотири бали. При цьому слід спрямовувати аналіз на ті твердження, відповіді на які не збіглися з ключем. Уважно поспостерігайте за собою, попросіть про це своїх товаришів і друзів.

Постарайтесь зрозуміти, у чому більше труднощів, що заважає вашому саморозвитку. Через певний час роботи над собою протестуйте ще раз і порівняйте результати. За бажання ви зможете змінити стан справ на краще;

– квадраті Б. Це означає поєднання вираженого бажання пізнавати себе і володіння навичками самовдосконалення – показники ГЗС («хочу знати себе») і ГМС («можу самовдосконалюватися») більші за чотири бали. Ви готові до саморозвитку, що сприяє професійному зростанню й оволодінню професійно-педагогічною майстерністю. Оптимальним є варіант Б, однак інші характеристики також дають змогу замислитися над собою, оскільки крізь призму кожної позиції відображаються конкретний особистісний портрет, педагогічний стиль, поведінка.

**Додаток К**  
**Рекомендації щодо впровадження ефективних програм фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України на основі зарубіжного досвіду**

Сучасні суспільні трансформації, спричинені як глобальними викликами, так і внутрішніми реформами соціальної сфери, зумовлюють потребу у підготовці фахівців соціальної роботи на якісно новому рівні. Особлива роль у цьому процесі належить закладам вищої освіти (ЗВО), які виступають провідними інституціями. В Україні впродовж останніх років спостерігається інтенсивний розвиток освіти у сфері соціальної роботи: за даними на 2024 рік підготовку за спеціальністю 231 «Соціальна робота» здійснюють 127 ЗВО, у межах яких реалізується понад 416 освітніх програм різних рівнів.

Наведені показники свідчать про значне зростання попиту на кваліфікованих фахівців соціальної роботи, здатних ефективно реагувати на складні соціальні виклики в умовах військового стану та післявоєнної відбудови. Разом із тим, результати аналітичного огляду чинних освітніх програм засвідчують низку системних проблем, що стримують підвищення якості фахової підготовки. Серед основних – застарілість змісту навчальних планів, обмежене впровадження інноваційних освітніх технологій, використання застарілої навчальної літератури та нормативної бази, а також недостатній рівень практикоорієнтованої складової у підготовці здобувачів.

Виявляється також невідповідність між компетентнісним профілем, що передбачається освітніми стандартами, та реальними вимогами практики соціальної роботи, що зумовлює утруднення професійної адаптації випускників. У цьому контексті набуває особливої актуальності дослідження провідного зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників, з метою його адаптації до українських реалій.

Зарубіжні країни напрацювали значний і різноманітний досвід професійної підготовки соціальних працівників, у межах якого сформовано декілька моделей професійної освіти, що відображають як культурно-історичні особливості розвитку національних систем освіти, так і специфіку запитів соціальної сфери. Науковці виокремлюють щонайменше три основні моделі підготовки фахівців соціальної роботи.

1. Позауніверситетська модель реалізується в Австрії, Німеччині, Франції та інших країнах континентальної Європи. Її сутність полягає в організації навчання у спеціалізованих коледжах, інститутах або професійно-орієнтованих навчальних центрах, що функціонують поза системою класичних університетів. Такий підхід акцентує увагу на прикладному характері підготовки та тісному зв'язку з практикою соціальної роботи.

2. Змішана модель, характерна для таких країн, як Чехія, Польща, Норвегія, передбачає співіснування університетських освітніх програм з позауніверситетськими формами професійного навчання. Така система дозволяє забезпечити гнучкість освітніх маршрутів, адаптацію до регіональних потреб та інтеграцію різних форм фахової підготовки, що створює додаткові можливості для професійного розвитку майбутніх соціальних працівників.

3. Університетська модель реалізується у Великій Британії, США, Швеції, Україні та низці інших держав і передбачає здійснення професійної підготовки соціальних працівників виключно або переважно в межах закладів вищої освіти за рівнями бакалаврату, магістратури, а в окремих випадках – і докторантури. Така модель характеризується глибоким академічним підґрунтям, науковою рефлексією практики, широким використанням міждисциплінарного підходу та розвитком дослідницьких компетентностей.

Незважаючи на структурну розмаїтість зазначених моделей, для сучасного етапу розвитку професійної освіти соціальних працівників у світі характерна низка спільних тенденцій. Серед них – забезпечення наступності між освітніми рівнями (від базового до післядипломного), інтеграція формальної та неформальної освіти, а також активне

залучення до освітнього процесу ключових стейкхолдерів – представників професійних асоціацій, роботодавців, громадських організацій, органів місцевого самоврядування та отримувачів соціальних послуг.

Ключовою характеристикою систем підготовки соціальних працівників у провідних країнах світу є впровадження компетентнісного підходу, що забезпечує відповідність освітніх програм затвердженим професійним стандартам. Такий підхід передбачає інтеграцію знань, умінь, ціннісних орієнтацій та поведінкових моделей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності в динамічному соціальному середовищі. Освітній процес орієнтовано не лише на академічне засвоєння дисциплін, а й на формування професійної ідентичності соціального працівника через практичне навчання, етичну рефлексію, інтердисциплінарну підготовку та розвиток критичного мислення.

Водночас розроблено низку міжнародно визнаних нормативних документів, які слугують орієнтирами для освітніх інституцій, що здійснюють підготовку фахівців соціальної роботи. Одним із таких є *Глобальні стандарти соціальної роботи у сфері освіти та підготовки кадрів* (IFSW/IASSW, 2020), які визначають базові принципи, структуру, зміст і умови реалізації освітніх програм соціальної роботи [149]. У зазначеному документі особливий акцент зроблено на забезпеченні єдності основоположних цінностей соціальної роботи (соціальна справедливість, повага до людської гідності, захист прав людини тощо) з високою якістю навчального процесу в контексті культурного, соціального та політичного різноманіття.

Одним із визначальних положень Глобальних стандартів є визнання необхідності створення регуляторних механізмів для забезпечення якості підготовки. Зокрема, акредитація освітніх програм, функціонування професійних організацій і наявність етичних кодексів є обов'язковими елементами ефективного регулювання професії соціального працівника. У низці країн (США, Канада, Велика Британія, Австралія, Нова Зеландія, держави ЄС тощо) нормативно встановлено, що мінімальним освітнім рівнем для допуску до практики є ступінь бакалавра соціальної роботи, при цьому сама професійна діяльність підлягає законодавчому регулюванню (через системи ліцензування, реєстрації, моніторингу та професійної відповідальності).

Запровадження таких регуляторних механізмів виконує подвійну функцію: по-перше, обмежує можливість здійснення соціальної роботи особами без відповідної професійної кваліфікації, а по-друге – гарантує дотримання стандартів якості надання соціальних послуг, забезпечуючи захист інтересів отримувачів допомоги. У зв'язку з цим, в освітніх системах більшості країн світу спостерігається чітка узгодженість між програмами професійної підготовки, вимогами ринку праці та національними або міжнародними кваліфікаційними рамками. Наприклад, у країнах Європейського Союзу професійні кваліфікації соціальних працівників гармонізовано відповідно до Європейської рамки кваліфікацій (EQF), що забезпечує прозорість і порівнюваність рівнів підготовки. У США освітні програми проходять акредитацію згідно зі стандартами CSWE EPAS (*Educational Policy and Accreditation Standards*), які визначають перелік ключових професійних компетентностей, необхідних для успішної практики соціальної роботи.

Таким чином, міжнародна практика переконливо свідчить про те, що нормативне забезпечення, наявність акредитаційних процедур, дотримання етичних норм і професійних стандартів виступають ключовими передумовами формування ефективної системи підготовки соціальних працівників. Така система має бути зорієнтована на задоволення потреб суспільства, захист прав людини та гарантування якості соціальних послуг.

У контексті реалізації вищезазначених стандартів актуалізується аналіз змістовного та організаційного наповнення освітніх програм соціальної роботи в зарубіжних країнах, який демонструє високий ступінь інтеграції теоретичних знань і практичних навичок.

Особливістю таких програм є їхня структурна збалансованість, гнучкість освітніх траєкторій та відповідність актуальним викликам професійної діяльності.

Зокрема, результати порівняльного аналізу навчальних планів провідних країн Заходу – США, Канади, Великої Британії, Німеччини – дозволяють виокремити кілька ключових ознак. Передусім, йдеться про високий відсоток практичної складової в освітньому процесі: в програмах бакалаврату на практичне навчання припадає від 20 до 30% загального обсягу, тоді як у програмах магістерського рівня цей показник може сягати до 50%.

Практична підготовка в межах зазначених програм не є формальним елементом, а розглядається як невід’ємна частина навчального процесу, інтегрована у структуру дисциплін і поступово ускладнена за змістом відповідно до рівня професійної зрілості студентів. У старших курсах нарощується обсяг та складність завдань, що виконуються в умовах реальної соціальної практики, що дозволяє майбутнім фахівцям адаптуватися до професійного середовища.

Крім того, відповідно до вимог міжнародних акредитаційних організацій, наприклад у США, освітні програми зобов’язані забезпечити проходження студентами значної кількості годин практики під супервізією у реальних соціальних установах. За рекомендаціями *Глобальних стандартів соціальної роботи в освіті*, щонайменше 25% програми має бути присвячено практичній складовій. У цьому документі практика визначається як «критичний компонент професійної освіти соціальної роботи», що має бути структурно інтегрованим у навчальний план і забезпечувати не лише розвиток професійних умінь, а й формування етичної свідомості, рефлексивного мислення та готовності до роботи з вразливими категоріями населення.

Крім того, важливою складовою якісної підготовки соціальних працівників у зарубіжних освітніх системах є сучасність та актуальність змісту навчальних програм, що досягається завдяки їх постійному оновленню відповідно до новітніх наукових підходів, суспільних трансформацій і соціальних викликів. Такий динамізм є однією з ключових ознак конкурентоспроможних програм, які готують фахівців до роботи в умовах зростаючої складності соціального середовища.

Аналіз навчальних планів провідних освітніх інституцій засвідчує включення до обов’язкових дисциплін актуальних тем, які відповідають сучасним викликам, зокрема, курси з травма-орієнтованої соціальної роботи, психосоціального супроводу, роботи з ветеранами, технологій цифрової соціальної роботи тощо. Особлива увага приділяється підготовці до роботи з психічним здоров’ям, синдромом посттравматичного стресового розладу (PTSD), підтримці сімей переміщених осіб, що забезпечує релевантність програм потребам реальних цільових груп.

У результаті такого змістового оновлення здобувачі освіти опановують сучасні методики соціального втручання, зокрема когнітивно-поведінкову терапію, підходи до подолання травматичного досвіду, техніки роботи з громадами, а також цифрові інструменти соціальної роботи, що формує у студентів адаптивність, професійну мобільність і міждисциплінарну компетентність, необхідну для функціонування у сфері, що постійно змінюється.

Крім того, міжнародна практика демонструє гнучкість освітніх систем до надзвичайних ситуацій, таких як пандемія COVID-19 чи військові кризи. Такі обставини стимулювали розвиток інноваційних форм навчання – онлайн-симуляцій, змішаного навчання, сервіс-лернінгу, які оперативно інтегруються в освітній процес і підвищують його ефективність.

У безпосередньому зв’язку з оновленням змісту перебуває практика спеціалізації та варіативності навчальних траєкторій, яка є характерною рисою зарубіжної професійної освіти у сфері соціальної роботи. На відміну від української моделі, зорієнтованої переважно на універсалізм підготовки, у багатьох країнах світу на старших курсах

студентам надається можливість обрати профільну спеціалізацію відповідно до майбутньої сфери професійної діяльності.

Так, у магістерських програмах США та Великої Британії здобувачі мають можливість обрати траєкторію, наприклад, у сфері роботи з дітьми та сім'ями, клінічної соціальної роботи, управління соціальними службами, чи соціального супроводу громад. Така модель дозволяє сформувати поглиблені професійні компетентності у вибраній галузі, водночас забезпечуючи універсальний фаховий базис – знання, навички та цінності, необхідні для реалізації професійної діяльності на різних рівнях: індивідуальному, груповому, громадському та макросоціальному.

Наступним ключовим компонентом ефективних зарубіжних програм підготовки соціальних працівників є розвиток дослідницьких навичок та критичного мислення. Сучасна міжнародна освітня парадигма у сфері соціальної роботи передбачає формування у здобувачів здатності до рефлексивного осмислення соціальних явищ, самостійного аналізу ситуацій та впровадження практики, заснованої на доказах (*evidence-based practice*). Цьому сприяє включення до навчальних планів таких курсів, як методологія соціальних досліджень, аналіз даних, оцінка соціальних програм, дослідницький практикум тощо.

Студенти активно залучаються до реалізації емпіричних досліджень, розробки індивідуальних та групових проєктів, що не лише поглиблює їхню обізнаність у сучасній науці, а й формує навички критичного оцінювання інформації та використання наукових даних для обґрунтування професійних рішень. Відповідно до Глобальних стандартів освіти у сфері соціальної роботи, навчання має спиратися на сучасні наукові знання, а викладачі – впроваджувати у викладання результати актуальних досліджень. Такий підхід забезпечує формування фахівців, здатних не лише надавати допомогу, а й аналізувати, оцінювати та трансформувати соціальні практики відповідно до науково обґрунтованих підходів.

Ще одним критичним чинником якості освітнього процесу є ресурсне забезпечення та якісний викладацький склад, що розглядається міжнародною спільнотою як основа стійкості та ефективності підготовки соціальних працівників. У закордонних університетах функціонують чітко визначені вимоги до науково-педагогічних працівників: вони мають володіти не лише академічними кваліфікаціями, але й практичним досвідом у сфері соціальної роботи. Це забезпечує зв'язок між теорією та практикою, наближеність освітнього контенту до реальних умов соціального функціонування.

Крім того, у межах зарубіжних програм активно впроваджується модель партисипативної освіти, що передбачає участь стейкхолдерів у навчальному процесі: досвідчені соціальні працівники виконують функції супервізорів, роботодавці залучаються до проведення гостьових лекцій, а представники громад виступають носіями практичного запиту на підготовку кадрів. Особливої уваги заслуговує практика залучення до освітнього процесу отримувачів соціальних послуг (*service users*): наприклад, у Великій Британії особи з досвідом взаємодії з соціальними службами беруть участь у роботі дорадчих рад програм, у тренінгах, що сприяє формуванню емпатії, професійної чутливості й етичної відповідальності у студентів.

Також надзвичайно важливим компонентом є матеріально-технічне забезпечення, яке вважається стандартом якості у провідних освітніх системах. Навчальні лабораторії, тренінгові центри, симуляційні кімнати для моделювання ситуацій, вільний доступ до електронних бібліотек та інтернет-ресурсів – усе це створює сприятливе середовище для професійного становлення студентів. Відповідно до Глобальних стандартів, освітні програми повинні володіти достатніми ресурсами, автономією в управлінні та стабільною інституційною підтримкою (зокрема, функціонування окремих факультетів/кафедр, наявність фондів для досліджень, фінансування академічної мобільності тощо).

У зв'язку з цим, можна констатувати, що зарубіжна практика професійної підготовки соціальних працівників демонструє високий рівень комплексності, гнучкості та інноваційності. Системи освіти, побудовані на компетентнісних засадах, тісно інтегрують практичну складову, пропонують спеціалізацію, формують дослідницькі вміння та орієнтовані на багаторівневу участь усіх суб'єктів освітнього процесу. Такий досвід становить важливу методологічну і практичну основу для вдосконалення підготовки фахівців соціальної роботи в Україні з урахуванням міжнародних стандартів і національного контексту.

Разом із тим, аналіз поточної ситуації в українській системі вищої освіти засвідчує, що адаптація означених підходів потребує глибшого осмислення та системних змін. Незважаючи на певні позитивні зрушення, в Україні система професійної підготовки соціальних працівників і надалі перебуває в стадії становлення та стандартизації, що супроводжується рядом суперечностей. Як зазначалося, кількість освітніх програм та закладів вищої освіти (ЗВО), що здійснюють підготовку за спеціальністю «Соціальна робота», зростає. Одним із кроків на шляху до уніфікації змісту освіти стало оновлення стандартів вищої освіти для освітніх ступенів бакалавра та магістра, затверджених наказом МОН України № 1495 від 30.12.2021 р. Вони задекларували впровадження компетентнісного підходу та орієнтацію на європейські стандарти підготовки фахівців.

Водночас результати аналітичних досліджень демонструють низку системних невідповідностей між різними рівнями нормативних документів: освітні стандарти, професійні стандарти і стандарти соціальних послуг в Україні залишаються неузгодженими, що унеможливує комплексну підготовку фахівців відповідно до реальних запитів ринку праці. Як зазначає Т. Семигіна, наявність затверджених професійних стандартів для близько 25 посад у сфері соціальної роботи станом на 2024 рік не супроводжується їх відображенням у змісті навчальних програм. Як наслідок, випускники, здобуваючи диплом, не завжди володіють тими прикладними компетентностями, які очікують від них роботодавці. З іншого боку, окремі програми перевантажені теоретичним матеріалом, що має обмежений практичний потенціал.

Ці диспропорції посилюються через застарілий зміст та методи викладання. Так, як показано у дослідженні Т. Семигіної, значна частина українських навчальних планів потребує перегляду: вони містять теми, що втратили актуальність, спираються на нечинні нормативні акти та використовують підручники, які не відповідають сучасним науковим підходам [158]. Хоча чинні стандарти МОН передбачають оновлення навчального контенту, на практиці процес перегляду навчальних дисциплін (syllabus) здійснюється повільно, що знижує адаптивність системи освіти до динаміки соціальних змін.

До проблем організації навчального процесу слід також віднести обмежений рівень практичної орієнтації освітніх програм. Значна частина викладацького складу має переважно академічний, а не прикладний досвід, що ускладнює реалізацію практикоорієнтованого навчання. Практична підготовка студентів, яка є обов'язковим елементом за міжнародними стандартами, часто зводиться до короткотривалих, формальних стажувань без глибокого занурення у професійну діяльність.

У той час як у зарубіжних програмах студенти соціальної роботи проходять сотні годин польової практики під супервізією, українські здобувачі вищої освіти на бакалаврському рівні можуть мати лише декілька тижнів практики за весь період навчання.

Окремо слід відзначити консерватизм педагогічних підходів, що домінують в українській вищій школі. Залишається актуальною проблема відсутності інтерактивних методів навчання, таких як case-study, моделювання, симуляції, навчальні ігри, міждисциплінарні семінари. Основна форма викладання – лекційно-аудиторна, що обмежує розвиток критичного мислення та здатності до самостійного прийняття рішень.

Виклики пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні також загострили проблеми організації якісного навчального процесу. Попри перехід на дистанційне

навчання, не всі заклади змогли забезпечити його ефективну реалізацію. Разом із тим, зазначені кризи сприяли появі окремих інноваційних практик: залучення студентів до волонтерської діяльності, організація онлайн-семинарів у співпраці із зарубіжними колегами, використання цифрових інструментів. Проте ці ініціативи наразі мають фрагментарний і несистемний характер.

Порівняльний аналіз українських та зарубіжних підходів до професійної підготовки соціальних працівників надає можливість окреслити низку структурно-організаційних, змістових та методичних аспектів, які потребують вдосконалення в національній освітній системі. На основі співставлення можна виокремити кілька ключових розбіжностей.

Найбільш вираженою відмінністю між українськими та зарубіжними програмами є обсяг і якість практичної складової. Так, у провідних країнах світу до 30–50% програми навчання на бакалавраті або магістратурі з соціальної роботи становлять практичні заняття, стажування та супервізійна робота з клієнтами. У вітчизняних програмах ця частка значно нижча, а сама практика нерідко обмежується короткостроковими або формалізованими елементами. У результаті формується розрив між теоретичною підготовкою студентів і їх здатністю до реального застосування знань у професійній діяльності.

Крім того, українські освітні програми соціальної роботи здебільшого є уніфікованими і не передбачають чітко виражених спеціалізацій, окрім незначної варіативності у вибіркових дисциплінах (напр., «соціальна педагогіка», «соціально-психологічна реабілітація»), що знижує здатність випускників ефективно працювати з окремими цільовими групами – особами з інвалідністю, ветеранами, внутрішньо переміщеними особами, сім'ями у кризі тощо. Натомість у зарубіжних програмах (зокрема в США та Великій Британії) на етапі магістратури або старших курсів бакалаврату студенти мають можливість обирати чітку спеціалізацію, що дозволяє поглиблювати професійні компетентності відповідно до майбутньої сфери практики.

Закордонні навчальні плани виявляють високу адаптивність до новітніх соціальних викликів (міграційні кризи, воєнні конфлікти, пандемії, цифровізація). Так, ще до 2022 року в багатьох університетах ЄС та Північної Америки було впроваджено курси з травма-орієнтованої соціальної роботи, роботи з ветеранами, підтримки психічного здоров'я, соціального супроводу в умовах кризових ситуацій. В Україні ж впровадження подібних дисциплін почалося лише після початку повномасштабної війни, попри те, що об'єктивна потреба в цих знаннях існувала раніше. Іноземний досвід свідчить про необхідність інтеграції сучасних тем, таких як PTSD, робота з переміщеними особами, кризові інтервенції тощо.

Позитивним зрушенням в Україні є запровадження оновлених стандартів вищої освіти для спеціальності «Соціальна робота», що орієнтовані на компетентнісний підхід. Проте, як зазначає Т. Семігіна, спостерігається дисбаланс між освітніми, професійними стандартами та стандартами соціальних послуг, що перешкоджає узгодженій підготовці кадрів. Окрім цього, механізми моніторингу якості залишаються формальними: НАЗЯВО здійснює акредитацію програм, але без широкого залучення професійної спільноти та зовнішніх рецензентів, як це практикується у розвинених країнах. Міжнародна практика натомість передбачає активну участь професійних асоціацій, зовнішніх експертів і представників стейкхолдерів у процесах оцінювання якості освіти.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що українська система професійної підготовки соціальних працівників уже зробила важливі кроки на шляху до відповідності міжнародним підходам, насамперед у впровадженні компетентнісного підходу, оновленні освітніх стандартів та розширенні мережі ЗВО. Водночас залишається низка невирішених проблем, що обмежують ефективність підготовки: недостатній обсяг практичної складової, відсутність спеціалізацій, відставання змісту програм від сучасних викликів, а також низький рівень узгодженості нормативної бази та слабка система контролю якості.

На основі проведеного огляду зарубіжного досвіду та аналізу стану вітчизняної системи підготовки соціальних працівників, доцільним вбачається сформулювати низку стратегічно важливих напрямів удосконалення освітніх програм, що реалізуються у закладах вищої освіти України. Передусім нагальною є потреба у суттєвому розширенні практикоорієнтованої складової навчання. З огляду на міжнародні рекомендації, зокрема Глобальні стандарти освіти і підготовки з соціальної роботи, частка практики у структурі програми має становити щонайменше 25–30% загального обсягу, що передбачає довготривале проходження стажування в умовах функціонування реальних соціальних установ – державних, громадських або комунальних – під супервізією кваліфікованих фахівців. Варіативність і багатовимірність практичного досвіду студентів має забезпечуватися за рахунок їх залучення до роботи з різними категоріями клієнтів, участі в міждисциплінарних командах, виконання реальних професійних завдань, що, у свою чергу, потребує укладання закладами вищої освіти угод із розширеним колом партнерів у соціальній сфері. Важливим аспектом є також розробка уніфікованих керівництв із проходження практики, визначення критеріїв її оцінювання, а також організація зворотного зв'язку із базами практики. Така система сприятиме формуванню готовності випускників до ефективної професійної діяльності відразу після завершення навчання.

Ще одним критичним напрямом удосконалення є регулярна актуалізація змісту освітніх програм із урахуванням новітніх теоретичних підходів, емпіричних досліджень і соціальних викликів. Аналіз чинних навчальних планів виявляє необхідність вилучення застарілих тем і неактуальної літератури, натомість доцільно інтегрувати курси, присвячені проблематиці психосоціальної травми, посттравматичного стресового розладу, медико-соціальної реабілітації, цифрових технологій у соціальній роботі, роботі з ветеранами, внутрішньо переміщеними особами, запобіганню насильству, гендерночутливим практикам тощо. Практика провідних країн засвідчує, що включення таких тематичних модулів істотно підвищує релевантність підготовки соціальних працівників до потреб сучасного суспільства. Водночас викладання базових дисциплін, таких як теорія соціальної роботи, методи інтервенцій, соціальна політика, має бути збагачене сучасними емпіричними кейсами, результатами міжнародних досліджень, ознайомленням із глобальними етичними принципами, Цілями сталого розвитку ООН, а також аналізом ефективних практик соціального втручання в різних країнах. Не менш важливою є інтеграція англійських джерел до навчального процесу, що сприятиме формуванню у студентів навичок роботи з академічною літературою, орієнтації у світових трендах соціальної роботи та розвитку професійної іншомовної комунікації.

Важливим кроком у напрямі модернізації фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників в Україні має стати запровадження варіативності освітніх траєкторій та спеціалізацій. На рівні магістерських програм, а за можливості – і на старших курсах бакалаврату, доцільно передбачити можливість обрання студентами профільних напрямів професійної підготовки, що дозволить поєднати єдиний фундаментальний базис з поглибленим опануванням певної сфери практики. Такий підхід широко реалізується у провідних зарубіжних освітніх системах і передбачає надання студентам спільного ядра загальних професійних компетентностей із одночасною можливістю здобуття спеціалізованих знань, наприклад, у межах таких напрямів як «клінічна соціальна робота», «соціальна робота з дітьми та сім'ями», «психосоціальна підтримка в громаді», «соціальна політика і менеджмент» тощо. Впровадження такої моделі дозволить підвищити конкурентоспроможність випускників на ринку праці, забезпечити їхню відповідність потребам конкретних секторів соціальної роботи (служби у справах дітей, медико-соціальні заклади, центри реабілітації, військові шпиталі, НУО тощо), а також сприятиме зміцненню зв'язку між освітою та професійною практикою. Для цього необхідно розробити типові варіативні модулі, визначити зміст спеціалізацій за участі роботодавців і практиків, водночас зберігаючи єдині стандарти базової професійної

підготовки, що уможливають ідентифікацію випускника як соціального працівника з універсальним профілем.

Не менш важливою є гармонізація освітніх стандартів із професійними вимогами та нормативами у сфері надання соціальних послуг. У сучасних умовах в Україні спостерігається нормативна розбалансованість: державні стандарти вищої освіти, професійні стандарти для посад соціальної сфери та стандарти соціальних послуг функціонують переважно автономно і без належної узгодженості. Така ситуація ускладнює підготовку фахівців, здатних ефективно виконувати професійні функції відповідно до вимог реального соціального середовища. Розв'язання цієї проблеми потребує координації зусиль між Міністерством освіти і науки України, Міністерством соціальної політики, Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, академічною спільнотою та представниками ринку праці. Доцільним є проведення комплексного аналізу наявних розбіжностей та оновлення відповідних нормативних актів таким чином, щоб освітні результати навчання відповідали компетентнісному профілю, що закладений у професійних стандартах. Наприклад, якщо у професійному стандарті соціального працівника визначено вимогу володіння навичками документації випадку, міжвідомчої координації, кризового втручання – відповідні результати мають бути включені до освітньої програми та підкріплені відповідними навчальними дисциплінами.

У межах гармонізації стандартів важливо також запровадити дієві механізми верифікації професійної кваліфікації випускників. Зокрема, з урахуванням зарубіжного досвіду, доцільним є впровадження моделі післядипломної сертифікації або ліцензування соціальних працівників, яка передбачатиме складання стандартизованого іспиту, захист професійного портфоліо або проходження супервізійного супроводу. Така система не лише сприятиме підвищенню якості кадрового потенціалу в соціальній сфері, а й закріпить офіційний статус професії, посилить етичну відповідальність фахівців і мотивуватиме ЗВО до підвищення якості освітніх програм відповідно до сертифікаційних вимог. Упровадження інституту професійного регулятора, наділеного повноваженнями щодо підтвердження кваліфікації, моніторингу дотримання етичних норм і забезпечення неперервного професійного розвитку, відповідає кращим практикам країн ЄС, США, Канади, Австралії та може стати потужним чинником інституційного зміцнення соціальної роботи в Україні.

Одним із ключових чинників забезпечення якості професійної підготовки соціальних працівників є посилення професіоналізації викладацького складу та удосконалення методів навчання. Без висококваліфікованих і мотивованих педагогічних кадрів неможливо реалізувати якісну освітню програму, орієнтовану на сучасні виклики професійної практики. У цьому контексті важливо створити ефективну систему підвищення кваліфікації викладачів, яка передбачатиме стажування в практичних соціальних установах, участь у міжнародних академічних обмінах, проходження тренінгів з методики викладання дорослих, зокрема з акцентом на практикоорієнтовані підходи. Викладачі мають бути не лише теоретично підготовленими, але й володіти актуальним практичним досвідом, що може забезпечуватись через їхню співпрацю з організаціями соціального захисту, участь у проектах соціальної підтримки, консультативній діяльності, а також через формування індивідуальної професійної траєкторії, яка поєднує академічну та практичну складові. При формуванні кадрового складу доцільно надавати перевагу кандидатам, які мають не лише науковий ступінь, а й досвід безпосередньої роботи у сфері соціальної роботи. Водночас слід активно впроваджувати інноваційні методики навчання, такі як кейс-метод, рольові ігри, симуляції клієнтських ситуацій, метод сервіс-лернінгу, що базується на залученні студентів до волонтерської діяльності з одночасним рефлексивним аналізом професійного досвіду. Зазначений підхід уже був успішно апробований в українських умовах, зокрема у 2022 році в контексті кризової підтримки внутрішньо переміщених осіб. Важливо також використовувати потенціал цифрових технологій у процесі підготовки: онлайн-симуляції, віртуальні клієнтські кейси,

платформи масових відкритих онлайн-курсів (МООС) від провідних університетів світу можуть істотно розширити спектр професійних компетентностей здобувачів освіти.

Важливим напрямом розвитку є поглиблення міжнародної інтеграції освітніх програм та обмін досвідом. Залучення зарубіжного інституційного й педагогічного потенціалу дозволяє безпосередньо імплементувати в освітній процес кращі світові практики. У цьому контексті доцільно розвивати програми академічної мобільності, що передбачають обміни студентів і викладачів, участь у міжнародних навчальних проектах, літніх школах і тематичних семінарах, які реалізуються спільно з іноземними університетами. Позитивний приклад такої взаємодії було продемонстровано під час повномасштабної війни – зокрема, у рамках серій семінарів за участю українських і американських науковців, присвячених підтримці українських фахівців соціальної сфери. Університетам України варто не лише продовжити подібну діяльність, а й інституціоналізувати її, наприклад, через створення постійних міжнародних освітніх платформ або укладення довгострокових угод про партнерство. Важливим інструментом підвищення довіри до українських освітніх програм є проходження ними міжнародної акредитації, зокрема відповідно до стандартів Європейської асоціації шкіл соціальної роботи (EASSW), що стимулюватиме дотримання високих академічних і професійних вимог.

Поряд із цим важливо забезпечити участь широкого кола стейкхолдерів у формуванні та періодичному оновленні освітніх програм. Практика створення дорадчих рад за участю представників роботодавців, громадських організацій, клієнтських спільнот і органів соціального захисту відповідає міжнародним підходам до децентралізованого освітнього управління та сприяє формуванню навчального контенту, що є чутливим до актуальних потреб і запитів практики. Участь таких стейкхолдерів дозволяє зібрати зворотний зв'язок щодо якості підготовки випускників, визначити актуальну тематику курсових і дипломних досліджень, а також залучити представників практики до процесу підсумкової атестації студентів. Дана інтеграція академічного і практичного середовищ підвищує адаптивність освітніх програм, забезпечує їхню релевантність і гнучкість щодо змін соціального ландшафту.

Необхідним компонентом вдосконалення системи підготовки соціальних працівників є впровадження регулярного моніторингу та оцінювання ефективності освітніх програм, що може включати опитування випускників щодо рівня їхньої професійної підготовки, зворотний зв'язок від роботодавців, аналіз кар'єрного розвитку випускників, а також відстеження успішності складання сертифікаційних іспитів (у разі їх запровадження). За результатами моніторингу освітні програми повинні гнучко коригуватися. Крім того, доцільним є застосування механізмів зовнішнього оцінювання якості освітніх програм, зокрема залучення незалежних експертів, у тому числі з інших університетів або зарубіжних академічних інституцій, для рецензування навчальних планів, навчально-методичних матеріалів та процедур оцінювання результатів навчання. Тому зовнішній аудит дозволяє ідентифікувати системні недоліки, забезпечити об'єктивність оцінки й сформулювати рекомендації для подальшого розвитку освітніх програм на засадах академічної доброчесності, доказовості та міжінституційної взаємодії.

Узагальнюючи результати проведеного аналізу, слід констатувати, що впровадження окреслених рекомендацій щодо вдосконалення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників в Україні є не лише бажаним, але й вкрай необхідним з огляду на сучасні суспільні трансформації та зростаючі соціальні виклики. Імплементация запропонованих змін — зокрема, розширення практикоорієнтованої складової, актуалізація змісту освітніх програм, розвиток спеціалізацій, професіоналізація викладацького складу, залучення стейкхолдерів до формування навчального процесу, розбудова механізмів моніторингу якості та посилення міжнародної інтеграції — дозволить суттєво підвищити ефективність підготовки майбутніх фахівців.

Зарубіжний досвід переконливо свідчить, що якісна фундаментальна освіта є ключовою передумовою професійної зрілості соціального працівника та його здатності здійснювати результативне соціальне втручання. Саме тому українські заклади вищої освіти повинні орієнтуватися на перевірені практики країн з розвинутою соціальною системою, адаптуючи їх до національного контексту. Системне оновлення змісту, запровадження інноваційних підходів до викладання, посилення взаємодії з практиками та громадами, а також створення умов для міжсекторальної співпраці формують основу для підготовки нового покоління фахівців, спроможних працювати в умовах високої соціальної динаміки.

Реалізація цих стратегічних напрямів вимагає підтримки на рівні державної політики, що має проявлятися як у нормативно-правовому супроводі, так і у ресурсному забезпеченні освітнього процесу. Водночас запропоновані заходи є інвестицією в якісний розвиток соціальної сфери, адже підготовка висококваліфікованих, компетентних і соціально відповідальних працівників є визначальним чинником підвищення спроможності держави адекватно відповідати на потреби вразливих верств населення, долати наслідки кризових ситуацій та забезпечувати сталий соціальний розвиток країни.

**Додаток Л**  
**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

**Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дослідження**

1. Перхайло Н., Чорноштан Є. Сучасні тенденції комунікативної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи і соціальних менеджерів. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 8(42). С. 503–510.

DOI: . [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8\(42\)-503-510](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-503-510)

2. Чорноштан Є. В. Системна модель фундаментальної професійної підготовки фахівців соціальної роботи у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2024. № 36. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2390>

3. Чорноштан Є. В. Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2024. № 38.

URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2324>

4. Чорноштан Є. В. Рекомендації щодо впровадження ефективних програм фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України на основі зарубіжного досвіду. *Академічні візії*. 2025. № 49.

URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2323>

5. Чорноштан Є. В. Методологічні орієнтири формування фундаментальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник науки та освіти* (Серії: Філологія; Педагогіка; Соціологія; Культура і мистецтво; Історія та археологія). 2025. № 10(40). С. 2516–2529. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-2516-2529](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2516-2529).

6. Чорноштан Є. Структурно-функціональна модель фундаментальної підготовки соціальних працівників в умовах трансформації професійної освіти. *Věda a perspektivy*. 2025. № 10(53). С. 151–164. (CZ, Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín). DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-10\(53\)-151-164](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-10(53)-151-164).

**Опубліковані праці апробаційного характеру**

1. Чорноштан Є. В. Тютюнопаління серед підлітків як соціальна проблема. *Наука, освіта, технології, інновації: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 2021 р.). Полтава, 2021. Т. 1. С. 26.

2. Чорноштан Є. В. Рівні сформованості фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників професійної освіти. *Модернізація та наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку суспільства і технологій* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 27–28 січня 2023 р.). Київ, 2023. С. 8–9.

3. Чорноштан Є. В. Критеріальна характеристика формування фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Іноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика* : матеріали VI Міжнар. літнього наук. симпозіуму (м. Одеса, 28–29 липня 2023 р.). 2-е вид., випр. і доп. Запоріжжя : АА Тандем, 2023. С. 25–27.

4. Чорноштан Є. В. Педагогічні умови забезпечення професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 26–27 квітня 2024 р.). Київ, 2024. С. 16–19.

5. Чорноштан Є. В. Особливості соціально-психологічної адаптації молодих фахівців із соціальної роботи. *Формування професіоналізму фахівця: виклики сьогодення* : матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ, 2024. – С. 121–125.

6. Чорноштан Є. В. Основи формування фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Іноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика* : матеріали VII Міжнар. літнього наук. симпозіуму (м. Одеса, 26–27 липня 2024 р.). 2-е вид., випр. і доп. Одеса–Запоріжжя : АА Тандем, 2024. С. 15–18.

7. Чорноштан Є. В. Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників у контексті фундаменталізації фахової освіти. *Україна на порозі членства в ЄС: правові виклики та перспективи. До 31-ї річниці заснування Європейського Союзу* : матеріали наук.-практ. круглого столу (м. Київ, 1 листопада 2024 р.) / за заг. ред. д.ю.н., проф. Т. А. Француз-Яковець ; Київ. ун-т інтелектуальної власності та права Нац. ун-ту «Одеська юридична академія». Київ : АА Тандем, 2024. С. 40–44.

8. Чорноштан Є. В. Модель фундаментальної підготовки соціальних працівників професійної освіти. *Модернізація та інноваційні наукові дослідження* : зб. доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30–31 січня та 27–28 лютого 2025 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти» ; Наук.-навч. центр прикладної інформатики НАН України. 2-е вид., випр. і доп. Київ–Запоріжжя : АА Тандем, 2025. 152 с. С. 21–23.

9. Чорноштан Є. В. Впровадження програм фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України. *Еволюція освітніх та наукових стратегій у Центральній та Східній Європі: традиції, інновації, практика* : зб. доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 26–27 червня ; м. Одеса, 30–31 липня 2025 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти» ; Наук.-навч. центр прикладної інформатики НАН України. 2-е вид., випр. і доп. Київ–Одеса–Запоріжжя : АА Тандем, 2025. С. 45–48.

#### **Публікації, які додатково відображають результати дисертації**

10. Чорноштан Є. Гендерна дискримінація та соціальна робота в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2024. № 4 (65). С. 53–58. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.10>

11. Чорноштан Є. Історія та еволюція української сім'ї: аналіз проблем і шляхів їх вирішення. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2025. № 1 (66). С. 127–132. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.1.19>

12. Чорноштан Т., Лила М., **Чорноштан Є.** Соціальна адаптація дітей, які пережили бойові дії. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2025. С. 138–144. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2025.2.21>

## Додаток Н

## ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Чорноштан Євгена Валерійовича

## «ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

## ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ

## ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

1. Чорноштан Є. В. Тютюнопаління серед підлітків як соціальна проблема. *Наука, освіта, технології, інновації: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 2021 р.). Полтава, 2021. Т. 1. С. 26.

2. Чорноштан Є. В. Рівні сформованості фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників професійної освіти. *Модернізація та наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку суспільства і технологій* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 27–28 січня 2023 р.). Київ, 2023. С. 8–9.

3. Чорноштан Є. В. Критеріальна характеристика формування фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Іноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика* : матеріали VI Міжнар. літнього наук. симпозіуму (м. Одеса, 28–29 липня 2023 р.). 2-е вид., випр. і доп. Запоріжжя : АА Тандем, 2023. С. 25–27.

4. Чорноштан Є. В. Педагогічні умови забезпечення професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти. *Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 26–27 квітня 2024 р.). Київ, 2024. С. 16–19.

5. Чорноштан Є. В. Особливості соціально-психологічної адаптації молодих фахівців із соціальної роботи. *Формування професіоналізму фахівця: виклики сьогодення* : матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ, 2024. – С. 121–125.

6. Чорноштан Є. В. Основи формування фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Іноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика* : матеріали VII Міжнар. літнього наук. симпозіуму (м. Одеса, 26–27 липня 2024 р.). 2-е вид., випр. і доп. Одеса–Запоріжжя : АА Тандем, 2024. С. 15–18.

7. Чорноштан Є. В. Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників у контексті фундаменталізації фахової освіти. *Україна на порозі членства в ЄС: правові виклики та перспективи. До 31-ї річниці заснування Європейського Союзу* : матеріали наук.-практ. круглого столу (м. Київ, 1 листопада 2024 р.) / за заг. ред. д.ю.н., проф. Т. А. Француз-Яковець ; Київ. ун-т інтелектуальної власності та права Нац. ун-ту «Одеська юридична академія». Київ : АА Тандем, 2024. С. 40–44.

8. Чорноштан Є. В. Модель фундаментальної підготовки соціальних працівників професійної освіти. *Модернізація та інноваційні наукові дослідження* : зб. доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30–31 січня та 27–28 лютого 2025 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти» ; Наук.-навч. центр прикладної інформатики НАН України. 2-е вид., випр. і доп. Київ–Запоріжжя : АА Тандем, 2025. 152 с. С. 21–23.

9. Чорноштан Є. В. Впровадження програм фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти України. *Еволюція освітніх та наукових стратегій у Центральній та Східній Європі: традиції, інновації, практика* : зб. доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 26–27 червня ; м. Одеса, 30–31 липня 2025 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти» ; Наук.-навч. центр прикладної інформатики НАН України. 2-е вид., випр. і доп. Київ–Одеса–Запоріжжя : АА Тандем, 2025. С. 45–48.

## Додаток М

## Довідки про впровадження та апробацію результатів дисертаційного дослідження

ГО "МІЖНАРОДНА ПРОФЕСІЙНА АСОЦІАЦІЯ ОСВІТНЬОГО І  
НАУКОВОГО КОНСАЛТИНГУ"

м. Винники, Львівська обл., вул. Руська, 3  
[qqbkqq@gmail.com](mailto:qqbkqq@gmail.com) +380934854595

№ 3-1 від 03.02.2026 р.

Для надання до Спеціалізованої вченої  
ради за місцем захисту дисертації

## Д о в і д к а

про впровадження результатів наукового дослідження  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
**ЧОРНОШТАНА ЄВГЕНІЯ ВАЛЕРІЙОВИЧА** на тему:  
**«ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Цією довідкою засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження **Чорноштана Євгенія Валерійовича** на тему: «Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти», наукові положення, авторська модель та отримані емпіричні висновки впроваджені в межах діяльності громадської організації та використовуються під час реалізації освітніх, навчально-методичних і просвітницьких заходів, спрямованих на підготовку та підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери.

Матеріали дисертаційного дослідження застосовуються громадською організацією під час проведення тренінгів, семінарів, освітніх програм і навчальних модулів, зокрема з питань теорії і практики соціальної роботи, методики соціальної роботи, професійної етики соціального працівника, інноваційних технологій у соціальній сфері, організації соціального супроводу, соціальної педагогіки, проектування соціальних послуг та методології наукових досліджень у соціальній роботі.

Наукові напрацювання здобувача застосовуються у діяльності громадської організації з метою підвищення якості професійної підготовки та розвитку соціальних працівників, забезпечення інтеграції теорії і практики, а також посилення мотиваційної, когнітивної, діяльнісної та рефлексивної складових їхньої професійної компетентності.

Результати дослідження можуть бути використані громадськими організаціями, соціальними установами, центрами соціальних служб та іншими інституціями соціальної сфери для вдосконалення професійного розвитку фахівців, розроблення освітніх і тренінгових програм, впровадження інноваційних форм супервізії, консультування та соціального супроводу.

Дисертаційне дослідження становить практичну цінність для оновлення державних стандартів соціальної роботи, модернізації професійної освіти у сфері соціальних послуг та забезпечення якості підготовки фахівців відповідно до сучасних соціальних викликів.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту дисертації.

Голова ГО  
д.е.н., доцент



**Богдан-Петро КОШОВИЙ**



**Заклад вищої освіти  
«ЛЬВІВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІЗНЕСУ ТА ПРАВА»**

вул. Кульпарківська, 99, Львів 79021, тел. (+38032) 292-87-08, ел. пошта: Bussiness\_law@ukr.net  
99, Kulparkivska Str., Lviv, 79021, tel. (+38032) 292-87-08, e-mail: Bussiness\_law@ukr.net

04.02.2026 № 56

на № \_\_\_\_\_

Для надання до Спеціалізованої вченої  
ради за місцем захисту дисертації

**Д о в і д к а**

**про впровадження результатів наукового дослідження  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
ЧОРНОШТАНА ЄВГЕНІЯ ВАЛЕРІЙОВИЧА на тему:  
«ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Цєю довідкою засвідчується, що результати дисертаційного дослідження, наукові положення та висновки роботи, присвяченої формуванню фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, впроваджені у освітню діяльність та використовуються у процесі викладання нормативних і вибіркового дисциплін підготовки бакалаврів і магістрів зі спеціальності «Освітні, педагогічні науки», «Публічне управління та адміністрування». Зокрема, наукові напрацювання застосовуються під час викладання таких дисциплін, як: «Професійна підготовка соціальних працівників», «Інноваційні технології соціальної роботи», «Методика навчання у соціальній сфері», «Соціально-педагогічний менеджмент», «Організація самостійної роботи студентів», «Проектування освітнього середовища».

Результати дисертаційного дослідження впроваджені в освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти освітніх ступеню **бакалавр** і **магістр** у межах відповідних освітніх програм. Матеріали дослідження використано як науково-методичне забезпечення для формування базових і фахових

компетентностей студентів, організації їхньої дослідницької діяльності та інтеграції цифрових технологій у навчальний процес.

У ході впровадження застосовано розроблені автором психолого-педагогічні умови підготовки, інтерактивні та цифрові методи навчання, а також удосконалені критерії й показники оцінювання навчальних досягнень, що сприяло підвищенню якості педагогічної діагностики та освітнього процесу загалом.

Довідку видано для підтвердження факту впровадження результатів дисертаційного дослідження в освітній процес закладу вищої освіти та подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту дисертації.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту дисертації.

Ректор  
доктор економічних наук, професор



**Жанна СЕМЧУК**

**ЯГОТИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ  
ПРИВАТНОГО АКЦІОНЕРНОГО ТОВАРИСТВА  
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»**

м. Яготин Київської області вул. Поштова, 61 тел. (04575)5-13-09

15.09.2025 № 15/143

**Д о в і д к а**

**про впровадження результатів наукового дослідження  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
ЧОРНОШТАНА ЄВГЕНІЯ ВАЛЕРІЙОВИЧА на тему:  
«ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Цією довідкою засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження **ЧОРНОШТАНА ЄВГЕНІЯ ВАЛЕРІЙОВИЧА на тему: «ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**, наукові положення, авторська модель та отримані емпіричні висновки впроваджені в освітній процес Яготинського інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП» під час викладання нормативних та вибіркових навчальних дисциплін підготовки майбутніх соціальних працівників, зокрема: «Теорія соціальної роботи», «Соціальна педагогіка», «Професійна майстерність соціального працівника», «Деонтологія соціального працівника», «Технології соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальне партнерство», «Сучасні стратегії надання соціальних послуг».

Матеріали дисертації рекомендовані як методичні орієнтири та практичні напрацювання, що мають значний прикладний потенціал і сприяють модернізації змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Розроблена авторська модель формування фундаментальної професійної підготовки, що включає концептуальний, змістовий, методичний та результативний блоки, застосовується для оновлення структурно-логічних схем навчальних дисциплін, удосконалення методичного забезпечення та впровадження сучасних педагогічних технологій.

Наукові напрацювання здобувача застосовуються в практиці підготовки соціальних працівників для підвищення якості професійної освіти, забезпечення інтеграції теорії та практики, посилення мотиваційної, когнітивної, діяльнісної та рефлексивної складових професійної компетентності.

Результати дослідження можуть бути використані також соціальними установами, центрами соціальних служб, громадськими організаціями та іншими інституціями для вдосконалення професійного розвитку спеціалістів,





**ЯГОТИНСЬКА МІСЬКА РАДА  
СЛУЖБА У СПРАВАХ ДІТЕЙ ТА СІМ'Ї**

вул. Незалежності, 110, м. Яготин, Бориспільський район, Київська область, 07700,  
тел./факс (04575) 5-55-95 E-mail: [sds@yagotinmiska-rada.gov.ua](mailto:sds@yagotinmiska-rada.gov.ua), код ЄДРПОУ 44086918

15.09 2025 року № 01-22/438

**Д о в і д к а**

про впровадження результатів наукового дослідження  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
**ЧОРНОШТАНА ЄВГЕНІЯ ВАЛЕРІЙОВИЧА** на тему:  
**«ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Цією довідкою підтверджуємо, що результати дисертаційного дослідження Черноштана Євгенія Валерійовича на тему: «Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти» мають вагоме наукове та практичне значення й були впроваджені у діяльність нашого закладу.

У дисертаційній роботі обґрунтовано наукові підходи до формування фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що вирізняються комплексністю, міждисциплінарністю та відповідністю сучасним освітнім тенденціям. Зокрема, вперше визначено й науково обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективної фундаментальної підготовки, а також розроблено авторську модель, структуровану за концептуальним, змістовим, методичним і результативним блоками. Модель інтегрує інноваційні методи навчання, цифрові технології, методи проєктної та дослідницької діяльності студентів, а також систему критеріїв для оцінювання рівня сформованості професійної готовності.

Уточнено сутність і структуру поняття «фундаментальна професійна підготовка» майбутніх соціальних працівників, удосконалено класифікацію організаційно-педагогічних умов, критерії та показники сформованості фундаментальної підготовки, а також розширено методичний інструментарій, який забезпечує інтеграцію традиційних і сучасних освітніх технологій. Розвинуто підходи до проєктування освітнього середовища та системного забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Зазначені матеріали застосовуються як методичні орієнтири та практичні рекомендації у роботі Служби у справах дітей та сім'ї Яготинської міської ради для удосконалення освітнього процесу, підвищення якості фахової підготовки майбутніх соціальних працівників, посилення їхньої професійної мотивації, розвитку аналітичних, діяльнісних та рефлексивних компетентностей.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту дисертації.

Начальник Служби



Лідія МИХАЙЛІЧЕНКО

Міністерство освіти і науки України  
УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В  
ПЕРЕЯСЛАВІ  
вул. Сухомлинського, 30,  
м. Переяслав,  
Київська обл., 08401  
тел.: (044) 293-11-11  
ел. пошта: [uhsp.edu@gmail.com](mailto:uhsp.edu@gmail.com)  
код ЄДРПОУ 04543387



Ministry of Education and Science of Ukraine  
HRYHORIY SKOVORODA UNIVERSITY IN  
PEREYASLAV  
10, Sukhomlynskoho Str.,  
Pereiaslav,  
Kyiv reg., 08401  
tel.: (044) 293-11-11  
e-mail: [uhsp.edu@gmail.com](mailto:uhsp.edu@gmail.com)

2.10.2025 № 12/122

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів наукового дослідження  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
ЧОРНОШТАНА ЄВГЕНІЯ ВАЛЕРІЙОВИЧА на тему:  
«ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Цією довідкою засвідчується, що результати дисертаційного дослідження, наукові положення та висновки роботи, присвяченої формуванню фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, впроваджені в освітню діяльність та використовуються у процесі викладання нормативних і вибіркових освітніх компонентів у підготовці бакалаврів та магістрів зі спеціальності «Соціальна робота». Зокрема, наукові напрацювання застосовуються під час викладання таких дисциплін, як: «Вступ до спеціальності», «Методика і технології соціальної роботи», «Практикум професійної майстерності», «Соціальна педагогіка», «Інновації в соціальній роботі з різними групами населення», «Методологія досліджень у соціальній роботі та академічна доброчесність» та ін.

Матеріали дисертації рекомендовані як методичне забезпечення освітнього процесу, що містить сучасні підходи до формування базових компетентностей, організації дослідницької діяльності студентів, інтеграції цифрових технологій та створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища. Упроваджені результати є практично важливими для вдосконалення змісту навчальних програм, методичних рекомендацій та інноваційних форм навчання в підготовці майбутніх соціальних працівників.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі



У роботі сформований й обґрунтований комплекс психолого-педагогічних умов фундаментальної підготовки, які застосовуються у практиці викладання: міждисциплінарна інтеграція змісту освіти; розвиток кадрового потенціалу викладачів; упровадження інтерактивних, проєктно-дослідницьких та цифрових методів навчання; організація самостійної дослідницької діяльності; формування ціннісно-мотиваційного компонента професійної підготовки.

Результати дисертаційної роботи також можуть бути використані у діяльності державних і недержавних соціальних установ, центрів соціальних служб, громадських організацій як науково обґрунтовані рекомендації щодо проєктування освітніх та тренінгових програм, підвищення кваліфікації персоналу, формування систем професійної мотивації й розвитку компетентнісного потенціалу працівників соціальної сфери.

Упровадження наукових положень дисертації сприяє модернізації системи професійної освіти, забезпечує підвищення ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників та відповідає сучасним вимогам розвитку соціальної сфери в умовах трансформаційних процесів. Результати дослідження мають практичний характер і скеровані на загальне покращення освітнього процесу.

Кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри соціальної педагогіки  
і соціальної роботи  
Університету Григорія Сковороди в Переяславі



Неля ПЕРХАЙЛО

Університет Григорія Сковороди  
Засвічений  
Нач. ВК *[Signature]*



**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ**

01033, м. Київ, вул. Володимирська, 64/13  
телефон; факс: 380 (44) 521-35-09  
e-mail: psy-univ@ukr.net

№ 016/229

« 29 » 12 2025 р.

**Д о в і д к а**  
про впровадження результатів наукового дослідження  
на здобутті наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
**ЧОРНОШТАНА СВГЕНІЯ ВАЛЕРІЙОВИЧА** на тему: «ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ  
УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

Цєю довідкою засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження Чорноштана Євгенія Валерійовича на тему: «Організаційно-педагогічні умови забезпечення фундаментальної професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти», наукові положення, авторська модель та отримані емпіричні висновки впроваджені в освітній процес факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (назва закладу вищої освіти) під час викладання нормативних та вибіркових навчальних дисциплін підготовки майбутніх соціальних працівників освітніх ступенів бакалавра та магістра. Наукові положення, методичні розробки, узагальнення та практичні рекомендації, отримані в межах дисертаційного дослідження, інтегровані у зміст таких навчальних дисциплін: «Актуальні проблеми соціальної роботи», «Методологія та організація наукових досліджень», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Тренінг комунікативної компетентності».

Матеріали дисертації рекомендовані як методичні орієнтири та практичні напрацювання, що мають значний прикладний потенціал і сприяють модернізації змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. В них сформовано та науково обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, що включають: міждисциплінарну інтеграцію змісту освіти; забезпечення кадрового потенціалу, здатного до інноваційної педагогічної діяльності; впровадження інноваційних методів і технологій навчання; організацію самостійної дослідницької роботи студентів; створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища;

Результати дисертації мають вагоме прикладне значення і можуть бути корисними для студентів у процесі вивчення дисциплін, пов'язаних із соціальною роботою, соціальними технологіями, методами консультування, супервізії та організації соціальних послуг. Використання матеріалів дослідження сприяє кращому засвоєнню теоретичних положень, розвитку аналітичного мислення та формуванню навичок прийняття професійних рішень.

Окрім освітнього застосування, напрацьовані у дисертації результати можуть бути корисними соціальним установам, центрам соціальних служб, громадським організаціям та іншим інституціям, які займаються підготовкою та підвищенням кваліфікації фахівців. Рекомендації роботи можуть бути використані для вдосконалення професійного розвитку працівників, розроблення освітніх програм, впровадження інноваційних форм супервізії, консультування та соціального супроводу.

Довідку надано для подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту дисертації.

Декан факультету психології  
Київського національного  
університету імені Тараса Шевченка,  
доктор психологічних наук професор

Завідувач кафедри  
соціальної реабілітації  
та соціальної педагогіки,  
доктор педагогічних наук професор



Іван ДАНИЛЮК

Надія ЧЕРНУХА

**Придніпровського інституту «Міжрегіональна академія Управління  
персоналом»  
Кафедра соціальної роботи та мовної підготовки**

м. Кременчук, проспект Свободи, 79, тел. (0536) 75-88-58; (067) 758-00-02, referent@ki-naup.com.ua

*08.08.2025, № 29/м*

**Д о в і д к а**  
про впровадження результатів наукового дослідження  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
**ЧОРНОШТАНА ЄВГЕНІЯ ВАЛЕРІЙОВИЧА** на тему:  
**«ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Цєю довідкою засвідчується, що результати дисертаційного дослідження, наукові положення та висновки роботи, присвяченої формуванню фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, впроваджені у освітню діяльність та використовуються у процесі викладання нормативних і вибірковок дисциплін підготовки бакалаврів і магістрів зі спеціальності «Соціальна робота». Зокрема, наукові напрацювання застосовуються під час викладання таких дисциплін, як: «Соціальна робота в зарубіжних країнах», «Професійна доброчесність керівника соціальної служби», «Основи технологічного забезпечення соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Соціальна педагогіка».

Підтверджується, що результати дисертаційного дослідження були впроваджені в освітній процес підготовки бакалаврів і магістрів у межах навчальних дисциплін, що викладаються на відповідних освітніх програмах. Матеріали роботи використані як сучасне науково-методичне забезпечення, оскільки містять обґрунтовані підходи до формування базових і фахових компетентностей студентів, організації їхньої дослідницької діяльності, інтеграції цифрових технологій у навчальний процес, розвитку професійно-ціннісних орієнтацій та створення мотивувального освітнього середовища. У

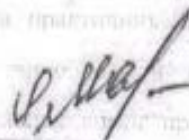
ході впровадження застосовано розроблені в дисертації психолого-педагогічні умови фундаментальної підготовки, що передбачають міждисциплінарну інтеграцію змісту освіти, розвиток педагогічної майстерності викладачів, використання інтерактивних, проектно-дослідницьких і цифрових методів навчання, організацію самостійної роботи студентів з елементами наукового пошуку та формування внутрішньої мотивації до професійного розвитку.

Також у навчальному процесі застосовано вдосконалені автором критерії, показники та рівні сформованості професійної підготовки студентів, що дозволило підвищити якість педагогічної діагностики та моніторингу навчальних досягнень. Методичний інструментарій, представлений у дисертації, включаючи активні та інтерактивні технології навчання, цифрові платформи та інструменти аналітичної обробки даних, був адаптований у практиці викладання для забезпечення поєднання традиційних і інноваційних форм освітнього процесу.

Результати дослідження сприяли вдосконаленню змісту навчальних програм, методичних рекомендацій та практичних занять, що позитивно вплинуло на підготовку здобувачів вищої освіти та підвищило якість освітнього процесу відповідно до сучасних вимог професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Довідку видано для підтвердження факту впровадження результатів дисертації у навчальний процес закладу вищої освіти.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту дисертації.

Заступник директора  
із забезпечення  
якості освіти та інноваційної  
діяльності



Маслак О.І.

Директор  
Придніпровського інституту  
«Міжрегіональна академія  
Управління персоналом»



Татарінов В.В.