



ІРИНА САВЕЛЬЧУК

**ПІДГОТОВКА
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТЬОМУ
СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

Монографія



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

Ірина Савельчук

**ПІДГОТОВКА
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ
СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

Монографія

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2019

Рецензенти

О. Є. Антонова, доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Н. М. Чернуха, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної реабілітації (Київський національний університет імені Тараса Шевченка)

В. А. Ковальчук, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами (Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Науковий редактор

Сейко Наталія Андріївна — доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової і міжнародної роботи Житомирського державного університету імені Івана Франка (м. Житомир)

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
Протокол № 6 від 26 червня 2019 р.*

Савельчук І. Б.

С 12 Підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету : монографія / І. Б. Савельчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 375, [1] с.
ISBN 978-966-485-256-9

У монографії викладено теоретико-методологічні та методичні засади підготовки соціальних працівників. Розглянуто особливості становлення фаху «соціальний працівник» у контексті функціонування інноваційного освітнього середовища університету. Запропоновано науково-методичне забезпечення підготовки соціальних працівників, що орієнтоване на організацію партнерської взаємодії соціальних інституцій, залучення викладачів до інноваційної діяльності та актуалізацію інноваційного потенціалу студентів.

Для науковців, викладачів, фахівців в галузі соціальної роботи, студентів закладів вищої освіти.

УДК 378.091.3:36-051]:005.591.6

Зміст

Передмова	5
---------------------	---

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УНІВЕРСИТЕТІ	12
---	-----------

1.1. Інноваційне освітнє середовище університету: генеза та сутнісний зміст поняття	12
1.2. Інновації як домінуючий чинник функціонування освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університеті	35
1.3. Сутнісні й змістові характеристики соціальної роботи у контексті підготовки соціальних працівників до професійної діяльності	58

Розділ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ІНОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ	87
---	-----------

2.1. Передумови становлення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності у вітчизняній освітній практиці	87
2.2. Провідні тенденції підготовки соціальних працівників та перспективи її впровадження до університетської освіти	110
2.3. Ресурси підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі університету	144

Розділ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ	163
--	------------

3.1. Парадигмальні орієнтири побудови концепції підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі	163
---	-----

3.2. Концепція підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету	196
3.3. Організація підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі університету	220
Розділ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ	249
4.1. Науково-методичне забезпечення партнерської взаємодії соціальних інституцій в умовах інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників	249
4.2. Науково-методичне забезпечення залучення до інноваційної діяльності викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота» в умовах інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників	268
4.3. Науково-методичне забезпечення актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників засобами аудиторної та позааудиторної діяльності	286
Післямова	301
Список використаних джерел	307
Додатки	366

Передмова

Сучасний стан реформування соціальної сфери, потреба в розробці інноваційних моделей надання соціальних послуг гетерогенним групам населення України, актуальна дихотомія соціальних потреб клієнтів та можливостей державної соціальної політики зумовлюють необхідність професійної підготовки компетентних, кваліфікованих, креативних соціальних працівників. Соціальні виклики й ризики українського соціуму потребують від фахівців соціальної сфери інноваційного мислення, професійної гнучкості, комплексних практико орієнтованих компетенцій, що забезпечать переорієнтацію майбутніх соціальних працівників на застосування адекватних характеру їх діяльності методів, форм та технологій соціальної роботи ще на етапі навчання в університеті.

Необхідність створення у закладах вищої освіти інноваційного освітнього середовища зумовлена не лише загальними процесами розвитку теорії і практики професійної підготовки фахівців, але й концептуальними трансформаціями соціальної роботи в Україні в умовах глобалізації та постмодерних соціокультурних тенденцій. Питання підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету детермінуються методологічно уніфікованими європейськими документами про освіту, що визначають створення нових можливостей для покращення викладання та навчання: «Інновації для навчання, навчання для інновацій» (Innovating to Learn, Learning to Innovate, 2008), «Інноваційне освітнє середовище» (Innovative Learning Environments, 2013), «Інноваційна політика щодо інклюзивного розвитку» (Innovation Policies for Inclusive Development. 2015), «Інноваційна освіта,

освіта для інновацій» (Innovating Education and Educating for Innovation, 2016), «Тенденції, що формують освіту» (Trends Shaping Education, 2019). Нормативно-правове поле підготовки соціальних працівників в європейському співтоваристві представлено ратифікованими в Україні стратегічними документами Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи (IASSW) й Міжнародної асоціації соціальних працівників (IFSW), як-от «Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників» (Global standards for the education and training of the social work profession, 2004), «Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій» (The Global Agenda for Social Work and Social Development, 2012), «Глобальне визначення соціальної роботи» (Global Definition of Social Work, 2014).

Сучасні виклики становлення глобального суспільства демонструють досвід модернізації університетської освіти в контексті єдиного європейського освітнього простору, що має забезпечити створення умов розвитку ключових компетенцій для ХХІ століття. Це викликає практичну потребу враховувати трансверсальний характер соціальної роботи та появу нових можливостей щодо впровадження інновацій для ефективності підготовки соціальних працівників до професійної діяльності. Реальна практика університетської освіти визначається формуванням у студентів сукупності професійних компетенцій, що забезпечують здійснення діяльності в галузі соціальної роботи відповідно до законодавчо-нормативних документів, що складають правове підґрунтя надання соціальних послуг різним категоріям незахищеного населення. Значні ресурси підготовки залишаються недостатньо задіяними в організації навчання фахівців соціальної сфери або залучаються ситуативно.

Аналіз наукової літератури з проблем соціальної роботи як наукової сфери, професійної діяльності та підготовки до її здійснення свідчить про зростання уваги вітчизняних (О. Без-

палько, В. Бех, Л. Димитрова, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, І. Мигович, І. Мельничук та ін.) та зарубіжних (Е. Баббі, Е. Грігорудіс, Р. Гріннел, М. Дж. Голошко, Н. Давідовіч, К. Далмус, Е. Екхаус, В. Жуков, Е. Караянніс, І. Липський, М. Пейн, А. Рубін, К. Соуерс, О. Студьонова, Л. Топчій, М. Фирсов, О. Холостова, Т. Шанін та ін.) теоретиків і практиків. Зокрема, науковці активно досліджують сучасні парадигми соціально орієнтованої діяльності (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Р. Вайнола, І. Зверева, А. Капська, Н. Коляда, Л. Міщик, Ж. Петрочко, А. Рижанова, І. Рогальська-Яблонська, Н. Чернуха, Т. Федорченко, С. Харченко), компетентнісні засади формування професіоналізму соціальних працівників (І. Богданова, М. Васильєва, О. Лісовець, Т. Логвиненко, О. Карпенко, Н. Коляда, В. Корнешук, М. Лукашевич, Н. Павлик, Т. Семигіна, Г. Слозанська, В. Шахрай). Окремі аспекти підготовки фахівців соціальної сфери активно розглядаються в історичному контексті благодійної, філантропічної, меценатської діяльності (В.Поліщук, Н.Сейко, О.Янкович).

Значна кількість наукових праць присвячена опису професіографічних засад підготовки й діяльності соціальних працівників, їх залученості до творчо-перетворювальної діяльності в соціальній сфері, що викладено в науковому доробку О.Білої, І. Бондарук, Л. Буркової, Р. Козубовського, О. Чуйко та ін. Партнерські моделі професійної підготовки та діяльності соціальних працівників розглядаються в роботах О. Безпалько, О. Березіна, М. Безпарточного, К. Дубич, І. Івженко, Г. Іцковіца, С. Коляденко, І. Лоюк, Л. Нікілевої, С. Омельченко, Ж. Петрочко, Ю. Поліщука та ін. На зміст та особливості діяльності науково-педагогічних працівників, що забезпечують професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери, зорієнтовані наукові роботи Т. Вековцевої, А. Капської, А. Литвинова, В. Поліщук, І. Фільченкової та ін. Зарубіжний досвід професійної підготовки соціальних працівників аналі-

зують у своїх роботах Л. Віннікова, Н. Видишко, Л. Клос, А. Кулікова, Т. Логвіненко, А. Старшинова та ін.

У вивченні проблеми підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища закладів вищої освіти нині вже є значна теоретична база. Доволі розвиненою є загальна методологія, виокремлення теорії та практики впровадження інновацій в освітній процес (І. Бех, О. Боковець, О. Бондаревська, Л. Буркова, П. Вербицька, І. Коновальчук, Т. Федорченко), обґрунтування теоретичних засад педагогічної інноватики (В. Адольф, І. Богданова, Л. Ващенко, І. Гавриш, І. Дичківська, М. Кларін, В. Ларіна, В. Попов, А. Цимбалару, О. Шапран), психології та соціології інноваційної діяльності (Ю. Власенко, О. Вознюк, Ю. Карпова, М. Лапін, Є. Малянов, Н. Платонова, Т. Столярова, С. Яголковський).

В останні роки різні аспекти створення й функціонування інноваційного освітнього середовища обґрунтовуються у наукових дослідженнях, що розкривають сутність освітнього середовища як педагогічного та соціального феномену (А. Артюхіна, В. Делія, А. Каташов, І. Коновальчук, В. Кремень), систему впливу й умов формування особистості, можливостей для її розвитку (Т. Алексеєнко, Є. Бондаревська, В. Бочарова, Н. Гонтаровська, Л. Новикова, Р. Семенова, О. Ярошинська, В. Ясвін), синергетичної єдності суб'єктів освітнього процесу (О. Вознюк, М. Демчук, В. Докучаєва, Ю. Михайлова), впливу на формування у студентів інноваційного мислення, професійних й соціальних компетенцій (В. Делія, О. Дубасенюк, Н. Коляда), технологічного ресурсу інноваційного освітнього середовища (І. Дичківська, І. Коновальчук, В. Шахрай, О. Ярошинська), інноваційних процесів у соціальній педагогіці та соціальній роботі (Є. Дурманенко, І. Мельнічук, В. Панченко, Н. Платонова, Н. Шуст), інноваційних можливостей закладів вищої освіти (Т. Бірченко, П. Єфимов, Т. Жижко, Т. Зверко, Л. Ко-

зак, М. Колотило, О. Кравченко, Ю. Красильник, О. Мещанинов, О. Михайлева, С. Степанова, Н. Шарата та ін.).

Вивчення проблеми підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища в університеті щодо її вдосконалення свідчить про наявність таких *суперечностей*:

- ✓ між необхідністю проведення системної роботи щодо створення й функціонування інноваційного університетського середовища в контексті підготовки майбутніх соціальних працівників та нестачею теоретико-методологічних та методичних розробок у цій сфері;

- ✓ між необхідністю підготовки соціальних працівників, здатних до розробки та впровадження інноваційних моделей надання соціальних послуг різним групам клієнтів та переважанням традиційних методів практико орієнтованої професійної підготовки майбутніх соціальних працівників;

- ✓ між усвідомленням викладачами напряму підготовки «Соціальна робота» значущості й необхідності зростання інноваційного потенціалу студентів та невідповідністю значної частини науково-педагогічних працівників до цього процесу;

- ✓ між зростанням ролі стейкхолдерів та соціальних партнерів університету в зростанні рівня його інноваційності, та недостатньо широкими межами актуальної співпраці академічної спільноти та соціальних закладів\установ;

- ✓ між необхідністю розробки комплексного науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки соціальних працівників на засадах інноваційності та недостатнім рівнем розробки й впровадження методики названої підготовки в умовах інноваційного освітнього середовища університету.

Отже, на сьогоднішній день існує потреба в обґрунтуванні теоретичних та методичних засад підготовки соціальних пра-

цівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету, в розробленні цілісної концепції її здійснення, побудованій на принципах і положеннях сучасних наукових підходах.

Саме цьому завданню присвячене монографічне дослідження, зміст якого розкрито у чотирьох розділах. У першому розділі «Теоретичні аспекти створення інноваційного освітнього середовища підготовки фахівців соціальної сфери в університеті» надано результати вивчення наукової літератури психолого-педагогічних, соціально-педагогічних аспектів розв'язання означеної проблеми, при цьому здійснено аналіз базових понять дослідження, виявлено значення інновацій для функціонування інноваційного освітнього середовища підготовки фахівців соціальної сфери в університеті, з'ясовано основні засадничі положення змісту соціальної роботи для здійснення означеної підготовки. У другому розділі «Методологічні засади підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету» обґрунтовано передумови становлення системи підготовки соціальних працівників до професійної підготовки у вітчизняній освітній практиці; визначено провідні тенденції становлення підготовки соціальних працівників та перспективи її впровадження в середовищі університетської освіти; представлено ресурси підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в освітньому середовищі університету. У третьому розділі «Концептуальне підґрунтя для організації підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету» обґрунтовано парадигмальні орієнтири побудови концепції підготовки соціальних працівників в інноваційному середовищі університету; надано авторську концепцію підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету; з'ясовано особливості організації процесу підготовки названих фахівців. У четверто-

му розділі «Методичні засади підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету» обґрунтовано науково-методичне забезпечення провідних елементів методичної системи означеної підготовки: партнерської взаємодії соціальних інституцій в умовах інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників; залучення до інноваційної діяльності викладачів дисциплін соціальної роботи в умовах інноваційного освітнього середовища; актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників засобами позанавчальної діяльності.

Результати монографічного дослідження можуть бути використані у процесі підготовки соціальних працівників під час розробки освітніх програм, навчальних планів, створення підручників, навчальних і методичних посібників, для розширення предметного змісту, організаційних форм та методів аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності здобувачів вищої освіти в галузі соціальної роботи.

Розділ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УНІВЕРСИТЕТІ

1.1. Інноваційне освітнє середовище університету: генеза та сутнісний зміст поняття

1.2. Інновації як домінуючий чинник функціонування освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університеті

1.3. Сутнісні й змістові характеристики соціальної роботи у контексті підготовки соціальних працівників до професійної діяльності

1.1. ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ: ГЕНЕЗА ТА СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ

У зв'язку зі стрімким розвитком соціальної сфери, впровадженням інновацій в практику надання соціальних послуг з'являється необхідність чіткого усвідомлення можливостей закладів вищої освіти здійснювати фахову підготовку, яка дозволить інтегрувати певні умови, ресурси та засоби для забезпечення інноваційності освіти в галузі соціальної роботи. З цих міркувань актуалізується потреба створення інноваційного освітнього середовища, яке здатне забезпечувати оптимальну продуктивність усіх учасників освітньої діяльності та суттєво підвищувати результативність підготовки соціальних праців-

ників. Йдеться, насамперед, про можливість створення й функціонування інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти, в якому має відобразитися характер соціальний і освітніх інновацій задля удосконалення освітнього процесу.

Ідеї щодо розширення можливостей та урахування впливу середовища на розвиток і формування особистості, використання потенціалу середовища як сукупності засобів й умов активної взаємодії та саморозвитку суб'єктів певних видів діяльності, теоретично переосмислювалися й розроблялися в контексті середовищної проблематики. Оскільки, нашу увагу привертає пошук розширення можливостей для удосконалення професійної підготовки соціальних працівників в умовах університетської освіти, то ми змушені звернутися до численних теоретико-методологічних досліджень із середовищної проблематики, які дозволяють визначити генезис понять «освітнє середовище» «освітнє середовище університету», «інноваційне освітнє середовище університету», «інноваційне освітнє середовище підготовки соціальних працівників».

Акцентування уваги на сутнісних характеристиках феномену «освітнє середовище» має призвести до уточнення цих понять у контексті підготовки соціальних працівників. Унаслідок цього стане можливим використання класичного означення (через видову ознаку закладів освіти певного типу) поняття «освітнє середовище університету»; структурно-змістового означення (призначення, склад, його роль чи функція) поняття «інноваційне освітнє середовище університету»; організаційно-процесуального (за способом виникнення, побудови чи утворення) — поняття «інноваційне освітнє середовище підготовки соціальних працівників».

Міждисциплінарний характер феномену «середовище» значною мірою ускладнює визначення наявного сутнісного змісту такого багатоаспектного поняття як «освітнє середовище».

Виникнення середовищної проблематики на теренах педагогіки середовища дозволило здійснювати подальші дослідження на межі інтересів соціальної педагогіки, соціальної роботи, соціології, психології, теорії та методики навчання та виховання. Труднощі виникають через двомірність вивчення впливу середовища на людину, так і через можливості людини впливати на середовище, особливо на освітнє середовище. Унаслідок чого визначалися певні аспекти дослідження феномену «освітнє середовища» та продовжуються виокремлюватися його наукові трактування:

- ✓ середовище як соціалізуючий потенціал освітніх закладів з пристосування до нових умов (адаптація), засвоєння цінностей, знань, ролі та функції, які включено до свого внутрішнього світу (інтеріоризація), реалізації засвоєних цінностей, знань, ролі та функції (екстеріоризація) (теорія соціалізації (Tard, 1903);

- ✓ середовище як певний вплив на педагогічний процес (концепція взаємодії школи з середовищем — «педагогіка середовища» (Шацький, 1962);

- ✓ середовище як система, яка набуває процесу певної самоорганізації щодо становлення, розвитку, партнерства й результативного функціонування (загальна теорія систем (Берта-ланфі, 1969);

- ✓ середовище як активна взаємодія «внутрішніх-зовнішніх» чинників впливу на особистість (теорія діяльності (Леонтьєв, 1975);

- ✓ середовище як засіб виховання та інструмент опосередкованого управління процесом розвитку та формування особистості (теорія та технологія виховання середовищем (Мануйлов, 2003).

Отже, змістові уявлення про середовище як сукупність умов та впливів фізичного і соціального оточення на людину розширюються до системної взаємодії й взаємовпливу людини на середовище.

З початку ХХ ст. відбувається трансформація сутності феномену «освітнє середовище», яка на думку дослідників І. В. Манжелей та В. І. Потапова (2017, с.136) поступово змінює формулу одностороннього, прямого або опосередкованого «впливу середовища» на формулу активної «взаємодії з середовищем». Саме це забезпечує активне створення й засвоєння відкритого і складного, нерівноважного освітнього середовища. Зрозуміло, що взаємовплив призводить до зміни відображення ролі людини у створенні й ефективном функціонуванні освітнього середовища. Відповідно схему «суб'єкт — середовище — об'єкт» має бути трансформовано як «суб'єкт — середовище — суб'єкт» (Манжелей & Потапов, 2017, с.136-138).

У контексті середовищного підходу, зокрема з наукових позицій педагогіки й соціальної педагогіки, педагогічної психології, соціології та професійної освіти висвітлення феномену «середовище» відображає особливості його прояву, акцентуючи увагу на розкритті потенційних можливостей самого освітнього середовища. Тому, наукові пошуки вітчизняних та зарубіжних вчених ведуться у площині «освітній простір — освітнє середовище», зокрема: уточнення сутності понять «освітній простір» та «освітнє середовище» (Ясвін, 2001); становлення середовищного підходу в освітньо-виховному просторі (Алексєенко, 2012; Бочарова, 1991; Мануйлов, 2003; Петрочко, 2006); соціально-педагогічного та соціально-психологічного аспектів середовища (Габа, 2010; Савченко, 2003; Сейко, 2003); концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного виховного середовища сім'ї (Алексєенко, 2017) та виховного потенціалу середовища (Алексєенко & Малиношевський, 2012); створення різних видів освітнього середовища певних освітніх закладів: соціокультурного (Федорченко, 2010), інформаційно-освітнього (Топузов, 2012; 2017), розвивально-виховного (Демченко, 2014), інклюзивного (Чайковський, 2016); виявлення характерних ознак та структурних ком-

понентів інноваційного освітнього середовища (Ващенко, 2006; Кассіна, 2006); визначення умов оптимальної реалізації механізмів соціалізації, професійного й особистісного розвитку студентів в освітньому середовищі закладів вищої освіти (Вайнола & Рудкевич, 2016; Ярошинська, 2011, Лісовець, 2018a).

Зміни суттєвих особливостей освітнього середовища на різних історичних етапах суспільного розвитку, на думку В. А. Ясвіна (2001, с.106) характеризують освітнє середовище закладу освіти як систему впливу й умов формування особистості відповідно до заданих зразків, оскільки забезпечуються можливості її розвитку, що містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні (Ясвін, 2001, с.106). Унаслідок чого, стає реальним виокремлення творчого освітнього середовища, так як його потенціал забезпечує розширення комплексу можливостей для розвитку особистісної свободи та активності (Ясвін, 2001, с. 106) з урахуванням наступних структурних компонентів освітнього середовища: суб'єктний, соціальний, просторово-предметний, технологічний (педагогічне забезпечення) (Ясвін, 2001, с. 172). Аналіз взаємодії особистості та освітнього середовища, можливо здійснювати через сутнісні характеристики освітнього середовища, які було віднесено В. А. Ясвіном (2001, с. 172) як до якісних показників (модальність), так і до кількісних показників (широта, інтенсивність, усвідомленість, узагальненість, емоційність, домінантність, узгодженість, соціальна активність, мобільність, стійкість) (Ясвін, 2001, с. 172). Тим самим, забезпечується моніторинг розвитку освітнього середовища закладів певного типу, зокрема шкіл, гімназій, ліцеїв, інститутів, університетів (Ясвін, 2001, с. 172).

Сутність спеціально організованого середовища, за переконанням С. В. Воробйової (2018, с. 28) полягає у створенні широких можливостей для вибору змісту, видів діяльності, спо-

собів взаємодії його суб'єктів, а також у забезпеченні умов для розвитку рівних форм соціальної активності й творчої самореалізації особистості в процесі перетворення середовища (Воробйова, 2018, с. 28). Саме це пов'язує та поєднує розвиток, навчання, виховання й соціалізацію особистості, спричиняючи їх перехід до саморозвитку завдяки становлення суб'єктних характеристик особистості через взаємодію з означеним середовищем (Воробйова, 2018, с. 28).

Апелюючи до наукового та практичного масиву щодо прояву особливостей створення освітнього середовища закладів освіти, дослідниця О. О. Ярошинська (2014, с. 103) окреслює основні вимоги до його структурування, дотримання яких дає змогу забезпечити ефективність підготовки фахівців до професійної діяльності через якість функціонування окремих компонентів:

- соціально-культурний компонент середовища розкриває можливості актуалізації особистісного саморозвитку на основі створення спеціально організованих соціально-культурних та освітніх умов;

- навчально-виховний компонент середовища забезпечує систему зв'язків і взаємодій в освітньому процесі підготовки для максимального розкриття особистісного потенціалу суб'єкта, особистісно-професійного розвитку, набуття професійних компетенцій, готовності до професійної діяльності;

- інформаційно-комунікаційний компонент середовища визначає необхідність створення умов системної організації інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення для налагодження ефективної інформаційно-навчальної взаємодії між суб'єктами середовища (Ярошинська, 2014, с. 103).

Стосовно освітнього середовища підготовки соціальних працівників, то визначаючи його як «інтегроване професійне» І. А. Ларіонова (2009) виокремлює такі структурні компоненти

(соціальне середовище; освітнє (університетське) середовище; Я — середовище), які мають три взаємозумовлених середовища — організаційно-структурне, організаційно-функціональне, організаційно-управлінське. Таким чином, структурна організація середовища забезпечує цілеспрямовану реалізацію процесу інтегративної професійної підготовки фахівців соціальної сфери, оскільки системоутворюючим фактором створення такого середовища виступає потреба особистості у самореалізації (Ларіонова, 2009, с. 6).

Для розширення потенційних можливостей освітнього середовища в умовах реалізації підготовки соціальних працівників в університеті актуалізується виявлення значущості взаємовпливів спеціально створеного освітнього середовища. *Освітнє середовище університету розуміється нами як система керованих та скоординованих взаємодій усіх учасників освітнього процесу у спеціально-організованих умовах закладу вищої освіти.*

Ми вважаємо, що особливого значення набувають тільки ті ознаки впливу на розбудову потенціалу середовища, які мають створювати та призводити до успішного функціонування освітнього середовища закладів вищої освіти, зокрема університетів. З цих міркувань, *характерологічною ознакою освітнього середовища університету* може виступати полісуб'єктний вплив, що забезпечує різнорівневість функціонування освітнього середовища університету, створюючи умови для розширення можливостей реалізації підготовки фахівців соціальної сфери до професійної діяльності. Отже, середовищний підхід спрямовує розширення можливостей освітнього середовища університету на удосконалення підготовки соціальних працівників та забезпечення ресурсів його перетворення в інноваційне освітнє середовище.

Вихідним поняттям для розуміння особливостей створення й функціонування «інноваційного освітнього середовища уні-

верситету» слугує поняття «університет», що вказує на специфічність діяльності закладу вищої освіти щодо змінення характеристики освітнього середовища, відрізняючи його від інших форм середовищ структурно-змістовними уявленнями, здійсненням основних завдань підготовки та впливом на розвиток й формування особистості студентів, викладачів й інших учасників освітнього процесу.

Стосовно загального розуміння цілеспрямованого створення інноваційного освітнього середовища, то на думку В. П. Делія (2008) необхідно враховувати вплив історичних, філософських й педагогічних особливостей щодо виникнення такого середовища у конкретних освітніх закладах. Так, завдяки вченням Конфуція, Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля сформувались філософсько-педагогічні засади інноваційної освіти та набули подальшого історичного розвитку (Делія, 2008, с.18). При цьому, Академія Платона й Лікей Аристотеля виступили прототипами закладів вищої освіти інноваційного типу (Делія, 2008, с.22), оскільки вже тоді навчання у них відбувалося згідно з *принципами побудови інноваційного освітнього середовища: відкритість, діалог, співробітництво, співтворчість, тьютерство*.

За переконанням М. В. Полякова й В. С. Савчука (2004), стадіями «протоуніверситетської» освіти виступали саме Піфагорійський союз, Академія Платона, Лікей Аристотеля, Олександрійські Мусейон і бібліотека, завдяки яким стали поступово визначатися характеристики освітянської діяльності: ліберальне виховання, спрямоване на піклування про душу вихованця і чітка класифікація дисциплін, що спиралася на відповідні методичні прийоми здобуття знання (Поляков & Савчук, 2004). Відповідно визначається змістовно-структурне уявлення про зародження середовища для побудови університетської освіти.

Інтелектуально-культурний простір Середньовіччя, який базувався на античних ідеях дозволяв з'явитися певній сукуп-

ності вченої спільноти в Європі, чим і пояснюється походження терміну «університет» (від лат. Universitas — сукупність, тих хто вчить, і тих хто навчається). Унікальність побудови університетського освітнього середовища є вражаючим через ту кількість університетів, які було засновано у цей період, більшість з яких продовжують своє функціонування до теперішнього часу. Умови, що було створено у перших університетах дозволяли оволодіти системністю мислення як учням, так і викладачам, набути досвід з експериментальних досліджень та оволодіти методикою викладання. Наявність цих основних ознак (навчання, дослідження, методика викладання) щодо урахування певної спрямованості за фахом (право, медицина, богослов'я), доводять нам можливості інноваційного впливу конкретної вченої спільноти (групи вчених) на створення університетського освітнього середовища.

Зростанню потенціалу освітнього середовища середньовічних університетів стали сприяти такі методи викладання як лекції, диспути, експертиза (Norton, 2014), що є вдалим прикладом поєднання педагогічної, науково-експериментальної спільної діяльності викладачів зі студентами задля розширення змісту профільної підготовки. Виникнення профільності університетів середньовіччя стало відігравати значну роль у створенні освітнього середовища, оскільки розширився та впорядкувався предметний зміст фахової підготовки. Тому, *розширення та оновлення змісту підготовки за фахом може виступати першою інноваційною ознакою* створення університетського освітнього середовища.

Не менш важливий механізм активізації інноваційного ресурсу середовища університету запускається через зосередження освітнього процесу на передачі знань за основним принципом «навчитися самому, навчаючи інших». Характеризуючи «формулу вищої освіти Середньовіччя», О. Є. Антонова (2013, с.12) звертає увагу на основні складові діяльності викладачів

університету, які здійснюють, з одного боку, педагогічну та науково-дослідну діяльність, а з іншого, залучаються до підготовки студентів за певним фахом. Сутність такого досягнення підтверджується сучасними вимогами до «неперервності освіти» науково-педагогічних працівників та можливостями університетів надавати загальноуніверситетську освіту й здійснювати певну фахову підготовку. При цьому, *виникнення особливого змісту взаємодії між викладачами та студентами* можна визначити як *другу інноваційну ознаку* щодо створення освітнього середовища університетів, а повне й глибоке розуміння *впливу постійного професійного розвитку викладачів* на створення та подальше ефективне функціонування університетського освітнього середовища, на нашу думку, постає *третьою значущою інноваційною ознакою*, що призводить до необхідності постійного удосконалення освітнього процесу підготовки фахівців.

Подальшого значення для університетів набував зв'язок, який спричинено необхідністю вдосконалення структури організації й змісту освітнього процесу та виокремлення їх впливу на вибір стратегій розвитку університетського освітнього середовища. З урахуванням переосмислення та удосконалення надбань античної й середньовічної освіти розгорталосся становлення освітнього середовища університетів Відродження. Зважаючи на дотримання гуманістичних принципів, університетська освіта доби Відродження була спроможна здійснювати ускладнення форм викладання (семінари), запроваджувати нові форми позааудиторної діяльності (студіювання, екскурсії), вводити спеціалізацію факультетів та їх підпорядкованість загальній структурі університету задля розширення й доповнення змісту фахової підготовки. Доречно вирізнити *четвертою інноваційною ознакою* організаційно-структурне та методичне вдосконалення навчання й викладання, що своєрідно проявляється в університетському освітньому середовищі.

Для створення й ефективного функціонування сучасного освітнього середовища й досі залишаються значущими атрибутами університетської освіти періоду Нової історії. Так, основними джерелами його розвитку виступало дотримання принципів єдності навчання й наукових досліджень (гумбольдтівська модель «ідеального університету») та обміну думками, спілкування й особистісної взаємодії викладачів зі студентами (ньюменівська модель університету) (Терентьєва, 2016). Це означає, що створення освітнього середовища університетів епохи Нового часу відбувалося за умов поєднання навчання та дослідження, що забезпечувало не тільки уніфікацію викладання, обмін науковими знаннями та їх отримання студентами, а й сприяло інтелектуальному і морального розвитку майбутніх фахівців (Терентьєва, 2016). Щодо побудови освітнього середовища сучасних університетів, то інтеграція досліджень у процесі підготовки фахівців має безпосередньо здійснюватися як:

- ✓ залучення студентів до досліджень і наукового пошуку (навчання, що базується на дослідженнях (research-based learning));
- ✓ формування дослідницьких навичок та технік (навчання, що орієнтоване на дослідження (research-oriented learning));
- ✓ ознайомлення студентів з результатами сучасних досліджень з фахової дисципліни (навчання, кероване дослідженнями (research-led learning));
- ✓ залучення студентів до наукових дискусій, виконання наукових звітів, написання есе (навчання під науковим керівництвом (research-tutored learning) (Хейлі, 2005, с. 70; Козак, 2016, с. 39).

Для сучасних університетів переосмислення сутності науково-дослідницької та викладацької діяльності для створення університетського освітнього середовища в умовах здійснення певної фахової підготовки набуває особливого значення задля

формування відповідних якостей особистості майбутнього фахівця, його ціннісних орієнтацій та освітніх потреб. Тому, інтегрування навчання з науковими дослідженнями виступає *п'ятою інноваційною ознакою* створення освітнього середовища університету.

Джерелами впливу, які трансформують освітнє середовище університету як культурно-освітньої інституції виступають освітні зміни щодо цілей й результатів навчання та способів організації їх досягнення. Досвід масштабних змін, які створили нові способи передачі знань студентам, запровадження системи організації навчання студентів, підготовки студентів-дослідників, застосування методик проектного навчання та активного навчання (Конанчук & Волков, 2013, с.3) яскраво доводить значення інновацій для створення освітнього середовища університету. Саме тому, системне впровадження освітніх інновацій та їх вплив на розвиток університетського середовища, можна вважати *шостою інноваційною ознакою*.

Визначення особливостей створення освітнього середовища університету на підставі аналізу принципів розвитку університетської освіти певних історичних періодів має значення для його ефективного функціонування в умовах здійснення підготовки сучасних фахівців (рис. 1.1).

Відповідно до цієї історичної логіки, розбудувалося й спеціально організоване університетське освітнє середовище підготовки соціальних працівників. Успішність його створення забезпечувалась широкими можливостями університетів поєднувати практичні здобутки соціальної роботи з освітньою практикою професійної підготовки фахівців. Оскільки ідеї зародження у XIX ст. підготовки соціальних працівників характеризували попит населення на отримання кваліфікаційних соціальних послуг, то це певним чином відображалось на створенні та подальшому розширенні мережі освітніх закладів у країнах Західної Європи й США.

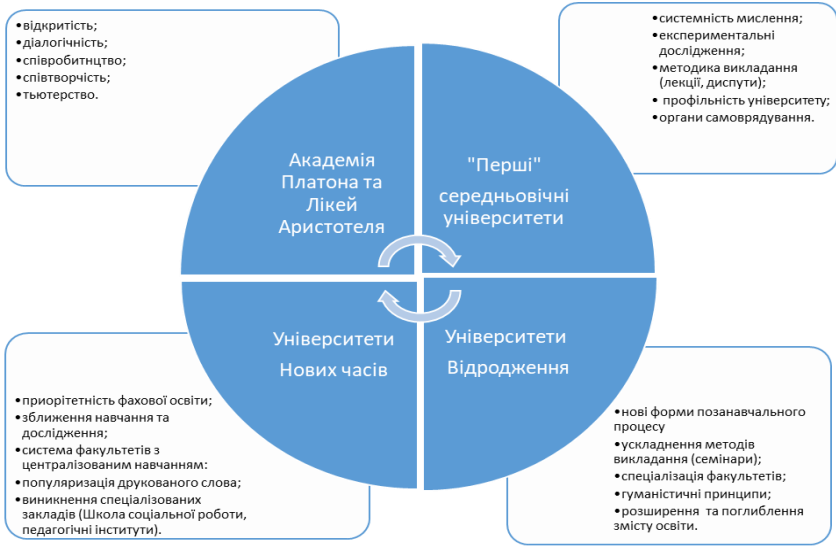


Рис. 1.1. Принципи побудови освітнього середовища університету

Загальновідомо, що фундатори — засновники різних підходів до організації Шкіл соціальної роботи виступили ініціаторами пошуку оптимальних умов створення освітнього середовища підготовки соціальних працівників щодо просування цього нового для університетської освіти напряму підготовки до практичної соціальної роботи. Серед них, Аліса Соломон — прихильниця науково-орієнтованого середовища підготовки фахівців до соціальної роботи, оскільки зосереджувала свою увагу, з одного боку, на формуванні теорії соціальної роботи завдяки інтегруванню теорій інших наук, а іншого, доводила доцільність існування Шкіл соціальної роботи тільки в умовах університетської освіти.

Серед прихильників практико-орієнтованого середовища підготовки соціальних працівників значний вплив належав Мері Річмонд, яка вбачала розвиток Шкіл соціальної роботи

без поєднання з університетською освітою. (Целих, 2011). Це дозволяло зберігати вплив благодійних й громадських організацій на професіоналізацію діяльності соціальних працівників (Целих, 2005).

Проте, ускладнення й поширення соціальних проблем, зміна ставлення до клієнта та підвищення статусу соціального працівника спричиняють розбудову Шкіл соціальної роботи як самостійного освітньо-професійного середовища університетської освіти.

Подальшої трансформації освітні середовища підготовки соціальних працівників зазнавали з урахуванням багатоміжової еволюції розвитку університетської освіти, набуваючи різних форм та моделей підготовки за фахом. Багатоваріативність моделей підготовки соціальних працівників пояснюється, перш за все, врахуванням потреб практичної діяльності в галузі соціальної роботи, а вже потім як реагування на соціально-економічні зміни та інноваційність освітніх і соціально-виховних здобутків. Окрім цього, під впливом університетської освіти спостерігалася динаміка розвитку освітнього середовища підготовки: від несистематичного та нерегулярного характеру здійснення на етапі її становлення до упорядкованої системи підготовки соціальних працівників як ліцензованого виду діяльності закладів вищої освіти (Целих, 2008, с.285).

Абсолютно логічним стає пошук середовищного впливу на успішність підготовки соціальних працівників до професійної діяльності відповідно до сучасних викликів практичної соціальної роботи. Саме тому, освітнє середовище університету як інструмент впливу на особистісний розвиток та становлення суб'єкту професійної діяльності в галузі соціальної роботи може бути проєктовано для «особистісного зростання та професійного розвитку; навчального спостереження та вивчення реального професійного досвіду; управління практичним досвідом; структурованого навчання» (Валеева та ін., 2014, с.165).

Важливо зазначити, що від започаткування підготовки соціальних працівників у освітніх закладах та університетах, які першими розпочали й продовжують її здійснювати, спостерігається активний пошук щодо вибору організаційної моделі навчання за фахом відповідно до прояву характерологічних ознак інноваційного освітнього середовища університету (рис. 1.2).

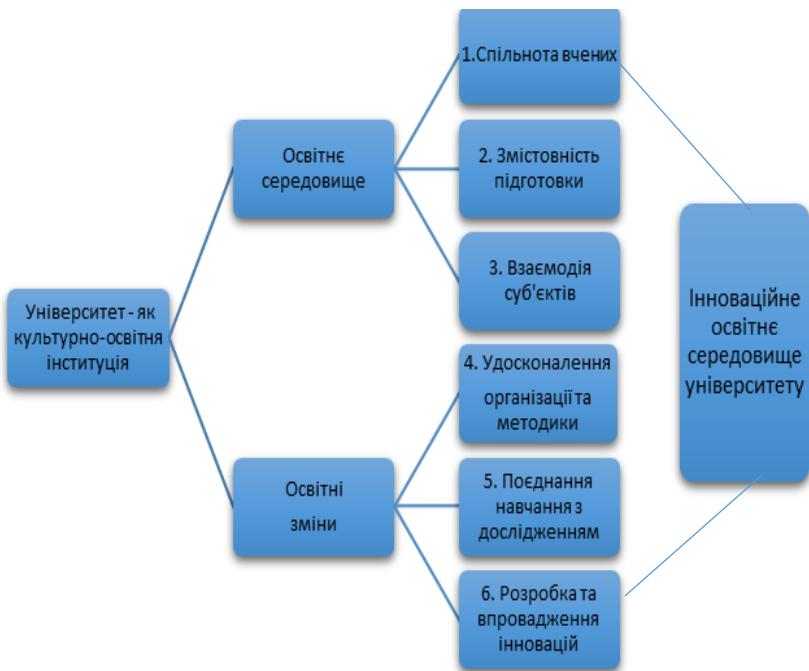


Рис. 1.2. Характерологічні ознаки формування інноваційного освітнього середовища університету

Інноваційність ознак університетської освіти набуває свого чіткого визначення, оскільки відбувається виокремлення та подальше їх об'єднання в цілісну систему характерологічних ознак інноваційного освітнього середовища університету, зок-

рема: пріоритетність фахової освіти; зближення навчання та дослідження; система факультетів з централізованим навчанням; популяризація друкованого слова; виникнення спеціалізованих (Школа соціальної роботи, педагогічні інститути) закладів (Савельчук, 2018, с.211). Так, В.П. Делія (2008, с.58) зауважує, що «заклади вищої освіти, які здатні функціонувати у динаміці оновлення науково-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців, мають відповідати вимогам сучасного інноваційного освітнього середовища».

Стосовно освітнього середовища підготовки соціальних працівників, то можливість його інноваційного спрямування має забезпечувати постійне вдосконалення методів, форм й засобів та оновлення умов здійснення освітньої, науково-дослідної діяльності студентів та викладачів. Саме тому, важливим для розуміння сутності поняття «інноваційне освітнє середовище університету» стає вибір стратегій розвитку університету, який певний чином впливає на ініціювання інновацій та їх подальше впровадження у освітній процес підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності. Виокремлення стратегії розвитку університету як відповідної реакції на глобальні ризики визначає організаційний тип університету, який має бути сформованим з урахуванням історичних і соціально-економічних особливостей країни. Так, вибір стратегії глобального мислення забезпечує організацію «підприємницького» університету (США), стратегія соціального розвитку та партнерства спричиняє організацію «соціального» університету (Німеччина), тоді як стратегія лідерства - організацію «державного» університету (Китай) (Неборський, 2018, с.15). Проте, відмінності освітньої політики не заважають визначати спільні риси стратегій розвитку університетів щодо просування академічних, науково-дослідницьких та студентських успіхів, враховуючи цінності, стратегічні цілі, інноваційний та дослідницький характер діяльності університету (Кравченко, 2016,

с.54). Зрозуміло, що забезпечення реалізації будь-якої стратегії розвитку університету можливо тільки в умовах функціонування інноваційного освітнього середовища. Тим самим, все чіткіше усвідомлюється суспільне значення «інноваційного середовища як спеціально організованого соціального простору, який забезпечує інноваційний розвиток людини та суспільства» (Карпова, 2008, с.47). Покращення досягнутого результату у всіх сферах життєдіяльності суспільства за рахунок розробки новацій та подальшої їх трансформації у нововведення має забезпечувати таке інноваційне середовище, яке виступає «складною системою правових, матеріальних, фінансово-економічних, політичних, духовних умов існування, формування взаємодії індивідів, соціальних груп, інститутів, культур» (Карпова, 2008, с.47).

Завдяки новим принципам взаємодії «університет — держава — суспільство» університетське освітнє середовище, на думку Т. А. Жижко (2013, с.80), створює розширення можливостей інноваційного спрямування освітньої діяльності. Специфічність такої взаємодії за моделлю «потрійної спіралі» (Іцковиц, 2010) спричиняє виокремлення інноваційної діяльності університету, оскільки не тільки зберігається його академічна складова, але й розширюється партнерська співпраця щодо розвитку та впровадження інновацій у різні сфери життєдіяльності суспільства (Іцковиц, 2010).

Особливою стає роль університету щодо створення такого освітнього середовища, в якому його інноваційна спрямованість відображатиме інтегруючий характер впливу на прояв ресурсного та особистісного потенціалу студентів згідно з цілями й завданнями підготовки до професійної діяльності в галузі соціальної роботи. За переконанням А. Д. Цимбалару (2016) саме наявність можливостей середовища як спеціально створених умов для розвитку особистості виокремлює конкретні межі «соціальних зв'язків та відносин в галузі освіти, хара-

ктер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб його членів» (Цимбалару, 2016, с. 42). У цьому випадку мова йде про розмежування таких понять як міжнародний (світовий) освітній простір, європейський освітній простір, вітчизняний освітній простір, освітній простір закладу вищої освіти, освітній простір факультету (кафедри, студентської групи). Інноваційне освітнє середовище, виступає «як система педагогічних факторів та умов освоєння особистістю у процесі становлення спеціально організованого середовища, що може бути об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу й формування» (Цимбалару, 2016, с. 42).

Загалом можна виділити особливості трактування інноваційного освітнього середовища: у широкому та вузькому значеннях. У широкому значенні, увага концентрується переважно на створенні динамічної системи умов та впливів, спрямованих на оптимізацію нормативної освітньої діяльності відповідно до соціального запиту та вимог професійної діяльності. Узагальненню суті й змісту поняття «інноваційне освітнє середовище університету» слугують його визначення у вузькому значенні як системного взаємовпливу організаційно-педагогічних умов залучення майбутнього фахівця до становлення й розвитку як потенціалу самого середовища, так і власного інноваційного потенціалу.

У нашому дослідженні феномен «інноваційне освітнє середовище університету» розглядається як сукупність ресурсів, взаємовплив яких актуалізує інноваційні засоби, необхідні для удосконалення науково-методичного забезпечення підготовки студентів до професійної діяльності.

Багатомірність розширення можливостей інноваційного освітнього середовища університету безпосередньо має вплив на розвиток особистості майбутнього фахівця, так як соціально-педагогічна складова такого середовища сприяє створенню

механізмів прояву їх саморозвитку та самореалізації в процесі професійної підготовки. Для нашого дослідження має значення те, що інноваційне освітнє середовище університету є особливим, спеціально організованим джерелом розвитку особистості майбутнього фахівця соціальної сфери. У такому контексті, інноваційне освітнє середовище стає чинником впливу на взаємопов'язані процеси навчання, виховання та викладання, що розвиваються у межах загальної ідеї оновлення змістовості методів, форм й засобів підготовки для засвоєння інноваційного досвіду у галузі соціальної роботи.

Оскільки інноваційне освітнє середовище є структурним компонентом сучасних закладів освіти, то «змістовно представляє нову структуру за такими характеристиками» (OECD: Innovative Learning Environments, 2013, с. 221):

- наявність інноваційних елементів, що забезпечують динамізм освітнього процесу;
- наявність стратегій формування такого середовища з відповідним освітнім лідерством, оцінкою та зворотнім зв'язком;
- відкритість до соціального партнерства задля динамічного зростання соціального та професійного капіталу;
- дотримання «принципів розвитку інноваційного освітнього середовища» для ефективності навчання та викладання у XXI ст. (OECD: Innovative Learning Environments, 2013, с. 154).

Науковий інтерес для нас становить структурування за сферами впливу освітнього середовища закладів вищої освіти, зокрема університетів. За переконанням А. І. Каташова (2001), включення певних компонентів (мікросередовищ) до структури освітнього середовища (сфер інтелектуально-пізнавального й духовного розвитку, творчого та інтелектуального самовиявлення, соціальної активності; вираження своєї індивідуальної самоцінності, духовно-творчої комунікації; інформаційно-організаційної, функціональної і просторової організації) має забезпечувати актуалізацію у найголовнішій сфері - самороз-

витку і самореалізації особистості (Карташов, 2001, с.8). Важливо також зазначити, що Ж. В. Петровичко (2006, с.17) аналізуючи середовище за ознакою «формульвальний вплив», стверджує, що саме сукупність умов життєдіяльності особистості цілеспрямовано впливає на її свідомість та поведінку, формуючи певні якості, переконання, ціннісні орієнтації й потреби (Петровичко, 2016, с.17). При цьому, процес функціонування середовища за певними ознаками відбувається завдяки, по-перше, спільним зусиллям суб'єктів діяльності, які закріплюються взаємозв'язком компонентів освітнього процесу, по-друге, розширенням можливостей впливу на особистість через включення у середовище, а по-третє, моделюванням спеціальних умов для самореалізації і самоствердження особистості, що сприятиме прояву її самовираження (Петровичко, 2006, с.17-18).

Доцільним для структурування інноваційного освітнього середовища вважається й виокремлення умов його створення, що вказує на специфічність конкретного закладу освіти. Взаємопов'язаність структурних компонентів інноваційного освітнього середовища професійної підготовки (суб'єктно-ресурсний, матеріально-технічний, технологічний) з умовами його створення доводять дослідники О. І. Шапран та Ю. П. Шапран (2010, с. 110). Так, орієнтуючись на структуру такого середовища вважається, що умовами для його створення в університеті можуть бути:

- ✓ урахування партнерського співробітництва, поваги та довіри всіх учасників освітнього процесу;
- ✓ спрямування на розвиток і саморозвиток кожної особистості;
- ✓ робота в творчому пошуковому режимі;
- ✓ ефективне використання науково-методичних, матеріально-технічних та кадрових можливостей освітніх закладів;
- ✓ застосування інноваційних технологій (Шапран & Шапран, 2010, с.110).

Показниками створення інноваційного освітнього середовища університету, на думку І. І. Коновальчука (2013, с.218), вважають набуття достатнього рівня нових ознак, форм, унаслідок чого відбувається зміна якісного стану закладу вищої освіти, моделювання відповідних нормативно-організаційних та науково-методичних умов для підтримки соціально-педагогічних ініціатив усіх учасників освітнього процесу, свободи творчості, зростання сприйнятливості до інновацій та появи додаткових можливостей для реалізації нових ідей (Коновальчук, 2013, с.218). На розширення впливу інноваційного освітнього середовища університету на формування й розвиток студентів, звертає увагу дослідник Ю. С. Красильник (2014), оскільки заклади вищої освіти надають можливості професійного та міжособистісного спілкування, самореалізації у навчальній, інформаційної діяльності в умовах формального та неформального навчання, тим самим середовище виступає джерелом додаткового професійного та особистого досвіду (Красильник, 2014, с.80).

У контексті нашого дослідження особливе значення набуває вплив інноваційного освітнього середовища закладів вищої освіти на якість професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Наукові пошуки засобів та науково-методичного інструментарію постійно відбуваються для ефективного функціонування освітнього середовища, яке «за своєю структурою і варіативністю методів та форм впливу на особистість дозволяло б добирати адекватні форми роботи й активного впливу на освітнє середовище закладів вищої освіти» (Карпенко, 2007, с.89). Комфортність соціосередовища в університеті як сукупність оптимальних заходів активізації підготовки студентів до соціальної роботи, які на думку О. Г. Карпенко (2007) й забезпечують посилення змісту соціогуманітарної складової та технологічної соціально-педагогічної структури через розробку нових дисциплін й активне застосування педагогічних інноваційних технологій (Карпенко, 2007, с.89-90).

У межах здійснення підготовки майбутніх соціальних працівників в університеті, О. В. Лісовець (2018а, с.40) зауважує, що спеціальне освітнє середовище, відповідно до визначених основних компонентів (організаційно-педагогічне забезпечення, просторово-предметна організація, соціальна взаємодія) максимально сприятиме ефективності та результативності процесу здобуття особистістю фахової освіти, і в той же час забезпечуватиме можливості для її саморозвитку та стимулювання активності (Лісовець, 2018а, с.40). Оскільки педагогічні умови забезпечують функціонування освітнього середовища університету, то завдяки цьому підготовка соціальних працівників має сприяти особистісно-професійному розвитку студентів, систематичній об'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студента та мотиваційно-ціннісному ставленню до майбутньої професійної діяльності в галузі соціальної роботи (Лісовець, 2018b, с.241). Умови, що формують позитивне відношення до клієнтів соціальної роботи, стимулюють здатність студентів до інтеграції набутих цінностей, знань й навичок в практичній діяльності проявляються завдяки створенню й функціонуванню інтерактивного освітнього середовища, в якому пріоритетною формою позааудиторної діяльності стає клубна робота (Nunev Sasho Todorov, 2019).

Отже, університетське освітнє середовище має характеризуватися певними особливостями свого створення, що визначається сприянням університетів, які здійснюють підготовку соціальних працівників освітнім й соціальним інноваціям щодо їх поєднання з традиціями вітчизняної вищої освіти задля забезпечення якісної освіти в галузі соціальної роботи та професійного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Реальним чинником появи нових ознак, структурних елементів та функцій підготовки соціальних працівників виступає механізм взаємодетермінації як відповідного сприйняття усіма суб'єктами освітнього процесу впливу інноваційного освітньо-

го середовища університету. Інноваційність середовища, що зорганізується у закладах вищої освіти, зокрема університетах, через «систему впливу і умов формування особистості, можливостей для її розвитку» (Ясвин, 2001), а також через «єдність суб'єктів навчання та системи їх відносин» (Михайлова, 2010, с. 131-137) зумовлює пошук «...нових напрямків діяльності, створення нових технологій, набуття нової якості щодо результатів діяльності» (Ефимов, 2014, с. 502-506).

Вважаємо, що інноваційне освітнє середовище університету як поєднання ресурсів та впливу соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних умов на взаємодію учасників навчального процесу, відображає взаємозв'язок між наявними можливостями та реалізацією ресурсних можливостей підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Отже, специфіка підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти, зокрема університетах, вирізняється специфічним предметом, який спрямовано на постійне оновлення та удосконалення методів, засобів й форм надання соціальних послуг населенню. Тим самим виокремлюються особливості її здійснення в умовах інноваційного освітнього середовища університетів, яке виступає інструментом середовищного впливу на особистість фахівця соціальної сфери щодо формування цінностей соціальної роботи, професійних орієнтацій та досвіду, яким належить значна роль для успішності майбутньої практичної діяльності.

Таким чином, окреслення проблемного поля для цілісного та об'єктивного уявлення щодо оптимізації підготовки соціальних працівників потребує врахуванню необхідного розширення освітньо-виховних можливостей освітнього середовища та визначення специфічних особливостей означеної підготовки відповідно до її мети, завдань, де виокремлення багатоаспектного впливу університетського середовища потенційно зумовлює утворення позитивних умов та ефективних засобів здійснення підготовки соціальних працівників.

1.2. ІННОВАЦІЇ ЯК ДОМІНУЮЧИЙ ЧИННИК ФУНКЦІОНУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТІ

Соціально-економічні та інтеграційні процеси, що відбуваються у суспільстві активізують освітню діяльність та принципово змінюють провідні ідеї професійної та університетської освіти щодо завдань, змісту та результатів підготовки майбутніх соціальних працівників. Великою мірою результативність підготовки фахівців в галузі соціальної роботи залежить від можливостей освітніх закладів забезпечити її інноваційність задля додаткових конкурентних переваг означеної підготовки. Для цього важливим стає виокремлення різних аспектів впровадження освітніх й соціальних інновацій та їх особливого впливу на створення й функціонування інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників.

Здійснення підготовки соціальних працівників має передбачати особливості орієнтації традиційної системи надання соціальних послуг на перспективи впровадження інновацій відповідно до потреб соціально незахищених категорій населення та інших груп клієнтів соціальної роботи. Проте, інноваційна спрямованість професійної діяльності в галузі соціальної роботи має подвійний характер, оскільки зміни у сфері надання соціальних послуг спричиняють організаційні зміни підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти. Саме тому, більш обґрунтованим вбачається врахування специфіки сприйняття освітніх інновацій, поєднання міжнародного досвіду вищої освіти з вітчизняними освітніми традиціями становлення спеціальності «Соціальна робота» задля відображення інноваційного характеру соціальної роботи у підготовці соціальних працівників.

Удосконалюючи систему підготовки соціальних працівників згідно її інноваційної орієнтованості, необхідно усвідомити складність взаємозв'язку соціальних та освітніх інновацій, щоб уникнути неоднозначності розуміння природи інноваційних змін. Для виявлення цих ключових моментів відповідно до загальних й специфічних особливостей здійснення підготовки соціальних працівників слід враховувати:

- співвідношення категорій «традиція-інновація» та їх взаємообумовленість з категоріями «функціонування-розвиток» стосовно підготовки соціальних працівників;
- наявність досвіду університетської освіти щодо створення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників.

Залежно від усвідомлення змісту «інновацій» як головної категорії, що визначає детермінування підготовки соціальних працівників, саме суспільно значущий вплив інновацій вимагатиме особливої організації її середовища. У такому контексті, увага зосереджується на осмисленні інноваційної спрямованості підготовки щодо формування мети й завдань, вибору методів і форм, що є основою створення засобів науково-методичного забезпечення функціонування інноваційного освітнього середовища університету.

Не зважаючи на те, що вивчення природи інновацій як соціального феномену набуло наукового статусу порівняно недавно, інноваційну проблематику започатковано ще в ХІХ ст. у сфері культурології як «прояв та введення окремих елементів однієї культури до іншої» (Карпова, 2004, с.16). Представлення на початку ХХ ст. першої інноваційної теорії як «динаміки соціальних змін» (Тард, 1903) дозволило виокремлювати перебіг інновацій та новацій щодо закономірностей їх виникнення у різних сферах практичної діяльності. При цьому, множиність винаходів (нововведень) впливають на створення нових, раніш невідомих суспільних потреб та засобів їх здійс-

нення, що й призводить до трансформації попереднього суспільного порядку (Карпова, 2004, с.26-27).

Відображення міждисциплінарного характеру змістового наповнення наукової категорії «інновація» з початку 60-х років ХХ ст. набувало значного поширення, оскільки дослідження з інноваційної проблематики у межах однієї науки не тільки не розкривало сутнісну природу інновацій як соціального феномену, але й не враховувало поширення практичного запиту на розповсюдження інноваційної діяльності (Столярова, 2009, с. 6-7). Виникнення нової галузі знань «інноватики» активізувало різні аспекти дослідження інноваційної проблематики.

Сутнісне осмислення природи феномену «інновація» набуває свого розкриття завдяки поступовому введенню у науковий обіг наступних понять:

- «відкриття» та «винахід» — зміст поняття «відкриття» відображає перебіг виникнення нових ідей, адже «одне відкриття завжди відтворює інші відкриття, але невідомо як саме вони з'являються, і в якій послідовності» (Tard, 1903), тоді як «винахід» — змістовно визначає технологічне створення нового, але не ототожнюється з категорією «нововведення» через її необхідність сприйняття суспільною свідомістю» (Tard, 1903);

- «нововведення» — розкриває механізми створення «нового», що не береться зі старого, а з'являється поряд зі ним, витісняючи його специфічною зміною відносин між старим та новим» (Й. А. Шумпетер, 2008, с.388-389);

- «новації» та «інновації» — сутність обох понять полягає у «спрямованості на зміни, що якісно трансформують систему, однак «новації» пов'язані з випадковими змінами, тоді як «інновації» — з соціальними змінами» (Столярова, 2009, с. 64);

- «інновація» — поняття, що відображає як процес, так і результат, але їх «ототожнення призводить до неоднозначного розуміння означеної категорії, оскільки становлення прохо-

дить від зародження нової ідеї й до її втілення відповідно до культурних норм та зразків» (Карпова, 2004, с. 19).

Оскільки склалися умови для розробки та впровадження інновацій задля змін у різних сферах життєдіяльності суспільства, то спостерігається широке застосування нової термінології: інноваційний процес, інноваційна активність, інноваційний характер, інноваційний потенціал, інноваційна діяльність, інноваційна парадигма (Карпова, 2004, с. 8).

Поступово усвідомлюється співвідношення теоретико-методологічних засад й практичного досвіду в сфері інноватики, про що свідчить доповнення термінологічної бази науковими категоріями «інноваційний розвиток», «інноваційна система», «інноваційна стратегія», «управління інноваціями», «інноваційний менеджмент», «інноваційне середовище» тощо. Для розуміння сутності поняття «інновація» особливого значення набуває представлення концептуально значущих характеристик категорій «нове», «відкриття», «творчість», де інновація виступає цілеспрямованим процесом створення й розповсюдження особливої форми об'єктивації нового, враховуючи структурну спрямованість на позитивні зміни та поглинання старого своїми досконаліми характеристиками (Столярова, 2009, с. 67-68). Поява та нарощення нового, на думку Н. Б. Шуст (2014), призводить до стабільності, стійкості, що є запорукою поступу в різних сферах життєдіяльності суспільства, оскільки «інновація зпричиняє комплексну зміну, яка вносить у середовище нові й відносно стабільні елементи» (Шуст, 2014, с. 107). Сутність переходу певної системи з одного стану в інший або цілеспрямованої зміни стану об'єкта — розкривають соціальні інновації, які виступають «як процес реалізації заходів, спрямованих на зміну взаємовідносин у різних соціальних групах, системах, покращення умов праці, зміна економічних, екологічних, культурних і політичних аспектів» (Шуст, 2015, с. 108). Особливо проблемним стає взаємозв'язок

між різними типами (видами) інновацій через відмінності чинників ефективності соціальних інновацій, які «формують інноваційне середовище, що сприяє технологічним інноваціям» (Набатова, 2011, с.64). Тим самим виникають труднощі щодо визначення результативності впровадження саме соціальних інновацій, оскільки вони впливають на структурні зміни «цінностей, потреб, мотивів, норм та моделей поведінки» (Набатова, 2011, с.61). При цьому, на думку О. Якубіна та Д. Пікалюка (2014) обов'язково слід враховувати те, що соціальні інновації передбачають «зміни соціального характеру» (Якубін & Пікалюк, 2014, с.147), які неможливо однозначно виміряти та оцінити, так як їх поширення й закріплення стосується впливу на вирішення соціальних проблем (Якубін & Пікалюк, 2014, с. 151-152).

Трансдисциплінарний погляд на спільні зусилля науковців та практиків щодо створення нових концептуальних, теоретичних, методологічних інновацій, які виходять за межі традиційних підходів вирішення складних проблем, дозволяє розглядати інновації як «інтеграцію наукових досліджень, професійної практики та навчання» (Jonathan Appel & Dohee Kim-Appel, 2018, с. 65). Інновація спрямована на більш адекватне задоволення зростаючих потреб людей, тим самим розкривається сутність нововведень як передумови виникнення нової якості у різних сферах життєдіяльності суспільства (Лапін, 2008, с. 45-47). Проте, тільки завдяки актуалізації практичного досвіду й виникає інновація в умовах особливої діяльності, яку розуміють як інноваційну.

Усвідомлення єдності й взаємозв'язку інноваційних процесів дозволяє чітко зрозуміти логіку появи інновацій в галузі соціальної роботи. Так, практичний досвід доводить наявність певних труднощів щодо впровадження інновацій, оскільки виникнення «інноваційної теоретичної моделі соціальної роботи потребує негайної її реалізації як у процесі професійної

підготовки фахівців, так й поступової реалізації у сфері надання соціальних послуг» (Столярова, 2009, с.158). Для таких особливостей одночасного впровадження інновацій соціальної роботи слід враховувати:

— по-перше, специфічність університетського науково-освітнього середовища щодо здійснення підготовки сучасних фахівців у залежності від профільності майбутньої діяльності та розробки необхідних навчально-методичних матеріалів відповідно до стандартних вимог з урахуванням міждисциплінарності й системності вивчення проблем (Демчук, 2007, с.154);

— по-друге, вплив інноваційного освітнього середовища на розвиток особистості майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки стосовно акумуляції результату прояву інноваційного потенціалу особистості, зокрема його складових: «інноваційної спрямованості, інноваційної компетентності та інноваційної креативності» (Шмельова, 2013, с.6).

Перспективи переосмислення динамічної природи інновацій тільки загострюють потребу оновлюючих змін, особливо освіти у галузі соціальної роботи. Рушіями освітніх інновацій, які спричиняють удосконалення підготовки майбутніх фахівців виступають (Vincent-Lancrin, S., et al., 2019, с.17):

- суб'єкти освіти (викладачі та студенти);
- заклади освіти;
- освітні технології;
- організаційно-методичне забезпечення освітніх інновацій;
- освітні дослідження;
- науково-методичний інструментарій для удосконалення інноваційних практик (Vincent-Lancrin, S., et al., 2019, с.17).

Водночас, прагнення закладів освіти до володіння достатнім потенціалом для пошуку й реалізації нових ідей виникає, з одного боку, у відповідь на сучасні виклики практичної діяльності, а з іншого — на потреби усіх учасників освітнього процесу як визначальних суб'єктів інноваційної діяльності.

Тому, на думку О. Дубасенюк (2014) особливого значення набувають освітні інновації як «процес процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» (Дубасенюк, 2014, с.13). При цьому, впровадження освітніх інновацій передбачає «поступове оновлення і вдосконалення змісту, методів, засобів, педагогічних технологій, що, безумовно, впливає на якість освітнього процесу (Дубасенюк, 2014, с.6-7). Такий вплив освітніх інновацій, пояснюється можливістю цілеспрямованого й практикоорієнтованого нововведення на макрорівні, що призводить до зміни освітньої парадигми, на мезорівні — зміни відбуваються в освітньому середовищі конкретних закладів вищої освіти, тоді як на мікрорівні освітні інновації спрямовують створення нового змісту навчальних дисциплін, окремого курсу, нових способів структурування освітнього процесу, розробку нових технологій, методів та форм навчання та виховання студентської молоді (Дубасенюк, 2014, с.12-13). Це доводить інноваційну спроможність конкретних закладів освіти щодо розробки та впровадження оновлюючих змін до освітнього процесу, зокрема підготовки соціальних працівників.

Підставою виявлення дискурсивного простору освіти в галузі соціальної роботи є вдалий досвід виокремлення «педагогічного дискурсу як одного з основних засобів удосконалення та інноваційності освітнього процесу у закладах вищої освіти» (Колток, 2006, с.186). Виникає необхідність виявлення теоретико-методологічного значення *соціокультурного та соціально-педагогічного дискурсу* інноваційної проблематики створення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університеті. Багатоаспектне інтегрування «соціального та культурного» у динамічній природі інновацій

залежить від забезпечення повноти організації й функціонування інноваційного освітнього середовища підготовки майбутніх соціальних працівників. Соціально-педагогічний дискурс стає особливо значущим для виявлення перетворювальних можливостей та меж оптимізації ресурсів та науково-методичних засобів підготовки соціальних працівників.

Соціокультурний та соціально-педагогічний дискурс підготовки соціальних працівників мають визначити принципи побудови та об'єктивно оцінити можливості щодо створення та функціонування інноваційного освітнього середовища. *Саме тому, особливого значення набувають можливості інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників — динамічність, інноваційність, суб'єктність у контексті соціокультурного дискурсу та технологічність, практикоорієнтованість, ресурсозабезпеченість у контексті соціально-педагогічного дискурсу проблеми задля здійснення ціннісно-стратегічних змін в організації освітнього процесу в університеті* (рис. 1.4).

Визначаючи соціокультурний дискурс інноваційної проблематики варто враховувати, що «культура не є самостійним соціальним середовищем, а її сутність проявляється, перш за все, в діяльності, а не в сукупності досягнень та цінностей, накопичених людством у процесі історичного розвитку» (Гришкова, 2007, с. 46). Саме тому складність соціокультурного дискурсу стосовно інновацій полягає у тому, що «інновація — явище (або факт) культури, яке протистоїть традиції, передбачає комунікацію з традицією, оскільки «введення», «входження» нового можливо як для широкого використання, так і для поєднання з традиціями (Кириленко, 2015, с. 70). Отже, динамічний характер оновлення традицій інноваціями надає нам можливість побачити «динамічну єдність старого, сучасного і нового, що забезпечує, з одного боку, налаштованість культури щодо оновлення, породження та реалізації ідей, а з іншого —

забезпечує впровадження результатів пошуку» (Кириленко, 2015, с. 70). Стає зрозумілим, що створення або розробка нового залежить від того, на скільки поєднано механізми функціонування традицій й розвитку інновацій через включення існуючого традиційного досвіду або запозиченого й адаптованого досвіду з інших сфер життєдіяльності суспільства. Це означає, що динамічність стає ключовою ознакою інноваційного розвитку, впливаючи на створення й реалізацію методологічних орієнтирів підготовки соціальних працівників, які задають ціннісний вектор функціонування інноваційного освітнього середовища, умови й засоби якого й мають змогу забезпечити успішність та інноваційність самої підготовки.



Рис. 1.4. Можливості інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університеті

Водночас, важливо зауважити, що динамічність розширює можливості підготовки соціальних працівників щодо її соціально-педагогічної спрямованості, яка базується на досить потужній системі цінностей, формуючись в умовах впливу інноваційного освітнього середовища закладів вищої освіти. Зокрема, в університетах «ціннісно-сміслова детермінація виступає тим складним процесом, в якому поєднується сталість соціальної системи за рахунок цінностей та динамічності, а здатність до інноваційного розвитку надає закладу освіти породження особистих смислів учасниками освітнього процесу» (Бех & Семененко, 2009, с.171). Тому, ціннісна детермінація підготовки соціальних працівників повинна обумовлюватися «певними ціннісними орієнтаціями особистості, корпоративною ідеологією і системою колективних цінностей, що є елементами структури будь-якого закладу освіти» (Бех & Семененко, 2009, с.170). При цьому, ціннісна орієнтація виявляється назовні педагогічними традиціями, а сміслова — новаторством і творчістю, взаємодія яких впливає на механізм створення соціального простору освітнього закладу як боротьба протилежностей: педагогічних традицій і новаторства у сфері освіти (Бех & Семененко, 2009, с.171). Динамічність соціокультурних змін призводить до «формування нової моделі університету, що поєднує минуле, теперішнє й майбутнє стосовно освіти та культури» (Ямпольська, 2014, с.134), виступаючи інтеграційної ознакою освітньої, методичної та науково-дослідної діяльності університету. Таким чином, цінності стають орієнтирами для інноваційної діяльності університетів, оскільки їх динамічність відіграє особливу роль задля поєднання особистісного та суспільного у формуванні інноваційного потенціалу усіх учасників освітнього процесу підготовки у закладах вищої освіти.

Інноваційний характер можливостей суспільства й суб'єктів щодо цілеспрямованого засвоєння й впровадження іннова-

цій виокремлює орієнтації на інноваційну діяльність, так як забезпечується інноваційний розвиток у різних сферах життєдіяльності суспільства й самореалізації суб'єктів.

Характеристика самоздійснення суб'єктів інноваційної діяльності визначається соціальним механізмом суб'єктності щодо соціокультурного впливу, який має інституалізація освіти через найбільшу спрямованість внутрішніх механізмів: цінності, потреби, мотиви, смислові новоутворення, самосвідомість (Карпова, 2004, с.55). Переосмислення впливу суб'єктів (суспільство, організація, особистість) дозволяє розглядати динаміку інноваційного розвитку кількома шляхами (Карпова, 2004, с.47):

- розуміння нового у якості соціальної цінності;
- створення умов для інноваційної діяльності;
- прийняття результатів інноваційної діяльності.

На підставі цього, стає зрозумілим значення особистості в інноваційному процесі та прояв її «внутрішнього ресурсу, який надає можливість розробити ефективні інструменти соціального управління інноваційною сферою на рівні суб'єкта інноваційної діяльності» (Карпова, 2004, с.55).

Щодо визначення впливу інноваційного процесу різних сфер життєдіяльності суспільства, то слід враховувати, що суб'єктами інновацій можуть виступати як окремі особистості, так і соціальні системи, виходячи з прояву характерних особливостей (Яголковський, 2010, с.89):

— особистісна інноваційність (сенсорна та когнітивна; вроджена та реалізована), з одного боку, передбачає наявність здатності до сприйняття нових ідей й технологій, а з іншого - здатності до їх усвідомлення та творчого вдосконалення;

— організаційна інноваційність передбачає наявність прояву структурних характеристик інноваційної діяльності, які сприяють або перешкоджають створенню, впровадженню та розвитку інновацій;

— групова (командна) інноваційність передбачає спільний пошук розв'язання проблемних ситуацій за наявності функціонування механізмів здійснення цього пошуку (емоційне зараження, порівняння, когнітивне збагачення, мотивований імпульс, вплив цінностей) (Яголковський, 2010, с.89).

При цьому, соціокультурні детермінанти інноваційності щодо їх впливу на формування, розвиток та прояв інноваційних якостей суб'єкту потребують здійснення як аналізу ефективності включення суб'єкта до конкретних соціокультурних умов (макрорівень), так і аналізу чинників інноваційної активності (групові норми, цінності, стереотипи) команди, групи або організації (мікрорівень) (Яголковський, 2010, с.89-142). Як бачимо, визначення інноваційного впливу на формування, розвиток та прояв суб'єктних якостей надає змогу усвідомити значущість системи підготовки до професійної діяльності та реально оцінити можливості щодо вибору методів, засобів й форм засвоєння інноваційного досвіду, передача якого здійснюється через інститути освіти та інші соціальні інституції за певними ціннісними стратегіями.

Відображення реальних інноваційних процесів в освітній сфері детерміновано усією сукупністю соціокультурних умов та застосуванням закладами вищої освіти ціннісно-стратегічного орієнтування підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності. Безумовно, спроба визначитися з сутнісними характеристиками інновацій в освіті, особливостями структурності та функціональності інноваційних процесів, ускладнюється тим, що виділення специфічних ознак для класифікації освітніх інновацій не можна вважати вичерпаними.

Загальновідомо, що існує велика кількість класифікацій інновацій, побудованих за різними принципами, способами організації або окремими критеріями й ознаками. Найбільш обґрунтованим, вважається узагальнення комплексної класифікації інновацій, що здійснено Х. Б. Дусаєвим (2004, с.84) на

засадах системної методології відповідно до класифікаційних ознак, які визначають зміст, рівень розробки, сфери застосування та результати інновацій. Стосовно ж специфічного змісту інновацій, що представлено основною класифікаційною ознакою як «оригінальність та характер змін» не забезпечується відображення оновлюючих змін та їх позитивних наслідків. Зазначимо, що питання класифікації інновацій, а особливо освітніх інновацій остаточно не вирішено, що призводить до пошуку нових класифікаційних ознак різними шляхами:

- виокремлення залежності інновацій від застосування змісту, технології, організації, управління освітнім процесом (Шапран, 2008, с.13);

- поєднання таких ознак як інноваційний потенціал та масштаб перетворення (Богданова, 2003, с.6).

За таких умов класифікація структурно-складних освітніх інновацій, яку запропоновано О. І. Шапран (2008, с.13-15) стає актуальною, оскільки її завданням виступає відображення інноваційних змін за типом оновлення освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців: «альтернативне оновлення; комбінаторне вдосконалення; радикальне оновлення» (Шапран, 2008, с.13-15). Отже, дієвий характер оновлюючих змін проявом ціннісно-стратегічного орієнтування освітньої сфери як в цілому, так і підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти зокрема.

Стосовно організації нововведень у практичній соціальній роботі, то відповідно до потреб суспільства та певних груп клієнтів, спираючись на методологічний потенціал теорії інновацій надається можливість забезпечити якісне здійснення інноваційної діяльності. Проте, впровадження інновацій соціальної роботи засвідчує їх складний характер у різних аспектах (Савельчук, 2013):

- методологічному, відображається наявність та взаємозв'язок наукових підходів щодо дослідження інноваційної проблематики;

- теоретичному, визначається система дефініцій задля розуміння сутності та структурних характеристик інновацій соціальної роботи;

- практичному, передбачається перевірка умов реалізації інновацій соціальної роботи для реформування системи надання соціальних послуг населенню (Савельчук, 2013).

Необхідність такого удосконалення соціальної роботи та системи надання соціальних послуг різним категоріям населення спричиняє посилення інноваційної спрямованості соціальної політики України. У зв'язку з цим виокремлюється розгляд інновацій у галузі соціальної роботи, у широкому смислі — як цілеспрямоване конструювання «нового» та оновлення попереднього досвіду надання послуг населенню задля впровадження значущих змін у практику соціальної роботи; у вузькому смислі — це конкретні технологічні оновлення практичних моделей соціальної роботи, які спрямовані на зміни у діяльності закладів соціальної сфери (Савельчук, 2012с, с.183). Тим самим, відображаються їх змістовна сутність, що має значення для реформування системи надання соціальних послуг населенню.

Зрозуміло, що інновації в галузі соціальної роботи мають проявлятися в інтенсивному оновленні соціальних послуг (у вигляді нестандартних методів і форм) різним категоріям соціально незахищеного населення. Тому, ми вважаємо, що фахівці соціальної сфери мають сприяти розробці та впровадженню інновацій соціальної роботи, а саме:

- інновацій соціальної роботи, що ініційовані клієнтами;
- інновацій соціальної роботи, що зумовлені конкуренцією в сфері надання соціальних послуг;
- інновацій соціальної роботи, що стимулюються державою або підтримуються громадою;
- інновацій соціальної роботи, що здійснюються за наявності ресурсів.

Отже, інновації в галузі соціальної роботи — це нововведення, які спрямовані на оптимізацію діяльності соціальних працівників щодо підвищення якості надання соціальних послуг населенню. Як об'єктивне явище, що актуалізується в сучасних соціально-економічних умовах, інновації соціальної роботи можуть опосередковано впливати на змістовість підготовки соціальних працівників, надаючи їй нової якісної характеристики оновлення.

Щодо підготовки соціальних працівників на засадах соціальних та культурних ціннісних орієнтирів інноваційного розвитку, то соціокультурний дискурс через сукупність традицій та інновацій має забезпечувати багатоаспектний характер оновлення (динамічний, інноваційний, суб'єктний), який і призводить структуру підготовки у відповідність до її інноваційної середовищної характеристики. Таким чином, соціокультурний дискурс інноваційної проблематики виступає як багатоаспектний, наповнений перспективними ціннісними стратегічними орієнтирами щодо удосконалення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету, забезпечуючи актуальні потреби розвитку освіти в галузі соціальної роботи.

Окрім соціокультурного дискурсу, для пояснення інноваційної проблематики в контексті підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища важливим для нас виявляється й соціально-педагогічний дискурс, в якому найбільш збалансовано реалізуються характеристики, що орієнтовані на актуальні потреби оновлення змісту, методів, засобів й форм означеної підготовки в університеті.

Одним із найвагоміших чинників розширення можливостей інноваційного освітнього середовища університету розглядається технологічність підготовки соціальних працівників щодо застосування організаційних форм, методів й засобів аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяль-

ності. Саме технології, методи та методики навчання соціальних працівників надають змогу університетам займати та утримувати лідерські позиції з підготовки фахівців до соціальної роботи. Тому, доцільно акцентувати увагу на створенні умов для технологічного вдосконалення освітнього процесу через можливість досягнення відповідних характерних переваг інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників.

Дедалі важливішим для інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників стає потреба застосування таких технологій, які будуть базуватися на засадах поєднання традиційного навчання з методами, засобами й формами інноваційного навчання. Як правило, для вибору технологій, методів, засобів й форм аудиторної та позааудиторної діяльності звертається увага щодо новизни їх застосування, оскільки новизна виступає системоутворюючою ознакою та якісною характеристикою інновацій (Буркова, 2010). Проте, новизна технології не може бути основним критерієм її інноваційності, оскільки інноваційні технології, які є новими, можуть й не призводити до результативності існуючої системи освіти (Артюшина, 2014). Інакше кажучи, саме результативні освітні технології, на думку М. В. Артюшиної (2014) й визначаються як інноваційні технології (проблемного навчання, колективної розумової діяльності, формування критичного мислення, проектного навчання, інтерактивного навчання, ігрового навчання тощо) (Артюшина, 2014, с.133-135).

Стосовно змін, які спричиняють у освітньому процесі застосування інноваційних технологій, то слід виокремлювати їх практичне призначення:

- глобальні (особистісно-орієнтовані, інформаційні та кредитно-модульні технології);
- компонентні (ігрові, діалогові та технології розвитку творчості);

- модифікаційні (проектні технології, цілепокладання та життєтворення, тренінгові технології) (Шапран, 2008, с.15).

У такому випадку, технологічність має безпосереднє відношення до створення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. Безперечним, на нашу думку, стає технологічний характер посилення значення освітніх технологій, особливо таких, що визначаються як інноваційні для підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Стосовно підготовки соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності, то не викликає сумніву її практикоорієнтованість, що дозволяє підготувати студентів до вирішення соціальних проблем й складних життєвих обставин клієнтів соціальної роботи шляхом розробки інновацій та їх впровадження до сфери надання соціальних послуг. Прогнозування результативності «реалізації творчої ідеї, яка створює нову соціальну або економічну цінність для суспільства, а відтак може в подальшому бути застосованою в практичній діяльності» (Платонова & Платонов, 2011, с.14) доводиться можливістю створення умов для функціонування інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. Однак, для розробки та впровадження інновацій до соціальної роботи труднощі полягають у тому, що змінюється стандартний перебіг їх розвитку та впровадження: «теорія інновацій — підготовка фахівців до впровадження інновацій — практика впровадження інновацій» (Столярова, 2009). При цьому, слід враховувати, що й «теорія соціальної роботи як практико-орієнтована наука, здатна продукувати нове знання тільки на основі аналізу практики» (Столярова, 2009, с.157). Практикоорієнтованість соціальної роботи вимагає відповідної підготовки майбутніх фахівців до її здійснення, що не можливо здійснювати без застосування інноваційних методів, засобів й форм аудиторної та позааудиторної навчальної та соціально-виховної діяльності. Тому, підготовленість студентів до здійснення розробки та

впровадження інновацій як складової професійної діяльності соціального працівника вимагає, на думку дослідників Є. Дурманенко та В. Панченко (2014, с.174):

- розробки нових технологій та нового науково-методичного інструментарію;
- адаптації або змінення наявних технологій соціальної роботи та соціальної педагогіки;
- пошуку нових сфер застосування існуючих технологій (технологічне перенесення);
- використання наявного методу соціальної роботи іншою групою користувачів соціальних послуг;
- соціального проектування (Дурманенко & Панченко, 2014, с. 174).

Загалом, специфічність професійної діяльності з розробки й впровадження інновацій до сфери надання соціальних послуг полягає в операціоналізації й алгоритмізації взаємодії, яка зорієнтована на особистісний розвиток (ініціативність, емоційність освітнього середовища, саморегуляція й свобода, особистісна відповідальність, співдружність, співробітництво та партнерство, довіра й опора, творчий потенціал, самовдосконалення) як фахівців, так і клієнтів соціальної роботи (Дурманенко & Панченко, 2014, с.174).

Отже, відповідна спрямованість професійної діяльності соціальних працівників щодо її детермінації процесом розробки й впровадження інновацій в галузі соціальної роботи передбачає особливий вплив спеціально-організованих умов інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університеті.

Зазначимо також суспільну значущість результативності інноваційної діяльності соціальних працівників, яка забезпечується завдяки інтеграції ресурсів, їх активізації та взаємодії. Оскільки процес створення та впровадження інновацій тісно пов'язан з розвитком інноваційної активності людей, актуалі-

зацією їхнього інноваційного потенціалу, то абсолютно правомірним стає наявність ресурсозабезпеченості інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників.

За визначенням Комісії соціальних інновацій ЄС (Social Innovation A Decade of Changes, 2014, с.21) об'єднання ресурсних можливостей та співпраця вважається пріоритетним для вирішення соціальних проблем. Для продукування соціальних інновацій обов'язковим вважається створення сприятливого «природного середовища» завдяки інструментам побудови такого простору (інкубатори, хаби, форуми, конкурси та методології дослідження: тестування і вимірювання впливу тощо) (Social Innovation A Decade of Changes, 2014, с.21). Отже, соціальні інновації як свідомо організовані нововведення або нові явища в практиці соціальної роботи, які виникають на певному етапі розвитку суспільства відповідно до мінливих соціальних умов, безперечно потребують забезпечення наявними ресурсами для їх успішної реалізації.

Переосмислення сутності інновацій, їх впливу на процеси, що відбуваються в суспільстві, у зв'язку з необхідністю підвищення якості життєдіяльності соціально незахищених верст населення, роблять надзвичайно актуальною проблему розробки й впровадження інновацій в практику соціальної роботи. Якщо інноваційна діяльність соціальної сфери спрямована на вирішення соціальних проблем сучасного суспільства, то розробка та впровадження інноваційних моделей соціальної роботи, перш за все, мають забезпечити підвищення якості надання соціальних послуг шляхом об'єднання ресурсних можливостей та їх розширення. Проте, впровадження інноваційних моделей соціальної роботи не може здійснюватися простим поєднанням «традицій та інновацій» для оновлення системи надання соціальних послуг населенню.

Інноваційна діяльність соціальних установ, служб та громадських організацій — це розробка нових, більш якісних со-

ціальних послуг населенню, які забезпечують підвищення ефективності соціальної роботи шляхом об'єднання ресурсних можливостей щодо подальшого впровадження інноваційних напрямів соціальної роботи та поширення нових соціальних послуг. При цьому, важливим стає дотримання певних послідовних дій (Савельчук, 2013с):

- формулювання мети впровадження інновацій соціальної роботи, яка співвідноситься з результатом ($M=P$; $M<P$; $M>P$; $M\neq P$) надання соціальних послуг;
- визначення завдань, що сформульовані як система умов для покращення якості надання соціальних послуг;
- планування заходів щодо їх реалізації та визначення ефективності кожного з них на різних етапах поширення інновацій соціальної роботи;
- опис та розподіл конкретних обов'язків соціальних працівників та ресурсних можливостей соціальних закладів й громадських організацій;
- здійснення контролю за реалізацією впровадження інновацій відповідно до встановлених термінів.

Таким чином, інноваційність напрямів та моделей соціальної роботи впливає на підвищення якості надання соціальних послуг, оскільки їх реалізація призводить до вирішення реальних соціальних проблем та складних життєвих обставин клієнтів шляхом врахування реальних можливостей досягнення поставлених цілей, завдяки розширенню системних ресурсів для отримання результатів, що можливо якісно та кількісно вимірювати. За таких умов стає можливим вибудовування інноваційного напряму підготовки соціальних працівників, який й має забезпечити спроможність майбутніх фахівців до здійснення інноваційної діяльності у сфері надання соціальних послуг.

Відповідно до цілеспрямованого конструювання нового та оновлення попереднього досвіду надання соціальних послуг шляхом застосування інноваційних технологій і моделей соціа-

льної роботи, процес підготовки майбутніх соціальних працівників повинен бути впорядкованим для зменшення об'єктивних труднощів та гарантування динаміки зростання інноваційного потенціалу студентської молоді в умовах створення й функціонування інноваційного освітнього середовища університету.

З огляду на це можна представити поняття *«інноваційне освітнє середовище підготовки соціальних працівників»* як комплекс спеціально-організованих умов та ресурсів університету, що забезпечує отримання вищої освіти та опанування кваліфікації за відповідним напрямом «Соціальна робота», сприяючи ефективній професійній соціалізації та задоволенню потреби студентів у розробці й впровадженні інноваційних соціальних послуг.

Проте, об'єднання ресурсних можливостей та спеціально-організованих умов підготовки соціальних працівників задля зростання інноваційного потенціалу студентів потребує реалізації принципів управління інноваційною діяльністю (Савельчук & Бибик, 2016, с.65):

- створення групи креативних людей, оскільки інноваційна креативність як складова інноваційного потенціалу фахівців позитивно впливає на розробку й впровадження інноваційних ідей;
- стимулювання та інноваційне спрямування діяльності соціальних працівників, що надає змогу обирати методи мотивації інноваційної діяльності;
- визначення цілей та можливостей реалізації поставлених завдань, здійснення контролю, що надає змогу соціальному працівнику проявляти інноваційну компетентність (Савельчук & Бибик, 2016, с. 65).

Переорієнтація професійної діяльності соціальних працівників на інноваційні процеси у соціальній сфері повинна знайти відображення у організації й змістовості підготовки через оновлення усіх її складових, що забезпечує розробку та впровадження до освітнього процесу специфічних елементів змісту, форм й технологій аудиторної та позааудиторної діяльності.

Отже, дискурсивний контекст інноваційної проблематики стає конструктивною основою, що об'єднує міждисциплінарну ціннісну спрямованість стратегічних перспектив щодо виокремлення особливостей впливу соціокультурного й соціально-педагогічного дискурсу на створення спеціально-організованих умов та ресурсів як освітнього середовища університету, так і інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**ЦІННІСНІ СТРАТЕГІЇ ЩОДО СТВОРЕННЯ
ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

<i>Ціннісні стратегії</i>	<i>Цінності інноваційного освітнього середовища</i>
Партнерська взаємодія усіх учасників освітнього процесу та фахівців соціальних закладів	<ul style="list-style-type: none"> - спільна проектно-інноваційна діяльність у сфері надання соціальних послуг; - формування досвіду співпраці з партнерами-учасниками освітнього процесу; - розширення інноваційного досвіду; - організація простору для науково-практичної співпраці та проходження практики і стажування;
Залучення викладачів до інноваційної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - підвищення значення інновацій для освітнього процесу та соціальної роботи; - розширення предметного змісту навчальних дисциплін з соціальної роботи; - розвиток фахових компетенцій викладачів дисциплін з соціальної роботи; - розширення інноваційних практик аудиторної та позааудиторної діяльності студентів
Підтримка процесу актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників	<ul style="list-style-type: none"> - зростання інноваційної активності студентів; - розширення можливостей щодо вибору форм позааудиторної навчальної та соціально-виховної діяльності; - дотримання морально-етичних ціннісних орієнтирів соціальної роботи; - дотримання особистісно-орієнтованих цінностей професійної соціалізації; - визначення пріоритетних напрямів інновацій в соціальній роботі

Зазначимо, що ціннісні стратегії інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників не можуть не передбачати результативного й оптимального застосування ресурсних можливостей стосовно підвищення якості освіти в галузі соціальної роботи.

У контексті дискурсивного аналізу, цінності інноваційного освітнього середовища підготовки виступають як норми взаємодії усіх учасників освітнього процесу, тоді як ціннісні стратегії стають підґрунтям удосконалення підготовки соціальних працівників.

Отже, інноваційне освітнє середовище підготовки соціальних працівників розширює можливості усіх учасників освітньої діяльності завдяки основним ціннісним стратегіям, реалізація яких вимагає комплексного науково-методичного забезпечення у кількох площинах:

- 1) партнерської взаємодії усіх учасників освітнього процесу та фахівців соціальних закладів;
- 2) залучення викладачів до інноваційної діяльності;
- 3) підтримка процесу актуалізації інноваційного потенціалу майбутньої соціальних працівників.

Зрозуміло, що це орієнтує систему підготовку фахівців соціальної сфери на пошук спеціально-організованих умов й ресурсів для варіативного застосування методів навчання й викладання та організаційних форм, які спрямовують освітній процес на зростання інноваційного потенціалу у майбутніх соціальних працівників. Таким чином, соціокультурний та соціально-педагогічний дискурс виступає потужним інструментом визначення принципів для створення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників, де має бути розроблена система комплексного науково-методичного забезпечення з реалізації ключових характеристик динамічної природи інновацій.

1.3. СУТНІСНІ Й ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Зміни, які сприяють реформам соціальної сфери підвищують роль соціальної роботи, яка виступає дієвим інструментом подолання соціальних проблем. Професійна діяльність соціальних працівників набуває особливого значення, оскільки визначаються пріоритетні напрями стосовно формування соціально активної особистості, сприяння адаптації людини в динамічному соціальному середовищі, підтримки соціально незахищеного населення, допомоги різним групам клієнтів, які перебувають у складних життєвих обставинах. Об'єктивна значущість практичної діяльності соціальних працівників переконливо доводить необхідність пошуку та виявлення теоретичних аспектів з урахуванням тісного взаємозв'язку з системою професійної підготовки до соціальної роботи, що дозволить побудувати ефективні механізми надання соціальних послуг клієнтам.

Опанування професією «соціальний працівник» потребує послідовного і ґрунтовного врахування своєрідності та ідентичності соціальної роботи, закономірностей її функціонування та розвитку, структурованої спрямованості напрямів як певної цілісності соціальної роботи (Савельчук, 2016, с.38). Забезпечення повного використання методологічного потенціалу соціальної роботи, неможливо без розкриття теоретичних та науково-методичних можливостей здійснення університетської, професійної, профільної освіти, на базі якої й вибудовувалася складна система підготовки соціальних працівників. Досягнення цього й спричиняє необхідність пошуку особливостей становлення й функціонування підготовки студентів до професійної діяльності в галузі соціальної роботи. Усвідомлення методологічної площини соціальної роботи в контексті підго-

товки соціальних працівників, надає змогу визначитися зі спеціально-організованими умовами й ресурсами її становлення та здійснення (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**МЕТОДОЛОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

<i>Методологічні можливості соціальної роботи</i>	<i>Особливості організації підготовки соціальних працівників</i>	<i>Характерологічні ознаки підготовки соціальних працівників</i>
«Благодійність як наука, що заснована на принципах та спостереженнях, тому потрібно її викладати та засвоювати» (Целих, 2008, с.283)	Створення системи «учнівства» для здійснення підготовки волонтерів та дружніх візитерів	Нерегулярний характер літніх майстерень (воркшопів), програм з підготовки. Навчальні програми передбачали поєднання теоретичних занять з практичним засвоєнням навичок
Закономірності розвитку різних напрямів соціальної роботи у наданні кваліфікованих соціальних послуг, функціонування благодійності	Створення «Школи соціальної роботи» як спеціально організованих курсів та навчальних програм з підготовки соціальних працівників	Регулярний характер підготовки; Навчальні програми містили теорію, практику та методику соціальної роботи
Осмислення ідей становлення соціальної роботи «від практики до теорії»	Можливість функціонування «Школи соціальної роботи» на академічних засадах в університетах та виокремлення профільної соціальної освіти	Диференціація підготовки: - теоретико-методична орієнтація із застосуванням наукових досліджень в практичній соціальній роботі (теорія соціальної роботи / методи соціальної роботи); - практична орієнтація з опорою на практичний досвід розв'язання соціальних випадків, що підкріплено теоріями соціальної роботи задля зміни оточення або зміни особистості (теорія практичної соціальної роботи / технологія практичної соціальної роботи)

Закінчення табл. 1.2

<i>Методологічні можливості соціальної роботи</i>	<i>Особливості організації підготовки соціальних працівників</i>	<i>Характерологічні ознаки підготовки соціальних працівників</i>
Взаємозв'язок теорії з практичною соціальною роботою	Створення освітнього практикорієнтованого середовища організацій або закладів, в яких здійснюється підготовка до соціальної роботи	Суттєвий вплив фахівців-викладачів соціальної роботи на формування професійного мислення майбутніх фахівців
Взаємозбагачення теорії та практики соціальної роботи науковими дослідженнями різних галузей знань	Створення освітньо-наукового середовища підготовки соціальних працівників в умовах університетської освіти	Організація підготовки через поєднання академічної (університетської) та професійної освіти
Ідентичність соціальної роботи у різних формах взаємодії «навчання — дослідження — управління»	Здійснення підготовки соціальних працівників за варіативними моделями та відповідно до розроблених стандартів	Можливість вибору цільових навчальних програм підготовки (за змістом та терміном навчання)
Уніфікація теорій соціальної роботи, розробка метатеорії	Адаптація підготовки соціальних працівників до потреб інтегративної соціальної роботи	Сприяння удосконаленню змістовості підготовки соціальних працівників
Системна природа соціальної роботи	Адаптація підготовки соціальних працівників відповідно до системної організації соціальної роботи	Відтворення у методах, формах та засобах навчальної діяльності системних зв'язків задля удосконалення технологічності підготовки соціальних працівників
Комплексний характер інновацій соціальної роботи	Взаємопроникнення інноваційної діяльності як способу досягнення результативності підготовки соціальних працівників	Впровадження інноваційної складової до аудиторної та позааудиторної навчальної та соціально-виховної діяльності майбутніх фахівців з соціальної роботи

Отже, теоретико-методологічні проблеми соціальної роботи, що визначено, мають особливе значення для вирішення на-

уково-методичних завдань підготовки соціальних працівників. Між тим, сучасні дослідження продовжують давню традицію соціальної роботи щодо реагування на суспільні виклики та відтворення нового способу вирішення її теоретико-методологічних проблем. У контексті нашого дослідження, зокрема підготовки соціальних працівників, нас передовсім цікавлять методологічні можливості соціальної роботи щодо їх впливу на організацію підготовки до професійної діяльності в умовах закладів вищої освіти, зокрема університетів.

Статус соціальної роботи традиційно визначався «характером тих проблем, з якими вона мала справу, але виявлялася нездатною запропонувати однозначні методи їх ефективного розв'язання» (Шанін, 1998, с.45) через складність та неможливість застосування теоретико-методологічного обґрунтування. Це призводило до суперечливого сприйняття соціальної роботи повноцінною науковою галуззю знань, оскільки не було повною мірою розвинутої й автономної теоретичної бази (Шанін, 1998, с.45). Тому соціальна робота сприймалася «як інтуїтивне мистецтво, а не наука, яка зможе навчити» (Шанін, 1998, с.45). Завдяки тому, що *благодійність вважали заснованою на наукових принципах* (Целих, 2008, с.282), то відбулося «становлення» підготовки соціальних працівників через ідеї й наміри благодійних організацій здійснювати теоретичне та практичне навчання шляхом організації системи «учнівства». Реалізацію такого навчання, наприкінці 90-х років XIX століття, вважають першим прототипом сучасної підготовки соціальних працівників (Целих, 2008, с.283). Фундаментальні дослідження щодо виникнення підготовки соціальних працівників (Kendall, 1978) переконливо доводять значення теоретико-практичного підґрунтя благодійності для організації навчання робітників благодійних організацій (Целих, 2008, с.285-286). За таких обставин, система «учнівства» мала нерегулярний характер навчання, що поєднувало набуття теоретичних знань із засвоєнням практичних навичок соціальної роботи.

Закономірності розвитку різних напрямів соціальної роботи та функціонування благодійності спричинило потребу досягти більш кваліфікованого надання соціальних послуг, що вимагало від благодійних спільнот створювати базові інститути, які могли вже забезпечувати регулярність здійснення теоретичної, практичної та методичної підготовки соціальних працівників у спеціально організованому її середовищі. Так, визнанням у 1898 році «перших шкіл для соціальних працівників, які мають намір замінити серію літніх (воркшопів) майстерень, навчальних програм для волонтерів і дружніх візитерів на навчання у межах однорічної освітньої програми» (Sydnor H. Walker, 1928, с.17) було започатковано підготовку соціальних працівників. Саме поширення практичної соціальної роботи, напрями якої на той час домінували та сприяли організації означеної підготовки фахівців. Так, професійної підготовки соціальних працівників потребували домінуючі напрями соціальної роботи, а саме (Sydnor H. Walker, 1928, с. 36):

- соціальна робота з клієнтами, сім'єю, групами клієнтів, з організаціями, громадами та суспільством;
- соціальна робота із залежністю, сімейним благополуччям та бідністю;
- сільська соціальна робота та розвиток громади;
- виправна та судова соціальна робота;
- гендерна соціальна робота;
- соціальна робота у сфері охорони здоров'я;
- геронтологічна соціальна робота;
- соціальна робота з секс-меншинами;
- психіатрична соціальна робота;
- соціальна робота з особами, які мають обмежені можливості;
- соціальна робота на підприємствах для забезпечення умов праці (Sydnor H. Walker, 1928, с.36).

Зрозуміло, що практична обумовленість соціальної роботи стає основою для визначення змістовості навчання соціальних працівників, що відображала поширення практичних напрямів та їх трансформаційні зміни.

Становлення «Школи соціальної роботи», слід розуміти як суспільно важливе реагування на виникнення соціально значущих проблем, які необхідно подолати засобами соціальної роботи. Зважаючи на це, можна говорити про вплив професіоналізації соціальної роботи на виокремлення «Школи соціальної роботи» як самостійного напрямку практичної соціальної роботи для здійснення навчання тих працівників, хто вже отримав досвід надання соціальних послуг або участі у волонтерській діяльності. Тому й до викладання у «Школах соціальної роботи» залучалися викладачі з наявним власним досвідом надання соціальних послуг, через що змістовість підготовки, повною мірою, відображала вимоги та потреби практичної діяльності.

Осмислення ідей становлення соціальної роботи за принципом «від практики до теорії» суттєво вплинуло на «диференціацію підготовки соціальних працівників» (Холостова, Кононова & Вдовіна (ред.), 2011, с.36-37), яка дозволила організувати її здійснення на засадах профільної соціальної освіти та академічної університетської освіти.

Ініціатива створення незалежної від системи вищої освіти підготовки соціальних працівників належить Мері Річмонд, яка мала намір зберегти ціннісну основу включення соціальних працівників до благодійності та її безкорисність, яку не могла надати «університетська підготовку через вивчення великої кількості навчальних дисциплін у контексті різних наукових шкіл» (Холостова, Кононова & Вдовіна (ред.), 2011, с.36-37). Саме тому, створена її зусиллями Нью-Йоркська Школа філантропії, отримавши статус «Школи соціальної роботи» увійшла до складу Колумбійського університету тільки

у 1940 році та продовжує існувати вже як факультет соціальної роботи (Холостова, Кононова & Вдовіна (ред.), 2011, с. 36-37).

Водночас, навчання соціальних працівників могло базуватися на академічних засадах університетської освіти. Саме таку ідею підтримувала Джейн Адамс, яка першою серед фахівців усвідомила значення наукового знання для підготовки студентів до практичної соціальної роботи. Тому, підготовка до соціальної роботи організовувалася спільно з науковими та освітніми центрами. Це призвело до створення Чикагської школи громадянства й філантропії, яка у 1920 році отримала статус Школи соціального адміністрування при Чикагському університеті (Холостова, Кононова & Вдовіна (ред.), 2011, с. 36-37).

Отже, наявність різного усвідомлення значення професійної підготовки до соціальної роботи доводиться існуванням протилежних й відмінних ознак практичної діяльності фахівців. Саме дискусійність стосовно пріоритетів професійної підготовки соціальних працівників визначила контекст основних напрямів освіти в галузі соціальної роботи (Лісовець, 2018b, с. 17-18).

Оскільки професійна підготовленість фахівців соціальної сфери поступово ставала основним пріоритетним завданням соціальної роботи, то природно, що і питання *взаємозв'язку теорії й практики соціальної роботи* набували такого ж важливого значення для підготовки студентів до її здійснення (Савельчук, 2011, с. 12). У контексті співвідношення чинників взаємозв'язку становлення й розвитку теорії та практики, зауважимо, що у різні часи спостерігався або їх умовний розподіл, або обґрунтовувалася теоретична складова практичної діяльності. Ідея розмежування теорії та практики соціальної роботи залишається й досі актуальною для вітчизняної соціальної роботи, тоді як історичні передумови становлення зарубіжної соціальної роботи на засадах взаємозв'язку теорії з

практичною діяльністю, навпаки, сприяли виникненню рівнозначності між її складовими.

Досить складним залишається питання самостійності теорій соціальної роботи, які мають застосовувати в практичній діяльності та вивчатися під час підготовки фахівців, оскільки існує можливість запозичення теорій для обґрунтування вибору тих чи інших форм та методів практичної діяльності.

У той же час стрімкий розвиток практики соціальної роботи призводить до переосмислення теоретичних засад соціальної роботи щодо їх доцільності й можливості застосування під час вирішення складних життєвих ситуацій або при роботі з соціально незахищеними категоріями населення та іншими групами клієнтів, що потребують підтримки, допомоги та захисту (Капська, 2016, с. 12). Слід визнати, що для підготовки соціальних працівників суттєвим стає можливість впорядкування теорій соціальної роботи та доцільність їх застосування в практичній діяльності, відбувається відповідно до сукупності критеріїв (Hutchinson Gunn Strand, Oltedal Siv, 2014):

- застосування теорії в практичній соціальній роботі — критерій, що визначає межі ідентифікації теорія в цілому або її частини;
- викладання (вивчення) теорії — критерій, який обумовлює її значення для здійснення підготовки соціальних працівників в університетах або в інших закладах вищої освіти;
- визнання успішності теорії — критерій, який обумовлює значення теорії для вирішення завдань практичної соціальної роботи;
- доцільність застосування теорії — критерій, який обумовлює значення теорії стосовно науково-методичної підтримки практики соціальної роботи та підготовки до неї (Hutchinson Gunn Strand, Oltedal Siv, 2014).

Труднощі, які зустрічаються в процесі створення або вибору теорії для практики соціальної роботи, певною мірою, відо-

бражають її обмеженість стосовно цілей застосування у професійній діяльності соціальних працівників. Виходячи з означених критеріїв значущості виокремлено наступні теорії соціальної роботи (Hutchinson Gunn Strand, Oltedal Siv, 2014, с.227):

- 1) теорія систем (System theory);
- 2) психодинамічна теорія (Psychodynamic theory);
- 3) теорія навчіння (Learning theories);
- 4) інтеракціоніська теорія (Interactionist theory);
- 5) теорія конфліктів (Conflict theory) (Hutchinson Gunn Strand, Oltedal Siv, 2014, с.227).

Преваги такої класифікації полягають у тому, що соціальна робота як наукова теорія, по-перше, визначає та пояснює практичну діяльність, по-друге, є мобільною та гнучкою до змін, які враховують пріоритетність проблем практичної соціальної роботи, і по-третє, є доступною для викладання та опанування під час навчання в університетах та інших освітніх закладах, які здійснюють підготовку соціальних працівників.

Зрозуміло, що практика соціальної роботи виступає постійним процесом модернізації не тільки діяльності соціальних служб, закладів та громадських організацій, але й впливає на удосконалення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності. Саме тому, Школи соціальної роботи та їх викладачі як найбільш гомогенна група у межах освітнього закладу займали необхідну лідерську позицію для розробки нового змісту й напрямів професійної діяльності та формування професійного мислення у студентів і фахівців соціальної сфери (Bartlett, 1958). При цьому, фахівці соціальної сфери мали можливість «цілеспрямовано сприяти формуванню теорій й технологій соціальної роботи, розробці стандартів, підвищенню вимог до освітніх програм, здійсненню пошуку сталих зв'язків між швидкими змінами професійної діяльності та оновленим змістом підготовки соціальних працівників» (Хадисова, 2017, с.7).

Тому, М. В. Фірсов (2007, с.74-76) вважає за необхідне розмежувати поняття «теорія практики» та «теорія соціальної роботи», пояснюючи це методологічними проблемами технологізації соціальної роботи. Щодо теорії практики соціальної роботи, то теоретична оцінка практичної діяльності здійснюється через розуміння «технологій соціальної роботи», тоді як теорія соціальної роботи у цьому випадку виступає теоретичними засадами технологій (практик) соціальної роботи (Фірсов, 2007, с.74-76). Здійснення теоретичної оцінки професійної діяльності шляхом аналізу практики соціальної роботи, дозволило М. В. Фірсову та О. Г. Студеннової (2016) представити технології соціальної роботи як допоміжний процес, у межах якого існують наступні моделі:

- когнітивна модель технології соціальної роботи;
- структурна модель технології соціальної роботи;
- функціональна модель технології соціальної роботи;
- ресурсна модель технології соціальної роботи (Фірсов & Студенова, 2016).

Отже, практична орієнтованість соціальної роботи набувала суттєвого наукового підґрунтя, а особливість поширення теоретичних знань не могла не впливати на поступове удосконалення підготовки соціальних працівників у «Школах соціальної роботи». Дотримання чіткого розмежування соціальної роботи на теорію та практику надасть змогу впливати на подальше удосконалення підготовки соціальних працівників щодо її змістовного та технологічного оновлення освітнього процесу завдяки їх методологічним можливостям.

Проблема *взаємозбагачення теорії та практики науковими дослідженнями різних галузей знань* акцентує увагу на труднощах становлення соціальної роботи як науки серед інших суспільних наук, її здатності до створення власної теорії, можливості переосмислення й адаптування теорій, що виникли за її межами.

Наукове становлення соціальної роботи в Україні детерміновано суспільно-історичної природою практичної діяльності з надання підтримки, допомоги, захисту та підготовки до неї. Проблематичним для розвитку цілісності соціальної роботи, залишається дискусійність питання щодо взаємозбагачення та взаємодоповнення теорії практикою, чи практики теорією. Відповідно до цього, сформувалися позиції наукових досліджень, які намагаються усунути суперечності щодо первинності або практики, або теорії. Так, ідея цілісності соціальної роботи, спираючись на усвідомлення практичного досвіду та пріоритетних проблем практики соціальної роботи з різними категоріями населення сприяє розвитку теоретичного обґрунтування практичної соціальної роботи. У межах такого розуміння методологічних можливостей соціальної роботи спостерігається неможливість узагальнення практичних моделей соціальної роботи та адаптаційність теоретичних засад для обґрунтування практичних дій, прийняття рішень щодо розв'язання практичних ситуацій. Як бачимо, у такому аспекті соціальної роботи як наукової теорії шлях її становлення відбувається від практики до теорії. Так, зарубіжні дослідження у галузі соціальної роботи щодо вивчення впливу історичних чинників на формування її наукового статусу дозволили Майклу Дж. Голошко (Holosko, 2003, с.273) стверджувати, що не зважаючи на «існування практики соціальної роботи протягом 400 років, вона як і раніше прагне до самовизначення» (Holosko, 2003, с.273).

Соціальна робота як нова сфера наукового знання розпочала шлях свого становлення завдяки «морально-терапевтичній теорії» (Richmond, 1917), яка виникла як намір переосмислити практичний досвід благодійних організацій «для подальшої оцінки якості соціальної роботи та діагнозу соціальних проблем» (Холостова, Кононова & Вдовіна (ред.), 2011, с.41). Очевидним стає постійний та тісний взаємозв'язок соціальної

роботи з результатами наукових досліджень у психології, педагогіки, медицини, соціології, економіки, філософії тощо. Погляди, ідеї, концепції цілої низки суспільних наук творчо адаптувалися до потреб широкого практичного застосування в галузі соціальної роботи. Накопичення певних теоретичних знань, що відбувалося надавало змогу пояснювати практичний досвід соціальної роботи, її пріоритети.

Проте, труднощі, що супроводжують процес розвитку методології соціальної роботи спричинені багатоманітністю теоретичних підходів та моделей соціальної роботи.

Проблематичним для розвитку соціальної роботи, ми вважаємо, те, що й досі існує дискусія відповідно того, що є первиною основою: практична чи теоретична соціальна робота. Дискусійність цього питання полягає у тому, що спираючись на усвідомлення практичного досвіду та пріоритетність проблем практики соціальної роботи, відбувається узагальнення моделей соціальної роботи відповідно до вибору теорій для їх обґрунтування, прийняття рішень щодо розв'язання соціальних ситуацій. А з іншого боку, розвиток теорії соціальної роботи, спирається на методологію «загального та особливого» у наукових концепціях та підходах, які обґрунтовують різні види соціальної роботи, завдяки чому й відбувається:

- систематизація основних груп теорій (психолого-орієнтованих, соціолого-орієнтованих, комплексно-орієнтованих);
- визначення характеру впливу відповідної теорії на здійснення професійної діяльності (вибір моделей, методів, форм і технологій соціальної роботи).

Для розуміння категорії «теорія», передусім, варто визначити основні її характеристики щодо взаємодії з практичною діяльністю. Так, основними характеристиками теорій соціальної роботи, що пояснюють емпіричні факти, на думку Н. В. Павлик (2018, с.30) мають бути: об'єктивність, узагальненість, обґрунтованість, логічність, закономірність (Павлик,

2018, с.30). Зокрема, в контексті методології соціальної роботи визначаються основні ознаки системи соціально-педагогічної роботи в Україні: цілісність, емерджентність, цілеспрямованість, доцільність, структурність, ієрархічність, динамічність, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, синергетичність, життєздатність, концептуальність (Караман, 2012, с.223). Проте, специфічними характеристиками соціальної роботи як науки можуть виступати (Савельчук, 2011а, с.12):

- емпіричність — показує, що для наукової теорії першоджерелом є практична діяльність, яка її породжує, розвиває, підтверджує або спростовує;
- міждисциплінарність — показує, що теорія соціальної роботи містить наукові знання, які є результатом досліджень з психології, філософії, педагогіки, соціології тощо;
- концептуальність — показує, що різні теоретичні підходи характеризуються спільними показниками успішності соціальної роботи (Савельчук, 2011а, с.12).

Саме тому, з позицій домінуючих теоретичних підходів до обґрунтування практичної соціальної роботи, засвоювалися методологічні уявлення про організацію підготовки соціальних працівників в університеті.

Зарубіжний досвід практикоорієнтованої соціальної роботи акумульовано у індивідуал-реформістському, соціал-колективістському та рефлексивно-терапевтичному підходах (Пейн, 2007) які на теренах пострадянського простору прийнято визначати як індивідуальний (особистісний), соціетальний, діяльнісний (Фірсов, 1997) підходи. Не звертаючи увагу на відмінності у назвах означених підходів, за сутнісними ознаками взаємозв'язку «об'єкт — предмет» спостерігається спільність зосередження на пріоритетності теоретичного обґрунтування практичної соціальної роботи задля запровадження та поширення нових методів, форм та технологій практичної роботи (Савельчук, 2011а, с.12).

Отже, теорії практичної діяльності відповідають сутності наукового підходу у межах якого підкріплюється можливість вибору методів, форм, технологій соціальної роботи. Проте, наявність специфічного предмету, а також категорійно-понятійного апарату, закономірностей і принципів щодо його визначення доводять науковий характер соціальної роботи та доцільність вживання терміну «соціальна робота як наука».

Однак, велика кількість теоретичних підходів до розуміння сутності соціальної роботи та наявність різноманітних моделей практичної діяльності вимагає розгляду співвідношення теорії та практики соціальної роботи. Це дозволить виявляти чинники та критерії ефективності механізмів надання соціальних послуг населенню України, що обумовлені перспективами подальшого розвитку теорії та практики соціальної роботи, а також підготовки до її здійснення

Проблема ідентичності соціальної роботи у різних формах взаємодії «навчання — дослідження — управління» пов'язана з необхідністю входження вітчизняної соціальної роботи до міжнародного простору.

Вітчизняна соціальна робота, розвиваючись одночасно з відродженням соціальної педагогіки також проходить дуже складний власний шлях наукової ідентифікації. Цьому сприяє «особлива близькість змісту діяльності соціальної педагогіки відповідно до соціальної роботи, яка з'явилася одночасно» (Ліпський, 2004, с. 5). Саме тому визначення предметом її дослідження «соціальну допомогу знедоленим дітям і профілактику правопорушень серед неповнолітніх (Герман Ноль, Гертруда Боймер)» та «проблему інтеграції виховних чинників суспільства з метою підвищення культурного рівня населення (Пауль Наторп)» вказує на історичні витоки становлення соціально-педагогічної теорії (Зверева, 2011, с. 19). За переконанням І. Д. Зверєвої (2011) в методології соціальної роботи спостерігається «неузгодженість термінології, нечіткість або

подвійна трактовка багатьох понять, що не дозволяє надати чітку оцінку новим соціальним явищам і процесам», що призводить до зміщення акцентів з «вивчення соціально-педагогічних проблем на питання соціальної роботи» (Зверева, 2011, с.20).

Стосовно методології соціальної педагогіки, то важливими її складовими визначено: систему знань про засади становлення та структуру соціально-педагогічної теорії, принципи і способи їх пізнання; систему діяльності з отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки й методів оцінки якості наукових соціально-педагогічних досліджень (Мардахаев, 2011, с.4). Наявність спільних базових понять соціальної педагогіки та соціальної роботи, на думку О. В. Безпалько (2011, с.6) безперечно доводить їх взаємозв'язок. Проте, це також вказує на суттєві відмінності між ними, оскільки «соціальна педагогіка у центр уваги становить розвиток і становлення особистості як суб'єкта соціального життя, забезпечення педагогічно доцільного впливу різних факторів соціального середовища, а у теорії соціальної роботи акцент переміщується на соціальних захист, досягнення змін (соціальних та особистісних) як умови, що сприяє вирішенню проблем окремої людини, соціальної групи чи суспільства загалом» (Безпалько, 2011, с.7). Заплутаності додає, ще й те, що поряд зі спробами підвести науково-методологічний фундамент до практики соціальної та соціально-педагогічної роботи, став застосовуватися термін «соціальна освіта», який все найчастіше став вживатися в контексті підготовки соціальних працівників. Таке пояснення пов'язується з необхідністю вирішення соціальних проблем захисту і допомоги населенню завдяки соціальній освіті. Остаточного укорінення термін «соціальна освіта» набуває відповідно до принципу «освіта впродовж життя» та з введенням у обіг поняття «неформальна освіта». Такому поширенню сприяють дослідження в контексті соціальної освіти дорослих (Шаповалов, 2012), взаємозв'язку людей з різними соціальними та

освітніми формалізованими ознаками, в різних соціальних середовищах соціальної сфери: освіти, соціального забезпечення, соціальних гарантій, соціальної роботи в громаді (Шендеровський, 2011), вивчення зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників в системі вищої соціальної освіти (Кулікова, 2009). Саме тому, соціально-педагогічний зміст процесу підготовки соціальних працівників характеризує створення навчально-методичних засобів підтримки, які є типовими для сучасної педагогічної університетської освіти.

Складності визначення суттєвого місця соціальної роботи різних формах взаємодії «навчання — дослідження — управління» спрямовують специфічність такого пошуку на динамічність розвитку соціальної роботи у глобальному суспільно-освітньому просторі. Тому, доцільним стає сутнісна переорієнтація та поява й утвердження «нової» соціальної роботи.

Традиційне розуміння соціальної роботи через поняття «становлення» не відображає її історичний та сучасний досвід, який за способом практичного та теоретичного накопичення завжди відображав і реагував на зміни, що супроводжували суспільний розвиток. Доказом такого розширення традиційних меж соціальної роботи, на думку Т. В. Семигіної (2015) стає втілення нової професійної платформи («Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій» (2012 р.) та глобальне визначення соціальної роботи (2014 р.)), яку спільно розроблено Міжнародною федерацією соціальних працівників, Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною радою з питань соціального добробуту. Включення питань з охорони здоров'я, навколишнього середовища й сталого розвитку, за переконанням Т. В. Семигіної (2015, с.8) вказують на необхідність розширення сутнісної характеристики соціальної роботи щодо її переорієнтації з філософії патерналістського соціального забезпечення на розвиток людського капіталу через «зосередження на структурних чин-

никах соціальних проблем і потребі наддержавного їх регулювання» (Семигіна, 2015, с. 9).

Саме тому, перспективи розвитку власних теорій соціальної роботи відбивають, як перспективність розвитку спеціалізацій професії соціального працівника, так і стимулювання академічного освітнього середовища щодо впровадження нових концепцій соціальної роботи в освітній процес підготовки та досліджень стосовно долучення перспективних теорій до «місцевих знань» (Семигіна, 2018, с. 192-193). На розширення меж академічного освітнього середовища підготовки та професійних функцій фахівців у галузі соціальної роботи сприяють перспективи застосування нових теоретичних концепцій соціальної роботи (Семигіна, 2018, с. 190-192):

- соціальна робота, що зосереджена на розширенні можливостей, компетенцій і ресурсів клієнта та його близького оточення або середовища (Strength-Based Perspective);
- феміністська соціальна робота (Feminist Social Work Perspective);
- зелена соціальна робота (Green Social Work Perspective) (Семигіна, 2018, с. 190-192).

Відповідно суттєвим стає оновлення змістовості підготовки соціальних працівників, що пов'язується з «розширенням масштабів соціальної роботи й вимагає налаштування освітніх програм, яке забезпечить узгодження вимог до спільного розуміння підготовки фахівців» (Наместнікова, 2011а, с.21).

Уніфікація теорій соціальної роботи, розробка метатеорії дозволяють визначитися, яким саме шляхом розвивалися і будуть розвиватися теоретичні засади соціальної роботи в сучасних умовах. Необхідність такого визначення полягає у тому, що соціальна робота майже за 150 років не створила у чистому вигляді власної теорії (Головатий & Панасюк, 2005, с.438), а процес уніфікації теорій соціальної роботи, який розпочато у кінці 1960-х років й досі не завершено (Яременко, Толстоухова & Левін, 2004, с.66).

Визначитися з наслідками та перспективами соціальної роботи як галузі наукового знання вдалося завдяки Харольду Сведнеру (1983), який представив типологію її розвитку. (Холостова, Кононова & Вдовіна (ред.), 2011, с.33). Так, у контексті різних наукових підходів увійшли до означеної класифікації, ті теоретичні моделі, які поступово набували свого розвитку за період 1960-1970 рр., а саме:

- політичної дії, громадянської освіти та роботи;
- науково-дослідної роботи;
- філантропічної соціальної роботи;
- експертної роботи;
- реформістської роботи;
- суспільного розвитку (Холостова, Кононова & Вдовіна (ред.), 2011, с.41).

Проте, еволюція професійної соціальної роботи під впливом часу сприятиме інтегруванню спільних та конкуруючих між собою теорій, оскільки «соціальна робота як інтегральна професія, потребує інтегральної теорії» (Larkin Heather, 2005, с.7). Застосування метатеоретичної перспективи до вирішення проблем соціальної роботи надасть змогу забезпечити покращення як добробуту людини, так і добробуту суспільства в цілому. Але відсутність чіткого розуміння місця теорії соціальної роботи в системі соціальних наук, необхідність теоретичного осмислення існуючих моделей соціальної роботи виявляє ряд суперечностей, розв'язання яких потребує узагальнення та систематизації теоретичних моделей соціальної роботи, що дозволить представити теорію соціальної роботи як мультипарадигмальну (Савельчук, 2011, с. 11)

Конкретні історичні та соціальні умови забезпечують існування єдиної уніфікованої соціальної роботи, проте вони, на думку Майкольма Пейна (Raune, 2014), вже не впливають на становлення сучасної європейської соціальної роботи. Розуміння складності соціальної роботи як соціального явища, до-

зволяє досліднику визначити змістовність її напрямів (клінічна соціальна робота; соціальна допомога або соціальне забезпечення; соціальна педагогіка як форма соціальної роботи; соціальний розвиток) (Рауне, 2014). Об'єднуючим чинником має виступити методологія соціальної роботи, оскільки «професійне мислення фахівців соціальної сфери, освіта в галузі соціальної роботи повинна відображати дослідження складного характеру тієї чи іншої соціальної роботи в Європі та в інших країнах світу» (Рауне, 2014, с.2).

Нарешті, синхронічність існування соціальної реальності, багатомірність зв'язків та відносин, «надають можливість безпосередньо спостерігати «тектонічні зсуви» парадигм як на рівні окремих національних практик, так і рух ідей і системних уявлень в контексті глобальних трансформацій (Фірсов & Лельчицкий, 2017). При цьому, пошук ідентичності пізнання та практики соціальної роботи (Фірсов, 2011, с.16) визначається трансверсальним характером сучасного розвитку методології соціально-педагогічних досліджень (Marynowicz-Netka, 2003; Шпак, 2013). У цих умовах специфічність соціальної роботи, що виступає як трансверсальність («трансверсальна соціальна робота») отримує потужний імпульс впливу на методологію навчання та підготовку соціальних працівників. Відповідно до ідей трансверсальності в соціальній роботі, підготовка соціальних працівників в остаточному підсумку має бути технологічно керованою та значною мірою передбаченою. Оскільки для покращення якості надання соціальних послуг населенню створюються «нові» технологічні моделі, то зрозуміло, що «постійний процес модернізації діяльності соціальних служб» (Фірсов, 2007, с. 74-76) повинен збігатися з удосконаленням підготовки соціальних працівників. Отже, з позиції трансверсальної перспективи соціальної роботи стає можливим урахування в процесі підготовки опанування майбутніми соціальними працівниками трансверсальними компетенціями.

Важливою особливістю може виступити інтеграція теорії та практики соціальної роботи завдяки науково-теоретичним засадам, механізмам реалізації (технологічним, організаційно-методичним), сукупності умов та чинників, що в цілому й забезпечують ефективність й успішність соціальної роботи та підготовку до її здійснення. У результаті цього, співвідношення, інтегрування або розмежування теорії та практики соціальної роботи стають змістовною методологічною проблемою.

Переосмислення теорії й практики соціальної роботи щодо їх значення та впливу на організацію підготовки соціальних працівників певною мірою залежить від їх взаємовідношення, яке має ґрунтуватися на структурно цілісному і повноцінному уявленні про її сутність соціальної роботи як науки, а значить в освітньому процесі повинно здійснюватися шляхом комплексного вивчення теорії соціальної роботи та урахування їх перспектив для застосування в практичній соціальній роботі.

Системна природа соціальної роботи може забезпечити подальший розвиток перспектив, у межах яких повинен відбуватися системний розвиток наукових теорій та технологій для практичної соціальної роботи. На різних рівнях життєдіяльності суспільства організація соціальної роботи на засадах виваженого поєднання системної методології з оптимальним поєднанням сучасних освітніх тенденцій щодо підготовки соціальних працівників набуває актуальності у зв'язку з необхідністю підвищення якості надання соціальних послуг населенню.

Системна методологія соціальної роботи вибудовується на загальноприйнятих засадах системного підходу, який проник у всі сфери наукового пізнання. Н. І. Кривоконь (2012, с.37) вважає, що саме системний підхід щодо прояву методології, принципів, понять та методів системних досліджень проблем соціальної роботи дозволить виділити практичний, прикладний характер методики та технології соціальної роботи та вивчати цілісну систему соціальної роботи та соціального захис-

ту, їх виникнення, становлення, функціонування та розвиток (Кривоконь, 2012, с. 37), що стає особливо значущим для здійснення підготовки соціальних працівників, особливо в умовах інноваційного освітнього середовища університету. Так, значення перспективних ідей «системи» в теорії та практичній соціальній роботі полягає у можливості «створення ефективної роботи мережі соціальних послуг, врахування наслідків системно-орієнтованих концепцій соціальної роботи для окремої людини як системи управління змінами і конфліктами завдяки розробки ефективних стратегій існуючих моделей практики». (Chetkov-Yanoov, 1997, с.14) Це актуалізує необхідність визначення чинників, які б, з одного боку, забезпечували дієвість системної методології для досліджень в галузі соціальної роботи, а з іншого, сприяли ефективному застосуванню системної практичної моделі у роботі з різними групами клієнтів.

Ідея системної методології об'єднує теорії на усвідомленні загального та особливого в концепціях, які обґрунтовують різні види соціальної роботи. В межах цього розуміння соціальної роботи відбувається систематизації основних теорій та концепцій та їх угруповання в межах психолого-орієнтованих, соціолого-орієнтованих, комплексно-орієнтованих підходів, а також визначення характеру впливу на практику соціальної роботи щодо розробки й впровадження моделей, форм, методів і технологій соціальної роботи. Як бачимо, означена позиція сприяє науковому становленню соціальної роботи, яке відбувається на методологічних засадах. Труднощі, що супроводжують процес становлення спричинені множинністю теоретичних засад соціальної роботи та структуруванням спрямованості практичної соціальної роботи.

З позицій системно-орієнтованих перспектив соціальна робота спрямована на відтворення соціальних контактів й відносин клієнтів, що орієнтується на досягнення соціально-значущих цілей (соціальна справедливість, соціальні зміни)

поряд з розв'язанням міжособистісних проблем (Пейн, 2007, с.165). На практиці реалізація таких перспектив здійснюється на засадах медичної (клінічної) роботи, мультидисциплінарних команд фахівців, що працюють з сім'ями та у мікросоціальному середовищі, (Пейн, 2007, с.165) через створення соціальної мережі й систем соціальної підтримки, що сприяє подальшому розвитку теорії та практики соціальної роботи. (Пейн, 2007, с.188). Саме тому, питання наукового обґрунтування предмету, об'єкту та методів соціальної роботи, її змісту й структури на засадах системного підходу сприяють не тільки розвитку методології соціальної роботи, розкривають інтегративний характер теорії та практики соціальної роботи, але й впливають на організації підготовки соціальних працівників.

Стосовно практики соціальної роботи, то застосування системної моделі відкриває суттєві можливості, оскільки «ґрунтується на ідеї, що задовільне життя людини залежить від систем, які її оточують, а сім'я є системою, всередині якої існують відносини між подружжям, дітьми і родичами, і яка включена у взаємодію з різноманітними соціальними інститутами — державою, системою освіти і виховання, економічними та іншими організаціями» (Семигіна, & Мигович (ред.), 2005, с.53).

Успішність та ефективність соціальної роботи з позицій системного підходу на різних рівнях (введення конкретного соціального випадку, робота з групами клієнтів, громадою, або стаціонарних закладів) забезпечується дотриманням загальновідомих принципів, які дозволяють комплексно діяти та системно впливати на результат (Кузіна (ред.), 2006). Специфіка організації соціальної роботи на засадах системного підходу зумовлена відповідними можливостями надання соціальних послуг у системі соціального захисту населення з урахуванням системи клієнтів, видів інтервенцій на мікро-, мезо і макрорівнях та методів соціальної роботи (Міщик, 2016, с.151), досягнення ефективності фу-

нкціонування центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з формування здорового способу життя (Поліщук, 2013, с.93), соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді в територіальній громаді (Безпалько, 2006, с.47).

Системна методологія соціальної роботи як сукупність принципів, ознак і засобів організації соціальної роботи на індивідуально-особистісному, груповому рівнях, на рівні громади або стаціонарних закладів, забезпечує комплексне вивчення соціального явища або проблеми, впливу різних чинників на її організацію (Savelchuk, 2019, 231). Системна орієнтація теорії соціальної роботи, що спрямована на виявлення закономірностей, принципів, категорійно-понятійного апарату науки, методів вивчення проблем соціальної роботи виступає інтеграційним засобом як поєднання теорії та практики, так і досягнення теоретичних й практичних результатів. Водночас, системний підхід як форма представлення узагальнених наукових методологічних досліджень в галузі соціальної роботи впливає на:

- розвиток та становлення теорії соціальної роботи;
- становлення професійної діяльності соціальних працівників;
- здійснення підготовки соціальних працівників;
- взаємозв'язок соціальної роботи та соціальної політики, соціального забезпечення і соціального обслуговування.

Переосмислення теоретичних засад щодо обґрунтування розробки і запровадження більш дієвих форм організації, доцільних методів й технологій соціальної роботи на засадах системного підходу надають змогу критичного аналізу методологічної проблематики досліджень в галузі соціальної роботи та пошуку перспектив системної інтеграції теорії й практики соціальної роботи в контексті здійснення підготовки соціальних працівників. Актуальними стають розробка і запровадження більш дієвих форм організації, доцільних методів та технологій щодо їх застосування в практичній соціальній ро-

боті. Підвищення якості і стандартів надання соціальних послуг, певним чином потребує переорієнтації підготовки соціальних працівників на всіх ступенях і рівнях її здійснення. Постає необхідність теоретичного осмислення місця та значення підготовки фахівців соціальної сфери у контексті парадигмальної методології соціальної роботи, яка надасть змогу:

- розуміння методологічної проблематики соціальної роботи як науки;
- виявлення перспектив системної інтеграції теорії та практики соціальної роботи;
- визначення базових наукових категорій стосовно їх об'єднання щодо специфіки методологічних підходів та проблематики підготовки соціальних працівників.

Обґрунтування проблем теорії та практики соціальної роботи дозволять чітко розмежувати сфери компетенції сучасних парадигм та практичних моделей за принципом їх взаємоповнення відповідно до етапів становлення наукового знання. Отже, враховуючи переваги та обмеження застосування системного підходу в соціальній роботі як методології соціальної роботи, так і практичної соціальної роботи особливо акцентується на перспективних можливостях щодо його застосування в контексті здійснення підготовки соціальних працівників.

Проте, об'єктивно забезпечити найбільш повне використання методологічного потенціалу соціальної роботи для здійснення підготовки соціальних працівників, неможливо також і без правильного використання системних ідей соціальної роботи. Системне орієнтування соціальної роботи може виступити тим ключовим ресурсом підготовки соціальних працівників, що забезпечує, з одного боку, набуття цілісного уявлення про світ клієнта, про можливості та результат системної взаємодії соціальних працівників з клієнтом і його оточенням, групою клієнтів, громадою тощо, а з іншого, забезпечення розкриття інноваційного потенціалу особистості майбут-

нього фахівця соціальної сфери. На думку Л. Горбунової (2016) різні взаємопов'язані аспекти інноваційного освітнього середовища (формального і неформального) забезпечують переорієнтації компетенцій щодо їх трансверсальності, оскільки «інноваційне середовище сприяє креативності та суб'єктності, так і технології навчання сприяють критичній грамотності, що й розглядається в якості ключових елементів соціальних і громадянських компетенцій» (Горбунова, 2016, с.107-109). У цих умовах особливо зростає значення університетського середовища, в якому відбувається підготовка соціальних працівників до професійної діяльності в галузі соціальної роботи.

Чітке усвідомлення сучасних проблем соціальної роботи та їх специфіки, надає змогу проаналізувати теоретико-методологічні можливості щодо *комплексного характеру інновацій соціальної роботи*.

Тоді як розвиток соціальної роботи у зарубіжних країнах відбувався на засадах впливу практичного інноваційного досвіду на вирішення соціальних проблем й ситуацій, соціальна робота за радянські часи, випала із загальносвітового поступу її інноваційного розвитку. Оскільки, становлення соціальної роботи в Україні відбувається в умовах узагальнення досвіду реальної практичної діяльності, то усвідомлення науково-теоретичних положень різних наукових підходів до обґрунтування практики соціальної роботи, які вже було накопичено зарубіжними дослідженнями в галузі соціальної роботи дозволяють визначити теорії щодо пріоритетних напрямів, ефективних механізмів та інноваційних форм здійснення соціальної підтримки та допомоги різним категоріям соціально незахищеного населення. Так, вивчення зарубіжного досвіду розвитку сучасної теорії соціальної роботи, дозволило І. І. Миговичу (1998, с.75) визначити пріоритетну орієнтацію вітчизняної соціальної роботи відповідно до її диференціювання та внутрішнього структурування:

- теоретико-методологічні проблеми й концептуальні засади;

- спеціальні теорії, що становлять наукові засади для надання соціальної допомоги, сприяння різним категоріям населення (галузеві, або теорії соціальної роботи середнього рівня);
- техніко-технологічні, емпіричні знання (висвітлюють проблеми соціального проектування оптимальних форм організації роботи, технології здійснення її різновидів) (Мигович, 1998, с.75).

Стосовно теоретико-методологічних проблем практичної діяльності, нагадаємо, що вони представлені як «напрями завдяки, яким теорія просувається до розуміння сутності актуальних соціальних проблем та внутрішніх взаємозв'язків об'єкту соціальної роботи». (Кузіна, ред., 2006) Звісно, що у такому формулюванні обсяг таких проблем може бути численним. Тому, Т. Семігіна (2019) звертає увагу на виникнення низки проблем, що пов'язані з необхідністю пошуку інноваційних форм та моделей здійснення соціальної роботи в умовах збройного конфлікту на території України:

- проблеми врахування теоретичних концепцій багатовимірності «гібридної війни»;
- проблеми визначення основних груп клієнтів соціальної роботи, що постраждали через війну та особливостей надання інтервенцій, на різних етапах збройного конфлікту (2014-2016);
- проблема готовності соціальних працівників до дій в умовах надзвичайних ситуацій під час війни (Семігіна, 2019).

Отже, означені проблеми визначають специфіку соціальної роботи у взаємозв'язку з іншими сферами наукового знання щодо впровадження інновацій, до застосування яких повинен бути підготовленим фахівець соціальної сфери.

Сприяння інноватизації сфери надання соціальних послуг доводиться динамічним доповненням змістовності професійної діяльності та уніфікацією теоретичної соціальної роботи. Професіоналізація соціальної роботи досягається за рахунок виокремлення основних видів професійної діяльності соціального працівника, якими є:

- соціально-технологічна;
- соціально-проектна;
- соціально-педагогічна;
- організаційно-управлінська;
- науково-дослідницька.

Означені види діяльності розвиваються на засадах теорії соціальної роботи (уніфікація) та її практики (інноватизація), з урахуванням характерних змістовних змін в організації підготовки соціальних працівників, запровадження нових освітніх технологій та методів надання соціальних послуг (рис. 1.5).

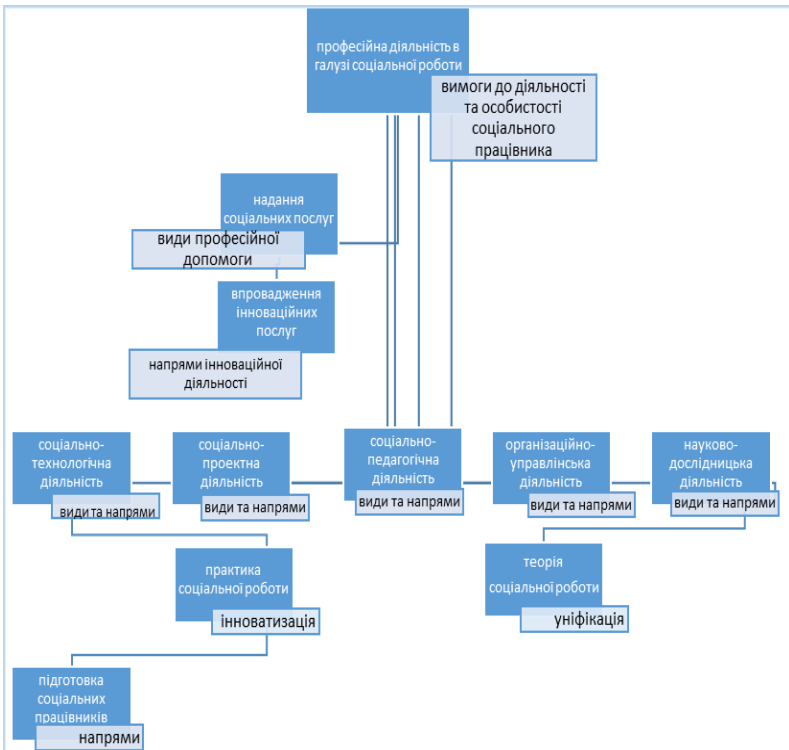


Рис. 1.5. Сутність професіоналізації підготовки соціальних працівників

Проте, умовою успішної модернізації практичної соціальної роботи виступає інноваційність в галузі соціальної роботи, що вимагає удосконалення підготовки соціальних працівників, оновлення змістових напрямів, форм та методів її здійснення. Оскільки підготовка соціальних працівників має доповнюватися професіоналізацією соціальної роботи, то розширення змісту повинно стосуватися як формального навчального процесу (нормативних дисциплін), так і створення інтегрованих навчальних дисциплін (за вибором студента), а також й запровадження неформального освітнього процесу (студійне навчання). Таке розширення освітнього процесу дозволило б, завдяки розробці гнучких варіативних методик сприяти забезпеченню широкого аспекту освітніх потреб студентів та зростанню інноваційного потенціалу особистості майбутнього фахівця в галузі соціальної роботи.

Отже, послідовне і ґрунтовне врахування своєрідності та ідентичності соціальної роботи, закономірностей її функціонування та розвитку, структурованої спрямованості напрямів як певної цілісної системи соціальної роботи певним чином впливає на опанування професії «соціальний працівник». Водночас, неоднозначність наукового статусу соціальної роботи, її структурування на теорію та практику, зокрема практична спрямованість діяльності соціальних працівників поступово знаходять своє відображення у методології соціальної роботи.

Таким чином, доцільність здійснення підготовки соціальних працівників в умовах університетської організації навчання соціального спрямування доводиться через створення, поперше, тісного взаємозв'язку між академічним навчанням, практичними заняттями та експериментальними дослідженнями, по-друге, системою взаємодії навчальних закладів, освітньо-наукових установ з закладами соціальної сфери, громадськими й благодійними організаціями викладачів, практиків та науковців, і по-третє, можливостей впливу університетського

середовища на специфічні особливості оновлення підготовки та формування майбутніх соціальних працівників

Проте, адаптація педагогічних технологій навчання соціальних працівників до нових умов практики соціальної роботи може бути повільною і не завжди ефективною. Оскільки успішність методологічної й технологічної адаптації навчання соціальних працівників залежить від попереднього досвіду підготовки соціальних працівників, то саме впровадження інновацій багато в чому сприятиме виділенню переваг та стримуючих чинників здійснення заходів з забезпечення створення й функціонування освітнього університетського середовища.

Зрозуміло, що університети мають виступити лідерами підготовки соціальних працівників, особливо за її організаційними та науково-методичними аспектами. Це вимагатиме не тільки розуміння сутності феноменів «інновація» і «середовище», але й розкриття соціально-значущих передумов та чинників становлення та розвитку підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету.

Для подальшого пошуку особливих умов створення середовища підготовки соціальних працівників дуже важливо усвідомлювати зв'язок між професіоналізацією соціальної роботи та підготовкою до її здійснення.

Розділ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

2.1. Передумови становлення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності у вітчизняній освітній практиці

2.2. Тенденції становлення підготовки соціальних працівників та перспективи її впровадження до університетської освіти

2.3. Ресурси підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в освітньому середовищі університету

2.1. ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Україна обрала шлях розвитку і реформування соціальної сфери, що реалізується завдяки професійній діяльності соціальних працівників відповідно до сучасних напрямів та технологій соціальної роботи. Зміни, які відбуваються в соціально-політичній, соціально-економічній, інформаційно-технологічній, соціально-педагогічній та інших сферах, і пов'язаний з ними динамізм підвищують значення підготовки соціальних працівників щодо її організації та науково-методичного забезпечення. Підготовка соціальних працівників

й досі знаходиться на складному етапі оновлення, корегування стратегічних і тактичних завдань, урахування суспільних вимог до її результативності.

Потреба такого оновлення фахової підготовки соціальних працівників зумовлена, з одного боку, перспективами забезпечення розвитку освітнього і наукового простору, які означено в «Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року». А з іншого, сучасний стан розвитку суспільства, що представлено у «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів», повинен знайти своє конкретне вирішення через нормативно-законодавче відображення соціальних проблем у різних сферах життєдіяльності суспільства та певних категорій населення. Представлення в соціальному законодавстві й інших нормативних документах суспільних проблем, на думку О. О. Яременка (2006, с. 44), показує як держава реагує на їх наявність:

- соціальний захист різних груп, включаючи найбільш уразливі категорії населення (ветерани війни, ветерани праці й інші люди похилого віку, ветерани військової служби, інваліди, постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, сім'ї з дітьми, малозабезпечені сім'ї і багатодітні сім'ї, одинокі матері, безпритульні діти, особи без визначеного місця проживання й інші незахищені громадяни);

- зайнятість населення і регулювання ринку праці, недержавне пенсійне забезпечення, недержавне соціальне страхування;

- соціальна підтримка, включаючи соціально-психологічну підтримку, сприяння активному довголіттю і суспільної активності соціально вразливих категорій громадян; підтримка становлення і розвитку молоді; підтримка дитячих і молодіжних творчих ініціатив;

- допомога постраждалим від стихійних лих, екологічних і техногенних катастроф; допомога біженцям;

- боротьба з ВІЛ-інфекцією, СНІДом, соціальний захист постраждалих від цієї хвороби; боротьба з алкоголізмом і наркоманією;
- формування соціального партнерства між суб'єктами ринкових відносин.

Складність вирішення наявних соціальних проблем, на сучасному етапі розвитку суспільства, пояснюється розширенням їх впливу на життя громад та життєдіяльність людей, яка визначається міжнародними нормативно-правовими документами та їх ратифікацією Україною (попередження насилля в сім'ї, протидія торгівлі людьми), оперативним нормативним реагуванням на загострення певних надзвичайних ситуацій або збройних конфліктів (учасники локальних збройних конфліктів, учасники антитерористичної операції (АТО), внутрішньо переміщені особи), пошуком альтернативних механізмів розв'язання проблем (створення нової форми державної опіки - прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу, патронатних сімей), введенням інноваційної складової до існуючої сфери послуг (соціально-педагогічна послуга «Університет третього віку» та інші інноваційні соціальні послуги), запровадженням інноваційних напрямів соціальної роботи (соціальне проектування, кейс-менеджмент, зелена соціальна робота, соціальне підприємництво, лідерство в соціальній роботі).

Суттєвий вплив на вирішення гострих соціальних проблем спричиняє створення інноваційних моделей соціальних послуг, які впроваджується у практику соціальної роботи та вивчаються фахівцями соціальної сфери і студентами відповідних освітніх закладів. Найбільш вдалим і ефективним для досягнення результатів від впровадження інноваційних соціальних послуг є поєднання науково-теоретичних та практичних аспектів, інноваційних ідей, методів, форм і засобів соціальної роботи.

Наукове обґрунтування соціальних проблем, всебічний аналіз, оцінка реальних можливостей та механізмів їх вирі-

шення, знаходили та знаходять відображення в соціально-педагогічних дослідженнях стосовно:

– проблеми становлення соціальної роботи з різними категоріями дітей та молоді на основі створення соціальних служб в Україні (Зверєва, 1999, с. 35), соціально-педагогічної роботи з сім'єю шляхом розробки державних комплексно-цільових програм роботи з сім'єю, державних соціальних стандартів надання соціально-педагогічних послуг сім'ям, єдиного науково-методичного забезпечення надання послуг сім'ям (Трубавіна, 2000, с. 80-84), дотриманням основних принципів соціально-педагогічної роботи з сім'ями з дітьми (Алексєєнко, 2016, с. 437), підтримки військовослужбовців та їх родин (Олексюк, 2011, с. 304);

– забезпечення соціальних гарантій і соціального захисту дітей та учнівської молоді, створенні умов для їх адаптації в соціальному середовищі сім'ї, шкільному колективі, територіальній громаді через створення дієвих та ефективних соціальних служб (Безпалько, 2007, с. 45), організації соціальної роботи в територіальній громаді за активної участі в соціально-педагогічній роботі фахівців соціальної сфери та власне користувачів соціальних послуг (Слозанська, 2018);

– соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах через оптимізацію взаємодії людини у соціальному середовищі, використання потенціалу фахівців, громади, соціальної мережі дитини/сім'ї в подоланні складних життєвих обставин (Петрочко, 2011, с. 44);

– проблеми соціалізації молоді з урахуванням впливу мікро-, мезо-, макро- та мегафакторів у середовищі конкретного регіону (Плотніков, 2005, с. 41), жіночої соціалізації завдяки впровадженню основних напрямків, змісту і форм організації діяльності соціальних служб, педагогічних працівників і співробітників органів управління у справах сім'ї та молоді (Лактіонова, 1995, с. 104), соціальної компетентності молоді

(Шахрай, 2009), профілактики девіантної поведінки учнів в умовах соціокультурного середовища (Федорченко, 2011);

– проблеми впливу добродійної діяльності на соціалізацію особистості дітей та молоді, соціальний захист неблагополучних прошарків населення, їх освіти та виховання шляхом реалізації головних форм (державна, громадська, приватна) та напрямів (грошова, майнова, діяльнісна) соціальної практики (Сейко, 2009, с.44);

– проблеми інтеграції виховних соціальних впливів суспільства, що зумовлена зростанням виховних функцій соціального середовища й розвитком його виховного потенціалу, через залучення вчителів, вихователів, соціальних працівників до інтеграційної діяльності у виховному процесі та реальним рівнем підготовки до неї майбутніх фахівців (Чернуха, 2006, с.304), підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя (Канішевська, 2013);

– проблеми соціального партнерства суб'єктів українського молодіжного руху і держави, діяльність яких спрямована на профілактику ВІЛ/СНІД та наркозалежності, на подолання негативних явищ засобами соціально-педагогічної діяльності (Поліщук, 2005, с.432), виховної роботи у вищих навчальних закладах на засадах превентивності, спрямованої як на подолання негативних явищ у молодіжному середовищі, так і на їх попередження та запобігання деструктивних наслідків (Штифурак, 2011, с.44), соціальної профілактики торгівлі людьми засобами інформаційно-комунікаційних технологій (Данильчук, 2014, с. 496);

– проблеми взаємодії соціальних інститутів суспільства з формування здорового способу життя школярів (Омельченко, 2007), реабілітації соціально дезадаптованих підлітків (Коношенко, 2005, с. 183-186), реалізації соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями шляхом ефективної підготовки кадрів, створення необхідних виконавчо-управлін-

ських структур, розвитку інфраструктури спеціальних навчально-виховних закладів (Тесленко, 2007).

Об'єктивно існуючі соціальні проблеми, які знайшли та продовжують знаходити своє нормативно-законодавче відображення можливо пояснити потребою швидких та кардинальних змін в соціально-економічній сфері, соціальній політиці, суспільстві, що зорієнтовані на пошук нових механізмів, форм та методів реалізації соціальної політики. Методологічне відображення соціальних проблем, з одного боку, показує оперативність реагування на суспільні зміни вдосконаленням практичної соціальної роботи, а з іншого, потребу соціальної практики у розробці наукових теорій й науково-методичному забезпеченні задля підвищення якості надання соціальних послуг. Проте, складність розв'язання соціальних проблем, пов'язується з постійним пошуком альтернативних рішень обґрунтування засобів (матеріальних, фінансових, кадрових, організаційних) (Яременко, 2006, с.45) щодо пріоритетності й доцільності їх застосування. Це вимагає принципового забезпечення підготовки проблемно-орієнтованих фахівців соціальної сфери, що зосереджені на активізації ресурсів соціальної роботи і міждисциплінарної взаємодії, пошуку альтернативних засобів для розробки та впровадження інновацій соціальної роботи. Тим самим, зростає роль соціального працівника, головними характеристиками, якого стають гуманістичні цінності соціальної роботи, усвідомлення пріоритетності прав і потреб клієнтів, співпраця та взаємодія з іншими соціальними установами й громадськими організаціями, наявність та прояв інноваційного потенціалу у професійній діяльності.

Нормативне реагування на суспільні вимоги до професійної діяльності соціальних працівників має забезпечити включення інноваційної складової до системи організації навчання та виховання, сприяти її відображенню у навчальних програмах, методах і формах, які спрямовані на підвищення у майбутніх фахівців здатності до генерації й реалізації інновацій в соціа-

льній роботі, прояву й розвитку інноваційного потенціалу усіх суб'єктів освітньої діяльності. Необхідність створення спеціально-організованих умов підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, цілком залежить від переосмислення засад її становлення, що неможливе здійснити без з'ясування передумов як «попередніх умов існування й виникнення» (Букач, 2015, с.220) та визначення практичної ролі тенденцій як подальшого «напрямку розвитку» (Букач, 2015, с. 337).

Стосовно передумов, то їх значення для виокремлення особливостей підготовки соціальних працівників в умовах університетської освіти стає можливим завдяки впливу таких передумов:

- об'єктивних (зовнішній та внутрішній вимір);
- суб'єктивних (середовищний та особистісний вимір).

На наш погляд, спрямованість підготовки соціальних працівників в Україні відбувається під впливом означених передумов, оскільки саме об'єктивні передумови визначають суспільну значущість та успішність її впровадження у систему вищої освіти, а суб'єктивні - зосереджують ціннісну обумовленість професії «соціальна робота» для сучасної молоді, яка її обирає.

Певна річ, що поєднання й взаємодоповнення об'єктивних та суб'єктивних передумов задають узагальнений орієнтир для створення спеціально-організованих умов освітнього середовища, в якому буде зреалізовано підготовку соціальних працівників. Обґрунтування важливості об'єктивних та суб'єктивних передумов підготовки соціальних працівників, що можуть бути суперечливими за означенням та поміж собою, дозволить чітко представити різноспрямованість тенденцій, що свідчать про високий «розвитковий» потенціал освітнього середовища підготовки.

Об'єктивні передумови становлення системи підготовки соціальних працівників, їх зовнішній вимір вказує на глобаль-

ний характер загострення соціальних проблем й соціально небезпечних явищ, вибір напряму євроінтеграції й спроможність увійти до європейського освітнього простору, значення процесів накопичення й застосування «соціального капіталу», поширення громадського руху й відродження волонтерського руху, тим самим має змогу впливати на створення певного своєрідного середовища, в якому й здійснюється професійна підготовка соціальних працівників.

Так, сутність впливу *об'єктивних передумов (зовнішній вимір)* на становлення системи підготовки соціальних працівників, яка склалася в Україні визначаються характерними особливостями:

- *політичними*, які відображають стратегічне спрямування та реалізацію основних напрямів освітньої політики та соціальної політики;
- *нормативно-законодавчими*, що відображають оформлення нормативно-правових засад соціальної роботи та регулювання у сфері надання соціальних послуг;
- *соціально-економічними*, які відображають перебудову системи соціального забезпечення колишнього СРСР, розбудову закладів соціального захисту, опіки та допомоги.

Тобто, у становленні підготовки соціальних працівників важливим є зовнішній вимір впливу об'єктивних передумов, що виникає, по-перше, як відповідь держави на соціальні проблеми та суспільні потреби, а по-друге, як різновид освітньої діяльності навчальних закладів.

Вплив *об'єктивних передумов, їх внутрішній вимір* на становлення підготовки соціальних працівників характеризуються такими особливостями:

- *соціокультурними*, що відображають цінності інноваційного розвитку, соціального партнерства й співробітництва, на яких будується освітнє середовище закладів вищої освіти та

наявність «освітніх традицій» у освітній та інших видах діяльності викладачів та студентів;

- *соціально-педагогічними*, які відображають пошук «нової» моделі підготовки соціальних працівників, які б відповідали сучасним запитам суспільства та реалізації шляхів удосконалення (програмні, дидактичні, методичні інновації), що визначають напрями освітніх змін відповідно до розвитку соціальної роботи як професійної діяльності та наукової галузі знань.

Отже, внутрішній вимір впливу об'єктивних передумов на становлення підготовки соціальних працівників є важливим через: 1) забезпечення механізмів реалізації та коригування підготовки; 2) узгодженість з іншими науками та комплексність навчальних дисциплін соціальної роботи; 3) відповідність структури підготовки стосовно потреб суспільства щодо професіоналізму та компетентності фахівців соціальної сфери.

Зазначимо, що характеризуючи об'єктивні передумови системи підготовки соціальних працівників в Україні на етапі її становлення, ми вбачаємо деяку послідовність впливу тих чи інших умов, які спричиняють її розвиток й формування:

- «легалізація» соціальної роботи завдяки введенню професії «соціальний працівник» до Кваліфікаційного довідника посад керівників, спеціалістів і службовців (Поліщук & Янкович, 2009);

- розбудова мережі соціальних закладів, установ соціального обслуговування, центрів соціальних служб сім'ї, дітей та молоді, відродження благодійності та волонтерства, створення недержавних соціальних служб, громадських організацій, що потребували підтримки кваліфікованих соціальних працівників (Фурман & Підгурська, 2014);

- підпорядкованість різним суб'єктам державної політики (станом на 2003 р.), а саме Міністерство праці та соціальної

політики України, Державний комітет України у справах сім'ї та молоді, Державний центр соціальних служб для молоді, Служба у справах неповнолітніх (Горпинич, 2004, с.68);

- кадрове забезпечення недипломованими фахівцями, які пройшли курсову підготовку, дистанційне або прискорене навчання (Романовська, 2013, с.225), що ініційовано й підтримано Міжнародними фондами та урядами інших країн;

- формування нормативно-законодавчої бази соціальної роботи (Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.), Закон України «Про соціальні послуги» (2003 р.) та організаційно-економічних заходів її реалізації, що стосується форм соціального забезпечення (Березін, 2013, с. 12): пенсійне забезпечення, система грошової допомоги, адресна соціальна допомога, підвищення оплати праці відповідно до підвищення рівня прожиткового мінімуму та мінімальної заробітної плати;

- розповсюдження зарубіжного досвіду соціальної роботи через створення Школи соціальної роботи НаУКМА та відкриття нової спеціальності «Соціальна робота» освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» (1999 р.) (Полтавець, 2000), де підготовка здійснювалася за напрямом «Соціологія», в подальшому за напрямом «Соціальне забезпечення», а за теперішніх умов у межах галузі знань «Соціальна робота»;

- розробка моделей підготовки соціальних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів «допрофесійний - молодший спеціаліст — бакалавр — спеціаліст — магістр» на основі вивчення зарубіжного досвіду, який адаптовано до вітчизняних умов;

- домінування у освітньому процесі закладів вищої освіти специфічних та професійних цінностей, базових складових культури щодо розробки, відбору та конструюванні особистісно значущого змісту, методів, засобів й форм освітньої діяльності (Дубич, 2007, с.24).

Отже, *об'єктивні передумови* становлення системи професійної підготовки соціальних працівників, пов'язані з важливістю правильного вибору змістовності, форм та методів навчання, послідовності й обґрунтованості організації освітнього процесу, ініціативності й свідомого вибору певних моделей професійної підготовки, впровадження «нових» технологій і організаційних форм освітньої діяльності.

Таким чином, передумови, що впливають на підготовку соціальних працівників — це сукупність взаємопов'язаних факторів, наявність яких сприяє виникненню певних суперечностей, розв'язання яких повинно спрямовувати процес її розвитку. *Зовнішній вимір впливу об'єктивних передумов* визначає прояв суспільної потреби у професійній підготовці соціальних працівників через динамічний розвиток соціальної роботи та створення «нової» методології надання соціальних послуг. *Внутрішній вимір* — відображає вимоги до системи цінностей соціальної роботи, на яких вибудовується змістовність підготовки соціальних працівників та характеризує суттєві зміни освітнього середовища підготовки, характеру організації освітнього процесу.

Щодо *суб'єктивних передумов* становлення підготовки соціальних працівників, то вони пов'язані з трансформацією цінностей та суспільних норм, які відображають індивідуально-психологічні, професійно-значущі, аксіологічні характеристики сучасної молоді, що проявляються як при виборі професії, так і в подальшому життєвому й професійному самовизначенні. Самовизначення молоді у професії «соціальний працівник» відбувається в умовах розбудови державності після набуття Україною незалежності, що супроводжується системним реформуванням різних сфер життєдіяльності суспільства. Це характеризується одночасним зміщенням досить усталених уявлень у більшості дорослого населення та формуванням якісно нових уявлень у сучасної молоді стосовно можливостей

вибору форм і методів життєвого й професійного самовизначення. Самостійність й активність майбутніх фахівців щодо вибору «нових» професій, які орієнтовані на соціальну сферу, а також відповідальність, позитивний досвід участі у суспільному житті, здатність до конструктивного розв'язання особистісних проблем відображають зміни у системі ціннісних орієнтацій життєвого та професійного самовизначення.

Оскільки соціальна робота як галузь професійної діяльності, основним змістом якої виступають особливості впливу соціально небезпечних явищ на людину або певну групу людей, то специфічність застосування методів й форм подолання цього впливу виокремлює провідну роль «ціннісних орієнтацій та цінностей щодо формування свідомого ставлення до соціальної дійсності та вияву активності майбутніх соціальних працівників у суспільстві» (Файчук, 2011, с. 99-107). Соціальна ситуація клієнта, яку визначено предметом праці соціального працівника характеризується непередбачуваністю, емоційною насиченістю, морально-етичною дилемністю, особистісною значущістю (Чуйко, 2011, с.90-92). Це спричиняє необхідність формування у майбутніх фахівців особистісної зрілості, де духовна складова «характеризує внутрішні ціннісно-сміслові установки та потребнісно-мотиваційний рівень розвитку суб'єкта, які у своїй сукупності фактично відображають авторизоване ставлення до людини як найвищої цінності, до її потреб і прагнень» (Чуйко, 2011, с. 93).

Цілком зрозумілим стає, що «саме ціннісні орієнтації — як система установок особистості на соціальні, політичні і моральні норми суспільства» (Гуль, 2007, с. 67) свідчать про формування нових рис сучасної молоді, які стають підґрунтям для вибору професії «соціальний працівник» й подальшого визначення ролі соціального працівника та його фахової підготовки. Тому, особливого значення для розвитку та становлення підготовки соціальних працівників набуває *середовищний вимір* трансформації ціннісних орієнтацій особистості. Так, «макро-

середовища (революції, реформи, зовнішню експансію, війни та інші впливи на суспільство в цілому) і мікросередовища (сім'я, система освіти, трудовий колектив, коло друзів») (Гуль, 2007, с. 67) опосередковано впливають на визначення особистісних якостей майбутніх фахівців, соціокультурних та поведінкових пріоритетів, що зумовлюють потужність прояву потенціалу окремої особистості. Оскільки «молодь виступає носієм якостей суб'єкта, в основі якого індивідуальний пошук власної ідентичності та вибір відповідного життєвого самовизначення, то соціальна суб'єктність молоді безпосередньо проявляється в процесі реалізації нею інноваційної функції» (Явон, 2010, с. 4). При цьому, саме реалізація інноваційного потенціалу надає молоді можливість на якісно новій основі відтворити та передати (транслявати) майбутнім поколінням систему соціальних відносин задля забезпечення внутрішньої стабільності (Явон, 2010). Зрозуміло, що заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців у галузі соціальної роботи, повинні забезпечити механізм формування професійної ідентичності сучасної молоді, який сприятиме максимальній підготовленості до сприйняття і творення змін та повноцінного розкриття її інноваційного потенціалу. Натомість, набуття негативного впливу трансформації щодо повної зміни змістовних характеристик як усього суспільства, так і окремої особистості, стає неможливим через можливості фахової освіти дотримуватися «філософії людиноцентризму в стратегіях освітнього простору» (Кремень, 2009), тим самим перетворюючи освітню сферу на дієвий чинник розвитку та виховання особистості.

Отже, *середовищний вимір* впливу суб'єктивних передумов на становлення підготовки соціальних працівників виокремлює особливості:

1) представлення підготовки як процесу і результату системних перетворень особистості, що взаємопов'язані з трансформаційними змінами сучасної молоді;

2) дотримання стратегій побудови освітнього середовища, що забезпечує професійне самовизначення й ідентифікацію майбутніх фахівців;

3) розкриття особистісного та прояв інноваційного потенціалу фахівців, що забезпечує освітнє середовище закладів вищої освіти.

Істотний вплив *суб'єктивних передумов* на становлення й розвиток підготовки соціальних працівників визначається також і *діяльнісним виміром* змін особистості як суб'єкта діяльності.

Щодо впливу певних видів діяльності, зокрема професійної й суспільно-корисної, на особистість майбутніх фахівців (Гуль, 2007, с. 67), то відображення соціально-педагогічного характеру змін мотиваційного й оціночного способу поведінки спричиняє пошук шляхів подолання складних життєвих обставин та інших перешкод. Нагадаємо, що види діяльності, на думку Л. В. Мардахаєва (2005, с. 78), мають прогресивний або регресивний вплив на особистість, що й відображається особистісними й поведінковими змінами. Так, особистісні зміни забезпечуються усіма компонентами діяльності (за винятком дій), які безпосередньо впливають на розвиток особистості, її властивостей (спрямованості, рис характеру, здібностей), емоційної сфери і професійно важливих якостей для досягнення певного рівня і якості діяльності (Мардахаєв, 2005, с. 78). Де-що відмінним є забезпечення поведінкових змін особистості завдяки діям та засобам реалізації діяльності, що сприяють трансформації знань, умінь та навичок (Мардахаєв, 2005, с. 78). Формується потенціал особистості майбутнього фахівця, який «набуває тенденції до розвитку» (Мардахаєв, 2005, с. 234), напрям розвитку якого цілком залежить від «усвідомлення самоактивності, визначаючи життєву позицію» (Мардахаєв, 2005, с. 235). Водночас, прояв творчості, ініціативи, активності або навпаки, пасивності стає можливим тільки у

середовищі, яке «стимулює або стримує самопрояв і розвиток, дозволяє найбільше реалізуватися усім тим проявам, які характерні майбутньому фахівцю» (Мардахаєв, 2005, с. 235).

Саме тому, наявність первинного (соціального і професійно-орієнтованого) досвіду з підтримки й допомоги певних категорій дітей та верств соціально незахищеного населення набуває значення для молоді, яка залучена до добровільних заходів, волонтерського руху, тим самим забезпечуючи суспільно ціннісну спрямованість подальшого вибору професійного фаху в сфері соціальної роботи. Добровільна діяльність як вирішальний чинник соціалізації особистості, з точки зору Н. А. Сейко (2009, с.59-63), прогнозує її майбутню життєдіяльність, при чому індивідуальне здійснення добровільності призводить до зміни суспільної свідомості суб'єктів освітнього процесу — їх статусно-рольових позицій та ціннісно-нормативних установок (Сейко, 2010, с.337-343). Молодь, яка залучається до волонтерського руху, на думку Н. М. Івченко (2003, с.25), вимагає від держави створення належних умов позитивної соціалізації задля конкретних дій і відчуття власної необхідності. Становлення такої особистості, її життєвих принципів та ідеалів відбувається через підключення безвідмовних механізмів формування у молоді активної та ініціативної соціальної дії (Івченко, 2003, с.25). Зрозуміло, що соціальна активність як відображення трансформаційних перетворень особистості спрямовує саморозвиток і самоорганізацію на розширення можливостей для прояву соціально-значущого потенціалу сучасної молоді в соціально орієнтованій діяльності. Стосовно впливу волонтерської діяльності на підготовку соціальних працівників, то її значення для професійної спрямованості майбутніх фахівців полягає у формуванні у них установки на подолання труднощів професійної діяльності, постійне самовдосконалення, самосприйняття, самоідентифікація, саморозкриття та самореалізація (Козубовський, 2013). Отже,

залучення молоді до добровільної та волонтерської діяльності, забезпечує усвідомлення цінностей професії «соціальний працівник», що детерміновані її ціннісно-мотиваційними уявленнями. Тим самим, будь-яка ситуація сприймається як певна система соціальних дій, де «допомога іншому стає підґрунтям самореалізації задля конструктивної реалізації можливостей та здібностей людини протягом життя» (Наконечна, 2012, с.104).

Набуття життєвого досвіду, переживання ситуацій успіху та самореалізації, пошук шляхів подолання й усунення перешкод впливу складних обставин «при вирішенні життєвої кризи» (Заїка, 2006) мають істотно не тільки визначати наслідки процесу трансформації особистості молодої людини, але й детермінувати майбутній вибір професії «соціальний працівник». Таке професійне самовизначення молоді, що обирає соціальну роботу, зумовлює наявність особистісних якостей майбутніх соціальних працівників, їх світоглядні й поведінкові пріоритети стосовно розуміння та розв'язання соціальних проблем, соціально небезпечних явищ, потреб певних категорій клієнтів. Водночас, зауважимо, що тільки «отримання позитивного об'єктивного результату трансформації особистості, який у поєднанні з особистісним зростанням та суб'єктивним переживанням власного успіху і особистісної цінності й цілісності завдяки успішному подоланні перешкод є зміцненням почуття впевненості у собі» (Заїка, 2006), оскільки «структура ідентичності людини оновлюється новими змістовними якостями, що виникають при вирішенні життєво важливих проблем відносно себе і свого життя (самовизначення), а також при змінах у соціальному оточенні індивіда» (Заїка, 2006, с.46).

Таким чином, відображення *діяльнісного виміру* суб'єктивних передумов на становленні підготовки соціальних працівників полягає у наступних особливостях:

- 1) суспільно ціннісній спрямованості вибору професійного фаху в галузі соціальної роботи;

2) доброчинності як індивідуального позитивно-творчого ставлення до соціальних проблем суспільства та клієнтів;

3) позитивній спрямованості волонтерської діяльності на конкретні соціально значущі результати;

4) соціальної суб'єктності майбутніх соціальних працівників, що набувається під інтеграційним впливом особистості і середовища;

5) зумовленості вибору моделей і стратегій поведінки ціннісними орієнтаціями та наявністю досвіду з пошуку власних шляхів усунення складних життєвих обставин;

б) збереженості та зміні ціннісно-смыслового потенціалу майбутніх соціальних працівників з урахуванням специфічності соціальних ситуацій клієнтів соціальної роботи.

З огляду на визначені нами особливості впливу суб'єктивних передумов, які є найсуттєвішими для підготовки соціальних працівників, зазначимо, що їх сукупність певним чином сприяє формуванню суб'єктного статусу фахівця в галузі соціальної роботи. Причому, залежно від індивідуальності, середовища, накопиченого досвіду (Мардахаєв, 2005, с.226), визначається спрямованість та рівень прояву статусу суб'єкта навчання або суб'єкта професійної діяльності. Так, на думку Л. В. Мардахаєва (2005, с.226), суб'єктний статус фахівця як образ професії має складатися, по-перше, у абітурієнтів як результат їх виховання та профорієнтаційної роботи з ними, по-друге, у випускників як результат професійної підготовки, і по-третє, у фахівців як результат професійного самовдосконалення або професійної деформації.

Отже, вплив суб'єктивних передумов на успішне оволодіння професією «соціальний працівник» під час фахової підготовки, і на «успішність кар'єрного становлення» (Мусина-Мазнова, 2012, с.53-60) є незаперечним, оскільки вони сприяють підвищенню мотивації до професійної діяльності, професійного розвитку і самовдосконалення та впливають на усвідомлен-

ня цінностей професії й її соціальної значущості (Мусина-Мазнова, 2012, с.53-60), дозволяючи суб'єкту досягти «самоєфективності професійної діяльності — професіоналізму, основними характеристиками якого виступають продуктивність, ідентичність і професійна зрілість» (Мусина-Мазнова, 2012, с. 53-60).

Варто, на нашу думку, визначити існування інших поглядів щодо впливу та значення передумов підготовки соціальних працівників на її розвиток та удосконалення, реалізацію специфічних особливостей. Спираючись на розуміння «людини як діалектичної єдності чинників» (Петрущик, 1989, с. 32-63), доцільним вважається визначити сукупність чинників передумовами розвитку підготовки до професійної діяльності в галузі соціальної роботи (Копилова, 2012, с. 132-138):

- об'єктивний чинник, який втілюється в характері розвитку суспільства (соціально-економічні, технологічні та соціокультурні зміни), рівні розвитку культури та системи головних цінностей, призводить до необхідності впроваджувати інновації, які переважно орієнтовані на удосконалення існуючою системи підготовки, а не на корінну зміну;

- суб'єктивний чинник, це творча сила, яка може перетворюватися у фактор розвитку суспільства і матеріального світу, особливо при особистісній орієнтації освіти, створенні умов для розвитку та самореалізації людини чеєз включення загальнокультурної складової у систему професійної освіти;

- особистісний чинник, визначається відповідністю вимог професії індивідуальним очікуванням та особливостям людини, рівнем розвитку її особистісного потенціалу, що безпосередньо впливає на правильність вибору цілей, змісту, форм і методів навчання та результативності підготовки;

- людський чинник як суттєвий чинник трансформацій, характеризує місце і роль людини у складних об'єктах дійсності, що з'явилися у результаті науково-технічного прогресу.

су суспільства та визначають викладання щодо створення ситуацій досвіду та організації роздумів й пошуку способів їх вирішення.

Як бачимо, у цій класифікації переважають суб'єктивні передумови, що забезпечують удосконалення підготовки фахівців в галузі соціальної роботи під впливом суб'єктивного, особистісного та людського чинників.

Визначення суттєвого впливу тільки об'єктивних передумов, обґрунтованим вбачається дослідниці В. В. Сизиковій (2010), що вивчала проблеми становлення і розвитку професійної підготовки фахівців в галузі соціальної роботи. Так, В. В. Сизикова (2010) впевнено доводить, що розвиток означеної підготовки зумовлюють соціально-економічні, організаційно-адміністративні, нормативно-правові, соціально-культурні й соціально-педагогічні передумови, зовсім ігноруючи вплив суб'єктивних передумов трансформації індивідуально-психологічних, професійних, аксіологічних характеристик сучасної молоді на «результат поліфункціональної підготовки студентів до професійної діяльності згідно із специфікою соціальних проблем регіонів» (Сизикова, 2010, с.10).

Стосовно реалізації інтегративної підготовки фахівців соціальної сфери визначається, що її розвиток зумовлено такими чинниками як : організаційно-управлінський, функціонально-процесуальний, ресурсно-організаційний, аксіологічний (Ларіонова, 2009, с.12). Як бачимо, відсутність чіткого виокремлювання чинників на об'єктивні та суб'єктивні. Проте, до суб'єктивних передумов можна віднести аксіологічний чинник, оскільки він «спрямовує інтегративну професійну підготовку на формування у суб'єктів взаємодії загальнолюдських цінностей, цінностей професії і цінностей особистості відповідно до вимог суспільства та професійної спільноти» (Ларіонова, 2009, с. 12).

Розглядаючи підготовку соціальних працівників у контексті нашого дослідження та в ракурсі інших досліджень, зазначимо певний вплив об'єктивних та суб'єктивних передумов на розкриття її ресурсів, можливостей та засобів щодо створення певного освітнього середовища. Так, підготовка соціальних працівників як елемент цілісної системи вищої освіти знаходиться у постійному розвитку, який здійснюється на основі накопиченого досвіду фахової освіти та наявного життєвого й професійного досвіду майбутнього фахівця, і одночасно виступає «ресурсом» корегуючих впливів для подальшого її удосконалення, оскільки враховується:

- суб'єктний досвід реалізації власних можливостей або обмежень, що зосереджується на прояві потенціалу засобами творчості, креативності, інноваційності;
- переусвідомлення соціальної значущості благодійної діяльності та суб'єктного досвіду волонтерства, що сприятиме створенню умов для самостійного вибору шляхів самовизначення й самореалізації.

Що стосується «можливостей» як характеристик підготовки соціальних працівників, то йдеться про вірогідність впливів передумов на збереження або зміни особистості майбутнього працівника та середовища підготовки, що й буде характеризувати її результативність, а саме:

- розуміння й осягнення реальної соціальної дійсності через суб'єктний вимір соціальних проблем та соціально небезпечних явищ;
- усвідомлення суперечностей соціального розвитку особистості в сучасному суспільстві, що забезпечує суб'єктну активність щодо їх розв'язання.

З точки зору «засобів», то їх ціннісно-сміслова спрямованість забезпечується впливом трансформаційних змін на особистість майбутнього соціального працівника, і в тож час ви-

ступає відповідним показником реалізації «можливостей» підготовки щодо актуалізації потенціалу соціальних працівників, оскільки забезпечується:

- визначення системи цінностей і способів перетворення власної особистості, інших людей, суспільного життя в цілому, що сприяє суб'єктно зваженим професійним орієнтаціям;
- конкретизація інтеграційних зв'язків у системі «особистість-середовище», що має зберегти або змінити суб'єктний статус майбутнього соціального працівника.

Таким чином, завдяки конструктивному впливу передумов на здійснення підготовки соціальних працівників, *середовищний вимір* суб'єктивних передумов відображає орієнтованість підготовки на створення та функціонування такого середовища, яке забезпечує прояв соціальної суб'єктності та потенціалу особистості майбутніх фахівців. *Діяльнісний вимір* суб'єктивних передумов відображає ціннісно-смыслову орієнтованість підготовки соціальних працівників, що збалансовує цінності та ціннісні орієнтації майбутніх фахівців із цінностями та соціальною значущістю професії «соціальний працівник». Зумовленість взаємозв'язку проявів можливо пояснити природою впливу об'єктивних та суб'єктивних передумов підготовки соціальних працівників, що трансформує особистість майбутніх фахівців, їх діяльність і те середовище, в якому вона здійснюється, що стає важливим в контексті визначення перспектив розвитку підготовки, а також можливостей її оновлення.

У такому випадку, розуміння природи впливу передумов надає нам можливість означити певний прояв тенденційності та їх наслідків для послідовного розвитку процесу підготовки соціальних працівників (Савельчук, 2016, с. 135-142) та характеризувати певні тенденції, що будуть виявлятися у форматі суперечностей (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Взаємозв'язок впливу передумов на тенденції розвитку підготовки соціальних працівників

Виходячи з цього, тенденційність підготовки соціальних працівників, на нашу думку, вказує на наявність певної спрямованості, і тому доцільним є визначення її змінних (*діяльнісних, особистісних та інноваційних*), оскільки вони характеризують послідовність реалізації завдань функціонування підготовки на різних етапах її становлення та розвитку.

Щодо наслідків такого спрямування, то їх можна схарактеризувати як перехід підготовки соціальних працівників у якісно «новий» стан на певних етапах її розвитку, який відбувається під впливом об'єктивних й суб'єктивних передумов та їх суперечностей:

- *становлення* являє собою процес та результат діяльнісної спрямованості підготовки до практичної соціальної роботи у відповідності з модернізацією вищої освіти і реформуванням системи соціального забезпечення, що відображає *нормативний характер особливостей формування підготовки соціальних працівників*;

- *удосконалення* являє собою процес та результат особистісної спрямованості підготовки конкурентоспроможного,

компетентнісного фахівця соціальної сфери відповідно до збереження «традицій» університетської освіти й інтегрування теорії та практики соціальної роботи і соціальної освіти, який відображає *інтегративний характер особливостей підготовки соціальних працівників*;

- *оновлення* представляє собою процес та результат інноваційної спрямованості підготовки щодо якісних змін її здійснення згідно з сучасним розвитком соціальної роботи, «нових» можливостей самої підготовки стосовно створення певного освітнього середовища, який відображає *інноваційний характер особливостей підготовки соціальних працівників*.

Отже, стосовно передумов формування підготовки соціальних працівників, нами з'ясовано їх вплив як сукупності взаємопов'язаних зовнішніх та внутрішніх факторів, що характеризують виникнення певних суперечностей здійснення цієї підготовки.

Щодо суперечностей, то вони характеризують взаємодію різних аспектів й спрямувань підготовки, які мають невідповідність або непослідовність у її здійсненні згідно з сучасними вимогами до професійної діяльності у сфері соціальної роботи та практичним вирішенням соціальних проблем й подоланням соціально небезпечних явищ.

Для усвідомлення проблеми розвитку підготовки соціальних працівників необхідно визначити суперечності для подальшого з'ясування особливостей прояву тенденцій такої підготовки. Так, *першою характерною суперечністю*, яка серйозно впливатиме на розвиток підготовки соціальних працівників, є усвідомлення об'єктивної потреби щодо впровадження та здійснення підготовки соціальних працівників у закладах різного профільного підпорядкування й недостатня зорієнтованість системи вищої освіти на реальні можливості формування єдиного освітнього простору.

Друга суперечність полягає у співвідношенні між посиленням ролі й значення розширення змістових та організаційно-

методичних можливостей соціальної освіти та прагненням університетської освіти до збереження «університетських традицій» у реалізації підготовки соціальних працівників.

Ще одна, *третья суперечність* спричинена необхідністю чітких теоретичних орієнтирів практичної соціальної роботи відповідно до вимог реформування соціальної сфери, які посилюють процес оновлення підготовки соціальних працівників і недостатнім практичним використанням специфічності поєднання «традицій» та «інновацій» підготовки, що не допускає інноваційного розвитку й функціонування освітнього середовища.

Врахування та прийняття певних передумов за об'єктивні характеристики, що є базовими для пояснення розвитку підготовки соціальних працівників в Україні й особливостей її здійснення надають нам можливість виявити тенденції у контексті певних суперечностей як напрями цілеспрямованих змін в процесі підготовки соціальних працівників.

Таким чином, суперечності визначають перспективи розвитку підготовки соціальних працівників та спрямовують пошук основних шляхів щодо її становлення, удосконалення та оновлення за умов реформування соціальної сфери та модернізації вищої освіти.

2.2. Провідні тенденції підготовки соціальних працівників та перспективи її впровадження до університетської освіти

Стрімке зростання значення соціальної роботи з подолання суспільних проблем і соціально небезпечних явищ, зумовлює потребу узагальнення тенденцій розвитку теоретико-методичних засад підготовки соціальних працівників щодо їх впливу на реалізацію основних напрямів оновлення змісту, форм та методів навчання. Відповідно, виокремлення тенден-

цій пріоритетних напрямів, з одного боку, дозволить обґрунтувати засади оновлення підготовки соціальних працівників, а з іншого, саме наявність тенденцій, що виступають у формі певних суперечностей і визначають наявний стан вітчизняної підготовки соціальних працівників.

У сучасних наукових дослідженнях стосовно тенденцій і перспектив розвитку різних сфер життєдіяльності суспільства, зокрема, державного управління, тенденції визначаються як стійкий напрям розвитку якогось явища або процесу (Бакуменко & Кравченко, 2011); з позицій державної освітньої політики, як об'єктивно-суб'єктивні, внутрішньо-зовнішні фактори, що впливають на систему освіти і надають змогу розробляти та формувати освітню політику (Мельник, 2012).

Щодо підготовки фахівців соціальної сфери, то у наукових дослідженнях тенденції представлені як:

✓ пріоритетні напрями розвитку професійної освіти, що обумовлені вимогами соціального суспільства і професійної спільноти до професійного становлення особистості фахівця (Ларіонова, 2009);

✓ ключові напрями професійної освіти, які забезпечать успішне виконання завдань з формування фахівця з високим рівнем готовності до неперервної освіти (Архіпова, 2013, с.43-50);

✓ фактори розвитку університетської освіти, що визначають якісну роботу закладів вищої освіти з виробництва нових знань та технологій, збереження і відтворення культурних традицій та підготовки професійних кадрів, адаптованих до швидких змін у суспільстві (Дубасенюк, 2006, с.3-7);

✓ позитивні чинники спрямованості оновлення методичної системи практичного навчання, що забезпечать пошук та впровадження найбільш ефективних освітніх інновацій у процес формування майбутнього фахівця соціальної сфери (Романовська, 2013, с. 224-227).

За умови своєрідності тенденцій розвитку підготовки фахівців соціальної сфери, звернемо особливу увагу на зміни, які характеризують їх прояв. Так, узагальнення тенденцій підготовки соціальних працівників доцільно здійснювати, дотримуючись особливостей їх впливу на характер підготовки соціальних працівників (Савельчук, 2016, с. 135-142): нормативний; інтеграційний; інноваційний. Щодо їх узагальненого або специфічного прояву, то це стає важливим при визначенні змін, що відбуваються на певних етапах становлення та розвитку означеної підготовки (рис. 2.2).

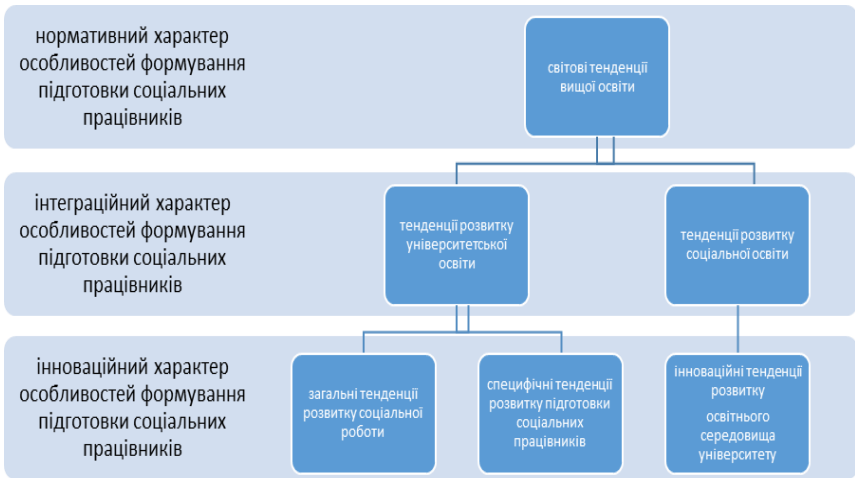


Рис. 2.2. Тенденції розвитку підготовки соціальних працівників

Якщо здійснювати виокремлення тенденцій за характерними особливостями їх впливу, то можливо їх представити у такій послідовності:

- світові тенденції вищої школи;
- тенденції розвитку університетської освіти;
- тенденції розвитку соціальної освіти;
- тенденції розвитку соціальної роботи;

- специфічні тенденції підготовки соціальних працівників;
- інноваційні тенденції розвитку освітнього середовища університету.

Так, **світові тенденції вищої освіти** виступають визначальним чинником розв'язання суперечностей загальних глобальних та національних проблем, конструктивного пошуку і реалізації трансформаційних змін під впливом суспільних процесів, що сприяє вітчизняному розвитку підготовки майбутніх фахівців. У результаті цього розбудовується професійна освіта, яка здатна забезпечити підготовленість фахівців до функціонування, як у глобальному, так і національному просторі.

Істотний розвиток вищої освіти повинен забезпечити, на думку Н. Г. Шарата (2016), перетворення засвоєного у навчанні досвіду на особистісно соціально значущі психічні властивості людини за умови, що знання й цінності визначають світосприйняття, стають переконанням і формують спрямованість особистості, обсяг знань стає ерудицією та компетентністю, навички й уміння доводяться до майстерності та професійного хисту, а звички стають нормами загальнолюдської моралі і поведінки (Шарата, 2016). Безперечно, здійснення перетворення обумовлено світовими тенденціями вищої освіти, що спричинені такими процесами як (Шарата, 2016):

- глобалізація — перехід, адаптація та розвиток цінностей, знань, технологій і норм поведінки від країни до країни, від суспільства до суспільства, що передбачає інтеграцію (освітню, технологічну, соціально-економічну, мультикультурну), міжнародне співробітництво (міжнародні союзи, конференції), обмін (студентами та викладачами), впровадження міжнародних стандартів та показників навчальних стандартів;
- інформатизація — розширення масштабів міжкультурної взаємодії (комунікативна та інформаційна компетентність), розробка й реалізація наукомістких інноваційних технологій,

мультимедійних систем і програмних продуктів (навчального, проектного, аналітичного й іншого призначення).

Найбільшого значення набувають проблеми, які зумовлені глобалізацією освіти через «непередбачуваність наслідків «органічного» входження національних систем освіти у глобалізовану систему» (Ярошенко, 2009, с. 24), оскільки спостерігається тенденція «поступового переростання національними освітніми системами своїх державних меж, формування єдиного освітнього простору (Ярошенко, 2009, с. 18)». При чому, глобальна освіта (Ярошенко, 2009, с.24) відкриває нові можливості перед людиною в адаптації до складного, постійно змінюваного, динамічного, багатого творчими можливостями сучасного освітньо-інформаційного простору.

Тому, суттєво визначилася *тенденція створення єдиного освітнього простору*, оскільки підвищення конкурентоспроможності та мобільності, компетентності майбутніх фахівців стає можливим за умов модернізаційних змін щодо змісту та організації навчального процесу з урахуванням вітчизняного досвіду вищої школи.

При цьому, система освіти виконує, по-перше, функції «соціалізації нової генерації» (Кремень, 2009, с.187), чим забезпечує «засвоєння та відтворення індивідом соціального досвіду, де результатом виступає соціальна позиція, самосвідомість, ціннісно-смісловне ядро світогляду та інші компоненти індивідуальної свідомості» (Кремень, 2009, с.187), по-друге, адаптивну функцію, чим забезпечує «формування в індивіда вміння виявляти і реалізувати свій потенціал» (Ярошенко, 2009, с.60) по-третє, інтеграційну функції, що проявляється в «цілісності взаємопов'язаних процесів соціалізації та індивідуалізації особистості».

Як бачимо, тенденція створення єдиного освітнього простору, безпосередньо обумовлює значення якісних характеристик фахівців, які мають бути сформовані в процесі професійної підготовки у системі вищої освіти.

Варто зазначити, що не тільки глобально-інформаційна спрямованість, але й інші процеси у сфері освіти актуалізують розвиток вищої освіти. Так, на думку В. А. Андрущенка (2001, с. 11-17), осмислення тенденцій розвитку вищої освіти виступають пріоритетним стратегічним завданням, що об'єднується у головну змістову лінією її розвитку в ХХІ столітті:

- фундаменталізація освіти — як здатність освіти до забезпечення «фундаментально підготовлених суб'єктів, орієнтованих у найновіших здобутках науки, техніки, технології, здатних до їх творчого впровадження в суспільну практику» (Андрущенко, 2001, с.15), тим самим визначаючи лідерство країн у світовому просторі;

- гуманізація освіти — як соціогуманітарна спрямованість освіти щодо «фундаментальних світоглядних орієнтацій та цінностей» підготовки майбутніх фахівців (Андрущенко, 2001, с.15) засвідчує пріоритет гуманістичних надбань людства;

- екологізація освіти — як здатність освіти «зінтегрувати екологозабезпечуючий вплив культури та виховання» (Андрущенко, 2001, с.15) виокремлює життєвозберігаючий спосіб здійснення життєвих процесів.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку освітніх систем різних країнах світу доводить необхідність визначати складові ефективної стратегії для національної освітньої системи (Курченко & Мартинюк, 2001, с.8). На думку Д. Курченко, & О. Мартинюк (2001), детермінантами, що трансформують стратегії освітніх систем виступають тенденції структурних змін у сфері освіти та оновлення змісту й організації навчання. Узагальнено *тенденція реформування системи освіти* характеризується як зміна парадигми освіти; гуманізація освіти; інтеграція; гуманітаризація; універсальність гуманістичних ідей; відкритість вищої освіти; безперервність освіти; диверсифікація та гнучкість вищої освіти (Курченко & Мартинюк, 2001, с.8). Відтак, *тенденція інтеграції змісту освіти та її організації* (Курчен-

ко & Мартинюк, 2001, с. 72) припускає, що під впливом інформаційних й телекомунікаційних технологій, поєднується традиційне навчання з інноваційними формами організації, що призводить до розвитку нового освітнього середовища у закладах вищої освіти. Саме застосування освітніх технологій та формування освітнього середовища (Лизь, 2012) сприяють процесам, в яких відбувається професійний та особистісний саморозвиток майбутніх фахівців.

Важливими ознаками впливу тенденцій вищої освіти на розвиток професійної підготовки фахівців (Курченко & Мартинюк, 2001, с.281-282), (Лизь, 2012) виступає актуалізація певних процесів та явищ: академічна мобільність, подвійний диплом, нові професійні освітні стандарти, оновлення змісту навчання, модернізація стратегії та тактики освітнього процесу, вибіркові дисципліни, одержання додаткової спеціальності, посилення творчої та самостійної складової навчання, демократизація навчання та управління, стимулювання інноваційних форм навчання та виховання тощо.

Отже, світові тенденції розвитку вищої освіти детермінують структурні зміни організації навчання, які створюють умови для реалізації нормативного характеру особливостей організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Тому, ми вважаємо, що особливо важливим для розвитку професійної підготовки соціальних працівників є забезпечення спеціально організованого процесу в межах діючих норм поєднання фундаментальних знань з практико-орієнтованими, які базуються на загальнолюдських цінностях, і трансформується, відповідно до сучасних тенденцій вищої школи у спеціально створених умовах освітніх закладів.

Тенденції розвитку університетської освіти суттєво впливають на застосування конкурентних переваг стосовно інших закладів вищої освіти, що формується як на основі актуалізації тенденцій вищої освіти, так і через тенденції стиму-

лювання ініціатив та нових підходів до змісту та організації навчання.

Домінуючими тенденціями, під впливом яких відбувається розвиток університетської освіти, на думку Т. А. Жижко (2011, с. 6), визначено як фактори зовнішнього середовища (посилення глобалізаційних процесів на рубежі ХХ-ХХІ століть; активізація постіндустріальних тенденцій; інтернаціоналізація вищої освіти; створення європейського простору освіти й дослідницької діяльності), так і внутрішнього середовища (соціально-економічний стан в Україні; розвиток інноваційного середовища; регіональний фактор; становлення ринкових відносин).

Специфіка сучасної університетської освіти полягає у здатності до «постійного оновлення освітнього процесу внаслідок застосування освітніх інновацій, що забезпечується організаційно-управлінськими, фінансово-економічними та психолого-педагогічними змінами» (Присвітла, 2014, с.26-31). Саме тому, *тенденція щодо домінуючої позиції університетів стосовно впровадження спеціальності «Соціальна робота» до підготовки фахівців у системі вищої освіти займають як класичні, так і педагогічні (або інші галузеві) університети, оскільки наявність їх потенційних можливостей сприяє появі й становленню нових напрямів підготовки та їх спеціальностей.*

Всебічне вивчення динаміки змін університетської освіти (Степанова, 2012), звернення до історичного досвіду університетської освіти та його переосмислення за сучасних умов (Михайлова, 2014), прогнозування розвитку університетської освіти з урахуванням впливу європейських тенденцій (Жижко, 2011, с.32), аналіз тенденцій та їх вплив на функціонування університетів у європейських країнах, зокрема у Німеччині (Гаврилюк, 2016), виокремлення тенденцій розвитку університетської освіти в Україні (Герентьєва, 2016), окреслення концептуальних моделей та тенденцій розвитку університетської

педагогічної освіти (Дубасенюк, 2006), трансформація моделей університетської освіти відповідно до домінуючих тенденцій (Мещанінов, 2005) наочно демонструють важливість впливу тенденцій на розвиток університетської освіти.

Визначення університетської освіти «цілісною, поліфункціональною й полісисловою структурою забезпечується здійснення в основному типі закладу вищої освіти — університеті, який є провідним інтелектуальним осередком суспільства, і на засадах автономії, академічної свободи відбувається освітня, дослідницька, інноваційна діяльність, завдяки чому й реалізується місія, цілі, завдання і функції вищої освіти, зокрема людинотворча, технологічна, гуманістична» (Терентьевої, 2016). А знання тенденцій розвитку університетської освіти дає основу для її проектування й прогнозування, доцільного оновлення, системного управління (Терентьевої, 2016). Спираючись на здобутки зарубіжних досліджень, зокрема щодо виокремлення тенденцій університетської освіти (Egetenmeyer, R., & Strauch, A., 2008) надало змогу вітчизняним дослідникам класифікувати тенденції університетської освіти відповідно до поставлених цілей (Терентьева, 2016). Так, *тенденції розвитку* університетської освіти — передбачають, що окреслюючи та аналізуючи етапи розвитку галузі / сфери / явища тощо, виокремлюються перспективні напрями подальших досліджень, ґрунтуючись на вивченні закономірностей й специфіці розвитку освіти (в регіоні, країні, геополітичному просторі). Стосовно університетської освіти були окреслені тенденції: трансграничності, політизації, інституціоналізації, зростання показників участі, передбачення потреб суспільства, еволюціонування викладання й навчання, комерціалізації / або комерціалізації і конкуренції, консолідації, ноосферизації університетської освіти, зростання соціальної відповідальності (Терентьева, 2016).

Отже, розуміючи таку логіку виокремлення тенденцій університетської освіти, стає можливим окреслення у контексті

підготовки соціальних працівників періодів її розвитку та охарактеризувати тенденції, зокрема оновлення її змісту й структурної організації.

Вивчення певних **тенденцій розвитку соціальної освіти** створило можливість визначити деякі специфічні закономірності освітнього процесу, що впливають на цілісний розвиток усєї системи підготовки соціальних працівників.

Зрозуміло, що досить гостро встає питання багатоаспектності розуміння «соціальної освіти», яка традиційно пов'язується з проблематикою розвитку сучасного суспільства, формуванням соціальної культури, розвитком соціальної просвіти та соціального виховання. На переконання К. С. Шендеровського (2011, с.206), «соціальна освіта не просто набуває статусу феномену ХХ століття, а перетворюється в інститут з рівноправними до офіційної освіти нормами, функціями, механізмами та інструментами розвитку освітнього спілкування й взаємовідносин». При цьому, завдячуючи взаємодії різних векторів філософії, педагогіки, політики, права та практики, формується соціальна освіта як інститут соціально відповідальної освіти, як інститут фундаментального суспільного діалогу (фундаментом для такого діалогу є: гуманістичні ідеали та цінності; соціальний прогрес; взаємовідповідальність, толерантність та терпимість), як стратегічна складова цільових соціальних програм, як окрема функція в сучасному міжгалузевому інституційному середовищі соціальної сфери тощо (Шендеровський, 2011, с. 206).

Набуває також й поширення значення соціальної освіти як професійної підготовки фахівців соціальної сфери, оскільки є наявний «педагогічний потенціал існуючої системи професійної підготовки (Платонова, 2001, с. 22), що забезпечує розвиток інноваційної освітньої практики відповідно до потреб суспільства» (Терентьевої, 2016, с. 21). У аспекті розуміння «соціальної освіти як професійної підготовки спеціалістів до

роботи у соціальній сфері, яка включає всі види професійної освіти: початкову, середню, вищу, післядипломну освіту, а також і курсову підготовку кадрів» (Карпенко, 2007, с.11), то це дозволяє виокремити її аналогічно до назв інших різновидів професійної освіти (медичної, педагогічної, юридичної) (Карпенко, 2007, с.11). При цьому, її розвиток підсилює *тенденція модернізації системи вищої освіти*, яка впливає на особливості здійснення підготовки соціальних працівників. Серед них, як зазначає О.Г. Карпенко (2007, с.12-13) визначено:

- активізація та поширення підготовки соціальних працівників в умовах університетської освіти;
- багаторівневність (бакалавр, магістр) й варіативність освіти;
- посилення змісту підготовки психолого-педагогічним і загальноосвітнім компонентами;
- інтеграція та оновлення змісту, гнучкості форм і видів освіти.

Певна річ, що визнання соціальної освіти як самостійного профільного навчання у системі вищої освіти, без сумніву дозволило б підвищити статус самої підготовки соціальних працівників.

Світова практика підготовки соціальних працівників збагачується філософсько-педагогічними ідеями діалогу, партнерства, гуманізму, толерантності, відповідальності, інноваційності, які практично стали методологією соціальної освіти. Для сучасного розгляду проблематики підготовки соціальних працівників властивим стає звернення до ідей соціальної педагогіки та соціального виховання, які відбивають своєрідність конкретних завдань соціальної освіти, сприяючи становленню її теорії й практики та забезпечуючи організований процес означеної підготовки фахівців.

Важливим для виокремлення тенденцій соціальної освіти є розуміння того, що соціальна освіта - феномен педагогічної

реальності, розвиток якого детерміновано певними чинниками (Штинова, 2001):

- соціологічними (як необхідність професіоналізації сфери соціального захисту населення й інших видів діяльності, та як необхідність розвитку соціальної сфери відповідно до вимог побудови соціально-правової держави й радикального реформування соціальної сфери згідно з вимогами гуманізації суспільства та перспективами розвитку соціальної освіти);

- антропологічними (як необхідність соціального навчання й виховання дітей та необхідність цілеспрямованої доцільно організованої соціально-педагогічної та соціальної допомоги дітям і дорослим, що мають проблеми соціального розвитку).

Прояв *тенденції практикоорієнтованості професійної підготовки* не дає підстав, вважати «соціальну освіту самостійним напрямом підготовки соціальних працівників та соціальних педагогів» (Штинова, 2001), оскільки цілісність розуміння феномену полягає не тільки в забезпеченні умов підготовки, що системно орієнтовані на потреби соціальної сфери й гнучко реагують на її зміни. Водночас, пріоритетним для соціальної освіти стає забезпечення як соціальних умов для регулювання взаємозв'язку між суб'єктами і соціальними структурами, так і антропологічних умов для соціального розвитку кожної людини в індивідуальній соціальній ситуації (Штинова, 2001). Саме тому, розвиток соціальної освіти зумовлює визначення змістовності підготовки відповідно до потреб соціальної сфери, її організації (науково орієнтована або професійно орієнтована) у відповідності зі спеціалізацією й профілем освітнього закладу, управлінських засад, що зорієнтована на розвиток колегіальних форм взаємодії й співпраці (Штинова, 2001).

Отже, перспективи системи підготовки соціальних працівників повинні відображати інтегративний характер тенденцій розвитку соціальної освіти, які спрямовані на посилення зміс-

ту й організації підготовки (інваріативна складова) та динамічний розвиток соціальної практики (варіативна складова).

Тенденції розвитку соціальної роботи, разом з їх виокремленням підготовка соціальних працівників має будуватися на чітко визначених методологічних засадах, концепціях соціальної діяльності та інноваційної діяльності, що дозволить орієнтуватися на необхідність впровадження інновацій в сферу надання соціальних послуг.

Становлення підготовки соціальних працівників відбувається майже з одночасним розвитком теорії та практики соціальної роботи з урахуванням трансформаційних суспільних змін, тому спричиняється прояв *тенденції впливу механізмів реалізації соціальної політики на вирішення певних соціальних проблем та подолання соціально небезпечних явищ*. Ефективність соціальної роботи вбачалася у реформуванні системи соціального забезпечення, що залишилася від колишнього СРСР та розбудові мережі державних соціальних закладів (суб'єктів соціальної роботи), не беручи до уваги можливості відродження добродійності, взаємодії державних закладів та органів самоврядування з громадськими, благодійними організаціями та волонтерським рухом. Розробка нормативно-правових та організаційно-технологічних засад діяльності соціальних працівників відбувалася як відображення загострення соціальних проблем у суспільстві, що в цілому вплинуло на стихійний характер перенавчання та кваліфікації існуючих кадрових резервів щодо вирішення потреби у підготовці соціальних працівників.

Визнання фахової спеціальної освіти та статусу фахівців з соціальної роботи чітко не визначено, а здійснення соціальної роботи можливо як на професійних, так і на волонтерських засадах. З прийняттям Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001), зроблено першу спробу у визначенні організаційних та правових засад соціальної роботи з

дітьми та молоддю як «діяльності уповноважених органів, підприємств, організацій та установ незалежно від їх підпорядкування і форми власності та окремих громадян, яка спрямована на створення соціальних умов життєдіяльності, гармонійного та різнобічного розвитку дітей та молоді, захист їх конституційних прав, свобод і законних інтересів, задоволення культурних та духовних потреб» (Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді, 2003, с. 5-11).

Врахування *тенденції розширення сфери надання соціальних послуг* відображалось внесенням змін до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001; 2005; 2006; 2009) стосовно розширення об'єктів, суб'єктів, змісту соціальної роботи та впровадження відповідної підготовки фахівців соціальної сфери, зокрема:

- об'єктів соціальної роботи (різні категорії сім'ї, дітей та молоді);

- суб'єктів, що здійснюють соціальну роботу (уповноважені органи, фахівці з соціальної роботи, об'єднання громадян, благодійні й релігійні організації, юридичні та фізичні особи, волонтери);

- змісту соціальної роботи (додається менеджмент соціальної роботи та супервізія до раніше визначених соціального обслуговування, соціального супроводу, соціальної профілактики, соціальної реабілітації, соціального інспектування);

- кадрового забезпечення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю, підготовка фахівців з соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю та підвищення їхньої кваліфікації (Закон України, 2009, ст. 18).

Остаточне нормативно-законодавче значення підготовки соціальних працівників закріплено в Законі України «Про соціальні послуги» (Законодавство України про соціальний захист населення, 2005, с. 357-367), в якому визначено соціаль-

ного працівника як професійно підготовленого фахівця, що має відповідну освіту й необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи й надання соціальних послуг. Тим самим відбулася заміна значення соціальної роботи як сфери надання соціальних послуг особам, що перебувають у складних життєвих обставинах і потребують адресної (диференційованої) допомоги й обслуговування, яке фактично зводило соціальну роботу до соціального обслуговування (надання соціальних послуг) в системі соціального забезпечення населення України.

Взаємозалежність соціальної роботи й реалізації соціально спрямованого сталого розвитку суспільства проявляється *тенденцією становлення соціальної роботи як суспільного явища*. Реалії сучасного людського розвитку передбачають «безперервний процес нарощування можливостей людини, який через підвищення її потенціалу та розширення функцій, має забезпечити кожному члену суспільства максимальну реалізацію можливостей в усіх сферах життєдіяльності» (Власюк, 2016, с.43-54). Зрозуміло, що забезпечення такого рівня розвитку людського потенціалу, певним чином залежить від здатності соціальної роботи сприяти створенню умов для розкриття індивідуальних можливостей людини та їх реалізації в різних сферах життєдіяльності суспільства.

Поступове прагнення до згуртування суспільства через діяльність об'єктів соціальної структури (Халемендик, 2006, с. 419) виступає однією з *тенденцій розвитку соціальної інфраструктури, яка забезпечує ефективне функціонування соціальної роботи як системи*. На початку ХХІ ст. серйозних заперечень не викликав діяльнісний характер практичної соціальної роботи (В. Бех, 2008), оскільки соціальна робота розглядалася як сукупність специфічної діяльності з творення й відтворення сутнісних сил особистості з певними фізичними або соціальними вадами (В. Бех, 2008). Не маючи теоретично виваженого змісту соціальна робота віддзеркалюється у таких поняттях як «соціальний захист», «соціальна допомога», «со-

ціальна підтримка», «соціальний патронаж», «соціальна реабілітація», «соціальні послуги», «соціальне обслуговування» та деякими іншими» (В. Бех, 2008, с. 102-103). На думку В. П. Бе-ха (2008), у першому випадку, «соціальна робота» збігається з поняттям «соціальна діяльність», так як «творення і відтво-рення людини» стає для них загальним, а в іншому, — відмін-ним є те, що соціальна робота як професійна діяльність соціа-льного спрямування «формально закріплена за виконавцем і націлена на особу, групу, трудовий колектив» (В. Бех, 2008). Саме тому, розширення напрямів діяльності соціальних праці-вників спричинила розбудову соціальних закладів та установ, тим самим забезпечуючи ефективність соціальної роботи як доцільної діяльності фахівців соціальної сфери з розкриття, активізації та відтворення внутрішніх ресурсів людини, яка стає здатною самостійно вирішувати особистісні проблеми та подолати складні життєві обставини. Безперечно, що соціаль-на робота як складний феномен має вплив на вирішення не тільки особистісних проблем клієнтів, а й спрямовується на подолання соціальних проблем у суспільстві.

Спроможність розв'язання та подолання соціальних про-блем й соціально небезпечних явищ, з якими стикається як су-спільство, так і окрема людина доводить необхідність поглиб-лення зв'язків між освітою та практичною діяльністю соціальних працівників. *Тенденція «виокремлення соціальної галузі педагогічних наук»*, сприяє необхідності упорядкування методологічних засад соціальної педагогіки, систематизації її теорії та методичного оснащення задля вирішення соціальних проблем. За переконанням А. О. Рижанової (2005), це спричи-няє посилення гармонізації соціального розвитку, переводячи вертор такого розвитку з «національно-педагогічної» до «гло-бально-педагогічної», через соціально-педагогічну діяльність з рівня «людина-група-регіон-країна-суспільство» на рівень від-носин «суспільство-регіон світу-людство».

Фактично, спостерігається неможливість без теоретичної ідентичності соціальної роботи (Нікітин, 2002, с.9) як теоретико-методологічної основи здійснювати вирішення питань щодо мети, завдань, змісту, методів, засобів практичної діяльності, а також реалізації освітньо-виховних програм підготовки фахівців соціальної сфері.

Специфічні тенденції професійної підготовки соціальних працівників, характеризують зростаючу потребу соціальної сфери у кваліфікованих фахівцях у галузі соціальної роботи. *Тенденція зростання соціального запиту на професійну діяльність соціальних працівників* спричинила істотний прорив, закладаючи основи формування системи підготовки соціальних працівників, а відтак й проектування фахової підготовки. Різномірність підготовки соціальних працівників в Україні до організації та змісту навчання відображає її здійснення (Лукашевич & Мигович, 2003, с.38-39), зокрема:

- базовий (ліцеї) — підготовка соціальних асистентів (помічників соціального працівника);
- середній (коледжі) — підготовка молодших спеціалістів з соціальної роботи;
- вищий — університетський (інститути та університети) — здійснюють підготовку «в інститутах — бакалаврів, в університетах — менеджерів і магістрів соціальної роботи та соціальної політики, у ЗВО педагогічного профілю — переважно соціальних педагогів, юридичного профілю — правознавців та соціальних працівників» (Лукашевич & Мигович, 2003, с. 38-39).

Зрозуміло, що на початку формування системи фахової підготовки, не зважаючи на необхідність та нормативно-законодавче визнання, не представлено підвищення кваліфікації соціальних працівників, оскільки і до теперішнього часу, відсутнє організаційно-нормативне забезпечення підвищення кваліфікації соціальних працівників. При цьому, як зазначає

(Платонова, 2001, с.34), підготовка соціальних працівників повинна мати конкретний характер, враховуючи типологію навчальних закладів відповідно до якої за рівнями підготовки визначається й типологія освітніх програм:

- допрофесійний рівень підготовки (коледжі) — профорієнтаційні програми для учнів випускних класів та навчально-спеціалізовані програми для волонтерів;

- професійний рівень підготовки (коледжі, інститути, університети) — навчальні програми бакалаврів, спеціалістів, магістрів;

- додатковий рівень підготовки (центри підвищення кваліфікації, факультети перепідготовки та підвищення кваліфікації університетів) — тренінги, семінари; освітні програми (72 год.) та кваліфікаційні програми (600 год.);

- науковий рівень (аспірантура та докторантура в університетах) — спеціалізовані освітні програми з підготовки докторів філософії та докторів наук.

Розуміння необхідності ефективного функціонування системи підготовки соціальних працівників в Україні відображає *тенденція єдності і логічного поєднання освітніх ступенів* (бакалавр — магістр), освітньо-кваліфікаційного рівня (молодший спеціаліст - спеціаліст) та наукового ступеня (доктор філософії (PhD) — доктор наук (DSW — Doctor in Social Work)). Так, підготовка соціальних працівників стала здійснюватися за напрямом «Соціальна робота — шифр галузі знань 23», до якого увійшли наступні спеціальності: «Соціальна робота» — код спеціальності 231; «Соціальне забезпечення» - код спеціальності 232) (Постанова КМУ, 2015). Щодо відповідності напрямів спеціальностей, за якими здійснюється підготовки фахівців в системі вищої освіти напрямом наукових спеціальностей суттєві зміни відбулися стосовно визнання наукового статусу соціальної роботи. Соціальна робота визначена як самостійний напрям наук («Соціальна робота» - 23 — галузь

знань; спеціальність «Соціальна робота — 231) (Наказ МОН України, 2015), згідно зі зміною шифру галузі науки «13.00.05. - Соціальна педагогіка». Зрозуміло, що таке узгодження напрямів підготовки фахівців соціальної сфери з напрямами здобувачів наукових ступенів, відображають як *світові тенденції визнання статусу соціальної роботи як науки, так і тенденції загальноєвропейського досвіду підготовки фахівців соціальної роботи та науковців у сфері соціальної роботи*. Саме врахування європейського досвіду реалізації кандидатських та докторських програм в галузі соціальної роботи посилює науковий статус соціальної роботи, оскільки «стан докторських досліджень вважається суттєвою ознакою визнання соціальної роботи» (Scourfield & Rees & Shardlow & Meng Le Zhang, 2018).

Водночас, суттєві наукові ресурси у галузі соціальної роботи (Williams & Vieuga, 2018) забезпечують не тільки визнання професії, але й розширюють вивчення нових предметних галузей дослідження, навчання та освіти, при самим спричиняють необхідність *тяжіння до уніфікації професійної діяльності фахівців соціальної сфери у всьому світі*. За переконанням А. В. Старшинової (2004, с.363-376), вивчення та аналіз європейського досвіду підготовки за фахом «Соціальний працівник» сприятиме розвитку необхідної автономії та критичності в майбутній професійній діяльності через вплив світоглядної підготовки та сприятиме максимальній спрямованості на самостійність навчання студентів як прояв практичної орієнтації організаційного процесу підготовки.

Вивчення зарубіжного досвіду організації підготовки соціальних працівників (Кулікова (2009); Слозанська (2012); Микитенко (2006); Видишко (2010); Собчак (2004); Віннікова (2003), Лещук (2009) та ін.) дозволяє виважено підходити до урахування впливу специфічних тенденцій фахової підготовки на впровадження моделей підготовки соціальних працівників в

Україні. Складність вибору пов'язана з тим, що в країнах з найбільшим досвідом організації підготовки соціальних працівників, як вважає (Витвар, 2013, с.42-46), професіоналізм майбутніх фахівців досягається під впливом двох основних тенденцій, а саме завдяки *тенденції до диференціації змістовості підготовки* (диференційована модель: США, Англія) та домінування *тенденції до інтегрування змісту* (інтегративна модель: Німеччина, Франція, Австрія та ін. європейські країни). Так, опосередковане включення педагогічного змісту до диференційованої моделі тільки доводить чіткість розмежування підготовки соціальних працівників та соціальних педагогів, оскільки підготовка здійснюється відповідно до пріоритетів соціальної політики «держав благополуччя», а соціальний працівник орієнтується на розкриття внутрішніх резервів людини та виступає єдиним представником закладів соціальної сфери.

Включення педагогічної та соціально-педагогічної складової до інтегрованої моделі підготовки майбутніх соціальних працівників у європейських країнах, спрямовано на формування інтегративних умінь соціальних працівників, що дозволить їм однаково ефективно працювати як в соціальній, так і в соціально-педагогічній сферах.

Закономірним фактом є виникнення великої кількості практичних моделей підготовки фахівців соціальної сфери в існуючих навчальних закладах України: класичні та педагогічні університети, технічні та економічні університети, заклади вищої освіти іншого профільного спрямування. Водночас, підготовка соціальних працівників як ліцензований вид діяльності вищих навчальних закладів, у переважній більшості здійснюється в умовах університетської освіти. Причому характеризується особливостями становлення і розвитку, визначається здатністю до сприйняття інновацій та поєднання міжнародного досвіду з традиціями вітчизняної системи підготовки. Цей

факт Т.А.Жижко (2011) пояснює тим, що «в університетах формуються наукові школи, розробляються найновіші стандарти й моделі суспільного поступу в економіці (виробництві), політиці, культурі, побуті, спілкуванні між народами і культурами» (Жижко, 2011, с.1).

Саме на етапі становлення фахової підготовки соціальних працівників в Україні суттєвий вплив специфічних тенденцій її розвитку відображається у певних особливостях. Як зазначає І. М. Мельничук (2011, с.3), певні особливості підготовки соціальних працівників сформовані під впливом інституалізації соціальної роботи як професійної діяльності з початку 90-х років ХХ століття, серед них: різнопрофільність фахової освіти соціальних працівників; широка варіативність змістового наповнення підготовки студентів у різних вищих навчальних закладах України за наявності Державного галузевого стандарту спеціальності «Соціальна робота»; широкий спектр функціональних напрямів діяльності фахівців цього профілю.

Стосовно спрямованості підготовки фахівців соціальної сфери (Дубасенюк, 2012, с. 16-23), то вона передбачає:

- формування педагогічного мислення у фахівців соціальної сфери: правової, економічної, освітньої, культурної, в галузі охорони здоров'я та соціального забезпечення;
- повноцінну реалізацію специфічних можливостей волонтерського та інших громадських рухів, які об'єднують нефахівців, що виконують функції соціальних працівників на добровольчих засадах;
- розвиток інституту спеціально підготовлених соціальних працівників, які можуть забезпечити інтеграцію різних впливів на особистість, стимулювати розвиток суб'єктної позиції клієнта, регулювати відносини в системі «особистість-сім'я-суспільство».

Зауважимо, що ще однією зі специфічних особливостей підготовки соціальних працівників є її впровадження в закла-

дах університетського типу, які певним чином поєднують, на перший погляд, несумісні між собою «традиційні» напрями підготовки фахівців з «інноваційними» напрямами підготовки фахівців соціальної сфери. Причому парадоксальним є те, що саме інноваційність такої підготовки має сприяти формуванню інноваційно орієнтованого освітнього середовища університету та повинна призвести до появи якісно оновленого стану підготовки.

Інноваційні тенденції розвитку освітнього середовища університету зумовлюють втілення в сучасну підготовку соціальних працівників прогресивних ідей теорії й практики соціальної роботи і педагогічного досвіду активного впровадження інноваційних форм і методів. Стає значущим і цілком доцільним спрямування університетської системи підготовки на досягнення відповідності цим інноваційним тенденціям.

Тенденція поєднання традиційних та інноваційних стратегій розвитку університетського середовища. Вплив соціально-економічних, соціально-політичних та соціокультурних чинників на університетську освіту, усталеність вітчизняних традицій підготовки фахівців в системі вищої освіти, пошук, розробка та впровадження новітніх технологій навчання сприяють інноваційно-педагогічній діяльності закладів вищої освіти. Так, важливість такої діяльності проявляється у наступному (Шарата, 2016):

- лавиноподібне оновлення технологій, прискорення темпів розвитку економіки та суспільства спричиняють необхідність підготовки людей до життя у швидкоплинних умовах;
- підготовка високопрофесійних компетентних фахівців як реалізація нової парадигми професійної освіти потребує принципово нових підходів щодо професійної підготовки студентів третього тисячоліття, фахівців нової генерації;
- врахування потреб роботодавців щодо змісту підготовки майбутніх фахівців, налагодження партнерських стосунків;

- зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої малокваліфікованої праці, структурності змін у сфері зайнятості, що актуалізують потребу в постійному підвищенні професійної кваліфікації й перепідготовки працівників, зростанні їх професійної мобільності (Шарата, 2016).

Підготовка соціальних працівників як інноваційна форма професійної підготовки в умовах університетської освіти має сприяти створенню й функціонуванню освітнього середовища, а оптимальне поєднання усіх складових освітнього середовища позитивно впливатиме на розвиток усіх суб'єктів освітньої діяльності, їх самореалізацію та самовдосконалення.

Освітнє середовище університету може виступати як простір, у якому багатовекторність механізмів взаємодії та комунікацій забезпечує зосередження на поєднанні традиційних та інноваційних засад організації навчання та виховання студентів. Розвиток його інноваційності залежить, перш за все, від зміцнення традиційної освітньої підготовки інноваційним характером науково-дослідної діяльності студентів — майбутніх соціальних працівників та від зміцнення партнерських зв'язків із соціальними закладами (організаціями) державного та недержавного підпорядкування, що є носіями інноваційного досвіду з організації соціальної роботи.

Тенденція включення волонтерських форм діяльності до освітнього процесу та змісту практикоорієнтованої підготовки соціальних працівників забезпечує умови для формування інноваційного освітнього середовища університету. Включення волонтерської діяльності у освітній процес через реалізацію різних видів практичної підготовки студентів, участь у соціальних проєктах та програмах, співпрацю з державними та громадськими (благодійними) організаціями, наслідком якого є створення умов для прояву ініціативної позиції, компетентності, креативності.

Поява та участь у нових напрямках волонтерської діяльності детерміновано розвитком освітнього середовища універ-

ситету щодо підтримки волонтерських ініціатив студентської молоді й їх координації, створення умов для соціального проектування, розробки та реалізації соціальних проектів. Волонтерська діяльність майбутніх соціальних працівників, участь у спільних соціальних проектах та програмах підготовки до корпоративного волонтерства соціально-орієнтованих бізнес-структур виступає як соціально-педагогічна інновація функціонування інноваційного освітнього середовища університету.

Важливу функціональну складову відіграє й створення студій, що дозволяють поглиблено вивчати певний інноваційний досвід в сфері соціальної роботи. Основними принципами діяльності щодо створення й функціонування студентських навчально-професійних студій можливо визначити (Савельчук, 2015, с. 206-207):

- інтегрованість змісту навчальних дисциплін професійного циклу підготовки соціальних працівників зі змістом «навчання діяльністю» у студіях, що забезпечить єдність та цілісність системи навчання та виховання у вищому навчальному закладі;
- інноваційність напрямів діяльності навчально-професійних студій, тематика яких обирається за вибором студентів, можливостей викладачів — керівників студій та можливостей студентів;
- практико-орієнтованість діяльності студій, що відображається співпрацею та партнерством з соціальними закладами, громадськими організаціями, благодійними фондами, іншими навчальними закладами щодо апробації та реалізації авторських методик, тренінгів, соціальних проектів, які спрямовані на попередження й подолання суспільних або особистісних проблем різних категорій населення.

Змістовість практикоорієнтованої підготовки забезпечує включення студентів у активну соціальну діяльність з підтримки впровадження інноваційних методів та технологій соціально-орієнтованих проектів.

льної роботи, оскільки має підвищитися інтерес та мотивація до вивчення певних навчальних тем, розділів дисциплін та бажання займатися окремими напрямками інноваційної діяльності (кейс-менеджмент, проектний менеджмент, соціальна інноватика, корпоративне волонтерство, соціальне лідерство, соціальне підприємництво) та інноваційними методиками й технологіями (супервізія, тренінг-технологія, коуч-технологія, арт-терапія, арт-коучинг).

Тенденція інноватизації середовища підготовки соціальних працівників відображає вплив на розвиток освітнього середовища сучасних вимог підготовки до інноваційної діяльності та результативності підготовки з формування особистості майбутнього фахівця соціальної сфери.

Суттєве значення, на думку І. М. Мельничук (2011, с.68-71), мають інтеграція теорії й практики та технологізація навчання на основі інтерактивних технологій, оскільки їх вплив, вимагає оновлення методичної системи практичного навчання, поєднання традиційних та інноваційних технологій відповідно до стратегічних напрямів модернізації та гуманізації освітнього процесу. Таким чином, відбувається перехід від репродуктивного (традиційного) навчання до актуалізації використання інноваційних навчальних технологій, який має сформувати професійну компетентність соціальних працівників, що забезпечить адаптацію до мінливих умов діяльності, самостійне засвоєння нових знань, орієнтування та прийняття рішень в нових, непередбачуваних ситуаціях, запровадження прогресивних технологій соціальної роботи й інновацій (Мельничук, 2011, с. 70).

Створення умов для оновлення підготовки соціальних працівників досить суттєво демонструє творчий характер та актуалізацію інноваційного потенціалу суб'єктів освітнього процесу, що є домінуючою особливістю освітнього середовища університету.

Підготовка соціальних працівників як соціально-педагогічного явище в контексті її формування характеризується певними особливостями, які якісно відрізняються один від одного:

- по-перше, через визначення емпіричних основ підготовки соціальних працівників та нормативного характеру змісту підготовки, що відповідає потребам соціальної сфери та ринку праці для отримання фахівця певної кваліфікації;

- по-друге, через визначення теоретичних засад підготовки соціальних працівників і інтегративного характеру змісту підготовки, що спрямовані на набуття фахівцем необхідних компетентностей, конкурентоспроможності та мобільності;

- по-третє, через визначення актуальних проблем підготовки соціальних працівників і розв'язання протиріч, що відображають інноваційні освітні тенденції та характер їх впливу на підготовку соціальних працівників, що актуалізує інноваційний потенціал суб'єктів освітнього процесу.

В контексті методології соціально-педагогічних досліджень для узагальнення формування системи підготовки соціальних працівників, ми вважаємо за доцільне здійснювати у логічній послідовності (*передумови — суперечності — тенденції — особливості — стратегії — структура — система — взаємодія*), що надає можливість визначити перспективні напрями та специфічні закономірності динамічного процесу. Так, передумовами формування підготовки соціальних працівників виступає сукупність взаємопов'язаних зовнішніх та внутрішніх факторів, що характеризують проблему, і наявність яких сприяє виникненню певного періоду цієї підготовки. Суперечності характеризують взаємодію різних аспектів підготовки, що мають невідповідність або непослідовність під впливом соціальних проблем, соціально небезпечних явищ, вимог соціальної роботи та вимог суспільства до соціального працівника.

Оскільки основні суперечності впливають на визначення особливостей оновлення підготовки фахівців соціальної

сфери, які характеризують складність переосмислення теоретико-методологічних засад та методично-технологічних аспектів організації освітнього середовища підготовки в закладах вищої освіти. Тенденції підготовки соціальних працівників указують на спрямованість основних шляхів щодо її становлення, розвитку та оновлення за умов реформування соціальної сфери та модернізації вищої освіти. Саме тому, визначення та обґрунтування тенденцій становлення, розвитку та оновлення підготовки соціальних працівників (Savelchuk, 2018, с. 249-277), з одного боку, здійснюється у сукупності фундаментальних ідей загальної та конкретної методології, а з іншої, обумовлюється концептуальними засадами формування інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університетах.

Тому нами було здійснено спробу охарактеризувати вплив тенденцій на характер (нормативний, інтегративний, інноваційний) якісного стану підготовки соціальних працівників на певних періодах її формування (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**ВПЛИВ ТЕНДЕНЦІЙ НА ХАРАКТЕР ЯКІСНИХ ЗМІН
ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

<i>Періоди становлення</i>	<i>Характеристика передумов та умов розвитку підготовки соціальних працівників</i>	<i>Тенденції підготовки соціальних працівників</i>	<i>Характеристики підготовки соціальних працівників</i>
1991-2000 рр. Нормативно орієнтована підготовка соціальних працівників	<ul style="list-style-type: none"> Глобалізація соціальних проблем та гостріння соціально небезпечних явищ; Реформування системи соціального забезпечення, що залишилася від України у складі СРСР; 	<p><i>Становлення соціальної роботи як суспільного явища;</i></p> <p><i>Розбудова мережі соціальних закладів та суб'єктів соціальної роботи;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Стихійний характер підготовки соціальних працівників; Створення різних освітніх моделей підготовки соціальних працівників в університетах;

Продовження табл. 2.1

<i>Періоди становлення</i>	<i>Характеристика передумов та умов розвитку підготовки соціальних працівників</i>	<i>Тенденції підготовки соціальних працівників</i>	<i>Характеристики підготовки соціальних працівників</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Інституалізація державних соціальних закладів, недержавних громадських (благодійних) організацій • Неузгодженість дій між суб'єктами соціальної роботи • Відродження волонтерського руху, благодійності та соціальної педагогіки; • Суб'єктивний вимір соціальних проблем та соціально небезпечних явищ 	<p><i>Формування окремої методології соціально-педагогічних явищ;</i></p> <p><i>Соціальний запит професії «соціальний працівник»</i></p> <p><i>Лідерство університетів з впровадження спеціальності «Соціальна робота»</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Орієнтування на наявний світовий досвід соціальної роботи та здійснення підготовки фахівців; • Ціннісно-смилова орієнтованість підготовки
2001-2009 рр. Інтегративно орієнтована підготовка соціальних працівників	<ul style="list-style-type: none"> • Глобалізація гуманітарного простору та євроінтеграція освітнього простору університетів; • Впровадження ринку соціальних послуг та їх стандартизація; • Розробка стандартів соціальної роботи з певними категоріями клієнтів • Удосконалення форм та методів соціальної роботи з урахування світового та європейських досвіду; • Суб'єктивний статус фахівців соціальної сфери 	<p><i>Створення єдиного освітнього простору;</i></p> <p><i>Зміни освітніх парадигм в системі фахової підготовки;</i></p> <p><i>Інтеграція змісту, методів і організаційних форм фахової підготовки</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Масовість підготовки соціальних працівників; • Розробка стандартів професійної підготовки соціальних працівників; • Активізація форм та методів підготовки соціальних працівників • Зміна особистісно-діяльнісної парадигми підготовки на компетентнісну; • Стимулювання соціальної активності, ініціативності, прояву освітньо-фахового потенціалу

Закінчення табл. 2.1

<i>Періоди становлення</i>	<i>Характеристика передумов та умов розвитку підготовки соціальних працівників</i>	<i>Тенденції підготовки соціальних працівників</i>	<i>Характеристики підготовки соціальних працівників</i>
2010 р. — до теперішнього часу Інноваційно орієнтована підготовка соціальних працівників	<ul style="list-style-type: none"> • Розширення професійних функцій соціальних працівників відповідно до збільшення напрямів соціальної роботи • Вдосконалення стандартизації надання соціальних послуг • Зміцнення взаємозв'язку теорії та практики щодо розв'язання актуальних проблем соціальної роботи; • Посилення вимог до якості надання соціальних послуг; • Впровадження управління соціальними послугами (кейс-менеджмент) та інституту супервізорства; • Масовість впровадження інноваційних методик та технологій соціальної роботи • Зміцнення взаємодії волонтерського руху з органами місцевого самоврядування; • Посилення ролі корпоративного волонтерства та соціального підприємництва; • Залучення місцевих громад і локального «соціального капіталу» до професійної взаємодії у вирішенні соціальних проблем • Суб'єктивний досвід щодо реалізації власних можливостей або обмежень 	<p><i>Інноватизація середовища підготовки соціальних працівників</i></p> <p><i>Поєднання традиційних та інноваційних стратегій розвитку освітнього середовища університету.</i></p> <p><i>Включення волонтерської діяльності та студіювання до освітнього процесу студентів</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Зосередження на посиленні інноваційних ознак підготовки • Актуалізація потенціалу середовища підготовки соціальних працівників; • Співпраця між суб'єктами соціальної роботи та суб'єктами навчання • Інноваційна парадигма розвитку університетської освіти • Інтерактивні практики викладання соціальної роботи • Партнерство в межах освітнього інноваційного середовища університету • Стимулювання соціальної лідерства, прояву інноваційного потенціалу майбутніх фахівців

Тому, на підставі аналізу практичного досвіду, здійснення комплексного наукового аналізу, ми можемо визначити періоди підготовки, що були визначальними для її становлення та подальшого розвитку.

І період (1999–2000 рр.) — становлення нової для України спеціальності «Соціальна робота» за напрямом «Соціологія» та створення організаційних умов для забезпечення підготовки соціальних працівників; започатковано (Фурман & Підгурська, 2014) пропедевтичний напрям підготовки соціальних працівників; формується *нормативно орієнтована підготовка соціальних працівників у закладах університетської освіти*.

Щодо її змістової методологічної основи, як зазначає (Карпенко, 2007, с. 11, «підготовка спеціалістів для напряму соціальної роботи розуміється як будь-яка складна, розгорнута в часі діяльність, що соціально обумовлена, функціями, місцем і етикою діяльності соціального працівника, оволодінням теоретичними знаннями і практичними навичками, необхідними для соціального працівника, результатом якої є формування готовності студентів до професійної діяльності») (Карпенко, 2007).

Зрозуміло, що на цьому етапі розвитку суспільних відносин роль інституалізації соціальної роботи, її значення підтверджується як зарубіжною, так і вітчизняною практикою. За переконанням О. Г. Карпенко (2007, с. 11), цей факт свідчить про те, що процеси розвитку економічних основ, ринкових відносин і професіоналізації соціальної роботи ідуть паралельно, перебуваючи в тісній взаємодії і взаємозв'язку, оскільки «наростання потреб щодо соціального захисту і підтримки людини, соціальних груп і громад зумовили необхідність розширення і створення нових державних і недержавних соціальних інститутів, активізації діяльності соціальних служб і різнопрофільних соціальних закладів» (Карпенко, 2007, с.11). Ми вважаємо, що вплив загальних тенденцій на інституалізацію соціальної сфери повною мірою забезпечив розвиток цілісної

системи підготовки соціальних працівників, у першу чергу, в закладах університетської освіти, з урахуванням вітчизняного досвіду та переосмислення світової й європейської практики підготовки соціальних працівників.

Проблема цілеспрямованої організації нормативно орієнтованої підготовки соціальних працівників у закладах університетської освіти визначалася відповідністю цілей і змісту підготовки загальним освітнім тенденціям, тенденціям практичної соціальної роботи, що мали стратегічне значення цього періоду для становлення *діяльничної спрямованості* функцій процесу підготовки фахівців соціальної сфери.

II період (2001 — 2009 рр.) — удосконалення підготовки фахівців спеціальності «Соціальна робота», що здійснювалося за напрямом «Соціальне забезпечення»; створення організаційно-методичних умов відповідності підготовки соціальних працівників рівням європейської освітньої системи зі збереженням структури вітчизняної системи професійної освіти «молодший спеціаліст — бакалавр — спеціаліст — магістр»; формується інтегративно орієнтована підготовки соціальних працівників.

На думку І. А. Ларіонової (2009), інтегративні тенденції (загально професійні, організаційно-діяльнісні, особисто-орієнтовані) підготовки соціальних працівників детермінують процес її цілеспрямованості та результативності, де результатом успішної підготовки виступає професійна мобільність випускників.

Проблема організації інтегративно орієнтованої підготовки соціальних працівників у закладах університетської освіти визначалася відповідністю цілей і змісту підготовки соціокультурним тенденціям розвитку суспільства та особистості, тенденціям якісних змін в системі освіти, що мають значення для становлення *особистісної спрямованості* функцій процесу підготовки. Завдяки системній інтеграції складових підготовки

(теоретична, практична, науково-дослідна, соціокультурна) забезпечується максимальне практичне застосування теоретичних, емпіричних і методологічних знань майбутніми фахівцями соціальної сфери.

III період (2010 р. — по теперішній час) — оновлення підготовки соціальних працівників, що здійснюється за напрямом «Соціальне забезпечення», який потім змінюється (2015 р.) на галузь знань «Соціальна робота»; створення організаційно-методичних умов підготовки відповідно до проблематики соціальної роботи, методологічних досліджень соціальної роботи як науки, інноваційної педагогіки та соціальної інноватики; формується інноваційно орієнтована підготовка соціальних працівників.

Можливість усунення невідповідності підготовки соціальних працівників стосовно реагування на зміни в соціальній роботі, які призводять до розширення професійних функцій соціальних працівників, актуалізації їх потенціалу щодо впровадження інновацій в сферу надання соціальних послуг, оптимізації діяльності з розв'язання існуючих соціальних проблем та прогнозування можливих соціальних наслідків, спрямовується на забезпечення якісного її оновлення.

Для означення змін, нововведень, перетворень у вітчизняній системі підготовки соціальних працівників, на переконання (Поліщук, 2011, с.21-27), слід вживати загальновідомі терміни «модернізація», «реформування», «розвиток», «модифікація», «трансформація». Дослідниця вивчаючи досвід європейських систем підготовки соціальних працівників стверджує, що забезпеченню модернізації вітчизняної підготовки за фахом «Соціальна робота» сприяють такі тенденції (Поліщук, 2011, с. 21-27): як варіативність спеціальностей, спеціалізацій, програм, структури, логіки і технологій професійної підготовки; автономність закладів вищої освіти; міжнародна інтеграція; індивідуалізація навчання; співпраця навчальних

закладів з соціально-педагогічними установами; міждисциплінарний характер змісту освіти; опора на сучасні досягнення науки та інноваційні процеси у сфері практичної діяльності; упровадження інноваційних технологій навчання; підготовка майбутніх фахівців до роботи в полікультурному просторі, до здійснення діяльності превентивного характеру; інтенсивний розвиток допрофесійної підготовки та післядипломної освіти. Розвиток вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи забезпечується у контексті «визнання професійної компетентності» (Поліщук, 2011, с.21-27), структурування програм професійної підготовки, упровадження партнерської співпраці між закладами освіти та підвищення рівня наукових досліджень.

Розуміння впливу тенденцій на становлення підготовки соціальних працівників, дозволяє нам визначити інноваційно орієнтовану підготовку (Savelchuk, 2013) як складну (міждисциплінарну) систему, сутність якої полягає у пріоритетності інноваційного характеру якісних змін змісту, організаційних форм аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності, результативності науково-методичного забезпечення.

Отже, оскільки існує залежність між суспільними вимогами до організації підготовки та створенням умов й вибору стратегій розвитку і досягнення позитивних результатів, тоді й реалізація «нових» механізмів її здійснення на кожному з етапів підготовки фахівців з соціальної роботи має визначатися особливостями спрямування змін (удосконалення). Саме це й дозволяє нам використовувати до підготовки соціальних працівників поняття «розвиток», що характеризує процес незворотних змін, наявність закономірностей та спрямованості, завдяки яким зміни повинні накопичуватися та мати позитивні наслідки. Підготовка соціальних працівників як цілеспрямована діяльність стає пов'язаною з постійним оновленням усіх складо-

вих освітнього процесу, який детерміновано передумовами та тенденціями, що мають суттєвий вплив задля отримання позитивного результату від застосування «традиційних» змін й впровадження «інноваційних» ідей, розробок та технологій.

Ми вважаємо, що проблема організації підготовки соціальних працівників відповідно до тенденцій її становлення й розвитку, повинна для здійснення оновлення змісту, форм та методів освітнього процесу мати *інноваційну спрямованість* функцій процесу підготовки шляхом поєднання традиційних та інноваційних засобів для її реалізації. Саме така спрямованість дозволить актуалізувати можливості інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. Тому, перехід існуючої системи підготовки соціальних працівників від становлення та удосконалення у якісно новий стан її оновлення потребує відповідного результативного розв'язання певних завдань з урахуванням впливу світових, європейських і національних тенденцій соціальної роботи й фахової підготовки соціальних працівників, а також методологічних можливостей теорії та практики соціальної роботи як механізму позитивних змін для розвитку підготовки соціальних працівників.

Ми вважаємо, що оновлення підготовки соціальних працівників повинно бути зреалізовано шляхом створення умов реалізації підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету, оскільки стрімке оновлення системи знань через перегляд змісту, форм та методів навчання соціальній роботі вимагатиме:

- ✓ забезпечення актуалізації інноваційного потенціалу особистості майбутніх соціальних працівників;
- ✓ активного залучення викладачів дисциплін соціального спрямування до інноваційної діяльності;
- ✓ сприяння організації та вибору доцільних форм та методів взаємодії й партнерської співпраці закладів освіти та соціальних інституцій.

Таким чином, реалізація підготовки соціальних працівників в університетському середовищі з урахуванням впливу тенденцій її становлення та розвитку повинна призвести її результативність у відповідність до оновлених вимог професійної діяльності у галузі соціальної роботи. Це дозволить нам розв'язати проблему науково-методичного забезпечення означеної підготовки у інноваційному освітньому середовищі закладів вищої освіти.

2.3. РЕСУРСИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

Підготовка майбутніх соціальних працівників у сучасних університетах — це історично обумовлений, практико орієнтований і соціально значущий процес перетворення нормативної освітньої діяльності на інноваційну форму фахової підготовки до професійної діяльності в галузі соціальної роботи. Створення умов для ефективного функціонування інноваційного освітнього середовища повинно вплинути на оновлення змісту, методів, форм й засобів підготовки майбутніх соціальних працівників. З позиції створення інноваційного освітнього середовища, в якому здійснюється підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності виникає нагальна потреба розширення її ресурсів шляхом розкриття особливих потенційних можливостей університетського середовища.

Оскільки сучасна освіта в галузі соціальної роботи реалізує основні принципи, які спрямовані на підвищення її якості, то поява нових завдань щодо розширення можливостей організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприяють поєднанню освітніх традицій з освітніми та соціаль-

ними інноваціями таким чином, щоб забезпечити її результативність в умовах інноваційного освітнього середовища університету.

Підвищений науковий інтерес до проблеми підготовленості майбутніх фахівців до змін та нововведень в галузі соціальної роботи спричинено особливими вимогами до особистості майбутніх фахівців. Переосмислення значення потенціалу соціальної роботи щодо впливу на суспільство виокремлює особливе бачення ресурсних можливостей освіти в галузі соціальної роботи (Croisdale-Appleby David, 2014), що визначають межі для постійного професійного розвитку соціальних працівників в умовах неперервної освіти та практичної діяльності (Croisdale-Appleby David, 2014). При цьому, важливим стає спрямування ресурсних можливостей щодо забезпечення професійного профілю соціального працівника відповідно до його складових (Croisdale-Appleby David, 2014):

1) *Фахівець як практик в галузі соціальної роботи (the social worker as a practitioner)*, який здатний до прояву стійкості в умовах високого тиску; спроможний до спілкування та догляду за клієнтами соціальної роботи; здатний до діагностування і розуміння ситуації клієнтів та залучення до оцінки ризиків; спроможний визначити пріоритети у розподілі обмежених ресурсів; здатний до вирішення відповідних ситуацій та управління цим процесом; спроможний до спільного вирішувати ситуації у ефективній взаємодії з колегами.

2) *Фахівець як професіонал в галузі соціальної роботи (the social worker as a professional)*, який здатний до розуміння та застосування етичних та правових принципів у роботі з різними категоріями вразливого населення; залучення до рефлексивної практики; викладання та навчання інших соціальних працівників; навчання для ефективної роботи з фахівцями інших професій та дисциплін; здійснення захисту й правової підтримки, тих хто отримує соціальні послуги; підвищення якості догляду та

підтримки клієнтів; розширення прав і можливостей клієнтів щодо збільшення їх незалежності.

3) *Фахівець як дослідник в галузі соціальної роботи (the social worker as a social scientist)*, який здатний розуміти і застосовувати практичній соціальній роботі, відповідні наукові принципи, методи та знання соціальної роботи; здатний до подальшого прагнення зрозуміти сутність соціальної роботи шляхом збору доказів та здійснення наукових досліджень.

Зрозумілим стає доцільність пошуку шляхів розширення ресурсів, які сприятимуть покращенню підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в галузі соціальної роботи в умовах створення та функціонування інноваційного освітнього середовища закладів вищої освіти, зокрема університетів. Так, І. І. Коновальчук (2011, с. 552-557), зауважує, що «закономірності інноваційних процесів проявляються як сукупність інституційних, соціокультурних, організаційно-управлінських, психолого-педагогічних умов, що відтворюють необхідні, істотні, стійкі відношення і зв'язки між інноваційним і традиційним в освіті, а також самих педагогічних систем освітніх закладів з інноваційним середовищем» (Коновальчук, 2011, с. 552-557).

Сприяння реалізації інновацій в освітньому процесі, за переконанням І. І. Коновальчука (2015, с.40), забезпечується «виробленням власної стратегії розвитку на основі унікальності своєї місії, цілей діяльності, оптимізації і розширення власних ресурсів та зростання інноваційної компетентності педагогів» (Коновальчук, 2015, с. 40), оскільки «провідними моделями стають інтеграція, інноваційні мережі, обмін знання й швидке навчання» (Коновальчук, 2015, с. 42). Саме тому, задля реалізації та розширення ресурсних можливостей підготовки соціальних працівників необхідно задіяти увесь досвід її організації та здійснити коректування кожного виду діяльності (навчальної, позааудиторної, самостійної, індивідуальної, науково-дослідницької) щодо інтеграції традиційних й інноваційних

форм і методів в умовах створеного інноваційного освітнього середовища університету.

Спробу розкриття потенціалу удосконалення підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, зроблено з урахуванням необхідності моделювання змін та стимулювання до них після 10-15 річного здійснення означеної підготовки закладами вищої освіти (Alifanoviene Daiva, 2011). Ставлення академічної спільноти до здійснення університетської підготовки в аспектах предметно-модульної та практичної її складової, дозволило сформулювати основні особливості підготовки фахівців соціальної сфери, які традиційно зорієнтовані на теоретичну та науково-дослідницьку діяльність (Alifanoviene Daiva, 2011). Щодо переваг удосконалення освітнього середовища університету для підвищення якості підготовки соціальних працівників було визначено за необхідне (Alifanoviene Daiva, 2011):

- поєднання теорії та практики соціальної роботи як одного з найважливіших питань підготовки фахівців соціальної сфери, оскільки «студенти найкраще оцінюють такі навчальні модулі, які ґрунтуються на теоретичних знаннях, тоді як методи дослідження, що пов'язані з практичної діяльністю та застосування знань і умінь в науковій та практичній діяльності є недостатньо оціненими» (Alifanoviene Daiva, 2011);

- розширення науково-методичного забезпечення підготовки фахівців соціальної сфери, особливо тих навчальних матеріалів, навчальних посібників, підручників, методичних рекомендацій, роздаткових матеріалів, які дозволяють студентам опанувати навчальні дисципліни та здійснювати наукові дослідження в галузі соціальної роботи;

- розширення видів індивідуальної роботи та її науково-методичного забезпечення, оскільки це є важливим при проходженні різних видів практики, що у підсумку впливатиме на виконання курсових проєктів й бакалаврських робіт (Alifanoviene Daiva, 2011).

Зрозуміло, що пошук шляхів розширення ресурсного забезпечення підготовки соціальних працівників безпосередньо впливає на подальший розвиток певного потенціалу інноваційного освітнього середовища університету. Зазначимо, що саме інноваційність освітнього середовища в університеті не може не передбачати оптимального розширення існуючих ресурсів та залучення «нових» засобів та можливостей ресурсозабезпеченості підготовки соціальних працівників до майбутньої професійної підготовки.

Водночас, за переконанням Ю. А. Карпової (2008, с.45-48), інноваційне середовище, якщо організоване певним чином, то воно стає можливим забезпечувати не тільки інноваційний розвиток суспільства, але й інноваційний розвиток людини.

Але сприяння саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, здібностей і задатків в умовах професійної підготовки, на думку Р. Х. Вайноли (2008, с.134), залежить від специфічності та унікальності способів як можливості їх технологізації, що й спрямовує на створення певних алгоритмів професійної діяльності суб'єктів. У такій ситуації суттєво зростає технологічне значення інноваційності освітнього середовища університету, в першу чергу, тих навчальних форм, методів та засобів, які являють собою традиційний інструментарій системи професійної підготовки соціальних працівників, а також значення пошуку інноваційних форм та засобів реалізації навчання та виховання, що у загальному поєднанні дозволяють забезпечити ефективність та результативність підготовки до професійної діяльності в галузі соціальної роботи. Тому практична реалізація засобів підготовки повинна підвищувати не тільки здатність викладачів до застосування інноваційних форм та методів освітнього процесу, але й сприяти активному залученню студентів до інноваційної діяльності та стимулювати розвиток інноваційного потенціалу особистості майбутнього соціального працівника (Савельчук, 2014, с.216-222).

Щодо створення інноваційного освітнього середовища університету, то важливим стає те, що ресурсне забезпечення може розглядатися як інструменти впливу на особистісний і професійний розвиток академічної спільноти як активних учасників освітнього процесу.

Отже, спеціально організоване інноваційне освітнє середовище університету через розширення ресурсів впливатиме як змістове й процесуальне удосконалення підготовки соціальних працівників, тим самим забезпечуючи розвиток інноваційного потенціалу студентів- майбутніх соціальних працівників, оскільки надається можливість реалізовувати освітню та практико орієнтовну діяльність у межах освітнього закладу, здійснювати позааудиторну діяльність у межах співпраці з соціальними установами та громадськими організаціями.

Поняття «ресурси» та «ресурсозабезпеченість» є складними й багатовимірними, оскільки їх сутність у науковій теорії та практичній діяльності визначена неоднозначно. Як правило, визначення поняття «ресурси» надають сутнісну характеристику, по-перше, способу отримання «джерел та передумов отримання матеріальних і духовних благ, які за необхідності можна використовувати завдяки існуючим технологіям і соціально-економічним відносинам» (Безпалько, 2012, с.172-173), а по-друге, способу залучення «джерел й арсеналу засобів, можливостей, до яких можна звертатися для виконання завдання або удосконалення дій» (Букач, Клименюк, & Горлачук, 2015).

Стосовно поняття «ресурсозабезпеченість», то зазначимо його утворення від словосполучення «ресурсного забезпечення», а його сутність розглядається у контексті різних видів діяльності задля розкриття їх характеристик, здатностей та можливостей. У нашому контексті, ресурсозабезпеченість наближається до сутнісних характеристик поняття «потенціал» як сукупності різних видів ресурсів підготовки соціальних праці-

вників для створення, функціонування та подальшого розвитку інноваційного освітнього середовища університету. Тим самим, «ресурсне забезпечення» набуває певного значення для створення й функціонування наявної характеристики підготовки до професійної діяльності в галузі соціальної роботи, тоді як «потенціал» стає необхідним для постійного розвитку та вдосконалення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університеті до інноваційної діяльності.

Оскільки підготовка соціальних працівників в університеті потребує удосконалення та інноваційних перетворень щодо створення та успішного функціонування інноваційного освітнього середовища, то дійсно, на нашу думку, визначальним стає «ресурсне» розуміння потенціалу, а саме:

✓ *потенціал як здатність* академічної спільноти викладачів дисциплін соціальної роботи до застосування у педагогічній діяльності інноваційних методів й організаційних форм, а також студентів до розробки та впровадження інновацій в практику соціальної роботи з різними категоріями соціально незахищеного населення;

✓ *потенціал як можливості* університетської освіти забезпечити удосконалення й оновлення наявних (традиційних) методів, форм та засобів підготовки, а також створення спеціально-організованих умов, що сприятимуть реалізації інноваційних форм, методів та засобів підготовки студентів до професійної діяльності в галузі соціальної роботи;

✓ *потенціал як характеристика* взаємозв'язків освітніх та соціальних інституцій, що визначають партнерську співпрацю академічної спільноти з фахівцями закладів соціальної сфери та громадських й благодійних організацій задля досягнення найкращого результату підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в галузі соціальної роботи.

Таким чином, сукупність ресурсів, які в процесі здійснення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності набувають максимальної реалізації щодо створення й функціонування інноваційного освітнього середовища університету, а з урахуванням чинників впливу на застосування всіх видів ресурсозабезпеченості стають реальними потенціально цілі оновлення змісту, форм та методів підготовки соціальних працівників.

У контексті нашого дослідження застосування ресурсного забезпечення підготовки до професійної діяльності в галузі соціальної роботи має забезпечити процес передачі, обмін знаннями та інноваційним досвідом практичної соціальної роботи між учасниками освітньої діяльності й фахівцями соціальних закладів, громадських організацій. Тому, ми вважаємо за можливе виокремити серед різних видів ресурсів, ті ресурси, які мають безпосередній вплив на створення та успішне функціонування інноваційного освітнього середовища університету, де й має здійснюватися підготовка соціальних працівників до професійної діяльності (рис. 2.3).

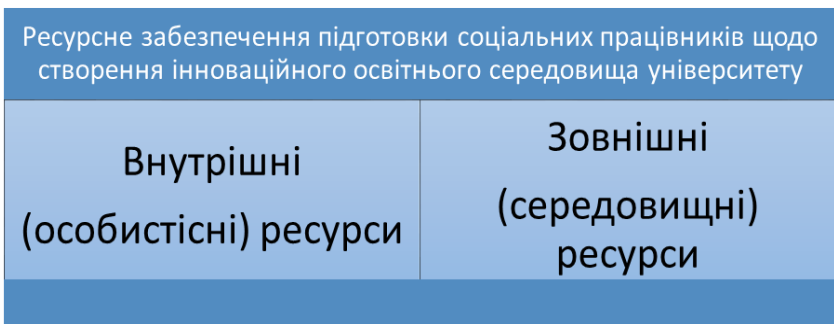


Рис. 2.3. Ресурсне забезпечення підготовки соціальних працівників щодо створення й функціонування інноваційного освітнього середовища університету

Нагадаємо, що типологія виокремлення ресурсного забезпечення виділяється лише за такими ознаками, які дозволять ресурсам бути реалізованими засобами. Цілком очевидно, що через джерело походження ресурси розглядаються як *внутрішні (особистісні) та зовнішні (середовищні)*, що забезпечують процес підготовки соціальних працівників в університетському середовищі.

Так, на думку О. В. Безпалько (2012, с. 172-173), внутрішні ресурси соціально-педагогічної діяльності можна розглядати як сукупність психологічних характеристик об'єкта (клієнта) та його когнітивних (знання) та операційних (уміння) компонентів та визначати (Безпалько, 2012, с.172-173):

- ✓ особливості психічних пізнавальних процесів особистості (сприймання, увага, пам'ять, мислення, мова, уява);
- ✓ особливості прояву емоційно-вольових процесів і психічних станів;
- ✓ особистісні характеристики (особливості характеру, темпераменту, потреби, інтереси, цінності, мотиви);
- ✓ освітній рівень людини;
- ✓ професійні та соціальні уміння, навички, якими людина володіє.

Саме виокремлення *індивідуально-професійних ресурсів* сприятиме забезпеченню прояву професійних знань, умінь та навичок, цінностей професійної діяльності в галузі соціальної роботи й критичного мислення фахівців щодо розв'язання соціальних ситуацій та пошуку засобів їх вирішення у ситуаціях невизначеності, здатності до аналізування власного досвіду та лідерства в соціальній роботі.

Наступними, не менш важливими, серед ресурсного забезпечення підготовки соціальних працівників щодо створення й функціонування інноваційного освітнього середовища університету, потрібно враховувати зовнішні ресурси середовища.

Інноваційного оновлення підготовки соціальних працівників можливо здійснювати завдяки організаційно-технологічним шляхом змістового й процесуального її забезпечення відповідним інноваційним науково-методичним ресурсом, який шляхом застосування інноваційних методів, засобів й форм аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності, спроможних сприятиме ефективній реалізації завдань практичної підготовки соціальних працівників.

Успішне функціонування інноваційного освітнього середовища університету цілком залежить від інституційних ресурсів підготовки соціальних працівників, які, з одного боку, сформують мережу відповідних закладів та установ соціальної сфери, громадських й благодійних організацій, а з другого — сформується система взаємодії та співпраці усіх суб'єктів освітнього процесу, що сприятиме покращенню якості означеної підготовки.

Акцент на необхідності забезпечення інституційними ресурсами робить О. В. Безпалько (2006, с. 243), на думку якої, маючи широку мережу партнерства між різними неурядовими та державними організаціями соціальної сфери, органами місцевого самоврядування, соціально орієнтованими бізнес-структурами дозволить розбудувати мережу взаємозв'язків та дотримуватися усталеної системи цінностей та норм, здійснюючи різні види соціально-педагогічної діяльності (Безпалько, 2006, с. 243).

Щодо державних та неурядових організацій, які працюють в галузі соціальної роботи як складових організаційно-технологічного забезпечення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників, то їх роль є визначальною на етапі проходження різних видів практики, реалізації соціальних проектів, проведення спільних конкурсів, олімпіад, круглих столів, конференцій. Значущість співпраці з державними та неурядовими організаціями для підготовки соціальних

працівників залежить від їх потенціалу. *Зовнішній потенціал підготовки соціальних працівників* визначається наявним обсягом інституційних, кадрових, організаційно-технологічних ресурсів, які можуть бути за потреби ефективного вирішення завдань підготовки у будь-який час задіяні та мати достатньо можливостей їх ефективного використання. Тим самим поняття «потенціал середовища» розуміється як можливість задіяти мережу партнерських інституцій, наявний інноваційний потенціал викладачів, змістове-процесіальне забезпечення підготовки, індивідуально-професійні можливості студентів задля їх спрямування на оновлення певних форм та методів та впровадження «нових».

Отже, потенціал середовища в системі підготовки соціальних працівників до професійної діяльності виступає в якості внутрішніх особистісних ресурсів (інноваційного потенціалу усіх суб'єктів освітньої діяльності) та зовнішніх ресурсів середовища (умови для різних видів діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу), завдяки яким забезпечується інтегрованість структур освітньої та практико-професійної діяльності викладачів й студентів спеціальності «Соціальна робота» за різними напрямками спільної реалізації партнерської взаємодії з соціальними інституціями, залученням викладачів до інноваційної діяльності та актуалізацією інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників.

Пошук ресурсів освітнього закладу, який здійснює підготовку соціальних працівників необхідно здійснювати відповідно до Державних стандартів освіти в галузі соціальної роботи та з урахуванням професійних можливостей майбутніх фахівців соціальної сфери (D. Croisdale-Appleby, 2014).

Для визначення ресурсів середовища підготовки особливо значення набувають кадрові ресурси, які мають шляхом прояву професійних можливостей та інноваційного потенціалу викладачів забезпечити «професійне зростання студентів вже

під час навчання за наступними показниками» (Croisdale-Appleby, 2014):

- *професіоналізм* — дозволить соціальному працівнику визначатися та поводитися як професіоналу, здатному до професійного розвитку;

- *цінності та етика* — дозволить застосовувати етичні принципи та цінності соціальної роботи задля спрямування практичної діяльності;

- *гнучкість* — дозволить застосовувати гнучкість щодо розпізнавання різних соціальних проблем та впроваджувати анти-дискримінаційні та анти-репресивні принципи до практичної діяльності соціального працівника;

- *обізнаність щодо дотримання і захисту прав людини та економічного благополуччя* — дозволить забезпечити розвиток прав людини та сприяти соціальній справедливості та економічному добробуту населення;

- *знання* — дозволить застосовувати знання соціальних та правових наук в теорії та практиці соціальної роботи;

- *критичне мислення (рефлексія) та аналіз досвіду* — дозволить застосовувати рефлексію в практичній діяльності та здійснювати критичний аналіз досвіду соціальної роботи для інформування та обґрунтування професійного прийняття рішень;

- *інтервенція та навички* — дозволить застосовувати повноваження втручання для оптимального розв'язання проблем окремих осіб, сімей та громад щодо сприяння їх незалежності, надання підтримки й запобігання шкоді, недбалості та зловживанням;

- *співпраця та активна участь* — дозволить активно приймати участь, інформувати та ефективно працювати у межах міжгалузевої та міжпрофесійної співпраці щодо змін контекстів, які формують практичну соціальну роботу, розвивають соціальні послуги й соціальні заклади та громадські організації.

- *професійне лідерство* — дозволить брати відповідальність за професійне навчання в галузі соціальної роботи та за

розвиток інших фахівців соціальної сфери через спостереження, наставництво, оцінювання, дослідження, викладання, лідерство та управління.

Зрозуміло, що підготовка маючи такі орієнтири для майбутніх фахівців соціальної сфери повинна бути забезпечена розширеними ресурсами, оскільки це дозволить в умовах інноваційного освітнього середовища надати «можливість розв'язання питань практичної соціальної роботи різної складності, ризику і відповідальності та сприяти постійному професійному розвитку у професійній сфері (Croisdale-Appleby, 2014)».

Отже, має значення тільки особлива організація освітнього середовища університету, яка внаслідок розширення інноваційно-освітнього середовищного ресурсу університету (організаційно-технологічні, інституційні, кадрові, індивідуально-професійні ресурси) набуває можливостей забезпечити удосконалення фахової підготовки соціальних працівників (рис. 2.4).



Рис. 2.4. Інноваційно-освітні складові середовищного ресурсу університету

Таким чином, нами визначено базові складові середовищного ресурсу університету:

- організаційно-технологічні (змістове та процесуальне забезпечення підготовки соціальних працівників із відповідним інноваційним науково-методичним ресурсом);
- інституційні (мережа відповідних соціальних закладів та установ-партнерів);
- кадрові (наявний інноваційний потенціал викладачів, що забезпечують процес підготовки соціальних працівників до професійної діяльності);
- індивідуально-професійні (професійні знання, уміння й навички та цінності професійної діяльності майбутніх соціальних працівників; критичне мислення та рефлексія власного досвіду соціально й професійно орієнтованої діяльності; лідерство в соціальній роботі).

Вочевидь, за цими ознаками знаходимо визначення більш простого та узагальненого їх співвідношення із «засобами» підготовки студентів до професійної діяльності.

Розглядаючи співвідношення понять «ресурси» та «засоби», зазначимо їх нетотожність, оскільки категорія «засоби» вказує на її приналежність до певних видів освітньої діяльності (навчальна, педагогічна та виховна), а у контексті напрямів професійної діяльності в галузі соціальної роботи (соціально-технологічна, соціально-проектна, соціально-педагогічна, організаційно-управлінська, науково-дослідницька) Стосовно освітньої діяльності, то перш за все, наголошується на їх розмежуванні стосовно можливостей (Антонова, 2014):

- навчальні засоби створюються спеціально для навчальних цілей у якості інструмента педагогічної й навчальної діяльності;
- педагогічні засоби виступають матеріальними об'єктами і предметами духовної культури, що призначені для організа-

ції та здійснення педагогічного процесу з метою розвитку навчаючих;

- засоби виховання є «відносно незалежними джерелами формування особистості (предмети, речі, здобутки і явища духовної та матеріальної культури, природи)» (Антонова, 2014).

Зрозумілим стає визначення значущих засобів (Антонова, 2014), які застосовуються в освітній діяльності: словесні, друковані, наочні, технічні, речові, природні, соціальні, мультимедійні, комплексні. Слід також відмітити, що у соціально-педагогічній теорії та практиці засобами реалізації соціального виховання вважається: зміст, форми та методи (інформаційні, інструментально-оперативні, комунікативно-інтерактивні) соціально-педагогічної діяльності (Сейко, 2002). При цьому, змістовне спрямування впливає на вибір форми та методів, що відповідають поставленій меті та завданням соціально-педагогічної діяльності. Оскільки, в процесі професійної підготовки соціальних працівників проявляється єдність застосування засобів освітньої, соціально-педагогічної та педагогічної діяльності, то їх реалізація в умовах інноваційного освітнього середовища впливатиме на характер діяльності учасників освітнього процесу завдяки певному організаційно-технологічному ресурсному забезпеченню вибору форм, методів та засобів відповідно до конкретних завдань означеної підготовки.

Необхідність організаційно-технологічного забезпечення підготовки соціальних працівників щодо створення й функціонування інноваційного освітнього середовища полягатиме у наступному:

- ✓ підвищення взаємозв'язку між теоретичної та практичної підготовкою соціальних працівників;
- ✓ підвищення професійної мобільності та конкурентоспроможності майбутніх соціальних працівників;
- ✓ збільшення кількості потенційних партнерів серед закладів й установ соціальної сфери, неурядових організацій, які

долучаються до співпраці та спільного вирішення завдань підготовки соціальних працівників;

✓ нарощування інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників для розробки й впровадження інновацій в практичну соціальну роботу.

Вирішення проблеми змістового та процесуального забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери спрямовано на обґрунтування шляхів ефективного впровадження в систему освіти в галузі соціальної роботи сучасних освітніх технологій, які дозволять усунути розбіжності й протиріччя, що склалися між теоретичної та практичної складовими підготовки майбутніх соціальних працівників. Проте, й досі питання визначення змісту категорії «освітні технології» залишається невирішеним через існування великої кількості педагогічних технологій та методик, які реалізуються у освітньому процесі, що тим самим призводить до необхідності постійного узагальнення й систематизації освітніх технологій. При цьому залишаються розбіжності у розумінні понять «освітня технологія» та «інноваційна технологія», не зважаючи на досить суттєвий вплив інноваційних процесів в освіті та інших сферах життєдіяльності суспільства. Так, освітня технологія, на думку О. І. Янкович (2009, с.104) виступає як особлива інновація освітнього закладу, яка є результатом процесів модернізації освітньої галузі, інтеграції суспільних інституцій та закладів освіти.

Зрозуміло, що впровадження «політики європейських змін у освіті» безпосередньо вплину на широке вживання поняття «інноваційна технологія», зокрема в системі підготовки соціальних працівників. Розглядаючи, інновації та інноваційні процеси у вищій освіті як зміни, що реалізовані через форму політичного процесу, реальним стає визначення впливу різного характеру на особливості вищої освіти як соціальної системи, фактори якої й сприяють певному типу змін (Hasanefendic,

Birkholz, Horta & Sijde, 2017, с. 103). Проте, беручи до уваги особливості впровадження інновацій у вищій школі, які мають сприяти інноваційним ініціативам щодо створення інституційного середовища, слід вважати визначною індивідуальну роль осіб, які їх реалізують завдяки наступним характеристикам (Hasanefendic, Birkholz, Horta & Sijde, 2017, с. 105): мотивація до зміни інституціолізованої практики; зацікавленість у змінах; досвід щодо впровадження змін; багатоваріантність; повноваження діяти; стратегічне використання соціальних мереж (Hasanefendic, Birkholz, Horta & Sijde, 2017, с. 105).

Водночас, І. М. Дичківська (2004, с. 352) переконана, що «основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає високий ступінь педагогічної творчості» (Дичківська, 2004, с.352). Водночас, застосування сучасних технологій потребує динамічної розвиненої системи ресурсного забезпечення, не зважаючи на те, що інтенсивно впроваджуються окремі інноваційні методи та прийоми у систему традиційної організації навчання з певних навчальних дисциплін та напрямів (Савельчук, 2011, с. 3-12) підготовки фахівців соціальної сфери.

Отже, здійснення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету неможливе без задіяння значного ресурсного потенціалу для реалізації й поєднання традиційних та інноваційних освітніх технологій. Саме тому, ми пропонуємо розглядати *організаційно-технологічні ресурси як змістове та процесуальне забезпечення підготовки соціальних працівників*, що містить сукупність форм, методів й прийомів, які використовуються академічною спільнотою університету задля покращення якості викладання дисциплін соціального спрямування, підвищення організації проходження різних видів практик. Правильно

організований процес поєднання організаційно-технологічних ресурсних можливостей традиційних та інноваційних методів, засобів й форм навчання дозволить проявити інноваційний потенціал усім учасникам освітньої діяльності, скорегувати взаємодію державних закладів соціальної сфери, громадських й благодійних організацій.

Загалом, завдання оновлення та удосконалення підготовки соціальних працівників повинні вирішуватися шляхом розбудови партнерської мережі інституцій, а саме шляхом поліпшення розвитку співпраці державних та неурядових інституцій, здатних покращити якість підготовки соціальних працівників, активізувати інноваційну діяльність усіх учасників освітнього процесу щодо проведення спільних заходів, конкурсів, проектів тощо.

Отже, за умов досконалого організаційно-технологічного забезпечення підготовки соціальних працівників створюються можливості для належного функціонування інноваційного освітнього середовища університету, оскільки відбувається:

- ✓ удосконалення партнерської взаємодії соціальних інституцій при вирішенні завдань підготовки фахівців соціальної сфери;

- ✓ спрямування роботи державних закладів соціальної сфери та неурядових організацій на забезпечення розширення ресурсних можливостей підготовки студентів до впровадження інновацій в практику соціальної роботи.

Організація інноваційно орієнтованого середовища повинна вплинути на оновлення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, оскільки як сучасна соціальна освіта забезпечує розширення ресурсів та можливостей для прояву і розвитку інноваційного потенціалу усіх учасників освітньої діяльності.

Зрозуміло, що залежність вибору відповідних засобів підготовки соціальних працівників до професійної діяльності ви-

значається не тільки метою й завданнями навчальних дисциплін та соціально-виховних заходів, але й технологічною і методичною обізнаністю викладачів щодо особливостей їх застосування. Отже, у цьому випадку мова йде про особливу сукупність засобів для їх застосування в умовах підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в галузі соціальної роботи.

Ми чітко усвідомлюємо, що в сучасних умовах здійснення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності її засоби, взаємопов'язані між собою, а доцільність їх вибору повинні бути концептуально обґрунтовані щодо середовищного впливу тих умов, що створюють інноваційне освітнє середовище університету.

Розділ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

3.1. Парадигмальні орієнтири побудови концепції підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі.

3.2. Концепція підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету.

3.3. Зміст та особливості організації підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі університету.

3.1. ПАРАДИГМАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ПОБУДОВИ КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ефективність та своєчасність прояву оновленого характеру професійної діяльності багато в чому залежить від методологічних пошуків соціальної педагогіки і соціальної роботи, методологічних напрямів професійної та університетської освіти, методологічних питань розробки та впровадження інновацій у сферу надання соціальних послуг. Це концентрує увагу на поєднанні та взаємному доповненні різних методологічних підходів парадигмами, теоріями та концепціями щодо їх впливу на

підготовку майбутніх соціальних працівників, що дозволить нам «по-новому» подивитися на її подальший розвиток, а саме не з позиції загострення соціально-економічних й соціальних проблем та їх подолання, а з точки зору методологічних новацій — здобутків та наукових досягнень.

Неминучість поступової трансформації методологічних засад підготовки соціальних працівників вказує на перспективність розширення парадигмальних меж як соціальної роботи, так і соціогуманітарних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних наук. За таких умов можуть відбуватися зміни її методологічних орієнтирів стосовно:

- характеру співвідношення різних методологічних підходів щодо обґрунтування оновленої сутності підготовки соціальних працівників;
- специфіки впливу засадничих принципів на побудову концепції підготовки соціальних працівників згідно ціннісних настанов, способів організації та механізмів взаємодії суб'єктів у освітньому середовищі;
- інтеграції шляхів розв'язання проблеми результативності підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Актуалізація змін такого рівня пов'язує площину методологічних засад проблеми підготовки соціальних працівників з необхідністю звернення до загального змісту поняття «парадигма», тим самим підкреслюючи детермінуючу функцію застосування парадигмального підходу до переосмислення перспектив її подальшого розвитку та доповнення іншими методологіями та підходами.

У той же час тривала історія та особливості вживання терміну «парадигма» створюють складність та неоднозначність щодо формування його логічно-семантичного змісту як особливого формату сучасних наукових досліджень. Значущість для чіткого опису об'єктів, процедур та інтерпретації результатів наукових дослідженнях, аргументується оцінкою впливу різних

поглядів, ідей на формування змісту терміну «парадигма» (Андрійчук, 2008):

- у межах античної філософії як орієнтація на зразок та як ідеї для створення моделі у середньовічній філософії;
- у межах філософії науки «як моделі, з яких виникають конкретні традиції наукового дослідження» (Кун, 2001), де сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань та технічних прийомів виступає зразком для наукової діяльності, а межі її розповсюдженості визначається конкретним науковим співтовариством (Андрійчук, 2008).

Зрозуміло, що в сучасних наукових дослідженнях «парадигма» як універсальний термін досить поширено застосовується для визначення певних наукових шкіл, напрямів, концепцій, теорій, і як методологічна категорія «визначає погляд дослідника на досліджувану проблему, її теоретичне осмислення, вибір методологічних засобів, що виступає своєрідною моделлю окремого дослідження» (Головатий & Панасюк, 2005, с. 296).

Враховуючи те, що характер парадигмального прояву суттєво залежить від співвідношення її змісту в системі методологічного знання, очевидним стає методологічна можливість теоретизування у форматі «наукової парадигми». Постійно до цієї наукової категорії привертається увага дослідників, оскільки, по-перше, не втрачається її традиційне значення для методології наукових досліджень як опису специфічної наукової діяльності для «нормальної» науки, що акумулює існуючі традиції вирішення проблем, (Костюк, 1976), по-друге, забезпечується інтеграція методологічних систем як сукупність теоретичних та методологічних передумов, що визначають конкретне наукове дослідження на певному етапі наукової діяльності (Головатий & Панасюк, 2005), а по-третє, розкриваються перспективи методології парадигмальних досліджень щодо їх багаторівневості, взаємодоповнення, «поєднання традиційних парадигмально-дослідницьких стратегій методологування та інноваційних, тобто тих, контури яких наявні потенційно або тенденційно» (Фурман, 2012, с. 121).

Цим, зокрема, зумовлено співіснування та взаємодія парадигм у сфері методологічного знання, що виявляє більш широкий контекст з'ясування її потенціалу для розкриття відповідної форми організації практичної діяльності людини. Так, загальновідомо, що «парадигма формується в процесі розвитку наукової діяльності на підґрунті певних концептуальних, ціннісних, методологічних та інших установок, транслюючись за допомогою її складових у дослідницьку діяльність, складаючи основу методології наукового пізнання» (Котенко, 2006, с. 21). При цьому, наголошується на необхідності розрізняти «методологію наукової діяльності та методологічні засади пізнавальної й практичної діяльності, оскільки власне методологія наукової діяльності є основою аналізу загальних характеристик пізнавальної діяльності, що втілюється в конкретних пізнавальних ситуаціях, в певних сферах пізнання, і в певних історико-культурних умовах» (Котенко, 2006, с. 23).

Критичне переосмислення традиційних наявних і перспективних варіантів структурного розуміння методології й змістових вимірів парадигми дозволяє стверджувати про «новий» погляд на їх роль і місце у вирішенні складних проблем сучасної науки, оскільки відбувається (Сурмин & Бидзюра, 2014, с. 80-84):

- по-перше, інтегрування смислових контекстів методології (сукупність філософських методів пізнання, система методів пізнання, загальна теорія методів пізнання, сукупність принципів діяльності) щодо визначення її змістової структури (принципи, категорії, парадигми, теорії, норми, цінності, методи, прийоми) та відповідної системної ієрархії (філософська, загальнонаукова, конкретно-наукова методологія);

- по-друге, оперування категорією «діяльність» при визначенні методології як цілісної системи знань регулятивно-діяльнісного характеру, що диференційована за основними видами діяльності (гносеологія, аксіологія, праксеологія), виступаючи способом діяльності, який спрямований на її організацію й реалізацію;

• по-третє, розуміння парадигми як особливої складової методології, що має змістове наповнення завдяки сукупності теоретичних стандартів, ціннісних критеріїв, світоглядних позицій, методів й принципів досліджень, зумовлюючи регулятивний характер прояву означеної методології.

Проте, неперервний розвиток науки, який спрямований на «вирішення однієї наукової проблеми, яке завжди призводить до виникнення нових проблем» (Костюк, 1976, с.124), визначається можливостями «старої» парадигми та перспективами «нової» щодо їх розв'язання. Орієнтування на вирішення наукових проблем, сприятиме динаміці парадигмальних змін, (Костюк, 1976, с. 124) які характеризуються:

- поступовим виникненням нової парадигми стосовно інформаційного характеру дослідницької діяльності;
- наявністю провідних парадигм (іноді протилежних), що широко застосовуються у науковому співтоваристві;
- загальним домінуванням системної парадигми;
- загостренням потреби у інноваційній, практичній і інституційній парадигмах, визначаючи розуміння змін як реальних інноваційних процесів інституціонального характеру (Костюк, 1976, с. 124).

Зрозумілим стає роль парадигмальних поглядів щодо розвитку науки, яку пов'язують із уявленням необхідності інноваційних змін.

Методологічні й соціокультурні засади трансформації функцій науки щодо співвідношення традицій та інновацій обумовлюють необхідність розуміння сутності інноваційної складової у структурі сучасного наукового дискурсу (Ягодзінський, 2003, с. 155). З цих позицій сучасна наука набуває ознак дискурсу через «синтез науково-теоретичної, науково-виробничої та науково-освітньої діяльності, що ґрунтується на змінах ідеалів, цілей, норм, цінностей науково пізнання відповідно до запитів соціуму» (Ягодзінський, 2003, с. 155). Правомірність залучення

терміну «дискурс» до визначення сучасного етапу розвитку науки підтверджується розгортанням діалогів, дебатів, суперечок, які перетворюються на раціональну та продуктивну дискусію (Ягодзінський, 2003, с. 158).

Важливим з точки зору проблеми нашого дослідження є існування широкого спектру обговорення щодо парадигмального статусу конкретного спеціалізованого знання.

Так, «парадигмальні дебати» (Юревич, 2007, с. 5) чітко означили три основні позиції відносно парадигмального статусу певної наукової дисципліни:

- допарадигмальний;
- мультипарадигмальний;
- позапарадигмальний.

Наявність прихильників мультипарадигмального розвитку соціогуманітарних напрямків науки визначає роль кожної парадигми щодо виконання своїх функцій (Юревич, 2007, с.5). При цьому, посилення ролі методології «при вирішенні проблем розвитку спеціалізованого знання пояснюється істотними причинами, по-перше, складністю структури емпіричного і теоретичного знання, способів його обґрунтування та перевірки; по-друге, тісним переплетенням опису властивостей матеріальних об'єктів з абстракціями, що штучно вводяться та ідеальними моделями» (Конверський (ред.), 2010, с.23). Очевидно, що при домінуванні методології, парадигма виступатиме її нормативно-методологічною складовою, яка надає їй праксеологічного значення.

Водночас, потрібно враховувати, що особливістю методологічних засад теоретичних проблем, зокрема проблем підготовки майбутніх фахівців, на думку Н. П. Муранової (2013), є наявність триєдиної структури методології як сукупності методології науки, методологія певної галузі знань та методологія наукових досліджень, яка й дозволяє передбачати множинність теоретичних і методологічних підходів до її окреслення.

Проте, складність побудови методології соціально-педагогічних досліджень, за переконанням Н. А. Сейко (2012, с. 63) полягає в тому, що не можливо в «чистому» вигляді використати методологічний апарат жодної з галузей знання, оскільки йдеться про міждисциплінарність наукових проблем. Врахування того, що «методологія соціальної педагогіки внаслідок нетривалого часу її розробки знаходиться у стані становлення й видозмінюється у ході розвитку соціально-педагогічної науки» (Сейко, 2009, с. 15), то здійснювати системний розгляд стає можливим завдяки наступним положенням:

- вивчення еволюції явища, феномена, наукової проблеми (генеза розвитку ідей та принципів, структурних компонентів, структурної специфіки, системних характеристик);

- вивчення впливу від поєднання традицій та інновацій, оскільки «...традиції складають теоретичні засади, а інновації — постійно нарощувану основу цього феномена» (Сейко, 2009, с. 10);

- визначення тенденцій розвитку явища, феномену, наукової проблеми (зростання наукового інтересу до проблеми; вивчення зарубіжного досвіду; розвиток теоретичних засад; накопичення ознак системності; зміна напрямів діяльності відповідно до змін парадигм; зростання розуміння необхідності інформаційного забезпечення);

- визначення суперечностей розвитку явища, феномену, наукової проблеми (між потребами і характеристиками; між необхідністю розвитку і об'єктивними потребами реалізації; між реальним темпом розвитку та нормативно-правовою підтримкою);

- визначення передумов (соціокультурні, соціально-політичні, соціально-економічні та інші), що визначають сутність та особливості розвитку явища, феномену, наукової проблеми (Сейко, 2009, с. 10).

Отже, *парадигмальні орієнтири для побудови концепції підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету можна представити через триєдність: методології соціальної роботи як науки, що забезпечує*

теоретичні засади професійної підготовки фахівців; методології професійної й соціальної освіти як окремих галузей наукового знання; конкретно-наукової методології, згідно з якою здійснюється підготовка майбутніх соціальних працівників за фахом.

Оскільки методологія парадигмального підходу має відповідати таким різним вимогам наукової та науково-дослідної діяльності, то необхідно вибудовувати її основу з дотриманням певних принципів. Так, на думку О. О. Єрмолаєвої (2008), базовими повинні бути основні принципи сучасного парадигмального підходу: системно-цілісна структурність, наукова евристичність; домінування однієї парадигми; тимчасова обмеженість; «революційна» зміна парадигм; якісна несумірність парадигм (Єрмолаєва, 2008).

Як бачимо, це певні вимоги до парадигмального розвитку науки, які, на жаль, й досі залишаються дискусійними. Разом з цим, погляд О. О. Єрмолаєвої (2008) на евристичні можливості парадигмального підходу, з точки зору здатності до розв'язання нових пізнавальних проблем, причому на різних рівнях (глобальному, галузевому, спеціалізованому), й особливо при вивченні соціальної сфери, свідчить про наявність тісного взаємозв'язку між категоріями «методологія» і «парадигма», розкриваючи його нормативно-методологічну сутність.

Що ж стосується науково-дослідної діяльності її цілісність вибудовується на теоретико-методологічних та технологічних засадах згідно визначених рівнів: парадигмальний, методологічний, концептуальний, практичний. Парадигмальний вимір дослідження забезпечує таку концептуальну цілісність, яка стає необхідною для обґрунтування актуальності проблематики дослідження, вибору технологій та методик дослідження. Немає сумнів, що охарактеризовані ознаки парадигмального дослідження — це різновиди критеріїв, які активно

використовуються для оцінки дослідницької діяльності стосовно парадигмальних орієнтирів. Саме це надає можливість застосувати суттєві ознаки парадигмальної належності для визначення методологічних засад підготовки соціальних працівників у контексті парадигмального підходу.

Останнім часом оновлюються традиційні уявлення в різних галузях, які неможливо здійснити без аналітичного розгляду смислових значень категорій «парадигмальність», «поліпарадигмальність», «мультипарадигмальність», «парадигмальні дослідження», «трансформація парадигм», «парадигмальний підхід» у сфері соціально-філософського (В. П. Бех, 2000; О. О. Єрмолаєва, 2008; В. Г. Кремень, 2004), соціально-культурного (О. А. Жаркова 2011; Е. А. Малянов, 2010; А. Я. Флієр, 2013; М. М. Ярошенко, 2000), соціогуманітарного (О. А. Верещагин, 2014; Н. М. Якуш, 2015), соціально-педагогічного (А. С. Жалдибін, 2013; І. А. Ліпський, 2004; Л. В. Мардахасєв, 2005; О. М. Свиридов, 2013; Н. А. Сейко, 2002), психолого-педагогічного (Е. В. Бондаревська, 2007; В. І. Беляєв & В. П. Делія, 2008; А. В. Фурман, 2012) знання.

Множинність підходів (парадигм, теорій та концепцій) пояснюється тим, що кожен з методологічних підходів відповідає певним специфічним завданням та має свої важелі впливу на розв'язання проблеми, зокрема проблеми удосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах середовища університетської освіти. З іншого боку, їх взаємодія, взаємодоповненість та взаємозбагачення один одного, неможливі без повного врахування методологічних структур, що дозволяє нам стверджувати про інтегрування певних елементів, надаючи можливість використовувати методологію парадигмального підходу для визначення методологічних орієнтирів підготовки соціальних працівників.

На жаль, парадигматика у сучасному дискурсі методологічного аргументування стикається з певними труднощами. Це в

свою чергу, підштовхує дослідників до пошуку найбільш обґрунтованих шляхів, щоб довести методологічну доцільність парадигмальних досліджень. Так, А. В. Фурман (2012, с. 117-118) передбачає наявність визначальних наслідків «розмежування парадигм та псевдопарадигм, розробки метапарадигми, упредметнення якої стосувалося б різноаспектних здобутків чинних парадигмальних підходів, моделей і схем», що й забезпечує підґрунтя для постановки нового методологічного напрямку, основним принципом, якого виступає «метапарадигматизація, оскільки упредметнення стосується вивчення та інтеграції інших парадигм в нову інтегрально-методологічну якість». Цілком виправданим у пізнанні та вивченні соціогуманітарної сфери суспільства, за переконанням А. В. Фурмана (2012, с. 89) є прийняття на озброєння «методологію парадигмального дослідження як окремих унікальний набір настановлень і приписів, форм і методів, процедур і механізмів, засобів та інструментів теоретизування та методологічної роботи у чітко упредметненому форматі» певної галузі знань, зокрема сучасної соціальної психології або соціальної роботи.

Наступним дискусійним питанням є методологічне призначення парадигми як наукової категорії, що має конкретний регулятивний характер, забезпечуючи прояв її сутності у дії. Так, на думку В. П. Котенка (2006, с.22), підтримання більшістю вчених парадигмального розвитку наукової реальності можна пояснити тим, що дослідницька діяльність регулюється ідеалами, нормами та принципами, формуючись у методологію наукового пізнання. Якщо регулятивна природа парадигми може розглядатися як істотна, тобто основоположна для цієї наукової категорії, то саме цим фактично виражається напрям теоретизування та практичного застосування способів реалізації парадигмальних ідей. Проте, саме практична діяльність має можливість впливати на розвиток парадигм та вносити свої корективи. Спостерігається розширення змістового значення «парадигми» щодо його застосування як в науково-дослідній діяльності, так

і відносно форм організації практичної діяльності. З іншого боку, цей зміст є звуженим відносно наукової категорії «методологія», оскільки саме вона надає можливість використати сутнісні ознаки методологічного знання з парадигмальними ідеями та ціннісними орієнтаціями.

Щодо освітньої практики здійснення підготовки соціальних працівників як напряму практичної соціальної роботи, то суттєвим моментом для нашого дослідження є розуміння соціальної роботи у контексті парадигмальної проблематики. Звернення до парадигмального виміру теорії та практики соціальної роботи (І. В. Наместнікова, 2011; О. Г. Студьонова, 2006; М. Пейн, 2000; М. В. Фірсов, 2014), зосереджує увагу як на особливостях взаємодії парадигм відповідних форм організації практичної діяльності у її історичному розвитку, так й на відносному пануванні рівноправних наукових парадигм для теоретичного обґрунтування способів її реалізації.

При цьому, ми чітко розмежуємо, з одного боку, можливості загальнонаукового застосування терміну «парадигма», а з іншого, доцільність його використання стосовно соціальної роботи та освітньої практики підготовки майбутніх фахівців. Зрозуміло, що через «наявність декілька відносно самостійних парадигм, що надають методологічної множинності і визначеності» (Сурмин & Бидзюра, 2014) парадигмальні орієнтації стають найбільш вираженою характеристикою розвитку реальної методології будь-якого виду діяльності.

Методологія соціальної роботи представляється науковою системою цілей, принципів, завдань методів і технологій з розробки стратегій соціальної політики й забезпеченню допомоги, соціального захисту, підтримки індивіда та групи «ризик», включаючи суб'єкт-об'єктний зміст, завдання та напрями (Ярська, 2000). Разом з цим, для соціальної роботи стає характерним формування «нового» способу цілісності, логічного узмістовлення практичної діяльності поліпарадигмальним типом організації знань та цінностей, де мультипарадигмальність виступає методологічним принципом сучасної системи соціальної

роботи (Ярська, 2000). Дійсно, соціальна робота як соціокультурний феномен віддзеркалює механізми взаємодії соціальної політики, соціального забезпечення, соціальної організації суспільства, які повинні забезпечувати сталий розвиток суспільства, громади, особистості. Однак, підготовку фахівців соціальної сфери, яка відіграє надзвичайно велику роль, ми пропонуємо розглядати з позицій методологічних зв'язків парадигмальних досліджень. Це забезпечить всебічність та об'єктивність зосередження на формуванні і розвитку середовища освітнього закладу, в якому реалізується підготовка соціальних працівників.

Поняття «парадигмальний підхід» за останнє десятиліття набувало поступового поширення в наукових дослідженнях з педагогічної теорії та освітньої практики, але його застосування й досі залишається дискусійним. Так, під впливом трансформаційних процесів педагогічної науки та освітньої практики, специфічність прояву проблем та шляхів пошуку перспектив покращення процесу підготовки фахівців призвела до виникнення достатньо нового напрямку парадигмальних досліджень, в межах якого відбувається спроба пов'язати парадигмальну проблематику з конкретними елементами освітнього процесу.

На сьогоднішній день, освітня парадигматика доповнюється широким колом питань різних її аспектів стосовно підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності у закладах вищої освіти: парадигмальний підхід до визначення європейських освітніх напрямів університетської освіти: академічно-традиційний, технологічний, індивідуальний, дослідницько орієнтований (Л. П. Пуховська, 1998), парадигмальний підхід до результату навчання (І. Зимня, 2003; О. Бондаревська, & С. Кульневич, 2004); оптимальне співвідношення освітніх парадигм до визначення цілей навчання (Ю. Єгорова, 2006); характеристика можливостей побудови освітнього процесу в умовах поліпарадигмальності (П. Суртаєв, 2006); парадигмальні орієнтації та моделі освіти щодо формування єдиного освітнього простору

(Н. Агапова, 2008); парадигмальний підхід до інтеграції змісту навчання (Д. Корчевський, 2013), вибір методів та засобів навчання відповідно до концептуального ядра парадигми (М. Колотило, 2015). Тому, ідея застосування парадигмального підходу до розгляду окремих елементів підготовки підкреслює важливість врахування парадигмальних орієнтацій для сприяння змін її результатів.

Значущість парадигмальних явищ відносно можливостей входження до освітньої практики як основи побудови педагогічного процесу, на думку П. Б. Суртаєва (2006, с.10), визначається забезпеченням дієвого поєднання множинності парадигм, які призводять до існування «нової парадигми, поліпарадигмального підходу, принципу поліпарадигмальності». На поєднання освітніх парадигм впливають, по-перше, явища реальної педагогічної практики інноваційного характеру та педагогічних парадигм, а по-друге, явища, що відбуваються в педагогічній науці (Суртаєв, 2006, с.10). До певних сталих ознак поєднання освітніх парадигм відноситься (Суртаєв, 2006, с.10):

- загальноприйнятий тип постановки і вирішення педагогічної проблеми;
- загальнометодологічна установка пізнання в педагогічній науці та практиці в якості основних принципів пізнавальної діяльності та формою її реалізації,
- наявність пізнавальної й нормативної функцій, функції систематизації та аналітичної, що виступають джерелом методів, проблемних ситуацій, стандартів їх рішення відповідно до прийнятих у наукових спільнотах, інструментом аналізу педагогічного минулого і сьогодення (Суртаєв, 2006, с.10).

Таким чином, стає обґрунтованим поширення парадигмального підходу в межах освітньої проблематики.

Водночас, зауважимо, що звертаючись до парадигмального підходу у сфері освіти Н. Г. Агапова (2008) обґрунтовує необхідність гармонізації й синтезу освітніх парадигм, враховуючи

вихідні ідеї, фундаментальні цінності та онтологічні орієнтири, на засадах яких вибудовується сучасна теорія та практична освітня діяльність. Разом з цим, наукове значення парадигм визначає як можливість кожної з парадигмальних орієнтацій мати свою домінуючу функціональну або цільову спрямованість, з одного боку, а з іншого — запропонувати своє особливе розуміння дійсності і змісту освіти, сутності тих змін та перетворень, які реалізуються в освітньому процесі (Агапова, 2008, с. 41). Зрозуміло, що саме наявність парадигмальних орієнтацій означає характер впливу парадигми, можливість активного та цілеспрямованого застосування парадигмального підходу для досягнення цілей в динамічних умовах (становлення, функціонування або розвитку) підготовки фахівців.

Зрозуміло, що *введення у науковий обіг концепту «парадигмальний підхід» повинен охопити зміст того, у який спосіб, за допомогою яких методологічно-теоретичних засад підготовка соціальних працівників набуває сутнісних ознак парадигмально представленої дослідницької діяльності*. Саме через виявлення методологічного потенціалу парадигмальних структур забезпечується створення теоретичних та методологічних передумов отримання бажаних змін результатів підготовки соціальних працівників.

У той же час специфіка удосконалення підготовки соціальних працівників має вбачати особливий характер інтеграції теорії та практики освітніх парадигм, який пов'язується з можливостями вибудовування засад створення освітнього середовища як складного системно-структурного, багатofункціонального новоутворення у взаємодії навчальної, соціально-виховної, науково-дослідної та професійно-організованої діяльності. *На нашу думку, саме з позицій парадигмальних структур повинен вибудовуватися процес удосконалення підготовки фахівців соціальної сфери, зокрема її комплексного науково-методичного забезпечення в інноваційному освітньому середовищі університету, враховуючи множинність парадигм та їх спрямованість*

відповідно до теоретичних моделей освітньої практики (рис. 3.1).

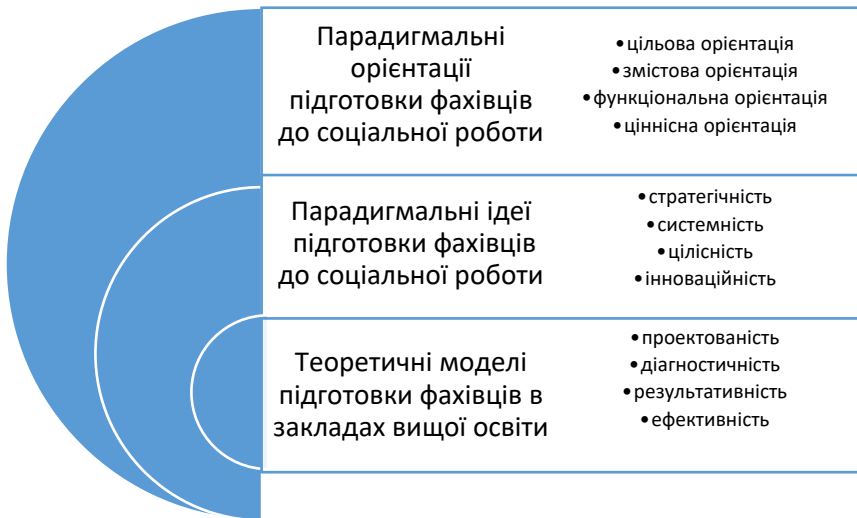


Рис. 3.1. Методологічні орієнтири підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти

Зрозуміло, що методологічні засади удосконалення підготовки соціальних працівників задаються парадигмальними орієнтаціями та вимагають формування ціннісно-цільових та організаційно-функціональних характеристик середовища, в якому динамічно поєднуються усі види діяльності та відносин суб'єктів навчання та учіння.

Ціннісна-цільова орієнтація щодо організаційної спроможності закладів вищої освіти здійснювати підготовку до соціальної роботи відображає аспект існування такої підготовки у освітньому університетському середовищі, яке динамічно розвивається під впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників.

Суттєвим проявом ціннісно-цільової орієнтації парадигмальних засад підготовки соціальних працівників є:

- усвідомлення статусу підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти, включаючи взаємообумовленість розвитку парадигмальних засад професійної освіти (когнітивна парадигма, діяльнісна парадигма, особистісна парадигма, що інтегровані компетентнісно орієнтованим підходом) з особливостями становлення теорії та практики соціальної роботи, де парадигми соціальної педагогіки виступають своєрідною конкретизацією і сполучною ланкою підготовки соціальних працівників;

- переосмислення системи підготовки фахівців соціальної сфери у межах ціннісно-цільової переорієнтації визнання парадигмального розвитку університетської освіти та стратегій розвитку інноваційного університету;

- послідовність удосконалення системи фахової підготовки соціальних працівників у відповідності досягнення цілісності її структурних компонентів завдяки втіленню парадигмальних засад сучасної соціальної роботи та системної методології.

Змістова орієнтація парадигмальних засад підготовки соціальних працівників спрямовує виділення онтологічно-методологічного обґрунтування навчання соціальній роботі та розуміння механізмів професійної соціалізації студентів. Тому, цей аспект прояву парадигмальних орієнтацій повинен сприяти єдності змістової й процесуальної складових підготовки стосовно:

- проектування змісту та структури підготовки соціальних працівників у контексті сутнісно-змістових характеристик професійної діяльності в соціальній сфері;

- втілення спрямованого удосконалення науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників щодо дидактичного наповнення навчання за цим фахом.

Функціональна орієнтація парадигмальних засад підготовки майбутніх соціальних працівників повинна відображати пошук

функціональних принципів розвитку освітнього університетського середовища стосовно взаємодії освітніх, науково-дослідних та професійних технологій щодо його інноваційності. Таким чином, виникає необхідність переосмислення функціональних принципів шляхом визначення методологічних орієнтирів і перспектив розвитку середовища, в якому має здійснюватися підготовка:

✓ обґрунтування базової структури функцій підготовки соціальних працівників, що дозволить виявити функціональні ознаки прояву інноваційності освітнього середовища закладів вищої освіти;

✓ втілення технологізації розвитку інноваційного освітнього середовища університету, що сприятиме розробці науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників.

Ціннісна орієнтація у напрямку взаємозв'язку та взаємопроникнення цінностей щодо утворення домінуючої студентоцентрованої позиції має сприяти наступному:

- обґрунтуванню пріоритетних цінностей й смислів професійної діяльності в сфері соціальної роботи щодо формування ціннісно-смыслових засад саморозвитку майбутніх соціальних працівників в умовах університетського середовища;

- створенню стратегії розвитку інноваційного освітнього середовища як втілення спрямованого формування пріоритетних цінностей для саморозвитку та самоосвіти соціальних працівників.

Єдність цих парадигмальних орієнтацій вказує на переорієнтацію та взаємообумовленість структурних компонентів, що змінюють методологію підготовки соціальних працівників. Тому, методологічні засади розробки концептуальної моделі удосконалення підготовки соціальних працівників вимагають розуміння *підготовки як формування ціннісно-цільових та організаційно-функціональних характеристик середовища, в*

якому динамічно поєднуються усі види діяльності та взаємовідносин суб'єктів навчання та учіння. Наявність таких орієнтацій дозволяє представити підготовку соціальних працівників через внутрішню динаміку процесу формування й розвитку інноваційного освітнього середовища університету.

У контексті парадигмального дискурсу визначаються система цілей, завдань, принципів, методів та цінностей, що спрямовують розвиток й функціонування інноваційного освітнього середовища підготовки відповідно до сутнісних характеристик соціальної роботи й професійної соціалізації майбутнього соціального працівника.

Парадигмальні ідеї стосовно підготовки соціальних працівників повинні виявляти певні аспекти удосконалення освітнього процесу, які, на наш погляд, можуть розкриватися в умовах функціонування освітнього середовища, оскільки задовольняють таким методологічним вимогам як стратегічність, інтегрованість, системність, інноваційність.

Стратегічність передбачає відповідність підготовки соціальних працівників сучасним освітнім тенденціям й методологічним принципам щодо вибору стратегічної концепції, моделювання шляхів досягнення освітніх цілей та створення механізмів її реалізації. Так, характер прояву стратегічності дозволяє «здійснити глибокий аналіз стану педагогічної науки та навчально-виховної практики, визначити ієрархію цілей навчання й виховання молодих поколінь, оцінити перспективи існуючих теорій, їх взаємовплив і взаємодію, намітити ефективні шляхи подальшого розвитку системи освіти» (Демченко, 2014, с. 113).

Домінування стратегічної організації процесу підготовки припускає можливість актуалізації наявного інноваційного досвіду щодо її здійснення. Пошук освітньо-управлінських стратегій, могли б забезпечити позитивні зміни здійснення підготовки соціальних працівників з урахуванням особливостей взаємодії

цілеспрямованого процесу підготовки у ефективному функціонуванні середовища закладу вищої освіти. При цьому, відповідно до обраної стратегії, удосконалення процесу підготовки (комплексне, часткове, системне) може бути реалізованим завдяки певній моделі підготовки, яка спирається на об'єктивні передумови та специфічні особливості функціонування середовища закладів вищої освіти, зокрема університетів.

Зрозуміло, що стратегічність підготовки соціальних працівників забезпечується прогнозуванням цілей навчання та етапів їх досягнення, оскільки парадигмальний характер прояву стає випереджаючим стосовно практичної діяльності в умовах оперативного реагування на зміни зовнішнього середовища.

Системність припускає можливість структурно-функціональних взаємозв'язків якісно неоднорідних (інваріативна та варіативна) складових підготовки, де інваріативна складова представлена загальними парадигмами професійної освіти, а варіативна визначається цільовою спрямованістю закладу вищої освіти, специфічністю та наявністю ресурсів щодо його середовищного впливу. Ідея системності вказує на необхідність «забезпечення внутрішньої єдності та цілісності змісту комплексу навчальних дисциплін, а також окремих напрямів формування професійної готовності майбутніх фахівців» (Барбіна, 2008, с. 17). Проте, внутрішній взаємозв'язок інваріативної й варіативної складової підготовки та функціональний характер їх взаємодії через відображення системоутворюючих чинників та механізмів підготовки:

- по-перше, характеризують сутнісні характеристики системи детермінант, які обумовлюють виникнення та тенденції становлення підготовки;

- по-друге, призводять стан функціонування освітнього середовища як сукупності умов та об'єктів у відповідність цілям підготовки.

Цілісність вказує на те, що характер інтегрування знань, цінностей, методів припускає можливість удосконалення підготовки шляхом взаємопроникнення різних видів діяльності суб'єктів (навчальної, виховної, науково-дослідної, соціально-проектної, професійно-орієнтованої тощо). Ідея цілісності характеризується виявленням «ресурсів педагогічних систем, головних принципів навчання та виховання щодо оптимізації освітнього простору», яка має «інтегрувати різні міждисциплінарні напрями та педагогічні парадигми» (Вознюк, 2009, с. 88).

Ідея цілісності відображається у вибудовуванні єдиної методології підготовки соціальних працівників як сукупності методологічних та теоретичних засад вирішення проблеми удосконалення, яке повинно реалізовуватися в закладах університетської освіти завдяки міждисциплінарної інтеграції освітніх парадигм.

Інноваційність вказує на наявність введення нового до структурно-функціональних компонентів підготовки соціальних працівників. При цьому, процес підготовки має бути ефективним за результатами навчання та виховання майбутніх соціальних працівників.

Набуття суттєвого значення інноваційності, пояснюється виникненням певних обставин: втрата методологічними засадами своєї актуальності; бажання вчених переосмислити інноваційну, диференційовану, різноспрямовану діяльність щодо її протиріч та цілісності; необхідність як для вчених, так і практиків знайти універсальний, науково обґрунтований метод перетворення дійсності (Бондаревська & Кульневич, 2004, с. 25). Ідея інноваційності забезпечує досягнення «нової якості соціально-професійної освіти в умовах відкритої соціально-педагогічної, саморозвиваючої гетерогенної макросистеми підготовки в університетах» (Мардахаєв & Нікітіна, 2012, с. 146-147). Саме ці обставини вказують на актуалізацію педагогічних функцій, зо-

крема концептуальної, ціннісно-орієнтованої, інтегративної, інформаційно-оцінювальної, регулятивно-технологічної (Бондаревська & Кульневич, 2004, с. 27). Особливо це стосується університетів, що здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери, оскільки реалізуються певні функції: «концептуально-методологічна, аксіологічна, маркетингова, організаційно-технологічна, організаційно-процесуальна». Отже, набувається можливість забезпечувати «нову» функцію соціально-професійної підготовки в університеті — формування інноваційного освітнього середовища на засадах принципів парадигмального підходу.

Таким чином, набувається значення зреалізувати ідеї стратегічності, системності, цілісності, інноваційності щодо спрямованості парадигмальних орієнтацій підготовки соціальних працівників. Фактичним стає визначення «нового» напряму теоретичного моделювання та практичного застосування структурних елементів парадигми у межах міждисциплінарної парадигмальної інтеграції відповідно до характеру становлення, розвитку й функціонування підготовки соціальних працівників.

Посилення необхідності методологічного, науково-методичного забезпечення розвитку соціально-професійної освіти спричиняє різноманітність моделей підготовки соціальних працівників, які цілісно відображають найбільш значущі її структурні елементи, свідчать про гнучкість орієнтації навчання на потреби практичної соціальної роботи. Моделі освіти, як вважає Н. Є. Колесник (2015) виступають логічними конструктами, які повинні схематично відображати освітню практику в цілому або її окремі фрагменти щодо структурно-технологічного відтворення підготовки (Колесник, 2015, с. 233). *Моделі підготовки соціальних працівників як інтегративної структури освітньо-професійного спрямовання* (бакалавр соціальної роботи) *за певною спеціалізацією* (практична психологія, соціально-правовий захист населення, менеджмент соціальної роботи, психологічна

реабілітація, соціальна реабілітація, соціальна педагогіка тощо) *доводять автономність закладів вищої освіти, зокрема університетів щодо їх можливостей та умов організації теоретичного й практичного навчання.*

Особливого значення, в межах певної методологічної орієнтації й домінування наукових категорій і понять «соціальна робота — підготовка — середовище», набуває визначення специфічних можливостей міждисциплінарних взаємозв'язків та системних взаємовідношень змістового, організаційно-технологічного та результативного компонентів освітніх моделей підготовки соціальних працівників. Зауважимо, що *змістовий компонент має* віддзеркалювати парадигмальні освітні орієнтації, *організаційно-практичний компонент* освітніх моделей має відображати керований процес створення умов щодо забезпечення якості навчання, *результативний компонент освітніх моделей* має сприяти динаміці змін у особистісних та навчальних досягненнях студентів як майбутніх фахівців соціальної сфери.

Осмислення інтегруючих методологічних конструктів, які всіляко об'єднують розмаїття теоретичних концепцій, підходів, методів й технологій, не виключає удосконалення в межах парадигмального підходу її інваріантних компонентів (мета — результат). Водночас, саме потенціальні можливості застосування парадигмального підходу до методологічного обґрунтування засад підготовки соціальних працівників дозволяють спрямувати пошук шляхів системного поєднання стосовно реалізації в освітньому процесі *теоретичного, організаційно-практичного і методичного аспектів.*

Так, *теоретичний аспект* дослідження проблеми підготовки соціальних працівників у контексті парадигмального підходу міститься у необхідності визначення методологічних засад та концептуальних ідей підготовки майбутніх соціальних працівників. *Організаційно-практичний аспект* — пов'язаний з необхідністю розробки та втілення організаційних засад підготовки,

а також забезпечення умов створення й функціонування освітнього середовища підготовки соціальних працівників. У такій ситуації об'єктивної необхідності набувають нові вимоги як до розвитку особистості соціального працівника, так і до вдосконалення професійної діяльності викладачів дисциплін соціального спрямування, що зумовлюють поєднання глибоких фундаментальних теоретичних знань з ретельною практичною підготовкою. *Методичний аспект* — має означати розробку науково-методичного забезпечення процесу удосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників. Особливої уваги набуває реалізація спеціально-організаційних умов підготовки, які необхідно здійснювати для інноваційного розвитку освітнього середовища, а також для досягнення очікуваних результатів навчання.

Специфіку парадигмальної проблематики, яка стосується підготовки соціальних працівників можливо проаналізувати спираючись на розуміння систем. Нагадаємо, що найчастіше під системою розуміють «сукупність взаємопов'язаних і розташованих у певному порядку елементів, які взаємодіють між собою та складають цілісне утворення, що забезпечує вирішення певних проблем» (Бакуменко & Кравченко, 2011, с. 9). Засадничою стає системна методологія, яка ґрунтується на системних уявленнях стосовно підготовки соціальних працівників та «застосовується з метою її аналізу як складної системи, структурні компоненти якої знаходяться у взаємодії й утворюють її цілісність» (Шипилина, 2011, с. 76). Системна методологія стосовно підготовки соціальних працівників до професійної діяльності застосовується з метою аналізу підготовки як складної системи, структурні компоненти якої знаходяться у взаємодії й утворюють її цілісність.

Зрозуміло, що використовуючи теорію систем, ця методологія стала стандартом для практики соціальної роботи та навчання в Школах соціальної роботи у всьому світі та міжнародному рівні. У поліпарадигмальному просторі соціальної роботи

зберігається варіативність теоретичного обґрунтування практичної соціальної роботи (Gray Mel & Webb Stephen, 2008; Paul Stepney & Deirdre Ford, 2000; Teater Barbra, 2010). Проблема парадигми соціальної роботи як науки та соціальної роботи як практичної діяльності набуває достатнього методологічного обґрунтування взаємозв'язку між теорією та практикою, оскільки обґрунтовуються «засади інноваційного підходу «теоретичної практики» на відміну застосування методології «теорії до практики соціальної роботи» (Thompson, & Stepney, 2017). Але залишається неоднозначним її вивчення щодо використання в контексті підготовки соціальних працівників до професійної діяльності у сфері соціальної роботи.

Теоретичне моделювання інноваційного освітнього середовища, в якому має здійснюватися підготовка соціальних працівників повинно задовольнити додержання таких методологічних вимог:

- *проектваність*, що припускає можливість орієнтації на загальні цілі підготовки майбутніх соціальних працівників та обґрунтування вибору методів та засобів підвищення якості навчання;
- *діагностичність*, що означає можливість перевірки, опису та обґрунтування об'єктивного прояву усіх складових підготовки;
- *результативність*, що передбачає можливість оцінювання успішності удосконалення підготовки щодо досягнення встановленої мети;
- *ефективність*, що передбачає можливість забезпечення функціонування освітнього середовища надавання переваги інноваційним методам та технологій підготовки студентів.

Зрозуміло, що механізмом, який призводить у відповідність парадигмальні орієнтири підготовки соціальних працівників, має виступити парадигмальний підхід (рис. 3.2), оскільки забезпечується наукове обґрунтування змістової та науково-методичної спроможності процесу підготовки соціальних працівників щодо формування та розвитку інноваційного освітнього середовища навчального закладу.



Рис. 3.2. Парадигмальна методологія підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету

Таким чином, міждисциплінарний дискурс, що супроводжує розвиток підготовки соціальних працівників свідчить про парадигмальну толерантність стосовно перспектив формування системного поєднання «традиційної» методології з «новими» інноваційними підходами, що є неможливим без застосування парадигмального підходу. Очевидним стає не тільки існування різних поглядів на застосування парадигмального підходу в педагогічній науці та освітній практиці підготовки майбутніх фахівців.

Оскільки зусилля педагогів-дослідників спрямовуються на однозначне набуття наукового статусу для «педагогічних парадигм», то актуалізується шлях розвитку педагогіки як науки. Практично-діяльнісний вимір та аксіологічні характеристики парадигми націлюють педагогів-практиків на існування «освітніх парадигм», що зумовлюють організаційну спрямованість навчальної й соціально-виховної діяльності. Саме тому, обґрунтовуючи свою позицію стосовно існування парадигмального підходу як в науковій, так і практичній педагогічній діяльності, Е. О. Слепенкова, (2009, с. 95) доводить доцільність його застосування тільки в системі єдиних цінностей. При цьому, необхідність врахування критеріальних засад визначення освітніх парадигм як «різних сходинок розвитку загальної сфери освіти» (Агапова, 2008, с. 183-186) надає можливість упорядкувати та систематизувати велику кількість педагогічних систем, концепцій, теорій й технологій, методик минулого і сучасного часів щодо проектування освітнього простору розвитку потенціалу людини (Агапова, 2008, с. 183-186). Відповідно до діяльнісного прояву «різних типів буття природа-суспільство-людина, культура детермінує самостійну та цілеспрямовану діяльність та забезпечує динамізм організації та переходу від одного рівня до іншого» (Каган, 1996, с. 56). Типологія освітніх парадигм спрямована

на синтезування певних теорій, освітніх моделей та їх варіантів, які мають загальні засади у межах певного різновиду, а саме визначаючи наступні освітні парадигми: природоорієнтовані, культурно орієнтовані, соціоцентричні, персонологіцентричні (Агапова, 2008, с. 183-186). Водночас, враховуючи трансформаційні зміни в системі освіти, що призвели до необхідності вибудовування єдиного освітнього простору, пошук шляхів побудови якого складаються із взаємодії та взаємозв'язку множинності функціонуючих й інноваційних освітніх систем та моделей. Проте, на сучасному етапі це суттєво змінює й ускладнює функції парадигмального підходу у сфері освіти (Агапова, 2008, с. 183-186).

Парадигмальний підхід до підготовки соціальних працівників включає варіативність і множинність парадигмальних ідей та ціннісних орієнтацій щодо активізації і прояву умов, які дозволяють спроектувати розвиток інноваційного освітнього середовища в університетах, спираючись на певні методологічні засади, які забезпечують:

- прояв спрямованості цілей та результату навчання, змісту, форм, методів, технологій, механізмів взаємодії суб'єктів підготовки (*парадигми професійної освіти, зокрема когнітивна, діяльнісна, особистісна, які інтегруються компетентністним підходом;*

- прояв спрямованості професійної діяльності у сфері соціальної роботи стосовно відображення її змістової та організаційної специфіки процесу підготовки (*парадигми соціальної роботи та соціальної педагогіки;*

- прояв спрямованості усіх видів діяльності суб'єктів навчання (навчальної, соціально-виховної, науково-дослідної, проєктної, індивідуально-самостійної, творчої, практичної) стосовно ефективного функціонування інноваційного освітнього середовища підготовки (*парадигми університетської освіти (традиційна та інноваційна).*

Нагадаємо, що традиційно в системі вищої освіти співіснують когнітивно орієнтована, діяльнісно орієнтовна і особистісно орієнтовна парадигми (моделі) професійної освіти, що базуються на спільній парадигмальній ідеї орієнтування на результати навчання (концепції результатів навчання у вищій школі). Так, дослідження взаємозв'язку учіння і професійного розвитку особистості, яке здійснено Є. Зеєром (2013) доводить доцільність використання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців освітніх парадигм в наступній послідовності (Зеєр, 2013):

- *когнітивно орієнтованої парадигми* — на початковому етапі професійної підготовки, що забезпечує індивідуальний розвиток майбутнього фахівця (1-й рік навчання);
- *діяльнісно орієнтованої парадигми* — на основному етапі професійної підготовки, що забезпечує професійний розвиток майбутнього фахівця (2-3-й роки навчання);
- *особистісно орієнтованої парадигми* — на завершальному етапі професійної підготовки, що забезпечує особистісний розвиток майбутнього фахівця (4-5-й роки навчання).

Як бачимо, поступовість у визначенні пріоритетності освітніх парадигм відповідає механізмам професійного становлення особистості на певних етапах професіоналізації, згідно яких «передбачена чітка координація різних видів навчальної діяльності щодо змісту навчального матеріалу та вибору методів навчання» (Зеєр, 2013).

Водночас, трансформаційні зміни, що відбуваються у суспільстві зумовили потребу у фахівцях соціальної сфери «нової генерації», які здатні до впровадження інновацій, творчого застосування набутих знань, навичок, вмінь до розв'язання професійних ситуацій. Певна річ, що саме *компетентнісно орієнтована парадигма* повинна вирішити проблему врівноваження усіх освітніх парадигм в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, оскільки:

- по-перше, компетентнісно орієнтована парадигма також передбачає формування соціально-психологічних та професійно-педагогічних новоутворень особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, якими виступають компетентності, компетенції, кваліфікації;

- по-друге, компетентнісно орієнтована парадигма, як й інші, має теоретико-методологічне підґрунтя, яке орієнтує на засвоєння певних цінностей та установок, що дозволить не тільки побудувати цілісну стратегію розвитку освіти з метою створення єдиного освітнього простору, але й забезпечити цілеспрямоване особистісно-професійне становлення конкурентоспроможних фахівців соціальної сфери;

- по-третє, механізмом реалізації компетентнісно орієнтованої парадигми в процесі підготовки фахівців соціальної сфери можуть виступити технології особистісного зростання, розвитку та прояву особистісного потенціалу.

Стосовно необхідності активізації розвитку потенціалу майбутніх фахівців соціальної сфери, розглядаються ще й парадигми соціально-професійної освіти. Методологічні та теоретичні передумови для вирішення проблем підготовки соціальних працівників базуються певних цінностях, які сприяють забезпеченню (Марадахаєв & Нікітіна, 2012, с.148):

- здійснення навчального процесу у контексті майбутньої професійної діяльності засобами відтворення у формах та методах підготовки реальних зв'язків, що виникають при вирішенні професійних ситуацій (*контексна парадигма*);

- активізації суб'єктивного життєвого досвіду, інтелектуально-психологічного потенціалу стосовно освітніх цілей (*парадигма вітагенної освіти*);

- формуванню навичок соціально-професійної діяльності, системи міждисциплінарних професійних знань, навичок та умінь, компетенцій, суб'єкт-суб'єктної основи навчально-професійної взаємодії, конструктивно-проектну активність (*парадигма практико-орієнтованого навчання*);

- визначення гуманістичної сутності людини та суспільства засобами прояву інтелектуального та соціально-гуманітарного потенціалу майбутнього соціального працівника (*соціокультурна гуманітарна освітня парадигма*);

- формування самоосвітньої культури особистості майбутнього соціального працівника, що виражається набуття комплексу знань, умінь та засобів спілкування (*парадигма самоосвітньої діяльності*) (Мардахаєв & Нікітіна, 2012, с. 148).

Крім цього, системне вивчення стану соціальної роботи як науки, соціальної роботи як професійної діяльності потребує оцінення перспектив існуючих теорій та практичних моделей соціальної роботи, їх взаємозв'язку і взаємовпливу. Так, зарубіжний досвід упровадження основних ідей парадигм сучасної соціальної роботи в контексті здійснення підготовки соціальних працівників дає нам можливість співвідносити їх спроможність впливати на методологію підготовки. На сучасному етапі розвитку соціальної роботи вважається доцільним існування наступних *парадигм соціальної роботи*, що впливатимуть на методологію підготовки (Пінкус, & Мінаган, 1973):

- парадигми соціальної роботи, що характеризуються як професійно орієнтовані;

- парадигми соціальної роботи, що вважаються клієнтоорієнтованими;

- парадигми соціальної роботи, що характеризують систему взаємодій фахівця та клієнта.

- парадигми соціальної роботи, що характеризують систему змін.

У контексті ресурсно-середовищного підходу актуальним залишається співвідношення понять «навчання», «виховання», «розвиток». У таких умовах вітчизняна дослідниця О. П. Демченко (2014, с. 38) визначає підходи до організації професійної підготовки фахівців активізуючи феномен «виховання» як базової категорії, оскільки фіксуються виміри у межах гуманістичної парадигми:

- аксіологічний (І. Бех, В. Сластенін, О. Сухомлинська, С. Вітвіцька), оскільки зміна ціннісних орієнтацій сприяють розвитку потенціалу особистості завдяки зростанню та вдосконаленню;
- антропологічний (К. Ушинський, Б. Грінченко, О. Мудрик), оскільки розвиток особистості здійснюється через активну взаємодію з середовищем;
- культурологічний (Є. Бондаревська, Г. Корнетов), оскільки входження в систему суспільних відносин відбувається завдяки поєднанню індивідуального засвоєння норм та цінностей з оптимальною соціалізацією й соціальною адаптацією особистості (Демченко, 2014, с. 38).

У свою чергу О. М. Тесленко (2009, с.7) визначає перспективність інтеграції теоретико-методологічних підходів для розкриття антропологічної сутності соціалізації молодого людини, зокрема сучасних теоретичних парадигм дослідження соціалізації особистості: соціологічної, психодинамічної, поведінкової, когнітивної, феноменологічної, диспозиційної, діалектико-матеріалістичної (Тесленко, 2011). У процесі соціалізації людина виступає «самоорганізуючим та самореалізуючим суб'єктом, який, з одного боку, через засвоєння соціального досвіду інтегрує в систему соціальних зв'язків, а з іншого, відтворює цю систему завдяки активному перетворенню соціального середовища» (Тесленко, 2011, с.9). Оскільки у вимірах особистісно-орієнтованої освітньої парадигми соціалізація стає провідною складовою виховання як «система цілеспрямованого впливу на особистість, процес подання соціально значущих цінностей й зразків поведінки, і як самовиховання, що виступає усвідомленою й самостійною діяльністю людини» (Тесленко, 2015), то тим самим забезпечується позиція суб'єкта соціалізації. Звідси співвідношення середовищно орієнтованого підходу з особистісно орієнтованим через взаємозв'язок впливу середовища на особистість та впливу особистості на середовище.

Так, на думку О. О. Ярошинської (2011, с.106), саме ресурсно-середовищний підхід в професійній освіті дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента, в контекст формування «освітнього середовища», в якому відбувається його професійне становлення. При такій організації навчання включаються механізми внутрішньої активності студента у взаємодіях із усіма компонентами середовища. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток (Ярошинська, 2011, с.108).

Для пошуку шляхів гармонізації провідних освітніх парадигм та парадигм соціальної роботи необхідно з'ясувати переваги та протиріччя, які існують між ними, проаналізувати концептуальні положення, що дозволить нам означити перспективи та специфічні умови застосування підготовки фахівців соціальної сфери базуючись парадигмальними ідеями університетської освіти. Під впливом інноваційного розвитку університетської освіти зазнають змін традиційні парадигми університетської освіти. Так, Н. В. Бордовська та О. А. Реан (2000) визначають наступні *парадигми університетської освіти*, які сформувались протягом певного історичного періоду:

- *культурно-ціннісна парадигма* — характеризується як класична модель університету фундаментально-ціннісного орієнтування, що існує здавна до теперішніх часів;
- *академічна парадигма* — характеризується як модель теоретичного орієнтування на вивчення фундаментальних наук;
- *професійна парадигма* — характеризується як модель практичного орієнтування на соціальний запит суспільства щодо підготовки фахівців до різних видів професійної діяльності (медична, педагогічна, юридична, технологічна тощо);
- *технократична парадигма* — характеризується як модель підготовки за вузькотехнологічними спеціалізаціями відповідно до потреб виробництва;

• *гуманістична парадигма* — характеризується як модель ціннісно-професійного спрямування розвитку особистості майбутнього фахівця. (Бордовская & Реан, 2000).

За переконанням О. П. Мещанінова (2005) розвиток університетської освіти означає приведення її у відповідність до нових суспільних вимог та норм, закономірностей та тенденцій розвитку XXI століття, оскільки він «передбачає появу нових моделей сталого розвитку та інноваційної університетської системи неперервної випереджаючої освіти, а моделі мають спиратися на національні та регіональні відмінності, щоб здобути свою визначеність енергією вільного творчого колективу особистостей». (Мещанінов, 2005, с. 121).

Інноваційно-особистісний підхід, відповідно до якого реалізація успішності та ефективності підготовки соціальних працівників досягається через створення інноваційного освітнього середовища. Цей підхід реалізує принцип інноваційності підготовки, що дозволяє спрямувати організацію навчального процесу на актуалізацію потенціальних можливостей середовища та потенціалу фахівця, створення нового особистісного або соціально значущого результату діяльності, набуття соціального, професійно-інноваційного досвіду. Функціонування інноваційного освітнього середовища в університеті як дієвої системи поєднання педагогічних умов та ресурсів посилює механізми удосконалення підготовки майбутніх фахівців та веде до динамічних змін результату навчального процесу, що виявляється у результативності підготовки студентів до впровадження інновацій у соціальній сфері.

Таким чином, парадигмальний підхід до підготовки фахівців соціальної сфери надає нам можливість інтегрувати методологічні підходи до її здійснення. Переорієнтація концептуальних засад до проблеми підготовки соціальних працівників, дозволить нам розглядати її удосконалення не тільки як *результативну форму* процесу підготовки у певних часових межах (процесуальний характер становлення та особливостей результату

підготовки), а й механізми динамічних змін, що забезпечують організацію процесу підготовки та самоорганізацію суб'єктів навчання в умовах інноваційного освітнього середовища (системно-процесуальний характер підготовки).

Системне вивчення парадигм, які через свою множинність розглядають мету та результат підготовки в контексті певних теорій і концепцій, стримується певними методологічними труднощами. Труднощі пов'язані з тим, що в умовах трансформацій методологічних підходів до організації підготовки фахівців соціальної сфери спостерігається недостатність та неможливість окремих парадигм:

— по-перше, забезпечити визначення оновленої сутності, змісту підготовки соціальних працівників, її місця в системі вищої освіти у цілому, її значення в оновлених вимогах до університетської освіти зокрема;

— по-друге, виявити сучасний категоріальний статус, дослідити зміст і специфічні можливості методологічного опанування феномену «соціальна робота».

Потужним інструментом просування актуальних для удосконалення підготовки соціальних працівників парадигмальних орієнтацій та ідей є відповідна діяльність університетів щодо створення й функціонування інноваційного освітнього середовища, де має бути розроблена система науково-методичного забезпечення з реалізації ключових характеристик динамічної природи інновацій.

3.2. КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

Важливим питанням в умовах модернізації та реформування соціальної сфери в Україні залишається вдосконалення підготовки соціальних працівників відповідно до суспільного запиту — підготувати фахівців здатних до впровадження інноваційних змін в галузі соціальної роботи. Для успішності функціонування соціальної роботи як підґрунтя для забезпечення сталого соціального

розвитку країни мають бути створено «нові» умови для трансформації традиційних освітніх практик й форм організації навчальної й соціально-виховної діяльності в університетах.

Сучасний етап становлення та розвитку освіти в галузі соціальної роботи вимагає її концептуального осмислення відповідно до нових вимог підготовки у контексті специфічних особливостей університетів, зокрема класичних, педагогічних, технічних та інших профільних університетів, які здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери. Важливий вплив на розвиток підготовки соціальних працівників здійснює системне удосконалення її складових в умовах інноваційного освітнього середовища, що потребує розробки концептуальних засад його проектування. *Формування цих складових означеного середовища стає тією генералізуючою ідеєю, навколо якої вибудовується концепція підготовки соціальних працівників.*

Наявна система підготовки соціальних працівників в Україні намагається враховувати світові тенденції та міжнародні стандарти соціальної освіти, але залишається негнучкою до отримання «нових» знань, умінь, навичок та компетенцій, які необхідні для виконання розширених функцій соціального працівника. Значну роль на становлення системи підготовки соціальних працівників в Україні відіграє специфіка освітніх закладів, в яких її запроваджували та здійснювали з дотриманням вимог Державного галузевого стандарту підготовки фахівців спеціальності «Соціальна робота». Урахування нових вимог до особистості соціального працівника, впровадження інноваційних технологій надання соціальних послуг населенню, спричиняє необхідність удосконалення освітнього процесу та внесення змін до організації освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університетах.

Не зважаючи на те, що підготовка соціальних працівників в Україні відносно «нова» складова в системі вищої освіти, проте чіткість визначення концептуальних засад її удосконалення в

умовах інноваційного освітнього середовища університету, повною мірою мають відображати адекватний сучасний стан соціальної роботи та соціокультурні й соціально-економічні реалії суспільного розвитку країни. Використання досягнень педагогічного досвіду з організації підготовки соціальних працівників для його трансформації до умов професійної діяльності в сфері соціальної роботи має враховувати традиції та інновації щодо створення інноваційного освітнього середовища в закладах вищої освіти, зокрема університетів.

Оскільки еволюція соціокультурного феномену освіти в галузі соціальної роботи розглядається через вимір провідних ідей до підготовки соціальних працівників як загального освітнього простору, то характерними ознаками стає процес передачі досвіду засобами традиційного навчання та процес стимулювання змін засобами інноваційного навчання. Така різновекторність еволюції освіти в галузі соціальної освіти забезпечує співіснування, розвиток та взаємодію різних за своїми ідеями концепцій, положень та поглядів щодо теоретико-методологічного підґрунтя підготовки соціальних працівників (Savelchuk, 2019, с. 62-63).

Надання можливості впроваджувати ідейні витoki концепцій до спільноти викладачів та студентів спричинено пошуком ефективних шляхів розв'язання критичних проблем здійснення підготовки соціальних працівників (Wodarski, 1979) відсутність методики викладання, ефективності практики, вступу до освітніх програм соціальної роботи, оцінки компетентності та загальної освітньої програми підготовки соціальних працівників. Шляхами ефективної підготовки соціальних працівників як засобами підвищення якості освіти в галузі соціальної роботи вважається створення та впровадження: ідеального освітнього середовища з дотриманням етичних цінностей соціальної роботи (Gross, Rosa, & Steiner, 1980), тренінгу з побудови взаємовідносин та міжособистісної допомоги, дослідження ефективності спілкування (Wodarski, 1979), освітнє партнерство з закладами

соціальної сфери (Pauline, & Gayle 1975), компетентності у партнерстві, що засновано на «загальних», «додаткових» та «спільних» компетенціях (Hugh Barr, 1998) інтеграції теорії та практики соціальної роботи щодо формування професійної соціалізації студентів та фахівців-практиків (Shari E. Miller, 2010).

Організація підготовки соціальних працівників в Україні на початку 90-х років вирізнялася домінуванням університетів, як класичних, так і профільних. Університети як провідні заклади самостійно визначали зміст, форми та методи підготовки соціальних працівників відповідно до її спрямування за певними спеціалізаціями в галузі соціальної роботи. При цьому, основними формами та методами підготовки соціальних працівників до професійної діяльності були переважно традиційні як для університетської освіти, так і для профільних освітніх закладів.

Актуальність проблем розвитку соціальної роботи, пріоритетність напрямів соціальної політики в Україні надали змогу вплинути на чисельну розробку державних соціальних стандартів надання послуг різним групам клієнтів. Застосування державних соціальних стандартів (понад 20) у сфері надання соціальних послуг мали значні переваги щодо ефективної організації діяльності соціальних закладів й установ: соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг), реабілітаційних центрів для дітей з обмеженими можливостями, центрів соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх, дитячих будинків сімейного проживання, прийомних сімей, соціальних притулків та соціальних гуртожитків.

Соціальна робота все більше орієнтована на сталий розвиток суспільства. Істотно пов'язуючи доцільність сталого розвитку з досягненням інших цілей соціальної роботи розвиваються нові напрями практики та вдосконалюються соціальні технології (Walter LaMendola, 2019). Закономірним наслідком є існування

підстав для виникнення нових напрямів практичної соціальної роботи (соціальні інновації, соціальне посередництво та соціальне підприємництво (Monica Nandan, Manuel London & Tricia Bent-Goodley 2015), зелена соціальна робота (Julie Drolet, Haorui Wu, Matthew Taylor & Allyson Dennehy 2015), соціальне лідерство (Michael J. Holosko, 2009), лідерство в соціальній роботі (Elizabeth A. Fisher, 2009)), підготовка до яких потребує розробки нових курсів соціальної роботи, удосконалення змісту та впровадження інноваційних методів та стратегій навчання майбутніх соціальних працівників.

Перспективи впровадження інновацій до практичної соціальної роботи залежать як від ступеня реалізації завдань професійної підготовки соціальних працівників, так і від ступеня об'єднання засобів, можливостей та ресурсів підготовки. Оновлюючись, зміст та технології соціальної роботи повинні характеризуватися інноваційною спрямованістю прийомів, методів і впливів досягнення різнопланових завдань підготовки соціальних працівників.

У зв'язку з цим необхідним для підготовки соціальних працівників стало врахування як значних змін, що відбуваються в галузі соціальної роботи, так і змін в системі професійної освіти соціальних працівників. З метою удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти дослідниками здійснюється розробка та моделювання її основних характеристик. Особливої уваги потребує адаптування концептуальних ідей та досягнень педагогічного досвіду з використання традиційних та інноваційних форм та методів навчання та виховання до умов організації підготовки соціальних працівників в університетах.

Найбільший науково-дослідницький доробок щодо розширення теоретико-методологічних засад підготовки соціальних працівників представлено ідеями: сензитивного навчання (Sensitivity Training) студентів до соціальної роботи (Balgopal,

1974).; доказової професійної підготовки (Evidence-based professional training) до практичної соціальної роботи (Howard, McMillen, & Pollio, 2003); педагогічної моделі рефлексивної практики (A Pedagogical Model for Reflective Practice) щодо взаємодії з клієнтами соціальної роботи (Bibiana D. Koh & Laura S. Boisen, 2019); етичної моделі поведінки та критичної рефлексивної практики (Ethical values Model and critical reflective practice) взаємодії з клієнтами засобами он-лайн — технологій (Boddy & Dominelli, 2017).

Оновлюючись, зміст та технології соціальної роботи характеризуються інноваційною спрямованістю прийомів, методів і впливів для досягнення різнопланових завдань соціальної політики. Перспективи впровадження інновацій до практичної соціальної роботи залежать як від ступеня реалізації завдань професійної підготовки соціальних працівників, так і від ступеня використання потенціалу інноваційного освітнього середовища університету задля об'єднання зусиль, засобів, можливостей та ресурсів.

Аналіз існуючої практики підготовки соціальних працівників дозволило будувати концепцію удосконалення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету завдяки *теоретичному обґрунтуванню ідеї, концептів, концептуальних напрямів та основних принципів й механізмів її удосконалення*. Для досягнення максимальної ефективності та успішності підготовки соціальних працівників, забезпечення механізмів впливу інноваційного освітнього середовища університету на усі складові освітнього процесу, удосконалення має здійснюватися на *єдиних концептуальних засадах*.

Структурно-логічна побудова концепції підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища в університеті виокремлює загальні елементи, які мають особливе функціональне значення та поєднанні між собою:

- *загальні положення*, що визначають актуальність та необхідність розробки концепції, основні джерела її створення, ступінь наукової розробки та межі застосування;
- *теоретико-методологічні засади*, які інтегровані парадигмальною методологією, що застосовується як теоретико-методологічна стратегія розв'язання проблем результативності комплексного науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки соціальних працівників;
- *ядро концепції*, що містить принципи (загальнонаукові: системність, відкритість, варіативність, інтегративність; конкретно-наукові: практикоорієнтованість, інноваційність, ресурсспроможність, соціального партнерства) та механізми реалізації комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету;
- *зміст концепції*, що розкривається в практичній її реалізації в інноваційному освітньому середовищі університету.

Загальні положення

Актуальність та необхідність розробки концепції підготовки соціальних працівників до професійної діяльності підкреслюється соціально-значущими передумовами становлення та тенденціями успішності фахової підготовки, пошуками й недостатністю науково-теоретичних досліджень, потребами інноваційної діяльності в освітній сфері та галузі соціальної роботи. На сьогоднішній день необхідність впровадження педагогічних та соціальних інновацій не викликає ніяких сумнівів, зокрема інноваційні процеси в соціальній сфері є об'єктивно зумовленим розвитком теорії соціальної роботи та модернізацією практики надання соціальних послуг. У той же час фактичне здійснення професійної підготовки на традиційних засадах лише частково відповідає сучасним вимогам майбутньої професійної діяльності соціальних працівників.

Водночас, теоретична та практична значущість й важливість вивчення сучасного стану підготовки соціальних працівників до професійної діяльності, особливо до впровадження інновацій у соціальну сферу не заперечує необхідності розробки концептуальних засад удосконалення підготовки соціальних працівників з урахуванням впливу інноваційно-освітніх особливостей університетського середовища, оскільки є недостатньо дослідженою проблемою у вітчизняній соціально-педагогічній теорії та практиці.

Новий контекст усвідомлення потреби у створенні «нових» можливостей підготовки соціальних працівників надає нам впевненості стосовно необхідних змін. Зрозуміло, що підготовка як динамічна система розвивається і передбачає необхідну трансформаційну перебудову для реалізації дієвого процесу удосконалення. Удосконалення університетської підготовки соціальних працівників — це усвідомлена потреба (свідома компетентність) суб'єктів щодо розбудови «нових» спроможностей створення інноваційного освітнього середовища як міцного підґрунтя реалізації необхідних умов навчання та набутого досвіду відповідно до вимог майбутнього професійної діяльності в галузі соціальної роботи.

Аналіз сучасного стану проблеми підготовки соціальних працівників та чинників, що зумовлюють необхідність розробки концепції в умовах інноваційного освітнього середовища університету дозволяють нам виокремити **основні джерела її створення:**

- *соціальне замовлення суспільства до професіоналізації соціальної роботи* та її впливу на розвиток фахової підготовки працівників соціальної сфери, що означено у нормативно-правових документах освітньо-законодавчої бази України (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Закон України «Про освіту» (2017), Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (2000);

законодавчого регулювання діяльності у сфері надання соціальних послуг (Закон України «Про соціальні послуги (2003)», Закон України «Про інноваційну діяльність» (2002), Проект Закону України «Про соціальне замовлення у сфері надання соціальних послуг» (2012); Указ Президента України «Про сприяння розвитку громадянського суспільства на 2016-2020 роки» (2016).

- *методологічна складова концепції удосконалення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності*, що визначена методологією та методикою наукових досліджень в соціальній роботі (Топчій, 2011; Шмідт, & Флакер, 2006; Пейн, 2007), методологією історико-педагогічних досліджень (Сухомлінська, 2007; Сейко, 2012), методологією соціальної педагогіки (Алексєєнко, 2017; Безпалько, 2007; Вайнола, 2008; Зверєва, 2011; Капська, 2000; Коляда, 2013; Липський, 2004; Мигович, 1998; Міщик, 2016; Петрочко, 2011; Рижанова, 2005; Рогальська, 2009; Сейко, 2009; Чернуха 2006; Федорченко, 2011; Харченко, 2004); системним аналізом сукупності методологічних підходів (ресурсно-середовищний, компетентністний, інноваційно-особистісний);

- *наукові дослідження з розвитку соціальної роботи та підготовки фахівців до професійної діяльності в Україні*, що представлено достатнім досвідом розробок та реалізації авторських концепцій (Карпенко, 2008; Мельничук, 2011; Логвиненко, 2016; Клос, 2018), інноваційних моделей (Савіцька, 2015; Бондарук, 2015; Рябова, 2016; Вознюк, 2014), системного дослідження феномену соціальної роботи (В.Бех, Лукашевич & Туленко, 2008; Кривоконь, 2011), дидактики соціальної освіти та соціальної роботи (Кубіцький, 2015; Козубовська & Товканець (ред.), 2012; Тюття & Іванова, 2011).

Концепція підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету з урахуванням соціального замовлення сучасного суспільства до фахівця соціальної сфери має забезпечити відповідність такого освітнього

процесу, що базується на традиціях, практичному вітчизняному й закордонному досвіді фахової підготовки соціальних працівників, на засадах єдиної теоретичної та нормативно-правової бази її здійснення за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст-бакалавр-магістр-PhD» в закладах вищої освіти України. Значна кількість наукових системних досліджень, в яких обґрунтовано теоретико-методологічні засади підготовки соціальних працівників та розроблено різні аспекти даної проблематики, водночас, недостатньо висвітлює розв'язання завдань фахової підготовки до інноваційної професійної діяльності в галузі соціальної роботи. Унаслідок цього соціальній сфері критично бракує фахівців, які б могли розробляти та впроваджувати інновації, що забезпечували стрімкій розвиток системи надання соціальних послуг різним категоріям населення.

Оскільки концепція відноситься до інноваційного аспекту підготовки соціальних працівників, то її *мета полягає* у визначенні інноваційного змісту освітньої діяльності, педагогічної діяльності викладачів дисциплін соціального спрямування, базованого на формування інноваційних навичок й обізнаності щодо інноваційних методів, форм та механізмів, які забезпечують успішність підготовки в оптимальних умовах створення інноваційного освітнього середовища університету.

Основні завдання концепції підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету:

- обґрунтування змістових та процесуальних засад підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету;

- визначення принципів та механізмів реалізації основних напрямів удосконалення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету;

- визначення критеріїв та показників результативності підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету.

Предметом концепції виступає удосконалення науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників, а **об'єктом** — підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету.

Основне положення, на якому ґрунтується концепція дослідження полягає у тому, що підготовка соціальних працівників виступає відкритою, динамічною та практико-орієнтованою системою навчання в університетському інноваційному освітньому середовищі. **Провідною ідеєю дослідження** є розуміння того, що підготовка соціальних працівників до професійної діяльності має цілеспрямований, системний, інноваційний характер, реалізується в спеціально створених умовах інноваційного освітнього середовища університету, базується на теоретичних засадах (фундаментальні положення соціальної й професійної освіти, соціальної педагогіки та соціальної роботи, змістово-методичні особливості напрямів підготовки соціальних працівників до професійної діяльності) та моделі комплексного науково-методичного забезпечення, які визначальною мірою впливають на оптимізацію всіх ресурсних можливостей освітнього процесу в університеті.

Осмислення й утвердження теоретико-методологічних засад підготовки соціальних працівників до професійної діяльності задає вектор практичного втілення концептуальних ідей створення й функціонування інноваційного освітнього середовища в університеті.

Межі застосування концепції визначаються реалізацією провідної ідеї дослідження в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету через забезпечення партнерської взаємодії з соціальними інституціями, залучення викладачів до удосконалення

змісту, форм та методів навчання й виховання та їх інноваційної зорієнтованості, актуалізації інноваційного потенціалу студентів засобами позанавчальної діяльності.

Теоретико-методологічні засади концепції

Теоретико-методологічними засадами концепції удосконалення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету має бути обґрунтованим на методологічному, теоретичному та науково-методичному рівнях. Саме тому концепція підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету включає *три взаємопов'язані концепти*: теоретико-змістовий (змістовність теоретичних положень), методологічний (концептуальні засади взаємозв'язку та взаємодії методологічних підходів до проблеми підготовки соціальних працівників) і практико-орієнтований (модель науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету).

Теоретико-змістовий концепт визначає низку вихідних категорій, концепцій, положень, основних понять, без яких є неможливим розуміння сутності процесу підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету («освітнє середовище університету», «інноваційне освітнє середовище університету», «інноваційне освітнє середовище підготовки соціальних працівників»). Система підготовки соціальних працівників до професійної діяльності репрезентує динамічні соціокультурні зміни в соціальній сфері, осягнення цінностей соціальної роботи, потребу впровадження інновацій у практику діяльності соціальних працівників. З цих позицій здійснюється аналіз, синтез та узагальнення досліджуваних фактів, визначаються загальнонаукові принципи організації підготовки соціальних працівників в закладах вищої освіти (системність, відкритість, варіативність,

комплексність), конкретні принципи створення й функціонування інноваційного освітнього середовища (суб'єктна активність, інноваційність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, рефлексивність, інтеграція змісту та поліваріативність форм і методів аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності), виокремлюються структурні компоненти (цільовий, організаційно-методичний, технологічний, результативний, середовищний), критерії (ресурсно-середовищний, особистісно-діяльнісний), показники, рівні ефективності комплексного науково-методичного забезпечення (репродуктивний, конструктивний, креативний).

Методологічний концепт відображає взаємодію та взаємозв'язок загальнонаукової й конкретно-наукової методології в окресленні сутності професійної діяльності фахівців соціальної сфери, організацію та науково-методичне забезпечення їх підготовки в умовах інноваційного освітнього середовища університету. Основами побудови концепції дослідження виступають парадигмальні ідеї та наукові орієнтири фахової підготовки соціальних працівників у межах ресурсно-середовищного, інноваційно-особистісного, компетентнісного підходів, що інтегруються системним, базовим методологічним науковим підходом до проблеми дослідження.

Системний підхід визначає цілісність процесу підготовки соціальних працівників до професійної підготовки в інноваційному освітньому середовищі університету через розроблення моделі комплексного науково-методичного забезпечення, що поєднує концептуальні положення, структурні компоненти означеної підготовки та їх зміст, методи, засоби і форми аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності, організаційно-педагогічні умови функціонування інноваційного освітнього середовища університету.

Ресурсно-середовищний підхід ґрунтується на визначенні сприятливих умов і ресурсних можливостей функціонування й

становлення інновацій в університетському освітньому середовищі, що забезпечує ефективність підготовки соціальних працівників до професійної діяльності завдяки змістовому оновленню форм, методів та засобів означеної підготовки. Згідно з інноваційно-особистісним підходом забезпечується максимальна спрямованість інноваційного характеру підготовки соціальних працівників у реалізації форм і методів аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності, завдяки інтенсивній партнерській взаємодії соціальних інституцій, розвитку інноваційного потенціалу усіх суб'єктів освітнього процесу, розширенні можливостей самовизначення й самореалізації студентів, реалізації науково-педагогічного потенціалу викладачів в інноваційній діяльності.

Компетентнісний підхід визначає особливості застосування в освітньому процесі підготовки соціальних працівників компетентісно-орієнтованих завдань, спрямованих на професійну соціалізацію фахівців (проблемно-ситуаційне й проектне навчання, активізація інноваційного потенціалу студентів), що загалом забезпечує формування нового особистісного або соціально значущого результату діяльності, набуття соціального, професійно-інноваційного досвіду, розвитку компетентності, професіоналізму у майбутніх соціальних працівників.

Практико-орієнтований концепт передбачає визначення цілей, завдань організації і впровадження комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету. Цей процес є цілеспрямованим, динамічним, спеціально організованим, інноваційним; реалізується у спільній діяльності суб'єктів навчання завдяки: інтеграції потенційних можливостей освітнього середовища університету та особистісного потенціалу майбутніх фахівців; підтримки інноваційних ідей та ініціатив студентів; взаємодії суб'єктів інноваційного освітнього середовища (закладів соціальної

сфери, громадських організацій та закладів освіти) як особливої форми соціального партнерства; залучення викладачів напряму підготовки «Соціальна робота» до спрямованої інноваційної діяльності; актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників засобами аудиторної й позааудиторної навчальної та соціально-виховної діяльності.

В основу дослідження покладено *загальну гіпотезу*, згідно з якою системне функціонування інноваційного освітнього середовища в університеті як дієвої системи поєднання організаційно-педагогічних умов та ресурсів дозволить розширити потенційні можливості підготовки соціальних працівників, якщо реалізувати розроблену на цих наукових засадах концепцію та модель комплексного науково-методичного забезпечення цього процесу. Загальна гіпотеза дослідження конкретизована у *часткових гіпотезах*, що передбачають:

- застосування системного, ресурсно-середовищного, інноваційно-особистісного, компетентнісного підходів як методологічної основи, що сприятиме забезпеченню системності, відкритості, варіативності, комплексності удосконалення процесу підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету;

- аналіз та систематизацію теорії й практики організації підготовки соціальних працівників, досвіду впровадження освітніх і соціальних інновацій, що дозволяє обирати ефективні форми й методи аудиторної й позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності, поєднувати традиційні й інноваційні методи, засоби й форми означеної підготовки;

- обґрунтування і впровадження комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників дозволить розширити ресурсні можливості інноваційного освітнього середовища університету в забезпеченні якісно нових змін результату освітнього процесу та прояву актуалізації й зростання інноваційного потенціалу студентів.

Понятійно-категорійний апарат концепції уточнює поняття «підготовка соціальних працівників в інноваційного освітнього середовища університету», «освітнє середовище університету», «інноваційне освітнє середовище університету, «інноваційне освітнє середовище підготовки соціальних працівників»:

- «підготовка соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету» — це складний процес структурної диференціації аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності, де органічно поєднуються традиційні та інноваційні елементи процесу професійної підготовки фахівців соціальної сфери;

- «освітнє середовище університету» — система керованих та скоординованих взаємодій усіх суб'єктів освітнього процесу, яка створює спеціально-організовані умови для ефективної підготовки фахівців до професійної діяльності;

- «інноваційне освітнє середовище університету» — сукупність ресурсів, взаємовплив яких актуалізує інноваційні засоби, необхідні для удосконалення науково-методичного забезпечення підготовки студентів до професійної діяльності;

- «інноваційне освітнє середовище підготовки соціальних працівників» — комплекс спеціально організованих умов та ресурсів університету, що забезпечує отримання вищої освіти та опанування кваліфікації за відповідним напрямом «Соціальна робота», сприяючи ефективній професійній соціалізації та задоволенню потреби студентів у розробці й впровадженні інноваційних соціальних послуг.

Обґрунтування концептуальних положень підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету є необхідним, оскільки визначається *змістовне та процесуальне забезпечення підготовки соціальних працівників*.

Відповідно до концептуальних положень нашого дослідження обґрунтування *науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників* має відбуватися за наступними змістовними напрямками:

- *перший напрям* — повинен бути спрямованим на забезпечення партнерської взаємодії суб'єктів інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників, що передбачає налагодження та посилення підтримки партнерських взаємин з державними та недержавними соціальними закладами, органами місцевого самоврядування та соціальної інфраструктури, благодійними та волонтерськими організаціями;

- *другий напрям* — повинен бути спрямований на забезпечення залучення до інноваційної діяльності викладачів соціальних дисциплін в умовах інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників, що передбачає використання та активізацію інноваційних методів та форм навчання;

- *третій напрям* — повинен бути спрямований на забезпечення активізацію формування інноваційного потенціалу студентів-майбутніх працівників засобами позанавчальної діяльності, що передбачає конструктивну співпрацю суб'єктів інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників.

Таким чином, сутність концепції удосконалення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету полягає у розробці комплексного **науково-методичне забезпечення підготовки соціальних працівників**, що спрямоване успішність взаємодії соціальних інститутів, удосконалення педагогічної діяльності викладачів навчальних дисциплін соціального спрямування та зростання інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників.

Ядро концепції

Визнаємо значення фундаментальних принципів вищої освіти та загальнодидактичних принципів, які зреалізовано в процесі фахової підготовки соціальних працівників в умовах створення та функціонування інноваційного освітнього середовища університету.

Оптимальним для удосконалення підготовки соціальних працівників має бути врахування загальнонаукових принципів (*системність, відкритість, варіативність, інтегративність*) та конкретно-наукових принципів (*інноваційність, соціального партнерства, практико-орієнтованість, ресурсна спроможність*).

Принцип системності. Для підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету дотримання системності має означати, що навчання ґрунтується на необхідності засвоєння знань, умінь, навичок та компетентностей у галузі соціальної роботи як системного явища, що вимагає послідовного, структурно-логічного подання навчальних матеріалів з урахуванням цілісності процесів, об'єктів та їх взаємозв'язків та динамічності системних елементів.

Принцип відкритості. Його врахування передбачає наявність освітніх можливостей середовища університету щодо особистого вибору майбутніми соціальними працівниками додаткової спеціалізації, навчальних (вибіркових) дисциплін, інших форм навчально-професійної діяльності (проблемні групи, навчально-професійні студії, наукові гуртки). Відкритість виступає базовим принципом створення університетського інноваційного освітнього середовища, на основі якого вибудовуються механізми самореалізації суб'єктів навчальної та педагогічної діяльності.

Принцип варіативності. Дотримання цього принципу має визначати одну з основних характеристик моделі удосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників, яка відображає своєрідність освітнього університетського середовища

за умов варіативного предметно-змістового наповнення освітніх програм підготовки за певними спеціалізаціями напряму «Соціальна робота» та застосування форм і методів навчально-педагогічної діяльності.

Принцип інтегративності. Визначення цього принципу має дозволити в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників поєднання знань теоретичної та практичної соціальної роботи, які взаємодоповнюють одна одну своїм міждисциплінарним характером. Інтегративність змісту й методів навчання передбачає переналаштування освітнього університетського середовища навколо основних форм організації навчально-методичної, навчально-педагогічної, науково-дослідницької, професійної діяльності студентів та викладачів.

Удосконалення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету передбачає врахування й змісту конкретно-наукових принципів, які мають відображати специфічний характер організації підготовки та механізми реалізації основних напрямів її удосконалення.

Принцип інноваційності. Виділення принципу інноваційності підготовки майбутнього соціального працівника обумовлено необхідністю актуалізації інноваційного потенціалу, розвиток та прояв якого дозволить у подальшому здійснювати інноваційну професійну діяльність у сфері соціальної роботи. Цей принцип уможлиблює створення та функціонування інноваційного освітнього середовища, вплив якого зrealізовано на прояв інноваційної орієнтованості, інноваційної компетентності та інноваційної креативності викладачів, які й забезпечують підготовленість майбутніх соціальних працівників до інноваційної професійної діяльності у сфері соціальної роботи.

Принцип соціального партнерства. Цей принцип для підготовки майбутніх соціальних працівників ґрунтується на визначенні соціального партнерства як особливого типу взаємодії в

освітній сфері між закладами вищої освіти та соціальними закладами державного, недержавного підпорядкування, організаціями третього сектору. Дотримання партнерської взаємодії між освітнім та соціальним закладом реалізується через посилення взаємозв'язку теорії та практики соціальної роботи, удосконалення змісту та технологій підготовки соціальних працівників, орієнтуючись на модернізацію соціальної сфери, що забезпечить прискорену адаптацію молодих фахівців до реальної професійної діяльності в сфері соціальної роботи.

Принцип практико-орієнтованості. Принцип практико-орієнтованості для підготовки майбутніх соціальних працівників, ґрунтуючись на необхідності взаємозв'язку теорій соціальної роботи з практичним їх застосуванням, визначає практичну спрямованість змісту навчання та умов здійснення підготовки з сучасним станом соціальної роботи. Реалізація цього принципу вимагає гнучкого поєднання теоретичних та практичних форм навчання, організація яких супроводжується застосуванням ситуаційного навчання (кейс-ситуацій), соціального проектування (соціальні проекти), що надають можливість в умовах освітнього процесу та проходження різних видів практик (навчально-професійної, волонтерської, проектної, організаційно-виховної, виробничої, науково-дослідницької, переддипломної) одержати професійних досвід вирішення завдань майбутньої діяльності в сфері соціальної роботи.

Принцип ресурсної спроможності. Його врахування передбачає ресурсну орієнтованість підготовки майбутніх соціальних працівників на створення умов для зміни характеристик освітнього середовища університету. Реалізація ресурсних можливостей підготовки має сприяти інноваційному характеру навчальної та педагогічної діяльності, який спрямовується на активне перетворення освітнього середовища університету. Ці зміни відкривають перспективи створення інноваційного освітнього середовища університету, по-перше, із залученням ресурсів (інформаційно-технологічних, навчально-методичних, організаційно-управлінських) навчального освітнього закладу,

в якому здійснюється підготовка соціальних працівників та, по-друге, з урахуванням спроможностей (технічних як забезпечення розвитку компетентності; інституційних як покращення врядування та зміцнення проектного менеджменту; адаптивних як врахування змін; спроможність впливу як розвиток співпраці та партнерства) суб'єктів навчальної та педагогічної діяльності.

Зрозуміло, що комплексне застосування загальнонаукових та конкретно-наукових принципів надає нам можливість здійснити оптимальний процес удосконалення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету. Водночас, їх запровадження до удосконалення підготовки соціальних працівників потребує певних механізмів реалізації.

Удосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету може бути забезпечено *організаційно-управлінським, науково-методичним, діяльнісно-практичним* механізмами.

Організаційно-управлінський механізм (створення і функціонування інноваційного освітнього середовища університету) має забезпечити практичне втілення загальнонаукових та конкретно-наукових принципів шляхом реалізації:

- системного аналізу соціальної роботи щодо забезпечення оптимальних умов для розвитку й становлення підготовки соціальних працівників в закладах університетської освіти;

- спрямування різних видів навчальної й соціально-виховної та педагогічної діяльності на формування та забезпечення досягнення інноваційних цілей підготовки соціальних працівників із залученням ресурсів та суб'єкт-суб'єктних спроможностей середовища університету;

- планування роботи та впровадження різних форм організації освітнього процесу, педагогічної діяльності з урахуванням потреб освітньої сфери та сфери соціальної роботи щодо застосування інновацій;

- включення до освітнього процесу фахівців різних соціальних закладів та представників громадських організацій, які можуть сприяти покращенню результативності підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у сфері соціальної роботи та надання соціальних послуг соціально незахищених категоріям населення;

- запровадження різних форм активізації академічної й професійної мобільності (подвійний диплом та паралельне навчання) й розвитку інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників та викладачів дисциплін соціального спрямування у аудиторній та позааудиторній діяльності засобами формальної та неформальної освіти;

- забезпечення умов для участі студентів майбутніх соціальних працівників у роботі проблемних груп, наукових гуртків, навчально-професійних студій, тренінгових студій, майстер-класах, конференціях, фестивалях, Школах інноваційного досвіду за різними напрямками професійної діяльності у сфері соціальної роботи;

- організація та проведення конкурсу соціальних проектів з представниками громадських організацій, з метою активізації майбутніх соціальних працівників на вирішення соціальних проблем інноваційними засобами соціальної роботи та спільною реалізацією в умовах співпраці з громадськими організаціями.

Науково-методичний механізм (створення системи навчально-методичного та науково-методичного забезпечення) має забезпечити визначення основних вимог до удосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників, що реалізується через:

- розробку навчально-методичних комплексів дисциплін за напрям підготовки соціальних працівників різних спеціалізацій, освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр»;

- розробку інформаційно-методичних та навчальних матеріалів для майбутніх соціальних працівників з питань організації

та проходження різних видів практики (навчально-професійної, проектної, організаційно-виховної, виробничої, науково-дослідницької, переддипломної) в соціальних закладах державного та недержавного підпорядкування, громадських організаціях;

- розробку навчально-методичних матеріалів для фахівців соціальних закладів з питань організації неформальної освіти для певних категорій клієнтів соціальної роботи, надання соціально-педагогічних послуг та соціально-педагогічної підтримки;

- запровадження практикоорієнтованих ситуацій (кейс-ситуацій) та компетентнісно орієнтованих завдань, що спрямовують майбутніх соціальних працівників на пошук варіантів вирішення актуальних проблем теорії й практики соціальної роботи, соціальних проблем різних категорій соціально незахищеного населення;

- запровадження навчальних дисциплін (нормативної — «Інноваційні методики в соціальній роботі» та за вибором студентів «Соціальна інноватика») до підготовки фахівців у сфері соціальної роботи як необхідної складової підготовки до інноваційної професійної діяльності соціальних працівників;

- розробка положень конкурсу соціальних проектів та програм неформального (студійного) навчання майбутніх соціальних працівників (навчально-професійні студії, тренінг-студії) з метою підвищення рівня їх інноваційного потенціалу у сфері соціальної роботи за різними її напрямками;

- розробка положень та програм неформального навчання викладачів дисциплін соціального спрямування за професійно-орієнтованими програмами (Школа молодого викладача, Школа педагогічного досвіду, Школа інноваційного досвіду) з метою підвищення рівня їхньої зорієнтованості й компетентності щодо впровадження педагогічних інновацій та підготовки студентів до розробки та впровадження інновацій в сферу соціальної роботи.

Діяльнісно-практичний механізм (впровадження інтегративних форм різних видів навчальної, виховної та педагогічної діяльності) має забезпечити практико-орієнтовану спрямованість удосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища. Відповідно до змісту розгортання цього механізму належать:

- неформальне навчання майбутніх соціальних працівників (навчально-професійні студії, тренінг-студії) з метою підвищення рівня їх інноваційного потенціалу у сфері соціальної роботи за різними її напрямками;

- неформальне навчання майбутніх соціальних працівників (навчально-професійні студії, тренінг-студії) з метою підвищення рівня їх інноваційного потенціалу у сфері соціальної роботи за різними її напрямками;

- розширення практики застосування різних форм підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності («Кейс-майстерня «живих історій», Арт-фестиваль — Студент, Форум соціальної роботи) з залучення провідних фахівців-практиків у сфері соціальної роботи;

- проведення спільних навчальних семінарів, тренінгів-курсів із метою популяризації закордонного досвіду інноваційних напрямів соціальної роботи (соціальне підприємництво, проєктний менеджмент, зелена соціальна робота, соціальне наставництво, соціальне посередництво, соціальне лідерство) та інноваційних технологій соціальної роботи з різними категоріями клієнтів (корпоративне волонтерство, паліативний догляд, гейткіпінг, сімейно орієнтована соціальна робота);

- продовження та розширення застосування різних форм та методів навчання, освітніх технологій в процесі фахової підготовки соціальних працівників відповідно до запитів та потреб сфери соціальної роботи (виконання курсової роботи з навчальної дисципліни «Соціальна робота з різними групами клієнтів» за методом соціального проєктування; виконання індивідуальних завдань з навчальної дисципліни «Актуальні проблеми соціальної роботи» за кейс-методом).

У цілому, через дотримання принципів та застосування організаційно-управлінського, науково-методичного, діяльнісно-практичного механізмів досягнення результативності концепції можливо спрямувати наближення означених концептуальних положень до розробки відповідних змістовних напрямів забезпечення підготовки соціальних працівників у інноваційному освітньому середовищі університету.

Структурна організація підготовки майбутніх соціальних працівників має визначатися оновленим змістом навчальної та педагогічної діяльності, які за своїми розширеними функціями здатні реалізувати інноваційні форми, методи та засоби в умовах університетського інноваційного освітнього середовища за певної послідовності: концепція — модель — методики — технологія — навчальні дисципліни.

3.3. ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

Важливим питанням в умовах модернізації та реформування соціальної сфери залишається питання вдосконалення підготовки соціальних працівників, яка спроможна підготувати сучасних фахівців, здатних до інноваційних змін своєї майбутньої професійної діяльності в галузі соціальної роботи.

У зв'язку з бурхливим та стрімким розвитком інновацій в соціальній роботі та у сфері надання соціальних послуг, суттєве відображення яких повинні спрямовувати розробку та проектування підготовки соціальних працівників з урахуванням специфіки університетів, зокрема класичних, педагогічних, технічних та інших профільних університетів. Саме тому, наукова дискусія у освітньому просторі вищої школи відбувається стосовно формування *інноваційно орієнтованої підготовки соціальних працівників*, яка має зберегти здобутки вітчизняної університетської освіти та актуалізувати закордонний досвід такої

підготовки, поєднати сучасний стан розвитку теорії та практики соціальної роботи, визначити критерії результативності підготовки в умовах створення й функціонування інноваційного освітнього середовища університету.

Наявна система підготовки фахівців в галузі соціальної роботи недостатньо враховує світові тенденції та міжнародні стандарти соціальної освіти, залишаючись негнучкою до отримання «нових» знань, умінь, навичок та компетенцій, необхідних для виконання оновлених функцій соціального працівника. Значну роль для становлення системи підготовки соціальних працівників в Україні відіграла специфіка освітніх закладів, в якому її запроваджували, так як на той період ще не було прийнято Державного галузевого стандарту підготовки фахівців спеціальності «Соціальна робота». Врахування нових вимог до особистості соціального працівника, сутності соціальної роботи, ускладнення технологій надання соціальних послуг населенню спричиняє необхідність корегування освітньо-виховного процесу та внесення змін до організації освітнього середовища підготовки соціальних працівників.

На нашу думку, «перші» нормативні моделі підготовки соціальних працівників виступили ініціаторами змін, оскільки мали свої специфічні особливості формування щодо розширення змісту підготовки, тому їх можливо умовно розподіли наступним чином:

- нормативна модель підготовки в умовах класичних університетів (Києво-Могилянська Академія, Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Ужгородський національний університет, Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького) проектувалася, спираючись на досвід країн Балтії та Великої Британії та інших країн Євросоюзу, що мають високу практико орієнтованість підготовки;

- нормативна модель підготовки в умовах педагогічних університетів (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Чернігівський державний педагогічний університет ім.

Т. Шевченка, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка) орієнтувалася на відродження вітчизняного досвіду організації соціально-педагогічної освіти;

- нормативна модель підготовки в умовах технічних університетів (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Національний університет «Львівська політехніка») проектувалася на основі вивчення передового світового досвіду, зокрема канадського, його адаптації до національних умов та створення системи професійної підготовки соціальних працівників «університет-грумада»;

- нормативна модель підготовки в умовах профільних університетів (Чернігівський національний технологічний університет, Тернопільський національний економічний університет, Національний авіаційний університет) враховувала специфічні особливості та досвід організації профільної підготовки фахівців щодо певної спеціалізації соціальної роботи;

- нормативна модель підготовки в умовах недержавних галузевих і регіональних закладів вищої освіти (Інститут соціальних наук імені Г. Алієва Міжрегіональної академії управління персоналом, Академія праці та соціальних відносин) орієнтувалася на потреби ринку праці з урахуванням соціального заказу до підготовки фахівців соціальної сфери.

Очевидно, що на момент становлення вітчизняної фахової підготовки соціальних працівників уся сукупність нормативних моделей поступалася світовим стандартам професійної діяльності та підготовки соціальних працівників. Але їх вплив значною мірою обумовив подальшу трансформацію системи підготовки соціальних працівників, тому підготовку фахівців в цій галузі стали здійснювати «більш ніж у 50 навчальних закладах, орієнтуючись на розробки державних стандартів вищої освіти зі спеціальності 130102 — «Соціальна робота» у співвідношенні з моделями соціальної роботи, які сформувалися у процесі розвитку суспільства» (Буяшенко, 2012), а «станом на грудень 2015 р. в

Україні вже функціонувало 65 ЗВО III-IV рівнів акредитації, які здійснювали підготовку за 4-річними освітніми програмами бакалаврату (240 кредитів)» (Slozanska, 2018a, с. 86).

Виникає й зараз багато питань, не зважаючи на розробку та впровадження стандартів підготовки соціальних працівників (2005–2006), які продовжуються оновлюватися й донині, відповідно до міжнародної сутності соціальної роботи та з урахуванням вже запрацьованого вітчизняного досвіду підготовки соціальних працівників. Відповідно й підходи до організації підготовки соціальних працівників потребують значного удосконалення, що впливає на формування змісту навчальних планів та програм в галузі соціальної роботи й їх методичного забезпечення, певною мірою розширюючи спектр розв'язання соціальних проблем.

Так, І. Іванова (2014, с. 137-139), вважає за потрібне розробку нових концептуальних підходів до професійної підготовки фахівців соціальної роботи, що зумовлено, перш за все, інноваційно-творчою складовою теорії і практики соціальної роботи; спрямованістю особистісно-орієнтованого навчання; необхідністю якісного працевлаштування випускників; постійним удосконаленням змісту навчання та методикою викладання; науково обґрунтованістю професійної підготовки; створенням освітніх і соціальних умов для покращення процесу навчання і розвитку студентів та професійної діяльності науково-педагогічних кадрів (Іванова, 2014, с. 137-139).

Адже, майбутній соціальний працівник під час навчання повинен отримати не тільки системне уявлення про соціальну роботу як складного суспільного феномену, але й набути розвитку загальних та професійних компетентностей. Саме тому, підготовка соціальних працівників потребує як оновленого державного галузевого стандарту за напрямом 231 «Соціальна робота», освітніх програм за певними спеціалізаціями, так і обов'язкового урахування концептуальних підходів до організації фахової підготовки, що надасть збалансованості теоретичної та практичної її складових.

З метою обґрунтування теоретико-методологічних та методичних засад професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти вітчизняними дослідниками здійснюється розробка та моделювання її основних характеристик. Як показує досвід обґрунтування концептуальних моделей підготовки соціальних працівників (Клименюк, 2007; Карпенко, 2008; Мельничук, 2011, Буркова, 2011; Біла, 2014; Іванова, 2014; Савицька, 2015; Рябова, 2016; Повідайчик, 2018; Лісовець, 2019; Слозанська, 2019), то їх проектування значно розширює та доповнює наукове знання щодо впровадження різних видів (структурно-функціональна, організаційно-структурна, інтегральна) та типів (компетентнісна, кваліфікаційна) моделей.

Отже, трансформація вітчизняної фахової підготовки соціальних працівників на концептуальних засадах різних наукових підходів має такі характерні риси:

- зовнішнє примушування дотримуватися вимог Державного галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю «Соціальна робота» у поєднанні з функціональними характеристиками професійної діяльності соціальних працівників;

- існуючі вимоги сучасної соціальної роботи перевищують наявні можливості підготовки соціальних працівників, а нестача професійно спрямованих викладачів та науковців-дослідників за цим напрямом продовжує ускладнювати формування фахівців «нової формації»;

- у окремих випадках, постає питання удосконалення певних складових освітнього процесу підготовки соціальних працівників та відбувається розробка та впровадження інновацій.

Спільним у трансформаційному процесі цих моделей підготовки соціальних працівників ми вбачаємо:

- усвідомлення цілей підготовки відповідно до її результату, що визначається як готовність до професійної діяльності через триаду «ЗУН — особистісно-професійні якості — компетентність»;

• намагання досягти цього результату шляхом запозичення або створення моделей-зразків професійної діяльності у сфері соціальної роботи або моделей-зразків особистості соціального працівника, які й впливають на вибір моделі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Відмінними рисами трансформації моделей підготовки соціальних працівників є визначення умов (педагогічних, дидактичних, соціально-педагогічних, організаційно-технологічних, навчально-методичних), які мають забезпечувати ефективне функціонування цих концептуальних моделей. При цьому, впровадження нових умов мають бути сумісним з освітніми технологіями, що застосовуються чи будуть впроваджуватися в освітньому процесі підготовки соціальних працівників. Проте, нові методи та форми організації процесу фахової підготовки соціальних працівників напевно мають значні функціональні переваги застосування у створеному освітньому середовищі.

Отже, порівняння концептуальних моделей підготовки соціальних працівників в Україні, що були впроваджені у закладах вищої освіти, як бачимо, були побудовані як структурно-функціональна система професійних знань, навичок, умінь та цінностей соціальної роботи, детермінантами якої є системність, цілісність, структурність та функціональність. Ефективне функціонування такої системи підготовки соціальних працівників має забезпечувати позитивна динаміка формування готовності студентів до здійснення професійної діяльності в галузі соціальної роботи.

Вивчаючи вплив на моделювання професійної підготовки соціальних працівників інтегративних тенденцій, російська дослідниця І. А. Ларіонова (2011, с. 32-33) стверджувала, що модель інтегративного середовища є основою інтегративної професійної підготовки, реалізація якої цілком залежить від її організаційно-педагогічного та методичного забезпечення. Оскільки інтеграційні тенденції виступають як пріоритетні напрями

розвитку підготовки фахівців соціальної сфери, то при моделюванні вважається обов'язковим врахування їх перспективності та практико-орієнтованості (Ларіонова, 2011, с. 110). Так, І. А. Ларіонова (2011, с. 115-117) узагальнила напрями проектування, які необхідно врахувати при моделюванні підготовки соціальних працівників щодо якості її здійснення (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**НАПРЯМИ МОДЕЛЮВАННЯ
ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

<i>Перспективні напрями</i>	
1.	Результатом має бути набуття знань та здатності до соціального мислення та діяльності (уміння та навички аналізу, оцінювання, передбачення наслідків соціального розвитку, розробка дій)
2.	Результатом має бути набуття науково обґрунтованої багатомірної соціальної свідомості особистості як активного і відповідального суб'єкта соціальної життєдіяльності
3.	Підготовка соціальних працівників має забезпечити становлення самодостатньої особистості, створити стартові можливості для життєвої та професійної самореалізації
4.	Майбутній соціальний працівник повинен бути здатним до професійного вирішення завдань не тільки соціального формування і соціальної адаптації, але і соціальної терапії, корекції, соціальної абілітації й реабілітації клієнтів соціальної роботи
5.	Підготовка соціальних працівників повинна мати складові іншого виду освіти, оскільки не повинна бути вузькоспеціалізованою
6.	Підготовка соціальних працівників має забезпечити формування позитивної соціальної свідомості, на основі якої — соціальну поведінку
7.	Повага до прав та переваг кожної людини, незалежно від статевої приналежності, конфесійно-релігійного напрямку, політичних упобувань, соціального положення
8.	Виховання проактивного відношення до суспільного життя, питань соціальної політики та соціального забезпечення
9.	Цілеспрямоване формування престижу професії соціального працівника

Продовження табл. 3.1

<i>Практикоорієнтовані напрями</i>	
1.	Розвиток інтегративної теорії особистості, що дозволяє реалізувати у змісті навчання і виховання цілісного уявлення про людину та удосконалювати стандарти підготовки, програми, активно впроваджувати вузькоспеціалізовані проекти й інтегративні спецкурси
2.	Побудова процесу професійної підготовки на принципах гуманізації та поваги до загальнолюдських цінностей, цінностей професії та цінностей особистості
3.	Творчий синтез фундаментальної і технологічної, практико-орієнтованої підготовки соціальних працівників
4.	Створення умов для оволодіння базовими компетенціями: загальнокультурними та професійними (соціально-технологічними, науково-дослідними, організаційно-управлінськими, соціально-проектними тощо)
5.	Врахування феномену багатоаспектності діяльності соціальних працівників щодо розробки змісту підготовки (різноманітність функціональних обов'язків, технологій діяльності, категорій клієнтів соціальної роботи)
6.	Регулярний обмін інформацією та результатами наукових досліджень, обмін студентами та обмін інноваціями
7.	Підготовка фахівців для галузі соціальної роботи та інших сфер життєдіяльності суспільства
8.	Розробка нових соціальних технологій залучення фахівців-практиків до розвитку наукових досліджень і до процесу професійної підготовки
9.	Детермінація професійної компетентності і кар'єрного зростання установкою на самоосвіту, включаючи етапи неперервної професійної освіти та підвищення пізнавальної активності
10.	Організація супроводу професійної самореалізації студентів на основі принципів преемственості та системності
11.	Здійснення якісного добору змісту освітніх програм підготовки відповідно до черговості, дидактичного наповнення, практико-орієнтованості та своєчасного тематичного удосконалення
12.	Удосконалення навчально-методичних комплексів вивчення основних дисциплін (навчальна програма, навчальний план, методичні рекомендації для викладання дисциплін, методичні рекомендації для самостійної роботи студентів, навчальні посібники, матеріальні для контролю, збірник завдань, робочі зошити, дидактичні комплекти)

Закінчення табл. 3.1

<i>Практико-орієнтовані напрями</i>	
13.	Забезпечення відповідності змісту педагогічної діяльності науковими досягненнями організації освітнього процесу
14.	Проведення активної профорієнтаційної роботи серед молоді у межах доуніверситетської освіти
15.	Комплектування науково-педагогічними кадрами за профільною (соціальною) освітою
16.	Стимулювання наукової діяльності викладачів, студентів
17.	Встановлення відповідності між теоретичною та практичною професійною підготовкою
18.	Забезпечення якості матеріально-технічних ресурсів
19.	Підвищення мотивації студентів до професійного самовизначення
20.	Раціональна та ефективна організація контрольних заходів
21.	Розробка єдиних вимог до оцінки знань студентів та педагогічної діяльності викладачів
22.	Впровадження ефективних форм організації навчання, активних методів (самоосвіта, проектування, моделювання, стажування, тестування, тренінг, синектика, «круглий стіл», полеміка, дискусія), інтенсивних технологій (модульна, проблемна, діалогічна, розвивальна)
23.	Поєднання зусиль викладачів, студентів, роботодавців щодо підготовки фахівців з соціальної роботи
24.	Подолання множинності освітніх концепцій, різноманіття авторських програм, які не забезпечують узгодженість між теоретиками та практиками соціальної роботи
25.	Акцентування уваги на розвитку професійно важливих якостей фахівців в галузі соціальної роботи: соціальної відповідальності, пізнавальної активності, комунікативної компетентності, толерантності, рефлексивності, креативності тощо
26.	Гуманізація змісту підготовки соціальних працівників
27.	Інтеграція до змісту та технологій навчання найкращих світових освітніх стандартів

За джерелом (Ларіонова, 2011, с. 115-117).

Вивчаючи вплив на моделювання професійної підготовки соціальних працівників інтегративних тенденцій, російська дослідниця І. А. Ларіонова (2011, с.32-33) стверджувала, що модель інтегративного середовища є основою інтегративної професійної підготовки, реалізація якої цілком залежить від її організаційно-педагогічного та методичного забезпечення. Оскільки інтеграційні тенденції виступають як пріоритетні напрями розвитку підготовки фахівців соціальної сфери, то при моделюванні вважається обов'язковим врахування їх перспективності та практико-орієнтованості (Ларіонова, 2011, с. 110). Так, І. А. Ларіонова (2011, с.115-117) узагальнила напрями проектування, які необхідно врахувати при моделюванні підготовки соціальних працівників щодо якості її здійснення (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

СКЛАД ТА ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

<i>Структурні компоненти</i>	<i>Характеристики</i>	
	<i>Інваріантна</i>	<i>Варіативна</i>
<i>Цільовий</i>	Досягнення готовності до професійної діяльності у галузі соціальної роботи на основі оволодіння системою знань, умінь, навичок та компетентностей: загальних, фундаментальних, системних	Набуття системи компетенцій в галузі соціальної роботи на засадах здійснення інноваційно орієнтованої підготовки соціальних працівників
<i>Організаційно-методичний</i>	Зміст теоретичного та практичного навчання соціальних працівників відповідно до Державного галузевого стандарту зі спеціальності «Соціальна робота»	Удосконалення змісту теоретичних та практичних матеріалів підготовки соціальних працівників з урахуванням розвитку інновацій в соціальній роботі, педагогічної та соціальної інноватики

Закінчення табл. 3.2

Структурні компоненти	Характеристики	
	Інваріантна	Варіативна
<i>Технологічний</i>	Процес організації та методи навчання й виховання соціальних працівників з використанням традиційних форм, методів та засобів	Процес організації залучення викладачів до інноваційної діяльності, впровадження методик навчання й виховання соціальних працівників з використанням інноваційних форм, методів та засобів актуалізації інноваційного потенціалу суб'єктів середовища
<i>Результативний</i>	Здобуття належного рівня підготовки до професійної діяльності відповідно до соціальних стандартів соціальної роботи та надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів	Формування інноваційно активних суб'єктів професійної діяльності, здатних діяти нестандартно та творчо, вирішувати завдання соціальної роботи шляхом розробки та впровадження соціальних проектів та інших інноваційних технологій
<i>Середовищний</i>	Реалізація партнерської взаємодії навчального закладу з державними та недержавними соціальними закладами, освітніми закладами, громадськими та благодійними організаціями	Забезпечення сприятливих умов для актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників та залучення викладачів до інноваційної діяльності

Як бачимо, множинність таких перспективних та практико-орієнтованих напрямів має бути реалізовано в умовах інноваційного освітнього середовища університету. Зрозуміло, що у загальному контексті змін моделювання підготовки нового типу повинно базуватися на конструктивній ідеї відповідно якої, *інноваційне освітнє середовище університету є одним з*

системоутворюючих елементів удосконалення підготовки соціальних працівників. При цьому, повинні враховуватися й структурні елементи освітнього процесу підготовки соціальних працівників.

Удосконалення підготовки соціальних працівників як процес цілеспрямованого включення та накоплення інноваційного змісту можливостей середовища повинно здійснюватися в інноваційному освітньому середовищі університету та відповідати таким характеристикам як:

- *практикоорієнтованість*, оскільки засвоєння знань, набуття навичок та умінь відбувається спираючись на реальний життєвий та професійний досвід. Переорієнтація навчання соціальних працівників на засвоєння професійної діяльності забезпечує застосування практичних форм та методів формування професійного досвіду;

- *поліфункціональність*, тим самим розширюються функції підготовки соціальних працівників для реалізації додаткових навчальних програм, форм та методів навчання та виховання. Поліфункціональність середовища підготовки, виконуючи основні функції (навчальна, виховна, розвивальна, діяльнісна, комунікативна, методична, рефлексивна) забезпечує створення певних умов та можливостей для удосконалення підготовки соціальних працівників, в яких проявляються різні види діяльності (управлінська, науково-дослідницька, проєктивна, соціально-технологічна, соціально-педагогічна) суб'єктів середовища;

- *відкритість*, оскільки базуючись на ідеях інтегративності та соціального партнерства, ресурсних можливостях середовища забезпечується взаємодія соціальних інститутів та суб'єктів середовища щодо залучення нових форм та методів навчання та виховання соціальних працівників;

- *інноваційність*, обумовлює актуалізацію інноваційного потенціалу суб'єктів середовища, прояв якого реалізовує розвиток інноваційної орієнтованості, інноваційної компетентності

та інноваційної креативності та забезпечують успішність підготовки соціальних працівників до інноваційної професійної діяльності.

Сутність підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету, яке характеризується практикоорієнтованістю, поліфункціональністю, відкритістю та інноваційністю полягатиме у оволодінні як студентами, так і викладачами інноваційними ідеями соціальної роботи, уміннями соціально-проектної діяльності та здатністю до інших видів інноваційної діяльності. Тому, необхідність оволодіння цими знаннями і уміннями, а також розвитку й прояву власного інноваційного потенціалу суб'єктів середовища мають бути реалізованими у спеціально створеній організаційно-освітній структурі. За умови її відповідної організації (Положення про діяльність та структуру, навчальні програми за різними напрямками та видами діяльності навчальних студій, методичні та дидактичні матеріали) у межах науково-методичної діяльності факультету (Інституту) шляхом підпорядкування НМР університету має бути створена структура, яка стане системоутворюючим чинником функціонування інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університеті.

Проте, підготовка соціальних працівників як система, що функціонує в інноваційному освітньому середовищі університету має структурно визначатися наступними компонентами (рис. 3.3):

✓ *цільовий* (набуття системи компетенцій в галузі соціальної роботи в умовах інноваційного освітнього середовища університету),

✓ *організаційно-методичний* (розробка й упровадження комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників з урахуванням педагогічної та соціальної інноватики),

✓ *технологічний* (залучення науково-педагогічних працівників напряму підготовки «Соціальна робота» до інноваційної діяльності, впровадження методик, методів й форм навчання соціальних працівників та засобів актуалізації інноваційного потенціалу суб'єктів середовища),

✓ *результативний* (формування інноваційно активних суб'єктів професійної діяльності, здатних діяти нестандартно та творчо, вирішувати завдання соціальної роботи шляхом розробки та впровадження інновацій у сфері надання соціальних послуг),

✓ *середовищний* (забезпечення сприятливих умов для посилення партнерської взаємодії соціальних інституцій, залучення викладачів до інноваційної діяльності, актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників).



Рис. 3.3. Структура підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету

Так, кожен структурний компонент підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету характеризується традиційним (інваріативна складова) та трансформаційним (варіативна складова) змістом з урахуванням збереження вітчизняних здобутків навчання та виховання та їх осучаснення та удосконалення. Традиційний та інноваційний характер підготовки соціальних працівників певною мірою відображається на специфічних особливостях її здійснення в умовах інноваційного освітнього середовища (табл. 3.3)

Таблиця 3.3

СКЛАД ТА ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

<i>Структурні компоненти</i>	<i>Характеристики</i>	
	<i>Інваріатна</i>	<i>Варіативна</i>
<i>Цільовий</i>	Досягнення готовності до професійної діяльності у галузі соціальної роботи на основі оволодіння системою знань, умінь, навичок та компетентностей: загальних, фундаментальних, системних	Набуття системи компетенцій в галузі соціальної роботи на засадах здійснення інноваційно орієнтованої підготовки соціальних працівників
<i>Організаційно-методичний</i>	Зміст теоретичного та практичного навчання соціальних працівників відповідно до Державного галузевого стандарту зі спеціальності «Соціальна робота»	Удосконалення змісту теоретичних та практичних матеріалів підготовки соціальних працівників з урахуванням розвитку інновацій в соціальній роботі, педагогічної та соціальної інноватики

Закінчення табл. 3.3

Структурні компоненти	Характеристики	
	Інваріантна	Варіативна
<i>Технологічний</i>	Процес організації та методи навчання й виховання соціальних працівників з використанням традиційних форм, методів та засобів	Процес організації залучення викладачів до інноваційної діяльності, впровадження методик навчання й виховання соціальних працівників з використанням інноваційних форм, методів та засобів актуалізації інноваційного потенціалу суб'єктів середовища
<i>Результативний</i>	Здобуття належного рівня підготовки до професійної діяльності відповідно до соціальних стандартів соціальної роботи та надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів	Формування інноваційно активних суб'єктів професійної діяльності, здатних діяти нестандартно та творчо, вирішувати завдання соціальної роботи шляхом розробки та впровадження соціальних проектів та інших інноваційних технологій
<i>Середовищний</i>	Реалізація партнерської взаємодії навчального закладу з державними та недержавними соціальними закладами, освітніми закладами, громадськими та благодійними організаціями	Забезпечення сприятливих умов для актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників та залучення викладачів до інноваційної діяльності

Інноваційне освітнє середовище підготовки соціальних працівників в університеті як сукупність умов, створених спеціально для забезпечення можливості ефективної взаємодії усіх структурних компонентів підготовки (цільового, організаційно-методичного, технологічного, результативного та середовищного) сприяє об'єднанню інваріантної та варіативної її характеристик.

Ми вважаємо, що модель дозволяє розглядати процес удосконалення підготовки соціальних працівників як цілеспрямоване збагачення інноваційним змістом та науково-методичним забезпеченням освітнього процесу, яке забезпечить посилення партнерської взаємодії між соціальними інституціями, залучення науково-педагогічного складу та стейкхолдерів до інноваційної діяльності, актуалізацію інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників.

Тому, забезпечення удосконалення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі підготовки соціальних працівників в університеті для функціонування інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників має певне значення: соціальне, організаційно-педагогічне, методико-технологічне, особистісне та комунікативно-інформаційне. Оскільки, підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету надає можливість виокремлення варіативної складової усіх її компонентів, то соціально-педагогічне забезпечення їх удосконалення позитивно позначається на *потенційній можливості підготовки щодо створення й функціонування інноваційного освітнього середовища університету*.

Так, соціальне значення потенційних можливостей включає: вплив соціального замовлення на фахівців соціальної сфери, здатних до удосконалення інструментарію соціальної роботи щодо творчого та нестандартного розв'язання професійних завдань, підготовка яких вимагає створення спеціально організованого середовища в університеті, де буде забезпечено умови для їх успішної реалізації «ініціативності — компетентності — креативності».

Організаційно-педагогічне значення потенційних можливостей включає: створення структури «Школа інноваційного досвіду» для підтримки викладачів навчальних дисциплін соціального спрямування щодо удосконалення їх педагогічної діяльнос-

ті; створення «Кейс-майстерні живих історій» та розробка Положення про Конкурс соціальних проектів «Соціальні інновації — погляд у майбутнє» для організації взаємодії та співпраці з державними та недержавними соціальними установами під час розробки, захисту та впровадження соціальних проектів студентів-майбутніх соціальних працівників в умовах проходження різних видів навчально-професійної та виробничої практик; створення структури навчально-наукових студій (тренінгових, проектних, арт-терапевтичних) щодо розвитку й прояву інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників.

Методико-технологічне значення потенційних можливостей включає: створення навчально-методичного супроводу, що забезпечує удосконалення змісту, методики й технологій підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету, який включає:

розробку навчально-методичних посібників для бакалаврів «Інноваційні методики в соціальній роботі», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», для магістрів «Актуальні проблеми соціальної роботи»; розробку практикумів — щоденників для проходження різних видів практик студентами спеціальності «Соціальна робота» для бакалаврів та магістрів; розробка матеріалів методик складання й аналізу кейс-ситуацій для виконання індивідуальних завдань з навчальної дисципліни «Актуальні проблеми соціальної роботи» та матеріалів методик з розробки соціальних проектів для навчальних дисциплін «Інноваційні методики в соціальній роботі», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Актуальні проблеми соціальної роботи»; розробка технологій забезпечення соціальної взаємодії соціальних інституцій: розробка технологій з удосконалення педагогічної діяльності викладачів навчальних дисциплін соціального проектування; технологій розвитку та прояву інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників.

Особистісне значення включає: засвоєння студентами — майбутніми соціальними працівниками понять «інновації в соціальній роботі», «інноваційна діяльність соціального працівника»; формування мотивації на розробку та впровадження інновацій в галузі соціальної роботи; забезпечення розвитку та прояву інноваційного потенціалу особистості майбутнього соціального працівника: інноваційної спрямованості, інноваційної компетентності та інноваційної креативності.

Інформаційно-комунікативне значення включає: розробку навчальної програми «Інноваційні методики в соціальній роботі», «Інноваційні технології соціальної роботи», «Соціальна інноватика», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів» (для студентів бакалавріату); навчальні програми «Актуальні проблеми соціальної роботи», «Управління проектами в соціальній роботі» (для студентів магістратури); навчальні програми «Соціальна інноватика» (для студентів PhD); навчальні програми для викладачів навчальних дисциплін соціального спрямування; розробку інформаційно-комунікативного ресурсу з контентом, що підтримує впровадження педагогічних та соціальних інновацій; підтримка Форумів соціальної роботи, Арт-Фестивалів, Конкурсів соціальних проектів, Кейс-майстерень «живих історій»; соціально-педагогічних ініціатив.

Отже, розширення потенційних можливостей й ресурсів інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників відображає:

- педагогічні можливості, які дозволять створити спеціально-організовані умови удосконалення підготовки соціальних працівників;
- соціальні можливості, які дозволяють створювати необхідні ресурси (освітній, виховний, комунікативний, рефлексивний) для удосконалення підготовки соціальних працівників.

Модель комплексного науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету забезпечується сутнісною характеристикою освітнього середовища університету, які корелюють з структурними (мета, зміст, процес, результат) та функціональними (умови, рівні, показники) компонентами підготовки соціальних працівників.

Ми вбачаємо, що спираючись на концептуальні засади удосконалення підготовки соціальних працівників виникає можливість зпроектувати *модель комплексного науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету* (рис. 3.4).

Модель комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників до професійної підготовки в умовах інноваційного освітнього середовища університету дозволить нам представити реально існуючу систему підготовки як складний процес структурної диференціації системи навчальної та позанавчальної діяльності, де органічно, без заперечення «традиційного», відбувається включення «нових» форм та методів навчання та виховання студентів. Використання соціально-педагогічних можливостей (потенціалу) середовища підготовки соціальних працівників в університеті повинно забезпечити актуалізацію розвитку та прояву інноваційного потенціалу суб'єктів середовища.

У цьому аспекті, модель комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників до професійної підготовки в умовах інноваційного освітнього середовища потрібна для:

- «осучаснення» підготовки соціальних працівників, дотримуючись тріади «соціальна освіта — наука — інновації»;

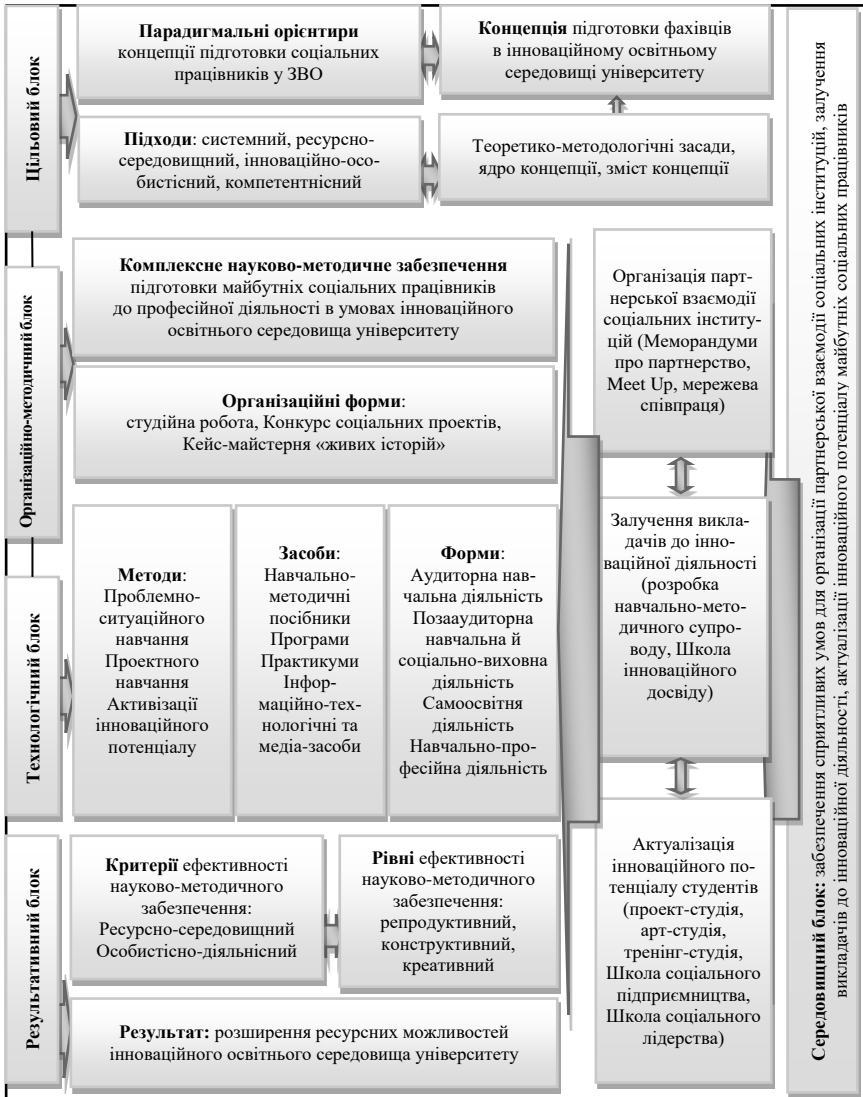


Рис. 3.3. Модель комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету

- визначення найкращих умов та цілей удосконалення підготовки соціальних працівників;
- прогнозування результату підготовки соціальних працівників відповідно до засобів та форм впливу можливостей (потенціалу) середовища;
- надання технологічності освітнього процесу з актуалізації інноваційного потенціалу усіх суб'єктів освітньої діяльності.

Реалізація моделі комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників до професійної підготовки в умовах інноваційного освітнього середовища стає можливою через орієнтування університетів на розробку нових ідей, концепцій, цілей та стратегій розвитку та її обов'язкову експериментальну апробацію. Оскільки завершення організаційного становлення підготовки соціальних працівників в університетах передбачало подальший пошук й розробку нових цілей, нових засобів організації навчання та виховання, то у межах комплексної та інтегрованої реалізації парадигмального підходу відбувається гармонізація підходів — компетентнісного, ресурсно-середовищного, інноваційно-особистісного. У цьому контексті, сутність університетської підготовки соціальних працівників, необхідно розглядати як особливий вид соціальної освіти, що інтегрує різнорівненість підготовки бакалаврів, магістрів та PhD соціальної роботи, варіативність поєднання різних форм і методів навчання та виховання, з метою забезпечення універсальності підготовки як визначальної вимоги до інноваційно орієнтованого освітнього процесу, його важливості для удосконалення підготовки фахівців в галузі соціальної роботи.

Концептуальна модель комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників до професійної підготовки в умовах інноваційного освітнього середовища університету дозволить нам представити реально існуючу систему підготовки як складний процес структурної диференціації

системи навчальної та позанавчальної діяльності, де органічно, без заперечення «традиційного», відбувається включення «нових» форм та методів навчання та виховання студентів. Використання соціально-педагогічних можливостей (потенціалу) середовища підготовки соціальних працівників в університеті повинно забезпечити актуалізацію розвитку та прояву інноваційного потенціалу усіх суб'єктів освітньої діяльності.

Удосконалення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету має представляти цілісне утворення, яке вимагає узгодженості моделі щодо її багаторівневості:

- *Методологічний рівень* — містить вимоги соціального заказу суспільства до підготовки соціальних працівників, що дозволяє обрати певні наукові підходи та дотримуватися принципів та механізмів реалізації кінцевого результату підготовки;

- *Концептуально-змістовий рівень* — розкриває зміст, форми, методи та засоби удосконалення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету;

- *Практичний рівень* — характеризує рівні розвитку та прояву інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників за визначеними критеріями, що дозволять визначити динаміку удосконалення підготовки соціальних працівників із застосуванням діагностично-оцінюючого інструментарію.

Тому, визначення парадигмальних ідей, положень та підходів, а також принципів та механізмів функціонування відповідно до яких виокремлюються соціально-педагогічні можливості інноваційного освітнього середовища університету є досягненням методологічного рівня моделі (рис. 3.4), де соціально-педагогічний потенціал інноваційного освітнього середовища університету як динамічна системна характеристика відображає можливості науково-методичного забезпечення задля удосконалення підготовки соціальних працівників.

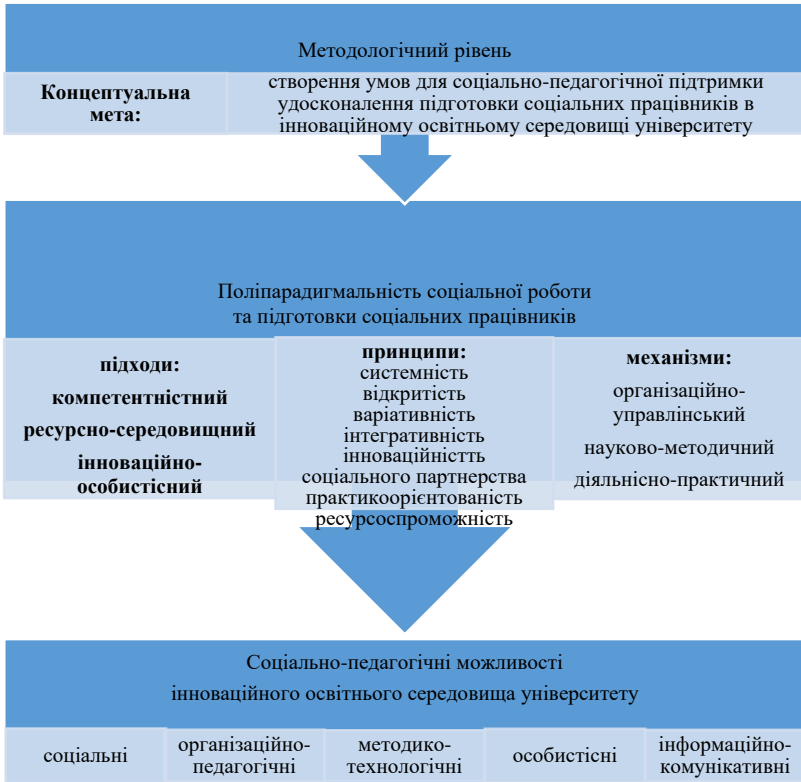


Рис. 3.4. Методологічний рівень моделі комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників до професійної підготовки в умовах інноваційного освітнього середовища університету

Отже, методологічний рівень моделі комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету забезпечує оновлення означеної підготовки.

Змістове наповнення концептуальної моделі комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників виокремлюється на концептуально-змістовому рівні

через сутність концепції, що виражена у засобах практичного застосування її теоретичних положень (рис. 3.5).



Рис. 3.5. Концептуально-змістовий рівень моделі комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету

Концептуальні положення, що розкривають сутнісні характеристики удосконалення підготовки соціальних працівників, базуючись на змістовному наповненні соціально-педагогічної підтримки розкривають інтеграцію технологій і методик та включають взаємопов'язані між собою домінуючі напрями забезпечення підготовки в інноваційному освітньому середовищі університету:

- Домінуючий напрям — організація партнерської взаємодії соціальних інституцій та освітніх закладів;
- Домінуючий напрям - залучення до інноваційної діяльності викладачів навчальних дисциплін соціального спрямування;
- Домінуючий напрям - актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, концептуально-змістовий рівень моделі соціально-педагогічної підтримки удосконалення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету забезпечує функціонування нормативно-методичного забезпечення.

Практичний рівень моделі комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету включає логіку, етапи та завдання експериментальної роботи та результати щодо розширення ресурсних можливостей інноваційного освітнього середовища університету. Модель зорієнтована на соціально-педагогічну, соціально-середовищну та професійно-педагогічну результативність підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету, що забезпечується підвищенням актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників, розширенням сфери діяльності між соціальними інститутами, підвищенням викладачів щодо залучення їх до інноваційної діяльності.

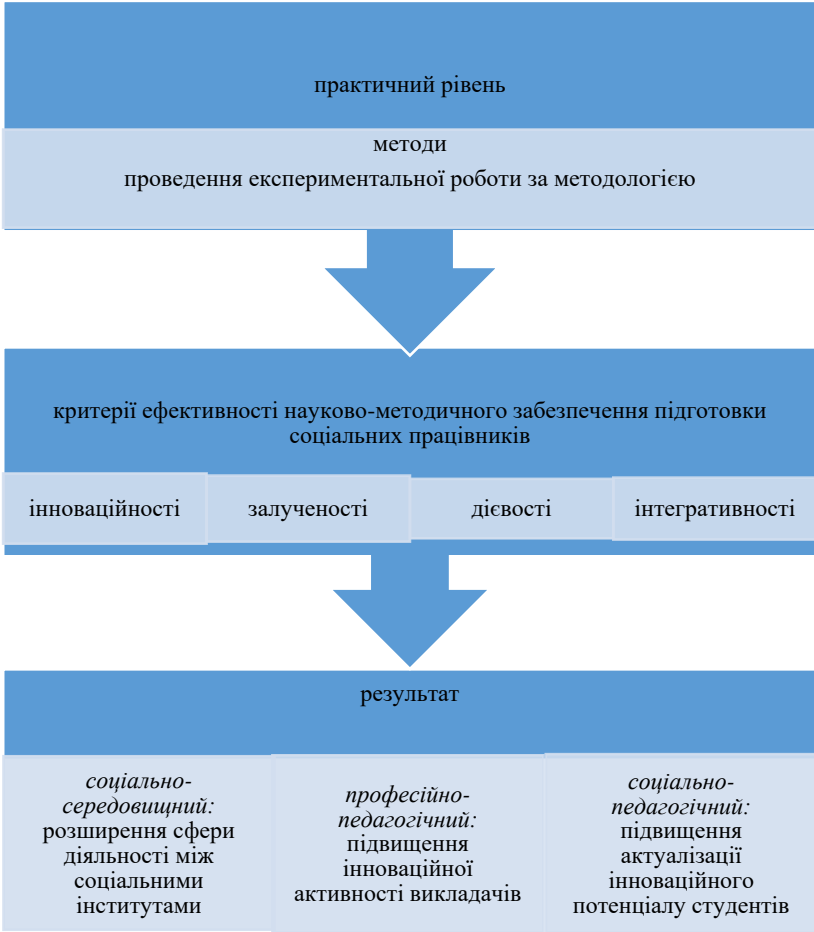


Рис. 3.6. Практичний рівень моделі комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету

Таким чином, практичний рівень моделі забезпечує функцію практичної реалізації удосконалення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету.

Отже, визначення методологічного, концептуально-змістового та практичного рівнів концептуальної моделі комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету дозволяє здійснити нам наповнення концептуальними положеннями та розробити механізми й засоби застосування теоретичних підходів, принципів та механізмів.

Таким чином, застосовуючи модель комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників, ми визначили принципові позиції щодо її обґрунтування:

- Запропонована модель інтегрує зусилля не тільки викладачів, які здійснюють підготовки соціальних працівників та студентів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота», але й сприяє забезпеченню активній співпраці з фахівцями державних та недержавних соціальних закладів;

- Розроблена модель має не тільки теоретичне значення щодо реалізації підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету, але й практичне значення, яке пов'язано з безпосередньою практикою впровадження науково-методичного забезпечення для її удосконалення та апробації в реальних умовах університетської освіти;

- Зпроектована модель відповідає основним вимогам до організації та здійснення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі університету: практикоорієнтованість, поліфункціональність, відкритість, інноваційність;

- Розроблену модель можна модифікувати до умов університетської підготовки фахівців соціальної сфери, тому що вона заснована на структурних компонентах підготовки (цільовий, змістовно-методичний, технологічний, результативний, середовищний) універсального характеру, який враховує збереження традиційний характер здобутків вітчизняної вищої освіти (інваріантна складова підготовки) та трансформаційний

характер (варіативна складова підготовки) осучаснення та удосконалення змісту, форм а методів навчання та виховання студентів.

Отже, можемо з впевненістю констатувати, що взаємодія усіх рівнів (методологічний, концептуально-змістовий, практичний) реалізації концепції та взаємозв'язок охарактеризованих структурних компонентів (цільового, організаційно-методичного, технологічного, результативного, середовищного) підготовки соціальних працівників забезпечують дієвість, інноваційність, залученість та інтегративність створених умов інноваційного освітнього середовища університету для удосконалення її науково-методичного забезпечення та результативність організації та здійснення підготовки соціальних працівників.

Розділ 4

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

4.1. Науково-методичне забезпечення партнерської взаємодії соціальних інституцій в умовах інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників.

4.2. Науково-методичне забезпечення залучення до інноваційної діяльності викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота» в умовах інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників.

4.3. Науково-методичне забезпечення актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників засобами аудиторної та позааудиторної діяльності

4.1. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Інтеграційні процеси в галузі соціальної роботи зумовлюють необхідність переосмислення теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. У цих умовах підвищення якості підготовки соціальних працівників виступає передумовою для успішного надання соціальних послуг різним категоріям соціально незахищеного населення.

Досягнення результативності підготовки майбутніх соціальних працівників можливо, якщо «віднайти певний механізм реформування (перетворення, змінювання, модернізації, оновлення) освітніх систем, оскільки саме цей механізм й спричиняє їх природний розвиток (саморозвиток)» (Сергеєва, 2015, с. 114). Механізми реформування, зокрема механізми оновлення суттєвим чином впливають на необхідність втілення інноваційної діяльності задля підвищення якості підготовки соціальних працівників, де інноваційність освітнього середовища університету забезпечить реалізацію системи заходів з удосконалення змісту, методів, форм та засобів аудиторної навчальної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності.

Забезпечення науково-методичного оновлення підготовки соціальних працівників має відбуватися за умови реалізації організаційно-педагогічної умови — *застосування принципу партнерської взаємодії до організації підготовки соціальних працівників* — забезпечувалася можливостями впливу інноваційного освітнього середовища на організацію партнерської взаємодії соціальних інституцій як особливого виду спільної діяльності освітніх закладів з державними установами й громадськими організаціями в сфері надання соціальних послуг.

Партнерство виступає тим дієвим інструментом реалізації спільних завдань підготовки соціальних працівників, які спрямовані на налагодження ефективної взаємодії вирішення соціальних проблем суспільства та соціально незахищених верств населення. Партнерська взаємодія освітніх закладів з державними соціальними інституціями, організаціями громадянського суспільства, соціально-орієнтованими бізнес- та медіа структурами, органами місцевого самоврядування удосконалює процес підготовки соціальних працівників відповідно до вимог сучасної соціальної роботи щодо впровадження інновацій та тенденцій розвитку інноваційної та науково-дослідницької діяльності викладачів та студентів. Тим самим забезпечується «вплив соціального партнерства

на розробку та впровадження інновацій» (Kvieskienė, & Kvieska, 2012).

Організація постійно діючої системи партнерської взаємодії соціальних інституцій орієнтується на необхідність забезпечення підготовки соціальних працівників до інноваційної діяльності та досягнення загальної мети щодо формування компетентності (Мищенко, 2009b.) та активізації професійної мобільності (Савельчук, 2012a) майбутніх фахівців соціальної сфери. Система партнерських відносин закладів освіти і суб'єктів надання соціальних послуг населенню (соціальні служби, соціальні заклади державного та недержавного підпорядкування) забезпечують об'єднання зусиль та їх взаємодію стосовно спільно організованої діяльності (Савельчук & Бирик, 2018, с. 120). Значення взаємодії організацій і фахівців істотно впливає як на розвиток соціального партнерства університету з установами, закладами соціальної сфери, громадськими організаціями, які працюють з цільовими категоріями клієнтів соціальної роботи, так і на спроможність викладачів соціальної роботи, майбутніх соціальних працівників, фахівців соціальних закладів та громадських організацій залучатися до конструктивного вирішення соціально значущих проблем.

Відомо, що сучасна природа партнерської взаємодії соціальних інституцій базується на розумінні спільної діяльності відповідно до традиційної моделі потрійної співпраці (Triple Helix) (Etzkowitz, Henry & Leydesdorff, Loet, 1995, p. 15) як «нового інноваційного середовища взаємодії університетів — промисловості — держави» (Etzkowitz, Henry & Leydesdorff, Loet, 1995, p.16) щодо розробки та впровадження інновацій (Leydesdorff, Loet, 2012). Необхідність орієнтуватися на потреби громадянського суспільства (Carayannis & Grigoroudis, 2016, p.32) й вирішувати соціальні проблеми споживачів інновацій призвело до розширення структурної взаємодії та виникнення інноваційної моделі «Quadruple Helix» (Carayannis, E.G. and Campbell, D.F.J, 2009, p. 203) через включення такої складової як демократичне

середовище (громадянські організації й громадяни як споживачі (споживач інновацій та ЗМІ). Соціально-екологічних перспектив набуває й модель «Quintuple helix» через можливість введення до цієї моделі ще й п'ятого елемента — «навколишнє середовище», тим самим додаючи до партнерської взаємодії ще і співпрацю з організаціями, які сприятимуть захисту та підтримці навколишнього середовища.

Трансформаційні можливості моделі потрійної співпраці «Triple Helix» (Carayannis, Elias G.; Campbell, David F. J., 2017, p. 175). та інноваційної моделі «Quadruple Helix» у контексті перспектив сталого розвитку призводять до їх адаптування на мезо- та мікрорівнях відповідно до потреб споживачів інновацій у конкретній науковій та практичній сферах. Так, розробка моделі «Penta Helix» для територіальних громад (Calzada, I. & Cowie, 2017, p. 17) показала можливість варіативного доповнення структурної взаємодії «освіта — приватний бізнес — громадянське суспільство — ЗМІ» таким елементом як «соціальне підприємництво», визначаючи роль та значення партнерської взаємодії для створення та впровадження соціальних інновацій. Саме тому, ідеї варіативного доповнення традиційної моделі потрійної співпраці є цінними і для нашого пошуку щодо оптимізації спільної діяльності на мезосоціальному рівні (освітні заклади, установи соціальної сфери, органи місцевого самоврядування, бізнес-структури та організації громадянського суспільства) та на мікросоціальному рівні (викладачі дисциплін соціальної роботи зі студентами та фахівцями соціальної сфери) задля покращення партнерської взаємодії університету з іншими соціальними інституціями.

З огляду на досвід закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку соціальних працівників, організація взаємодії з іншими соціальними інституціями часто носить несистемний та двосторонній (лінійний) характер, оскільки стосується виключно проходження різних видів практики студентами, проведення окремих спільних навчальних та соціально-виховних заходів або залучення певних видів ресурсів (Савельчук, І. Б.,

2012b; 2013c; 2013e). Відтак, результати такої взаємодії не дають очікуваного ефекту щодо підготовки до інноваційної діяльності та подальшого впровадження інновацій у сферу надання соціальних послуг різним категоріям соціального незахищеного населення. У той же час, слід відзначити умовний характер партнерської взаємодії викладачів дисциплін соціальної роботи з фахівцями соціальних інституцій, що пояснюється відсутністю інтегрованої організації, в якій чітко визначено межі академічно-професійної співпраці та партнерської взаємодії.

Нагадаємо, що організація академічно-професійної співпраці освітніх закладів залежить не тільки від «гендерних питань, не зважаючи на те, що жінки-викладачі більш орієнтовані на таку співпрацю» (Davidovitch, & Eckhaus, 2018, p.168). Певним чином, на ефективність академічно-професійної співпраці також впливає і специфіка факультетів університету (Davidovitch, & Eckhaus, 2018, p.168), оскільки найбільша її ефективність спостерігається у викладачів соціальних наук, які орієнтовані на додаткові цінності професійного розвитку через застосування різних засобів навчальної та соціально-виховної діяльності, зокрема й науково-дослідницької діяльності.

Загальновідомо, що спільні партнерські відносини, вибудовуються як колективні дії, які здійснюються (Stibbe Darian, 2014) через застосування системних механізмів щодо створення багатосторонніх платформ (мережі) партнерства, залучення найкращих міжнародних практик, розвиток стратегій партнерства, організаційно-правового потенціалу, партнерських навичок та інноваційної культури, формування компетентності до партнерської взаємодії.

Особливого значення налагодження партнерських відносин між освітніми закладами й соціальними інституціями має їх вплив на формування знань, навичок й умінь у майбутніх соціальних працівників, сприяння впровадженню інноваційних технологій

в освітній процес підготовки задля підвищення її якості в умовах функціонування інноваційного освітнього середовища університету. Найбільш дієвими суб'єктами партнерської взаємодії, що впливають на функціонування інноваційного освітнього середовища університету виокремлено: державні заклади соціальної сфери, органи місцевого самоврядування, соціально орієнтовані бізнес- та медіа- структури, громадські організації та благодійні фонди (Рис. 4.1).



Рис. 4.1. Організація структурної взаємодії партнерства щодо здійснення підготовки фахівців до соціальної роботи

Необхідність партнерської взаємодії спостерігається як світова тенденція, яка обумовлена реалізацією партнерства заради Глобальних цілей сталого розвитку (ЦСР) як прояву ініціатив

та об'єднання власних ресурсів і знань, щоб створити нові рішення, покращити стандарти в конкретній галузі та вирішити складні соціальні проблеми. Напевно, що реалізація цілей сталого розвитку суспільства неможлива без ефективної, узгодженої спільної партнерської взаємодії. Саме тому, поширюється механізми створення певної спільної інфраструктури для партнерської взаємодії органів самоврядування, закладів соціальної та освітньої сфери, недержавних громадських організацій, просування волонтерських та освітніх ініціатив, впровадження інновацій в практику соціальної роботи та підготовку соціальних працівників.

Оскільки якісна освіта як один з пріоритетів серед інших Цілей сталого розвитку, то завдання, які зазначені для реалізації Національної доповіді- «Цілі Сталого Розвитку (2017) співпадають із завданнями, які вирішуються завдяки здійсненню підготовки соціальних працівників, а саме: оновлення стандартів освіти в галузі соціальної роботи; забезпечення рівного доступу до освіти та підготовки для уразливих груп населення, зокрема людей з інвалідністю й осіб, які перебувають в уразливому становищі; оновлення змісту підготовки соціальних працівників шляхом упровадження навчальних програм з питань сталого розвитку, раціонального споживання, прав людини, гендерної рівності, культури, соціальної єдності, миру та ненасильства, забезпечення принципу відповідності соціальної освіти потребам суспільного розвитку.

Ефективно вирішувати завдання освіти в галузі соціальної роботи надає можливість організації партнерської взаємодії між різними структурами: «заклади вищої освіти — державні заклади соціальної сфери — організації громадського суспільства» (Коляденко, 2012, с. 42); «бізнес-структури — заклади вищої освіти — організації громадянського суспільства — ЗМІ — органи місцевого самоврядування» (Як налагодити партнерство: рекомендації для бізнесу, 2013); «бізнес-структури — організації громадського суспільства» (Aagaard, Annabeth &

Lodsgård, Lise, 2014); «освітні заклади, громадські організації, соціально відповідальний бізнес, державні структури» (Березюк & Воронцова & Єжова & Гранде & Єресько & Кириченко & Петрович & Пономаренко, 2014); «бізнес-структури — заклади вищої освіти» (Щербата, 2016, с. 195).

Зрозуміло, що для підготовки соціальних працівників організація партнерської взаємодії можлива як на рівні соціальних інституцій у межах одного сектору співпраці (організації громадянського суспільства та державні заклади соціальної сфери), так і на інших рівнях міжсекторальної співпраці (органи місцевого самоврядування, соціально орієнтований бізнес, організації громадянського суспільства та соціально орієнтовані медіаструктури).

У сучасних умовах здійснення підготовки соціальних працівників як системи «оновлених» партнерських відносин між соціальними інституціями передбачаємо взаємну зацікавленість соціальних партнерів у розвитку потенціалу соціальної роботи з розробки й впровадження інновацій у сферу надання соціальних послуг населенню. Партнерство як особливе поєднання ресурсів соціальних інституцій задля здійснення підготовки студентів до інноваційної практики соціальної роботи та їх спроможності до спільного вирішення соціальних проблем. При цьому, існуючі виклики до освіти в галузі соціальної роботи та виклики, з якими може стикаються громада та суспільство (Wertheimer & Mindy, 2004, p.125) набувають особливої актуальності та перспектив щодо усіх учасників освітнього процесу, зокрема викладачів дисциплін соціальної роботи, які завдяки партнерству долучаються до інноваційної діяльності. Саме тому, для постійного обміну знань та інших форм інноваційного вирішення соціальних проблем створюються партнерські мережі, які завдяки «спільності навчання й практики соціальної роботи мобілізують ресурси щодо впровадження соціальних інновацій» (Bjerregaard & Maciulskytė & Acienė & Christensen,

2018, р. 15). Наявність позитивного досвіду розвитку партнерства у вирішенні конкретних соціальних проблем додають значення підготовці майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

При цьому, підготовка соціальних працівників удосконалюється за рахунок застосування найбільш ефективних форм та методів партнерської взаємодії задля вирішення перспективних завдань з професійного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери. Поширеними формами партнерської взаємодії, які зорієнтовані на підготовку соціальних працівників вважаються — практика студентів, проведення спільних заходів профорієнтаційного спрямування, запрошення фахівців-практиків до проведення лекцій та інших соціально-виховних заходів.

Залучення певних ресурсів для оновлення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища здійснювалося згідно з пріоритетними напрямками закладів вищої освіти для реалізації партнерської взаємодії з іншими суб'єктами соціального партнерства. Так, за переконанням С. М. Коляденко (2012, с. 43) до сфери соціального партнерства освітніх закладів та НДО входять наступні перспективні напрями:

- ✓ оновлення науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх спеціалістів з використанням комп'ютерної техніки та інформаційних технологій;
- ✓ забезпечення соціальних партнерів навчально-методичними розробками;
- ✓ ведення взаємного стажування викладачів та співробітників партнерських організацій;
- ✓ підготовки та видання спільної навчально-методичної літератури;
- ✓ співпраці соціальних партнерів освітніх закладів з усіма підрозділами та службами закладу;

✓ реалізації соціально значущих програм, соціальних проєктів та акцій спільними зусиллями на паритетних умовах (Коляденко, 2012, с.43).

Водночас, ми вважаємо, що застосовуючи ресурси партнерів, зокрема й громадських організацій, необхідно дбати про загальну мету підготовки соціальних працівників і завдання тих видів професійної діяльності, до яких вони залучаються для підтримки та створення «нового» формату співпраці та партнерства соціальних інституцій. Так, долучення до надання соціальних послуг різним категоріям населення здійснюють організації, що представляють значення для формування громадянського суспільства та правової держави (Кравчук, 2007, с. 50), а саме:

1) організації, що створені для захисту професійних та інших прав громадян (профспілкові організації, правозахисні та професійні громадські організації);

2) організації, що діють в загальних, суспільно корисних цілях (культурно-релігійні, просвітницькі, етнічні та екологічні організації);

3) організації для задоволення соціальних потреб (благодійні організації та фонди);

4) організації для здійснення переважно особистих інтересів (жіночі, молодіжні організації, інші громадські організації — спортивні, творчі, та ін.).

Слід визнати той факт, що громадські організації, благодійні організації й фонди визначаються пріоритетними напрямками діяльності, такими як «захист прав окремих соціальних верств населення, лобювання та задоволення їх інтересів, благодійницька діяльність й надання допомоги членам цих організацій, а також надання консультативно-просвітницьких послуг, інформування населення, проведення тренінгів, інша освітня діяльність, вирішення соціальних проблемних питань» (Дубич, 2017). Відтак, саме організації громадянського суспільства

мали змогу зробити вагомий внесок в удосконалення підготовки соціальних працівників через наявну перевагу своїх можливостей щодо застосування інноваційних форм та методів соціальної роботи.

Значними ресурсами для оновленої підготовки соціальних працівників володіють також й соціальні заклади та установи державного та комунального підпорядкування, які надають соціальні послуги різним категоріям соціально незахищеного населення. Так, до державних і комунальних соціальних установ і закладів відносяться (Дубич, 2015):

- територіальні центри соціального обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян,
- центри соціальних служб для молоді,
- центри зайнятості,
- центри професійної, медичної та соціальної реабілітації інвалідів,
- притулки для неповнолітніх,
- центри соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх,
- будинки нічного перебування бездомних громадян,
- центри обліку бездомних громадян,
- соціальні готелі,
- центри соціальної адаптації та інші соціальні заклади (Дубич, 2015).

Їх співпраця з закладами вищої освіти надає можливість залучати значно більшу кількість ресурсів для охоплення навчально-професійних завдань підготовки соціальних працівників, а також ефективно вирішувати спільні питання з впровадження інновацій у сферу надання соціальних послуг.

Для спільного вирішення специфічних проблем підготовки майбутніх соціальних працівників до інноваційної діяльності в галузі соціальної роботи можливою стає співпраця не тільки з

громадськими організаціями та соціальними закладами державного (або комунального) підпорядкування, але й бізнес- та медіа- структурами, які орієнтовані на вирішення суспільних проблем. При цьому, встановлення соціальних зв'язків та відносин досягалося шляхом залучення ресурсів до всіх форм співпраці у напрямі організації та проведення круглих столів з вивчення інноваційного досвіду у сфері надання соціальних послуг, конкурсів студентських соціальних проєктів, профорієнтаційних та інформаційно-освітніх заходів, долучення до волонтерської діяльності, впровадження інноваційних технологій у сфері профілактики, реабілітації різних категорій клієнтів. Проте, розширення ресурсів підготовки соціальних працівників тільки підкріплювалося завдяки можливостям співпраці громадських організацій з соціально орієнтованими бізнес-структурами. З огляду на важливість партнерської взаємодії між бізнес й медіа- структурами та громадськими організаціями, де завдяки традиційним формам партнерства (філантропічне партнерство, взаємний обмін ресурсами, стале партнерство, корпоративне волонтерство) (Як налагодити партнерство: рекомендації для бізнесу, 2013) вже відпрацьовано механізми для спільної роботи для отримання значних результатів від співпраці з закладами вищої освіти.

Вкрай важливим у контексті оновлення підготовки соціальних працівників є питання форм реалізації партнерської взаємодії університетів з органами місцевого самоврядування. Щодо форм реалізації такого співробітництва з територіальними громадами, які основними напрямками роботи щодо підвищення згуртованості вбачають (Бриль & Врублевський & Данчева & Сеїтосманов & Чубаров, 2018): організацію залучення якомога більшої кількості людей до спільної, взаємозалежної діяльності, налагодження соціальних (комунікативних) мереж та навчання комунікативним вмінням. Орієнтування на потреби тери-

торіальної громади передбачало розробку та проведення спільних навчальних та соціально-виховних заходів підготовки соціальних працівників через залучення представників органів місцевого самоврядування (Управління соціального захисту населення, Служба у справах дітей, Центрів сім'ї), що вирішують проблеми у сфері надання соціальних послуг членам територіальної громади. Так, в процесі реалізації соціальної роботи територіальна громада, за переконанням І. Б. Івженко (Івженко, 2019), співпрацює для налагодження діалогу та організації взаємодії з іншими суб'єктами завдяки «з'єднувальній ланці взаємодії між системою органів місцевого самоврядування із суб'єктами волонтерської діяльності у соціальній роботі, а саме громадським організаціям, неприбутковим державним організаціям та установам, волонтерськими групами (за дифузійним принципом з колегіальною функцією) та індивідуальним ініціативам громадян, які не є членами громадських організацій» (Івженко, 2018, с. 189). Зрозуміло, що у такій саме площині вибудовувались механізми співпраці закладів вищої освіти, зокрема університетів, в яких здійснюється підготовка соціальних працівників для акумуляції та поєднання ресурсного забезпечення усіх суб'єктів партнерської взаємодії.

Отже, завдяки існуючим методам та формам співпраці університетів, які здійснюють підготовку соціальних працівників розширюється інфраструктура суб'єктів партнерської взаємодії (*громадські організації, соціально-орієнтовані бізнес-організації та медіа-структури, державні (комунальні) заклади соціальної сфери, органи місцевого самоврядування*) щодо науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників та удосконалення системи співпраці через впровадження *мережі соціальних інституцій як ефективного інструменту оновлення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету.*

Мережева форма партнерської взаємодії — це простір для співпраці та залучення організацій-партнерів для організації й проведення заходів підготовки соціальних працівників із застосуванням «нових» та інноваційних методів, засобів й форм навчання й виховання. У контексті оновлення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету мережева форма партнерської взаємодії виступає тією інноваційною формою організації навчання й виховання студентів, де застосування ресурсного забезпечення декількох організацій-партнерів орієнтовано на підвищення результативності підготовки соціальних працівників до якісного надання соціальних послуг. При цьому, акумуляція найкращого досвіду співпраці організацій-партнерів з університетом впливала на *науково-методичне забезпечення підготовки соціальних працівників до інноваційної діяльності в галузі соціальної роботи*, здійснюючи взаємний обмін формальними та неформальними комунікаціями суб'єктів освітнього процесу щодо успішного функціонування інноваційного освітнього середовища університету.

Оскільки важливим ефектом для оновленої підготовки соціальних працівників в університеті є створення Мережі партнерської взаємодії з соціальними інституціями (Мережа), то її діяльність координувала ініціативна група з викладачів та фахівців в галузі соціальної роботи у межах функціонування науково-методичної Ради (НМР) Інституту (факультету) й університету.

Для реалізації співпраці з соціальними інституціями, перш за все, відбувалося створення ініціативної групи, щоб забезпечити залучення соціальних інституцій до Мережі. Попередньо визначившись з метою створення Мережі партнерської взаємодії (Додаток А) було організовано інформаційні зустрічі з діячами та фахівцями громадських організацій та державних соціальних закладів щодо активізації співпраці з університетом для досягнення спільних цілей соціальної роботи та підготовки майбутніх соціальних працівників.

Для успішного коригування способів досягнення цілей підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету здійснювалася інформаційна робота з укладання угод про співпрацю (Меморандум про партнерство) соціальних інституцій з університетом (Додаток А-1). Ініціативна група, до складу якої увійшли як викладачі, так і фахівці в галузі соціальної роботи, розповсюджували інформацію про створення Мережі та формування бази організацій-партнерів, які стають засновниками й учасниками *Мережі партнерської взаємодії соціальних інституцій*. Формування Мережі партнерської взаємодії соціальних інституцій у межах здійснення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету дозволила:

- задовольнити потребу майбутніх соціальних працівників у ознайомленні, вивченні та долученні до кращого інноваційного досвіду в галузі соціальної роботи;
- здійснювати взаємний обмін ресурсами між університетом та соціальними інституціями при організації та проведенні спільних партнерських заходів, організації проходження різних видів практик з урахуванням систематичної взаємодії й розробці науково-методичного забезпечення освітнього процесу підготовки соціальних працівників.

При складанні партнерських угод (Меморандуму про партнерство) враховувалося наявність ключових рекомендацій й вимог до основного змісту та спільної діяльності соціальних інституцій відповідно до загальновідомих положень про соціальне партнерство. Щоб забезпечити «якість партнерської взаємодії» (Лоюк, 2018), то необхідно звертати увагу на врахування основних вимог до організації партнерської взаємодії соціальних інституцій в процесі підготовки соціальних працівників (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**ЗМІСТ ВИМОГ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ
СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

<i>Основні вимоги до спільної діяльності соціальних інституцій в процесі підготовки соціальних працівників</i>	
Правовий статус партнера (соціальний заклад, громадська організація, благодійна організація або фонд), загальна місія та осіб, які приймають рішення та/або відповідають за комунікації в партнерстві.	Основні причини залучення кожного партнера до співпраці, визначення спільних інтересів та основних цілей партнерства (як ті, котрі поділяються всіма партнерами, так і ті, які є специфічними для кожного).
Контекст та сфера партнерської діяльності в процесі підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в галузі соціальної роботи, ресурсні зобов'язання кожного партнера, ролі та обов'язки кожного партнера, робочий план або план дій, терміни та показники партнерства.	Загальні часові рамки угоди про партнерство в процесі підготовки соціальних працівників
Принципи побудови партнерських відносин, прийняття рішень щодо проведення спільних заходів, механізми координації та управління, фінансові домовленості, угоди, що мають розроблятися, тощо.	Аналіз ризиків та загроз, шляхи їх усунення та зниження
Заходи по зміцненню ресурсної спроможності партнера виконувати зобов'язання в процесі підготовки соціальних працівників.	Вимоги прозорості партнерських комунікацій та обміну інформацією
Терміни та процедури перегляду партнерства, показники та стратегія моніторингу ефективності партнерства щодо цілей партнерів, стратегія сталого розвитку через партнерство.	Механізми вирішення конфліктів
Процес виходу та доєднання інших до мережі партнерства.	Зовнішні комунікації, інтелектуальна власність та конфіденційність
Процес брендінгу	Процедури спілкування з бенефіціарами та іншими зацікавленими сторонами

За джерелом: Лоук, (2018)

Відтак, вже під час складання спільних угод має бути відпрацьовано та визначено складові підготовки щодо важливості й результативності проведеної спільної роботи задля покращення підготовки соціальних працівників у цілому, та комплексного науково-методичного забезпечення використання методів, засобів й форм. зокрема. Саме тому, найбільшого значення для партнерської взаємодії соціальних інституцій набувала її етапність організації в умовах інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університеті (табл. 4.2).

Таблиця 4.2.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З СОЦІАЛЬНИМИ ІНСТИТУЦІЯМИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УНІВЕРСИТЕТІ

<i>Етапи партнерської взаємодії</i>	<i>Завдання спільної діяльності з організаціями-партнерами</i>
Визначення мети та основних принципів партнерської взаємодії з соціальними інституціями	Створення умов для долучення до Мережі організацій-партнерів, які мають досвід впровадження інновацій соціальної роботи
Виявлення проблем в організації підготовки соціальних працівників до практичної соціальної роботи	Створення можливостей взаємного обміну ресурсами щодо покращення якості надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів
Визначення шляхів досягнення ефективного партнерства університету з соціальними інституціями	Підвищення поінформованості фахівців державних соціальних установ та неурядових організацій у сфері надання соціальних послуг про партнерство задля підвищення результативності підготовки майбутніх соціальних працівників
Формулювання стратегій подальшого партнерства в процесі підготовки соціальних працівників	Проведення неформальних зустрічей з представниками організацій-партнерів

Закінчення табл. 4.2.

<i>Етапи партнерської взаємодії</i>	<i>Завдання спільної діяльності з організаціями-партнерами</i>
Визначення ресурсної бази для взаємного обміну між організаціями-партнерами: державними соціальними установами, громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування, соціально орієнтованими бізнес-організаціями	Вивчення можливостей співвідношення функцій ресурсного забезпечення партнерської взаємодії університету з соціальними інституціями: нормативно-методичне забезпечення, науково-дослідницьке забезпечення, практично-діяльнісне забезпечення
Залучення учасників ініціативної групи (викладачів та фахівців організацій-партнерів) до організації та проведення спільних партнерських заходів в умовах інноваційного освітнього середовища університету	Розроблення Програми спільних партнерських заходів та вибору форм та методів її реалізації в процесі підготовки соціальних працівників
Підготовка студентів до соціального партнерства у сфері надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів	Розроблення завдань для проходження навчально-професійної, виробничої, науково-дослідницької та переддипломної практик з урахуванням специфіки партнерської взаємодії з організаціями — партнерами у сфері надання соціальних послуг
Обговорення та розроблення критеріїв ефективної співпраці за укладеною спільною угодою, результатів партнерської взаємодії	Створення внутрішньо факультетської Мережі партнерської взаємодії (державні соціальні установи, громадські організації, органи місцевого самоврядування, соціально орієнтовані бізнес-організації); укладання Меморандумів про партнерство, що регламентують спільну діяльність організацій-партнерів у інноваційному освітньому середовищі університету, в якому здійснюється підготовка соціальних працівників
Реалізація спільних партнерських заходів організацій-партнерів в умовах підготовки соціальних працівників до надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів	Надання необхідного науково-методичного забезпечення фахівців організацій-партнерів за підтримки Науково-методичної Ради Інституту (Факультету), університету
Публічне обговорення спільних партнерських заходів в процесі підготовки соціальних працівників	Аналіз методів та форм проведення спільних партнерських заходів формального та неформального навчання майбутніх фахівців соціальної сфери

Відповідно до етапності розбудови партнерських Мережі закладів соціальної сфери, громадських й благодійних організацій здійснювалася реалізація спільної співпраці у процесі здійснення підготовки соціальних працівників в умовах функціонування інноваційного освітнього середовища університету. Оскільки Науково-методична рада Інституту (Факультету), університету виступає координатором співпраці між фахівцями-партнерами, викладачами й студентами, то посилення партнерської взаємодії стає можливим через організацію:

- залучення викладачів дисциплін соціальної роботи як учасників ініціативної групи до створення Мережі партнерської взаємодії з соціальними інституціями, які мають досвід з розробки та впровадження інновацій соціальної роботи;

- залучення фахівців соціальних інституцій до партнерської взаємодії в процесі здійснення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в галузі соціальної роботи;

- підготовка студентів-майбутніх соціальних працівників до партнерської взаємодії з соціальними інституціями, які мають досвід з розробки та впровадження інновацій соціальної роботи.

У практиці підготовки соціальних працівників її реалізація спрямовувалася на виконання завдань відповідно до запропонованих основних етапів діяльності: *побудова мережі організацій-партнерів із урахуванням наявного досвіду впровадження інновацій соціальної роботи* (визначення мети й основних принципів спільної діяльності соціальних інституцій; виявлення проблем організації освітнього процесу підготовки соціальних працівників задля використання можливостей взаємного обміну ресурсами соціальних інституцій; пошук шляхів та перспектив досягнення поінформованості фахівців державних соціальних установ та неурядових організацій у сфері надання

соціальних послуг про партнерство для підвищення результативності підготовки майбутніх соціальних працівників); *упровадження традиційних й інноваційних методів й форм аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності* (визначення ресурсних можливостей методів та форм проведення спільних партнерських заходів; публічне обговорення спільних партнерських заходів в процесі підготовки соціальних працівників; проведення неформальних зустрічей); *розробка науково-методичного забезпечення партнерської взаємодії соціальних інституцій* (створення можливостей для розширення науково-методичного забезпечення спільних заходів; розроблення завдань з метою проходження професійно-орієнтованої, навчально-організаційної, організаційно-виховної, виробничої, науково-дослідницької та переддипломної практик з урахуванням специфіки партнерської взаємодії з організаціями — партнерами у сфері надання соціальних послуг).

Таким чином, *мережева форма партнерської взаємодії* є ефективним простором для співпраці та залучення організацій-партнерів з метою реалізації комплексного науково-методичного забезпечення процесу підготовки соціальних працівників із застосуванням традиційних та інноваційних форм в освітньому середовищі університету.

4.2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Успішне розв'язання поставлених завдань підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти, зокрема в університетах, цілком залежить від майстерності й професіоналізму

викладачів, які оволоділи методами інноваційної діяльності, виявили самостійність та творчу ініціативність. На жаль, викладання дисциплін спеціальності «Соціальна робота» здійснювалося з одночасним становленням та розвитком теоретичної та практичної соціальної роботи, а через довготривале невизнання «соціальної роботи» науковою галуззю було неможливим наповнення науково-педагогічними кадрами профільні кафедри. Проте, істотні зміни в галузі соціальної роботи позначилися на загальному контексті удосконалення змісту методів, засобів й форм підготовки соціальних працівників завдяки професіоналізму викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота». Чітка диференціація вимог до оновлення змісту соціальної освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» вимагала й переосмислення сучасних викликів до професійної діяльності викладачів соціальної роботи, які змушені були запроваджувати традиційні й «нові» форми та методи навчання і контролю, індивідуальної та самостійної роботи студентів-майбутніх соціальних працівників.

Викладання дисциплін спеціальності «Соціальна робота» практично не відрізняється за своїми функціями до набуття знань та формування умінь і навичок професійної діяльності у майбутніх фахівців соціальної сфери. Вважається, що викладання соціальної роботи повинно базуватися на алгоритмізації професійної діяльності соціального працівника (Тюптя & Іванова, 2011, с. 161). Таким чином, стає науково обґрунтованим добір прийомів, засобів, методів, технологій соціальної роботи, їх чітка послідовність з обов'язковою узгодженістю позитивних та негативних чинників, які сприятимуть або перешкоджатимуть позитивним змінам клієнтів соціальної роботи (Тюптя & Іванова, 2011). Водночас, викладання дисциплін соціальної роботи детермінує процес постійного навчання та самовдосконалення й саморозвитку викладачів щодо виконання своїх профе-

сійних функцій. Це пояснюється особливостями функціонування механізму й закономірностей становлення й розвитку викладача-професіонала, оскільки, по-перше, особистість викладача як динамічне й пластичне утворення потребує постійних змін, збагачень, доповнень новими якостями. По-друге, взаємозв'язок психолого-педагогічної та інноваційної діяльності в галузі соціальної роботи є цілісним та гнучким, який певною мірою повинен співвідноситися з професійним самовдосконаленням особистості викладача дисциплін спеціальності «Соціальна робота». По-третє, застосування інноваційних форм та методів в освітньому процесі підготовки соціальних працівників й науково-дослідницькій діяльності вимагає активізації особистісно-професійних ресурсів викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота» та ресурсних можливостей науково-методичного забезпечення означеної підготовки в інноваційному освітньому середовищі університету. Зрозуміло, що здійснюючи удосконалення підготовки фахівців соціальної сфери щодо її оновлення, особливої уваги набувало застосування таких методів, засобів й форм для реалізації завдань професійно-інноваційної діяльності, виконання яких потребує знань з педагогічної та соціальної інноватики, вивчення та аналізу досвіду запровадження інноваційних технологій до освітнього процесу.

У зв'язку з цим, видається доцільним конкретизувати ресурсні й потенційні можливості, які будуть сприяти підвищенню ефективності професійно-інноваційній діяльності викладачів дисциплін з соціальної роботи. Тому, виправданим стає застосування поняття «залучення», яке набуло наукового обігу через визначення протилежної характеристики психолого-педагогічної діяльності щодо її ефективності, а саме професійного вигорання педагогічних працівників (Bakker & Schaufeli, 2000). Залучення як метод, що «відображає більш інноваційний погляд на викладання, навчання, дослідження й обслуговування, дозволяє їх збагатити за допомогою нових систематичних досліджень міждисциплінарних методів та досвіду» (Holland, 2016).

Недостатньо поширеним в науковій теорії та практиці психолого-педагогічної діяльності викладачів є й поняття «залученість», яке означає позитивний результат діяльності викладачів зі студентами.

Проте, нині спостерігається посилення уваги до організації залучення (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014, p.409) у контексті сучасного підходу Job Demands-Resources (JD-R), оскільки відбувається подальше переосмислення її сутності та визначення подальших перспектив (Bakker & Demerouti, 2017) з позиції моделі JD-R А.Беккера & Е.Демероуті (2001-2010) та теорії JD-R А.Беккера & Е.Демероуті (2011-2016) щодо можливостей впливу конкретних вимог професійної діяльності на прояв ресурсів особистості та ресурсів середовища. Практична спрямованість моделі JD-R (робочих вимог до ресурсів) призвела до розширення концептуальних меж її застосування (Bakker & Demerouti, 2007) щодо особистісних ресурсів залучення до діяльності, де основними характеристиками залишаються працездатність (енергійність), готовність (участь або відданість), поглинання (Schaufeli, & Salanova, 2011), які поступово доповнюють можливості залучення через їх взаємодію з лідерством (Schaufeli, 2015, p.448), проактивністю та способом мислення (Caniels, Semeijn & Renders, 2018, p.60). Саме тому, постійне розширення потенціалу особистісних ресурсів, їх мобілізація щодо пошуку та вирішення складних професійних завдань має забезпечувати можливість постійного прояву найбільшої творчої активності та інноваційності (Petrou, Bakker & Bezemer, 2019), діяльності.

Пошук шляхів досягнення результативності професійної діяльності розширював формат організаційних ресурсів середовища, оскільки конкретний тип професії, зокрема в сфері державного управління (Bakker, 2015, p.723), охорони здоров'я, промисловості, надання послуг та громадському секторі (Broeck, Vander, Baillien, Sercu, Schouteden, Witte & Godderis, 2017, p.370), викладацької діяльності (Jiying, Hongbiao, Wang &

Zhang, 2019) , визначається вимогами до ресурсів з урахуванням конкретних завдань, які потрібно вирішувати творчо, конструктивно та майстерно. Так, розглядаючи з позиції моделі JD-R особливості залучення викладачів університету до діяльності через розуміння створення особливих відносин між характеристиками професійної діяльності та її результативністю (Jiying, Hongbiao, Wang & Zhang, 2019), було зазначено, що вимоги до професійної діяльності (вимоги до викладання дисциплін, конфлікт між викладанням і науково-дослідницької діяльністю та новими викликами) можуть зменшувати задоволеність викладацькою діяльністю через емоційне вигорання.

За таких умов, особливо важливим для залучення викладачів університету до інноваційної діяльності стає мобілізація їх особистих ресурсів щодо «прояву проактивної поведінки для формування професійної майстерності (Bakker & Demerouti, 2014) й організації навчання (Bakker, Demerouti & Ten Brummelhuis, 2012). При цьому, висока наявність ресурсів середовища (Martín, Salanova & Peiró, 2007, p.622) надає можливість прогнозування індивідуальних інновацій як активної стратегії подолання обмежень у професійній діяльності викладачів. Так, професійна майстерність викладачів визначається «як фізичні та когнітивні зміни, що привносять у виконання професійних завдань та виходу за їх межі (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014, p.390). При чому, фізичні зміни можуть стосуватися змін форми, обсягу або кількості завдань, тоді як когнітивні зміни — стосуються того, як фахівець бачить виконання своєї діяльності» (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014, p.392).

Отже, організація навчання викладачів має зосереджуватися на розробці та використанні інформації задля розширення своїх можливостей та знань, що покращує результативність їх діяльності (Bakker, Demerouti, & Brummelhuis, 2012, p. 562). Відповідно й вибір змісту, форм та методів організації набуття й вивчення інноваційного досвіду в освіті та практичній соціальній

роботі узгоджувався з тим, що «ресурсами для цього мають виступати соціальна підтримка, супервізія та коучинг, обговорення та вивчення досвіду за певний період діяльності» (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014, p.410). Водночас, було звернено увагу на особливе значення «структурної та соціальної допомоги щодо розширення особистісних ресурсів фахівців» (Petrou, Bakker & Bezemer, 2019). Проте, впровадження організаційних змін та інновацій (Petrou, Demerouti & Schaufeli, 2016, p. 240) вимагало застосування різних видів втручання, особливо тих, за допомогою яких посилюється формування професійної майстерності як організованого втручання (Demerouti, 2014, p. 237).

Це дозволяє надати можливість організувати цей процес та визначити зміст вивчення інноваційного досвіду, і відповідно до нього обрати форми та методи (навчально-демонстративні сесії, навчально-інформаційні семінари, тренінгове навчання, майстер-класи, робочі зустрічі), які найбільш вдало враховують реалізацію залучення викладачів до інноваційної діяльності. Проте, особливо зверталася увага на особливості та специфіку організації залучення до різних форм підвищення майстерності, які:

- ініційовано керівництвом (за принципом зверху вниз) задля покращення однакових характеристик й умов діяльності для усього колективу (Demerouti, 2014, p. 238).

- ініційовано самим фахівцем (за принципом знизу вгору) задля змін кожного у колективі відповідно до особистих потреб самовдосконалення (Demerouti, 2014, p. 242).

Тим самим, сукупність вимог до застосування ресурсів середовища та особистісних ресурсів (Bakker & Demerouti, 2014, p.38) при організації залучення до діяльності з позиції моделі JD-R надає можливість «досягати найкращого виконання професійної діяльності та підвищувати її продуктивність у складних, інноваційних середовищах, оскільки саме такі середовища сприяють покращенню виконання складних професійних завдань через забезпечення соціальної підтримки та набуття «нових» знань й вдосконалення різноманітних навичок» (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014, p. 390).

Необхідність залучення викладачів напряму «Соціальна робота» до інноваційної діяльності була зумовлена розвитком соціальної роботи, впровадженням державних соціальних стандартів у практику надання соціальних послуг населенню, зміною вимог до професійної діяльності соціальних працівників, серед яких розробка та впровадження інноваційних методів, засобів й форм стають провідними. Незаперечним та доцільним стає застосування поняття «залучення до інноваційної діяльності» у контексті «формування особистісно-професійних ресурсів викладачів закладів вищої освіти та організації інноваційного середовища ЗВО» (Фильченкова, 2017).

У той час, наявність ресурсів освітнього (Jiying, Hongbiao, Wang & Zhang, 2019) (науково-методичне забезпечення, соціальна та адміністративна підтримка) зможе підвищувати задоволеність викладачів педагогічною діяльністю вибором засобів втручання до залучення середовища (Jiying, Hongbiao, Wang & Zhang, 2019). Зрозуміло, що інноваційне освітнє середовище є впливовим фактором взаємозв'язку викладання та навчання (Deed & Dwyer, 2018), оскільки розширюються можливості викладання, тим самим спричиняється залученість студентів до навчання. Саме інноваційне освітнє середовище набуває «характерної здатності поєднати фізичне та віртуальне, індивідуальне та групове навчання зі змішаною мобільною присутністю, що й забезпечує особисту участь кожного студента у процесі навчання» (Rose-Munro & Majeed, 2019). Водночас, багатосторонні можливості, що створюються для покращення залученості студентів, на думку Е. Р. Каху (Kahu, 2013), мають досить серйозний вплив на навчально-наукові досягнення, викладання у вищій школі, оскільки завдяки розумінню ключових проблем й факторів розширення різних перспектив залученості (поведінкової, психосоціальної, соціокультурної та цілісної) студентів стає можливим забезпечити результативність викладання та навчання.

Інтегрований характер залучення викладачів до інноваційної діяльності дозволив нам зрозуміти понятійну сутність проблеми залученості студентів спеціальності «Соціальна робота» щодо розширення її можливостей в процесі підготовки в інноваційному освітньому середовищі університету (рис. 4.2).



Рис. 4.2. Вплив інноваційної діяльності викладачів на підготовку фахівців соціальної сфери

Саме тому, *орієнтація на залучення учасників освітнього процесу до інноваційної діяльності* як організаційно-педагогічна умова, надає можливість передбачати та забезпечити включення викладачів дисциплін напряму «Соціальна робота» до організації та проведення різних форм і методів аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності.

Важливим моментом викладання та навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» стає необхідність науково-методичного забезпечення їх підготовки до впровадження інновацій в практичну соціальну роботу.

Усвідомлення потреби застосування інноваційних освітніх технологій спрямовує пошук нових практичних форм та методів як удосконалення професіоналізму викладачів соціальної роботи, так і розширення перспектив залученості студентів та розкриття їх потенційних можливостей в освітньому процесі. Особливу роль для залучення викладачів до інноваційної діяльності відіграло змістовне та процесуальне наповнення їх професійної діяльності. Основу для такого наповнення було отримано завдяки організації певних умов для набуття й вивчення інноваційного досвіду в освіті та практичній соціальній роботі.

Інноваційна діяльність у сфері надання соціальних послуг спрямована на підвищення ефективності соціальної роботи з різними групами клієнтів, тому, розуміється як цілеспрямована діяльність щодо планування та реалізації якісних змін, що характеризується особливостями її здійснення та появою специфічних інновацій при виконанні взаємопов'язаних видів діяльності (Савельчук, 2014):

- *аналітична діяльність* — представляє собою сукупність дій, що спрямовані на отримання нового знання шляхом аналізу та синтезу, виокремлення, вивчення стану проблем, оцінювання результатів і розв'язання професійних завдань, усвідомлення та переусвідомлення досвіду діяльності у сфері роботи з різними

категоріями клієнтів, що перебувають у складних життєвих обставинах;

- *інноваційно-проектна діяльність* — представляє собою розробку проектів, спрямованих на отримання технологічно нових соціальних послуг або удосконалення процесу надання соціальних послуг клієнтам, які перебувають у складних життєвих обставинах;

- *організаційно-професійна діяльність* — представляє собою систему дій, спрямованих на професійний розвиток суб'єктів інноваційної практики з метою конструювання власних інноваційних продуктів та актуалізації певних компонентів інноваційного потенціалу (Савельчук, 2014):

Підставою для виділення відповідного змісту та форм залучення викладачів до інноваційної діяльності, є той факт, що викладачі повинні бути здатними самостійно створювати або адаптувати інноваційні методи та технології при викладанні навчальних дисциплін спеціальності «Соціальна робота». Відтак, визначення межі втручання та його організаційно-методичної підтримки викладачів стало важливим, по-перше, для покращення виконання їх професійних функцій, по-друге, задля вивчення найкращого інноваційного досвіду, та по-третє, для обґрунтування практичних рекомендацій з питань його впровадження і адаптування до умов підготовки соціальних працівників.

Стосовно інновацій в освіті, беззаперечним фактом є те, що вони мають бути спрямованні не тільки на «підвищення продуктивності й ефективності навчання та / або на покращення якості навчання» (Serdyukov, 2017, р.16), а й сприяти «потенційній ефективності, яка й забезпечить розкриття потенційних можливостей для навчання студентів, їх інтелектуальної, емоційної та психологічної сфер» (Serdyukov, 2017, р.18). Проявом освітніх інновацій можуть бути (Serdyukov, 2017, р.22):

- виникнення «нової» педагогічної теорії, методологічного підходу, методики викладання, навчального посібника, форм та

методів освітнього процесу або інституційної структури, впровадження якої призводить до значних змін у викладанні та навчанні щодо їх покращення.

Важливо, що саме заклади вищої освіти вибудовують «оптимальне академічне середовище» (Serdyukov, 2017, p.26) та науково-методичне забезпечення для досягнення результатів навчання (Serdyukov, 2017 p.30). Створення умов для професійного розвитку та безперервного навчання викладачів впливатиме на їх «відношення та стиль викладання, мотивацію, набуття навичок та компетенцій, самооцінку, самоефективність, креативність, відповідальність, здатність до інновацій тощо» (Serdyukov, 2017, p.12).

Суб'єктний вимір якісних змін у галузі освіти, на думку В. В. Докучаєвої (Докучаєва, 2005) набуває прояву інноваційної діяльності педагогів-практиків, яка тривалий час здійснювалася на емпіричному рівні як ініціативна освітня діяльність та акція громадсько-педагогічного руху. При цьому, визначальна роль залишається за традиційними формами активізації та засобами підвищення кваліфікації викладачів (Вековцева, 2013). Водночас, відбувається пошук «нових» технологій їх залучення до інноваційної діяльності (Фильченкова, 2016), оскільки безперервність освіти в галузі соціальної роботи має специфічну поступовість в умовах формальної вищої освіти та добровільність щодо залучення до інноваційної діяльності в умовах післядипломної та неформальної освіти.

На сьогоднішній день основними шляхами підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти, а значить й набуття професійної майстерності викладачами навчальних дисциплін спеціальності «Соціальна робота» слід вважати:

- різні види стажування в вітчизняних та закордонних закладах вищої освіти, що передбачає обов'язкову роботу зі студентами в аудиторії (лекції, семінари, практичні заняття, індивідуальні консультації);

- обмін лекторами (гостьові лектора) вітчизняних та закордонних наукових установ та закладів вищої освіти для викладання окремих тем або навчальних курсів;
- участь у організації та проведенні науково-методичних семінарів з метою обговорення конкретної проблеми при викладанні певної навчальної дисципліни;
- навчання на тренінгових курсах та он-лайн курсах, проведення тренінг-навчання, он-лайн навчання за власною програмою;
- участь у роботі науково-методичних та науково-практичних конференцій, наукових семінарів, круглих столів з актуальних питань викладання та навчання студентів.

Водночас, й основними формами залучення викладачів до інноваційної діяльності також виступають: організація та проведення наукових семінарів і науково-практичних конференцій, круглих столів та дискусій з найбільш актуальних проблем вищої освіти; проведення стажування у науково-дослідних інститутах; самостійна дослідницька робота та творча діяльність над спільною науковою проблемою; аналіз та узагальнення власного досвіду й досвіду своїх колег; заняття на спеціалізованих курсах із підвищення кваліфікації; участь та проведення ділових, інтелектуальних ігор з генерування нових педагогічних ідей (Литвинов, 2016, с.156).

Результатом такого залучення до інноваційної діяльності, за переконанням І. Ф. Фільченкової (2017) є розробка та створення освітнього продукту, який має бути систематизованим відповідно до напрямів професійної діяльності:

- навчання та перепідготовка (програма підвищення кваліфікації; курси з додаткової освіти; он-лайн курси з актуальних проблем; членство у професійних асоціаціях);
- викладання (розробка модульних навчальних програм відповідно до державних стандартів професійної освіти, електронних навчально-методичних комплексів, навчальних (навчально-методичних) посібників,

— науково-дослідницької діяльності (створення експериментальної площадки на базі освітньої організації, написання статей у фахових виданнях, написання наукових статей у виданнях Scopus/WoS).

Отже, для успішного й продуктивного залучення викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота» до інноваційної діяльності існувала можливість безперервності не тільки форматів підвищення кваліфікації, а й самоосвіти в сфері педагогічної діяльності та соціальної роботи щодо розширення змісту, форм та методів для їх реалізації.

Зрозуміло, що у площі існуючих традиційних університетських структур з набуття професійної майстерності викладачів дисциплін з соціальної роботи традиційною залишається «Школа молодого викладача». Водночас почали вибудовуватися «нові» формати її трансформації від «Школи педагогічних інновацій» до «Школи інноваційного досвіду», що стало можливим завдяки розширенню можливостей партнерської співпраці закладів вищої освіти та соціальних закладів й установ.

Школа інноваційного досвіду — представляє собою дієвий засіб залучення до інноваційної діяльності викладачів навчальних дисциплін з соціальної роботи, що забезпечує розширення можливостей застосування традиційних форм й методів освітньої діяльності та оволодіння інноваційними технологіями для удосконалення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету. Саме діяльність «Школи інноваційного досвіду» відповідно до Положення про її діяльність (Додаток Б) забезпечувала змістовність організаційно-методичної підтримки процесу залучення викладачів з різним науково-педагогічним досвідом до інноваційної діяльності. Це відображало теоретичні засади інноваційної педагогічної діяльності та ефективні методи її здійснення, результатом якого стало змістовне оновлення програм навчальних ди-

сциплін та навчальних й виробничих практик студентів спеціальності «Соціальної роботи». Технологічність організаційно-методичної підтримки процесу залучення викладачів до інноваційної діяльності знаходила відображення у процесі вибору форм, методів і засобів викладання навчальних дисциплін спеціальності «Соціальної роботи», враховуючи особливості здійснення підготовки соціальних працівників в умовах створення й функціонування інноваційного освітнього середовища університету.

Отже, успішне й продуктивне залучення викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота» до інноваційної діяльності через формат участі у діяльності «Школи інноваційного досвіду» стало можливим лише за умови розробки певних механізмів науково-методичного забезпечення підвищення їх майстерності щодо розробки та впровадження інноваційних освітніх технологій до процесу підготовки соціальних працівників.

Складний динамічний процес засвоєння викладачами основних надбань педагогічної й соціальної інноватики, набуття навичок і вмінь використовувати інноваційні освітні технології зумовлено специфікою підготовки соціальних працівників та інноваційним досвідом у галузі соціальної роботи. Це знайшло відображення у варіативності застосування змісту та форм залучення викладачів до інноваційної діяльності (табл. 4.3).

Особливості науково-методичного забезпечення процесу залучення до інноваційної діяльності викладачів дисциплін соціальної роботи проявлялися через функціонування «Школи інноваційного досвіду» як структурного елементу підвищення професійної майстерності педагогічних працівників, яка мала на меті забезпечення можливості трансформації фахових надбань професійної освіти до змісту та форм, методів підготовки соціальних працівників.

Таблиця 4.3

**ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАЛУЧЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО
СЕРЕДОВИЩА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В УНІВЕРСИТЕТІ**

<i>Етапи залучення до інноваційної діяльності</i>	<i>Завдання інноваційної діяльності викладачів соціальної роботи</i>
Визначення мети та основних принципів залучення до інноваційної діяльності	Створення умов для залучення викладачів до інноваційної діяльності
Виявлення проблем в організації підготовки соціальних працівників до розробки та впровадження інновацій в соціальній роботі	Створення можливостей розширення ресурсів щодо підвищення інноваційної діяльності в галузі соціальної роботи
Визначення шляхів реалізації ефективного залучення викладачів до інноваційної діяльності	Підвищення поінформованості викладачів дисциплін соціальної роботи щодо педагогічних та соціальних інновацій задля результативності підготовки майбутніх соціальних працівників
Формулювання стратегій постійного залучення викладачів до інноваційної діяльності	Проведення засідань науково-методичних семінарів з організаційно-методичних питань залучення викладачів до інноваційної діяльності
Визначення ресурсної бази для організації залучення викладачів до інноваційної діяльності	Вивчення можливостей співвідношення функцій ресурсного забезпечення університету щодо організації залучення викладачів до інноваційної діяльності: нормативно-методичне забезпечення, науково-дослідницьке забезпечення, практично-діяльнісне забезпечення
Планування науково-методичних заходів залучення викладачів до інноваційної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету	Розроблення Програми науково-методичних заходів та вибору форм та методів її реалізації в процесі залучення викладачів до інноваційної діяльності

Закінчення табл. 4.3

<i>Етапи залучення до інноваційної діяльності</i>	<i>Завдання інноваційної діяльності викладачів соціальної роботи</i>
Організація та проведення заходів щодо залучення викладачів до інноваційної діяльності	Спрямування змістовності напрямів до проведення заходів щодо залучення викладачів до інноваційної діяльності
Пошук механізмів сприяння професійного саморозвитку викладачів соціальної роботи	Створення «Школи інноваційного досвіду» як внутрішньо факультетської структури, яка сприятиме професійному саморозвитку викладачів соціальної роботи
Реалізація науково-методичних заходів в умовах створення та функціонування інноваційного освітнього середовища	Розробка програми науково-методичних заходів, що регламентують діяльність викладачів з вивчення педагогічних інновацій в освітньому середовищі університету
Надання відповідного науково-методичного забезпечення процесу підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища	Аналіз методів та форм проведення науково-методичних заходів та їх забезпечення для результативності підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

Успішність організації та здійснення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища університету цілком залежить від усвідомлення викладачами дисциплін соціальної роботи можливостей оновлення теоретико-методичних засад професійної підготовки студентів до соціальної роботи. Для цього викладачам, які здійснюють підготовку соціальних працівників потрібно бути здатними до визначення: по-перше, предметного змісту результатів навчання (системи компетентностей, компетенцій, кваліфікацій) на усіх етапах професіоналізації майбутніх фахівців соціальної сфери; по-друге, конкретного змісту навчального матеріалу, що орієнтовано на формування компетентностей, компетенцій, кваліфікацій та можливостей його наповнення інноваційним змістом; по-

третє, умов та ресурсів щодо застосування «нових» організаційних форм і методів особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери та прояву їх інноваційного потенціалу.

Вирішення означених проблем можливо здійснити, якщо врахувати ресурсні можливості середовища підготовки соціальних працівників, які повинні зреагувати на розширення вимог до викладачів на пряму «соціальна робота» щодо створення умов для їх залучення до інноваційної діяльності. Певна річ, що саме здатність викладачів застосовувати інтегративні технології детермінують особистісно-професійне зростання студентів, і є тим чинником, що забезпечує розкриття складових особистості: професійної спрямованості, компетентності, професійної свідомості, професійно-значущих якостей, психофізіологічних властивостей, креативності та творчості. При цьому, під інтегративними технологіями, які можливо застосовувати для підготовки соціальних працівників ми розуміємо таку системну організацію освітньої діяльності рівноправних суб'єктів, яка базується на інноваційних принципах дидактики й варіативності щодо вибору організаційних форм і методів особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців та забезпечує ефективність діагностичної, професійно-освітньої, адаптаційної, стимулюючої, розвиваючої, прогностичної функцій освітнього процесу.

Підготовленість викладачів до застосування інтегративних технологій в системі освіти в галузі соціальної роботи пояснюється їх специфічністю та цільовою спрямованістю, оскільки технологічні аспекти можуть бути представлені «на рівні організації освітньої діяльності, вивчення навчальної дисципліни, представлення навчальної інформації, контролю та оцінювання знань, мотивації й стимулювання діяльності викладачів та студентів» (Сисоєва (ред), 2001, с.27).

Саме тому, для організації та здійснення підготовки соціальних працівників в умовах інноваційного освітнього середовища

університету набуває принципово нового характеру аудиторна та позааудиторна навчальна й соціально-виховна діяльність студентів.

Інтегровані освітні технології, що спрямовані на забезпечення формування певних видів компетентності, зокрема інноваційної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців, сприяють зростанню їх особистісно-професійному потенціалу. Успішність застосування викладачами інтегрованих технологій щодо оновлення науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників має набути такого варіативного поєднання:

- діалогічні лекції, проблемні семінари і практичні заняття, які орієнтовані на ситуативне знайомство з нововведеннями, збагачення соціально-професійної спрямованості студентів системою інноваційних знань, навичок і вмінь;

- імітаційні, рольові та ділові ігри, круглі столи, прес-конференції, дискусії, диспути, які спрямовані на формування системного мислення студентів, збагачення суб'єктивного досвіду майбутніх фахівців;

- тренінг-семінари, психологічний тренінг, соціально-психологічний тренінг, рефлексивно-інноваційний практикум, які спрямовані на формування, розвиток у студентів професійно значимих якостей, певних видів компетентностей, компетенцій, кваліфікацій.

Відповідно до завдань оновлення змісту та форм і методів здійснення підготовки соціальних працівників, які вирішуються завдяки наповненню «новим» інноваційним предметним змістом навчання, що чітко має бути інтегрованим у програмах тренінг-семінарів через представлення конкретних практичних вправ, кейс-ситуацій, алгоритму моделювання професійних ситуацій.

Освітній процес має бути забезпеченим як традиційними, так й активними методами та поліваріативними формами організації аудиторної навчальної та позааудиторної навчальної й

соціально-виховної діяльності. При цьому, слід мати на увазі, що саме тренінгові технології в освітній практиці майже не мають предметних або функціональних обмежень і можуть застосовуватися в різних модифікаціях (тематичних, комплексних тощо), оскільки вони дозволяють не тільки оволодіти певними аспектами квазіпрофесійної діяльності, а й перебудувати їх, тим самим забезпечити поступове професійне зростання майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, успішне розв'язання поставлених завдань інноваційної діяльності викладачів щодо удосконалення підготовки соціальних працівників цілком залежить від науково-методичного забезпечення, яке обумовлено доцільністю, можливістю вибору та ресурсів інноваційного освітнього середовища університету.

4.3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКТУАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ АУДИТОРНОЇ ТА ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі реформування освіти в галузі соціальної роботи нові вимоги до змісту та технологій навчання, що висуваються повинні забезпечити підготовку майбутніх соціальних працівників до нормативної та інноваційної професійної діяльності. Необхідність оновлення професійної підготовки фахівців соціальної сфери сприяє пошуку нових підходів до перспектив створення умов студентам для реалізації в соціально-технологічній, соціально-проектній, науково-дослідній роботі, а також у організації волонтерської та громадської діяльності. Ці процеси спрямовані на створення таких соціально-педагогічних умов забезпечення оновлення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності, які забезпечать розвиток та зростання інноваційного потенціалу студентів.

Нормативна та інноваційна діяльність у сфері надання соціальних послуг, впровадження інновацій в соціальну роботу з різними групами клієнтів ґрунтується на системі професійних та інноваційних компетенцій соціальних працівників, наявність яких має бути результатом їх фахової підготовки. Для реалізації такого результату особливої актуальності набуває проблема створення інноваційного освітнього середовища закладів вищої освіти, зокрема університетів, ефективне функціонування якого сприяє співпраці та партнерству соціальних інституцій, залученню до інноваційної діяльності викладачів дисциплін соціальної роботи та активізацію інноваційної спрямованості, прояву креативності та компетенцій, що є ресурсом для розвитку інноваційного потенціалу студентів-майбутніх фахівців соціальної сфери.

Саме тому, пошук механізмів створення соціального середовища та засобів впливу на розвиток інноваційного потенціалу фахівців соціальної сфери вважається перспективним і потребує свого вирішення.

Успішність та ефективність інноваційної діяльності майбутніх соціальних працівників цілком залежить від їх потенціалу, його активізації. Проблема розкриття та розвитку потенціалу найчастіше розглядається в контексті педагогічної діяльності та педагогічної освіти. Саме тому, поширеними у науковому обігу є такі поняття як «творчий потенціал учителя», «акмеологічний потенціал учителя», «інноваційний потенціал учителя», «інноваційний потенціал педагогічного колективу».

Проблема розвитку творчого потенціалу студентів представлено як спільну діяльність викладачів та студентів, що «забезпечує перехід сукупності творчих здібностей й психічних новоутворень з потенційного стану в актуально-дієвий, при якому кожний студент має можливість прояву та розвитку творчої індивідуальності» (Осколова, 2009, с.14). Поняття «акмеологічний потенціал» у загальноприйнятому розумінні представлено

як потенціал досягнень й постійного самовдосконалення, а розвиток акмеологічного потенціалу учителів розуміється «...як кількісні та якісні зміни у системі мотивів, знань, умінь, що сприяють досягненню педагогом свого акме» (Земцова & Леонтьєва, 2010, с.139).

Проблема інноваційного потенціалу та можливостей його розвитку в умовах професійної підготовки вивчалася дослідниками, які здійснили:

- визначення інноваційного потенціалу як інтегральної характеристики професійно-особистісних якостей, включаючи творчу мотивацію, активність, здатність до самореалізації в умовах нововведень, професійну і методологічну компетентність, що у сукупності дозволяють ефективно генерувати, продукувати, проектувати нові уявлення, підходи, ідеї та реалізувати їх у різних видах й формах інноваційної діяльності (Попов, 2003, с.8);

- визначення «інноваційного потенціалу педагогічного колективу» як здатність колективу до саморозвитку і реалізації в освітній сфері інноваційних проектів, ідей, технологій (Ларіна, 2009, с.10);

- обґрунтування інноваційного потенціалу як наявності інноваційних особистісних властивостей, що сприяють досягненню бажаних результатів в інноваційній діяльності (Артюшина, 2011, с.12);

- Виявлення сутнісних характеристик інноваційного потенціалу особистості, що впливають на здатність людини до конструктивного, нестереотипного мислення і поведіння в рамках нової ситуації, до виявлення нових способів розв'язання проблем, усвідомлення й розвитку свого інноваційного досвіду, де головний фактор прояву й розвитку інноваційного потенціалу — мінливість світу (Власенко, 1999, с.180).

Узагальнення парадигмальних позицій стосовно розуміння сутності інноваційного потенціалу особистості дозволило О.І.

Боковець (2017) представити його як динамічну інтегративну систему внутрішніх (ціннісно-мотиваційні, когнітивні, креативні, емоційно-вольові та регулятивні) та зовнішніх ресурсів (матеріальні та нематеріальні), яка безперервно взаємодіє з соціальним середовищем, тим самим визначається здатність особистості до створення, освоєння та використання «нового» (Боковець, 2017, с. 30).

Інноваційний потенціал виступає могутнім важелем розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів. Основними напрямками розвитку інноваційного потенціалу особистості, на думку О. О Шмельової, 2013, які повинні відповідати його основним структурним компонентам виступають: інноваційна спрямованість, інноваційна компетентність і інноваційна креативність особистості. Стосовно науково-освітнього середовища закладів вищої освіти, то О.О Шмельова вважає, що найважливішими психолого-педагогічними умовами ефективності формування інноваційного потенціалу можуть виступити стратегії, тактики і технології процесу підготовки фахівців, які технологічно і інфраструктурно забезпечують поетапне підвищення рівня розвитку інноваційного потенціалу особистості через теоретичні, практичні, консультативні та тренінгові форми взаємодії.

Унаслідок цього, стає очевидною необхідність пошуку засобів, що дозволяють розвивати інноваційний потенціал особистості, яким володіє людина (Власенко, 1999, с. 180). Зрозуміло, що від сформованості (особистісної та професійної) саморегуляції, самореалізації, самопрезентації, самоактуалізації цілком залежить успішність професійної діяльності, готовність соціального працівника до розробки та впровадження інновації у сферу надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів.

Стосовно значення саморегуляції для професійної діяльності зазначимо, що її ефективність та успішність залежить від здатності суб'єкту бути стійким до невизначеності, бути здатним

самостійно визначати нові цілі та засоби їх досягнення, бути здатним до моделювання й змін внутрішніх і зовнішніх умов (Леонтьєв (ред.), 2011, с. 108), а також наявності у фахівця досвіду усвідомленої регуляції діяльності, який повинен бути структурованою системою знань, умінь і переживань (Леонтьєв (ред.), 2011, с. 110).

Щодо самореалізації, нагадаємо що її механізм діє через прояв «особистісних функцій» (Є.В. Бондаревська, В.В. Серіков та ін.), або «функцій особистості» (Г.О. Ковальов, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.), які й характеризують «особистість, яка повною мірою проявляє свої функції» (за К. Роджерсом): свободу вибору та відповідальність за результати діяльності, творчість, саморозвиток. За визначенням В.В. Серікова, особистісні функції, які проявляються у суб'єктів навчання структуровані на певні групи функцій (Серіков, 1999): відповідальності; рефлексії; самореалізації (самостійність, свобода, творчість). Якщо, самореалізація особистості виступає як діяльність, то саме мета і мотиви, на думку Л. С. Рибалко, є тим чинником, що «... спонукає людину до розкриття та реалізації свого внутрішнього потенціалу» (Рибалко, 2007, ст. 110).

У контексті розвитку інноваційного потенціалу розгляду потребує механізм його прояву як самопрезентація. Так, аналіз психолого-педагогічної літератури (Капустюк, 2007; Корчакова, 2002, Сперанська-Скарга, 2011) показав, що становлення феномену в зарубіжних дослідженнях та розробка теорії самопрезентації (самопрезентаційний підхід) показав змістовну невизначеність наукової категорії, міждисциплінарний характер її вивчення, ототожнення з поняттям «іміджу», наявність інших наукових термінів: самопрезентаційна діяльність, самопрезентаційна компетентність, готовність до самопрезентації. Найчастіше феномен «самопрезентація» представлено як форму особистісного самовияву (Корчакова, 2002), як умову та засіб самоактуалізації особистості, де зміст і тип позитивного Я-образу

перебуває у залежності як від впливу чинників особистісного і ситуативного характеру, так і від напрямку обрання вектору саморозвитку, який виступає системоутворювальним фактором самопрезентації (Капустюк, 2007). Відповідно, самопрезентація особистості — це процес постійного пред'явлення Я — інформації в міжособистісній взаємодії, а не короткотривала цілеспрямована діяльність суб'єкту самопрезентації (Пикулёва, 2013). Дослідження педагогічної науки спрямовані на вивчення практичного аспекту формування навичок самопрезентації як оригінального критерію компетентності (Казанцева, 2013), формування готовності до самопрезентаційної діяльності (Карасева, 2013), створення технологій підготовки до самопрезентаційної діяльності.

Нагадаємо, що феномен «самоактуалізація» досить широко вживається у науковому та ненауковому обігу, але найчастіше у таких аспектах: як інтегрована характеристика особистості, як процес саморозвитку особистості, як результат творчої самореалізації у діяльності. У зв'язку з цим, бачимо, що його зміст отожднюють з поняттям самореалізація. Так, на думку, Д. О. Леонтьєва, (2002) поняття самореалізації набагато ширше, до того ж воно не прив'язане до певної теоретичної парадигми і позначає процеси особистісного розвитку, які через творчість та комунікації здійснює трансляції особистісного змісту іншим людям або культурі. Навпаки, поняття самоактуалізації має конкретне значення в межах особистісно-орієнтованої парадигми, або через розуміння «потенціалу» в межах гуманістичної психології, і передбачає «наявність специфічних людських властивостей і характеристик, які повинні при сприятливих умовах розширятися» (Леонтьев, 2002).

Пріоритетним завданням науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників вважається пошук та створення відповідних умов прояву інноваційного потенціалу студентів в процесі аудиторної навчальної та позааудиторної

навчальної й соціально-виховної діяльності. Отже, самореалізацію (саморозвиток) особистості розуміємо як прояв особистісного і професійного потенціалу в певних видах діяльності (аудиторна навчальна, позааудиторна навчальна й соціально-виховна, соціально-проектна, професійно-орієнтована, творча, волонтерська тощо).

Актуалізація інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників засобами аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності передбачає конструктивну співпрацю усіх учасників освітнього процесу підготовки соціальних працівників — зумовлене необхідністю дотримання систематичності та цілеспрямованості щодо вибору форм й методів актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників.

У проблемі науково-методичного забезпечення оновлення підготовки соціальних працівників особливого значення набувають питання створення умов для розвитку інноваційного потенціалу особистості, а в контексті нашого його актуалізації в процесі професійної підготовки. Саме тому, суттєвого значення набуває зміст та базові принципи **студійного формату навчання** щодо його сприяння актуалізації потенціалу студентів. Наявність підвищеного інтересу та мотивації у студентів до вивчення певних навчальних тем, розділів дисциплін та бажання займатися окремими напрямками діяльності (кейс-менеджмент, проектний менеджмент, тренінг-технологія, супервізія, коуч-технологія, арт-терапія, арт-коучинг, соціальна інноватика, корпоративне волонтерство) та відсутністю відповідного нормативного регулювання позааудиторної діяльності гуртків, студій, дискусійних клубів дозволяє здійснювати студійне навчання.

Реалізація концепції підготовки й моделі науково-методичного забезпечення в умовах інноваційного освітнього середовища університету передбачає, по-перше, доповнення змісту інноваційними та перспективними напрямами теорії та практики

соціальної роботи, по-друге, поєднання традиційних методів та форм навчання з інноваційними освітніми технологіями, а потретє, функціонування навчальних студентських студій, які створюються за бажанням студентів з урахуванням їх потреб і інтересів.

Загальновідомо, що освітнє середовище закладів вищої освіти, зокрема університету як феномен, який характеризується певним впливом на розвиток суб'єктів освітньої діяльності визначається системністю взаємозв'язків та взаємовідносин суб'єктів, сукупністю застосування традиційних та інноваційних технологій навчання, характером взаємодії з партнерськими організаціями, іншими закладами.

Зважаючи на це, освітнє середовище закладів, які здійснюють підготовку соціальних працівників, завдяки спеціально організованим умовам впливу забезпечують мотивацію щодо включення в систематичну, інноваційну діяльність на засадах співпраці й партнерства усіх суб'єктів освітньої діяльності. У контексті нашого дослідження ми вважаємо за доцільне обґрунтувати можливості впливу навчальних студентських студій на розвиток інноваційного потенціалу студентів — майбутніх соціальних працівників. Цілісність середовища навчальних студентських студій, ми розглядаємо як поєднання змістовного, технологічного, методичного та організаційного забезпечення процесу, за допомогою якого й відбувається динаміка розвитку інноваційного потенціалу особистості.

Зрозуміло, що навчальна студентська студія виступає інноваційної формою організації навчання, яке відбувається відповідно до Положення про навчальну студентську студію. Навчальна студентська студія має ресурси та можливості актуалізації інноваційного потенціалу студентів, формування компетенцій, конкурентоспроможності та мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери. Як структурний компонент процесу підготовки сту-

дентів до професійної діяльності, навчання в студіях забезпечується завдяки цілеспрямованій діяльності — «навчання діяльністю», що здійснюється на засадах добровільності у зацікавленості у отриманні конкретних знань та набуття певних навичок і вмінь. Для того, щоб не відбувалося ототожнення «студій» з науковими гуртками, проблемними групами зазначимо наступні організаційні аспекти:

- самоврядування серед учасників студій;
- наявність інших внутрішніх структурних підрозділів студії;
- орієнтація на запит соціальних служб, громадських організацій;
- включення партнерів і супервізорів соціальних закладів, громадських організацій у реальний освітній процес.

Основними принципами щодо створення й функціонування студентських навчальних студій в умовах здійснення професійної підготовки соціальних працівників стали:

- інтегрованість змісту навчальних дисциплін професійного циклу підготовки соціальних працівників зі змістом «навчання діяльністю» у студіях, що забезпечить єдність та цілісність системи навчання та виховання у закладу вищої освіти;
- інноваційність напрямів діяльності навчальних студентських студій, тематика яких обирається за вибором студентів, можливостей викладачів-керівників студій та можливостей студентів;
- практико-орієнтованість діяльності студій, що відображається співпрацею та партнерством з соціальними закладами, громадськими організаціями, благодійними фондами, іншими освітніми закладами щодо апробації та реалізації авторських методик, тренінгів, соціальних проектів, які спрямовані на попередження й подолання суспільних або особистісних проблем різних категорій населення.

Отже, створення умов для реалізації студійної діяльності майбутніх соціальних працівників є пріоритетним завданням їх підготовки до інноваційної професійної діяльності у сфері надання соціальних послуг.

Щодо змістовно-технологічних особливостей діяльності студій в умовах організації та здійснення підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної роботи, то доцільним стає реалізація **студій як неформальних освітніх програм**, що спрямовані на підготовку студентів до найактуальніших та інноваційних напрямів соціальної роботи. Тому, прагнення студентів набути певний досвід з розробки інноваційних ідей, проявити ініціативу щодо їх реалізації, презентувати результати своєї діяльності стимулювали формування певного студійного формату на засадах неформальної освіти, спільного навчання та партнерської взаємодії.

Загальновідомо про традиційне існування різноматних форм студійної роботи зі студентською молоддю за різними напрямками (мистецькі, політичні, історичні студії). Зауважимо, що «неформальна освіта як додаткова форма освітніх послуг дозволяє розширити межі засвоєння професійного досвіду залежно від інтересів студентської молоді та створити психологічно сприятливу атмосферу як основу самоідентифікації й самоактуалізації молоді» (Павлик, 2018, с. 28).

Це означало, що наш студійний формат повинен враховувати специфічність поєднання неформальної освіти з академічною підготовкою до соціальної роботи, а значить й структурна організація має відповідати загальним завданням підготовки соціальних працівників до професійної діяльності. Ефективність студійного навчання студентів — майбутніх соціальних працівників, по-перше, мала забезпечити структурна організація студійного навчання:

- студії ідей — проводяться як тематичні семінари з актуальних проблем соціальної роботи, розробляються студентські

ініціативи щодо розв'язання соціальних проблем різних категорій клієнтів;

- студії-тренінги — проводяться як тренінгове навчання відповідно до певного напрямку діяльності соціального працівника;

- студії — практикуми — проводяться з метою отримання певного практичного досвіду соціальної роботи, розробка практичних дій щодо подальшого просування студентських ініціатив та реалізації соціальних проектів;

- студії досвіду — проводяться підсумкові заняття як тематичні семінари, спільні зустрічі з фахівцями соціальних установ та громадських організацій.

Роль та важливість студійних форм навчання для створення інноваційного освітнього середовища університету, ми вважаємо суттєвим для оновлення науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників. У той час, на думку Sasho Todorov Nunev (Todorov Nunev, 2019), студійні форми навчання сприятимуть формуванню у майбутніх фахівців соціальної сфери позитивне ставлення до клієнтів соціальної роботи через інтеграцію цінностей, знань та навичок навчальних дисциплін, що вивчаються з практичним досвід, яким отримується в студіях. Для створення системи оновлення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників бажано передбачити:

- розвиток інноваційного потенціалу і підвищення його ефективності через створення механізмів залучення студентів до інноваційної професійної діяльності;

- розвиток інноваційного середовища через механізми стимулювання взаємодії наукової, навчальної та професійної складової підготовки студентів;

- формування інноваційної культури студентів через механізми підвищення статусу інноватора, підтримки та розповсю-

дження кращих інноваційних проєктів, впровадження спеціалізованих курсів з соціальної інноватики та інноваційної діяльності;

- інтеграцію традицій та інновацій у вітчизняній системі підготовки через механізми забезпечення участі студентів у міжнародних програмах, соціальних проєктах.

Характерними особливостями інноваційності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ми вважаємо: по-перше, інноваційність змістовного забезпечення професійної підготовки; по-друге, інноваційність технологічного та методичного забезпечення професійної підготовки; по-третє, інноваційність організаційного забезпечення професійної підготовки.

Щодо до першої особливості — інноваційність змісту професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, зауважимо, що вона враховує, специфічність підготовки до соціальної роботи, оскільки зміст навчальної програми повністю відповідає специфічності професійної соціальної роботи. Відповідно, практична спрямованість навчальних програм відображає наявний взаємозв'язок основних базових теоретичних положень соціальної роботи з сучасною практикою соціальної роботи з різними групами клієнтів. Таким чином, значення набуває змістовна інноваційність навчальних програм, яка забезпечує високу гнучкість та адаптивність професійної підготовки до соціального запиту державних та недержавних закладів соціальної сфери.

Друга особливість — інноваційність технологічного та методичного забезпечення професійної підготовки забезпечується відповідної методикою впровадження технологій освітнього процесу. Зазначимо, що ефективність застосування інноваційних технологій в контексті проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до інноваційної професійної діяльності забезпечується певними складовими, які реалізуються через ау-

диторну навчальну та позааудиторну навчальну й соціально-виховну діяльність студентів. Ми визначаємо етапність реалізації моделі науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників, який можливо застосовувати як послідовно, так і варіативно: репродуктивний, у процесі якого відбувається індивідуальна або групова робота над розв'язанням традиційно запропонованих завдань; інноваційний, у процесі якого відбувається індивідуальна або групова робота над створенням «нового» завдання; дискусійний, у процесі якого відбувається обговорення щодо можливого вирішення завдань; ігровий, у процесі якого відбувається ігрове відтворення запропонованих варіантів вирішення завдань.

Враховуючи означений алгоритм аудиторної навчальної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності студентів-майбутніх фахівців соціальної сфери, ми вважаємо, що необхідно визначити додаткові можливості підвищення рівня технологічності професійної підготовки. Цілком відповідає сучасним вимогам реалізації інноваційних технологій в освітньому процесі, перш за все, кейс-технологія, оскільки містить поєднання таких можливостей: дослідження життєвих ситуацій, де однією із складових проблеми є поведінка різних груп населення; представлення, інтерпретації ситуацій, що стосуються сфери професійних інтересів соціального працівника; пошуку і використання теоретичного знання в умовах динамічної ситуації; розробки алгоритму дій, прийняття конкретних рішень; застосування теоретичних знань, концепцій та усталених методик в умовах конкретних ситуацій.

Наступною інноваційною технологією, на нашу думку, може виступити технологія проектування. Її впровадження в освітній процес дозволить майбутньому фахівцю соціальної сфери здійснювати розробку конкретних соціальних проектів та залучатися до конкурсів соціальних проектів, які доцільно організовувати систематично й цілеспрямовано відповідно до Положення

про Конкурс соціальних проєктів. Інтегрування стратегій проєктування у процесі підготовки соціальних працівників дозволяє студентам застосовувати набутий досвід проєктної діяльності для саморозвитку й професійного самовдосконалення й актуалізації власного інноваційного потенціалу.

Ми вважаємо за доцільне також впровадити в освітній процес модифікації тренінгових технологій (тематичних, комплексних тощо), зокрема особистісно орієнтований тренінг як систему неперервного процесу професійного становлення, що надає можливість саморозвитку, самокорекції та самовдосконалення особистості. Відповідно до контексту проблеми підготовки до інноваційної професійної підготовки фахівців соціальної сфери вони повинні бути інтегровані у програмах тренінг-семінарів, в яких будуть представлено конкретні практичні вправи, проблемні ситуації і алгоритми моделювання професійних ситуацій.

Впровадження в процес підготовки соціальних працівників комплексного науково-методичного забезпечення для актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників визначається сукупністю методів та форм аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності студентів, що мають здійснюватися відповідно до визначеного комплексу:

— аудиторних форм організації їхньої професійної підготовки (лекції, семінари та практичні заняття, медіа-лекції, відеолекторії);

— позааудиторних форм підготовки до професійної діяльності (кейс-майстерня «живих історій», конкурс соціальних проєктів, фестиваль інноваційних технологій, студентський арт-фестиваль, майстер-класи, тренінгові форми навчання, експериментальні студентські студії, мережа партнерства соціальних інституцій, Школа інноваційного досвіду, студентські літні та зимові Школи соціального лідерства)

— методів роботи (метод проектів, метод кейс-ситуацій, метод введення щоденників проходження практики, методи тренінгового навчання, методи партнерства та співробітництва, методи стимулювання студентських ініціатив, методи активізації та зростання потенціалу).

Але цей пошук не повинен порушити логіку загального науково-методичного забезпечення процесу підготовки соціальних працівників. Саме означені характеристики інноваційності освітнього процесу надають можливість з їх допомогою забезпечити актуалізацію інноваційного потенціалу студентів-майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, у практиці підготовки соціальних працівників реалізація науково-методичного забезпечення повинна спрямовуватися на виконання завдань відповідно до запропонованих основних етапів діяльності: створення навчальних студентських студій (визначення мети й основних принципів студійного навчання студентів; виявлення проблем організації освітнього процесу підготовки соціальних працівників для використання можливостей аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності); реалізація методів, засобів й форм групової та індивідуальної діяльності в інноваційному освітньому середовищі університету (розширення поінформованості щодо напрямів діяльності соціального працівника таких як кейс-менеджмент, проектний менеджмент, тренінгове навчання, коуч-тренерство, арт-терапія, арт-коучинг, супервізія, соціальна інноватика, корпоративне волонтерство, соціальне підприємництво, лідерство в соціальній роботі); розроблення науково-методичного забезпечення актуалізації інноваційного потенціалу студентів (підбір інноваційного змісту матеріалу для модифікації нормативних навчальних програм дисциплін та дисциплін за вибором студента; розроблення змісту науково-методичних заходів, методичних рекомендацій, навчальних посібників).

Післямова

У монографічному дослідженні здійснено наукове обґрунтування теоретико-методологічних засад та комплексного науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету.

Зокрема, за результатами теоретичного аналізу проблеми підготовки соціальних працівників до професійної діяльності у контексті створення й функціонування інноваційного освітнього середовища університету визначено провідні методологічні підходи: системний (загальнофілософський рівень), компетентнісний (загальнонауковий рівень), ресурсно-середовищний та інноваційно-особистісний (спеціально-науковий рівень); загальнонаукові принципи (системність, відкритість, варіативність, комплексність), конкретні принципи створення й функціонування освітнього середовища (суб'єктивна активність, інноваційність, рефлексивність, інтеграція змісту навчальної та інших видів діяльності, реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії, організація студійного навчання), на основі яких здійснюється процес підготовки соціальних працівників в університеті.

На підставі встановленої ієрархії та генези категорійно-понятійного апарату дослідження уточнено сутність поняття: «освітнє середовище університету» як система керованих та скоординованих взаємодій усіх суб'єктів освітнього процесу, яка створює спеціально-організовані умови для ефективної підготовки фахівців до професійної діяльності; обґрунтовано інноваційні ознаки сучасного університету (в широкому та вузькому значенні); «інноваційне освітнє середовище університету» розглядається як сукупність ресурсів, у результаті взає-

мовпливу яких актуалізуються інноваційні засоби, що необхідні для удосконалення науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності; «інноваційне освітнє середовище підготовки соціальних працівників» як комплекс спеціально організованих умов та ресурсів університету, що забезпечує отримання вищої освіти та опанування кваліфікації за відповідним напрямом «Соціальна робота», сприяючи ефективній професійній соціалізації та задоволенню потреби студентів в розробці й впровадженні інноваційних соціальних послуг.

З'ясовано необхідність інноваційного спрямування провідних складових освітнього середовища університету (можливості суб'єктів партнерської взаємодії, активізації інноваційної діяльності викладачів та інноваційного потенціалу студентів).

Схарактеризовано провідні тенденції та ресурсні можливості становлення й розвитку процесу підготовки соціальних працівників в освітньому середовищі університету. На підставі аналізу теоретично-методологічних засад становлення, нормативно-правової бази, теорії й практики професійної підготовки фахівців соціальної сфери з'ясовано об'єктивні (зовнішні та внутрішні) та суб'єктивні (середовищні та діяльнісні) передумови становлення освітніх і соціальних інновацій в умовах інноваційного освітнього середовища університету.

Обґрунтовано значущість соціально-політичних, соціально-економічних, соціокультурних та нормативно-правових передумов підготовки фахівців соціальної сфери; проаналізовано процеси становлення, вдосконалення, оновлення в університетському освітньому середовищі. З'ясовано, що інноваційна спрямованість професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти визначає провідні тенденції розвитку інноваційного середовища університету в контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, а саме: роз-

виток університетської та соціальної освіти; становлення соціальної роботи як теоретичного феномена й сфери практичної діяльності; специфіку підготовки соціальних працівників до професійної діяльності. Визначено інноваційні тенденції розвитку освітнього середовища університету, а саме: поєднання традиційних та інноваційних стратегій розвитку університетського середовища, включення волонтерських форм діяльності до освітнього процесу та змісту практико орієнтованої підготовки соціальних працівників, інноватизація середовища підготовки соціальних працівників.

Теоретично обґрунтовано парадигмальні орієнтири розширення змістових та організаційних ресурсів підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету.

На підставі наукового аналізу категорії «парадигма» у загальнофілософському, соціальному та педагогічному контексті з'ясовано її сутність та зміст в ресурсно-середовищному та інноваційно-особистісному вимірах. Доведено, що запропонована провідна ідея дослідження забезпечує концептуальну цілісність актуальності проблематики дослідження, вибору ефективних моделей, методик та діагностичних технік дослідницької діяльності. Парадигмальні орієнтири проблеми підготовки соціальних працівників до професійної діяльності представлено в роботі як особливу складову методології, що має змістове наповнення завдяки сукупності теоретичних стандартів, ціннісних критеріїв, світоглядних позицій, методів й принципів дослідження, зумовлюючи регулятивний характер прояву його методології. З'ясовано можливості парадигмального дослідження проблеми на кількох рівнях: теоретичному (визначення методологічної бази підготовки майбутніх соціальних працівників та наукових позицій такої підготовки), організаційно-практичному (розробка й реалізація організаційних засад підготовки,

забезпечення умов створення й функціонування освітнього середовища підготовки соціальних працівників), науково-методичному (розробка науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників).

Розроблено концепцію підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету і схарактеризувати її основні положення.

Означена концепція представлена в дослідженні у єдності таких компонентів: загальні положення (визначають актуальність та необхідність розробки концепції, основні джерела її створення, ступінь наукової розробки та межі застосування); теоретико-методологічні засади (інтегровані парадигмальною методологією, що застосовується як теоретико-методологічна стратегія вирішення проблем результативності комплексного науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки соціальних працівників); ядро концепції, що містить принципи (загальнонаукові: системність, відкритість, варіативність, інтегративність; конкретно-наукові: практикоорієнтованість, інноваційність, ресурсоспроможність, соціального партнерства) та механізми реалізації комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету (організаційно-управлінський, інформаційно-змістовий, діяльнісно-практичний); зміст концепції (розкривається в практичній її реалізації в інноваційному освітньому середовищі університету).

У змістовому відношенні концепція підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету спирається на інноваційне освітнє середовище університету в сукупності трьох провідних складників (розвиток партнерської взаємодії університету, ак-

туалізація інноваційного досвіду викладачів, інноваційний потенціал майбутніх соціальних працівників), у методичному — на розроблене й апробоване комплексне науково-методичне забезпечення процесу професійної підготовки соціальних працівників в університеті.

Обґрунтовано сутність та зміст комплексного науково-методичного забезпечення процесу підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі університету в єдності її провідних елементів: партнерської взаємодії соціальних інституцій в умовах інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників (як особливого виду спільної діяльності освітніх закладів з державними установами й громадськими організаціями у сфері надання соціальних послуг); залучення до інноваційної діяльності науково-педагогічних працівників напряму підготовки «Соціальна робота» в умовах інноваційного освітнього середовища (що відображає їх вирішальну місію в розвитку інноваційного потенціалу університету та залученості студентів до відновлення традицій та впровадження інновацій в освітню діяльність та практичну соціальну роботу); актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників засобами аудиторної та позааудиторної навчальної й соціально-виховної діяльності (на підставі реалізованого в процесі дослідження авторського досвіду впровадження освітніх інновацій).

Обґрунтовано модель комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в інноваційному освітньому середовищі університету. Її сутність представлено як структурну диференціацію сфер діяльності ЗВО (аудиторна та позааудиторна навчальна й соціально-виховна) та середовищного потенціалу (традицій та інновацій підготовки соціальних працівників) університету.

Провідними компонентами моделі комплексного науково-методичного забезпечення підготовки соціальних працівників

до професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища університету визнано: цільовий — відображає основну мету моделі та науково-методичного забезпечення означеного процесу (набуття системи компетенцій в галузі соціальної роботи на засадах здійснення інноваційно орієнтованої підготовки соціальних працівників); організаційно-методичний — забезпечує організацію функціонування інноваційного освітнього середовища університету та реалізацію відповідного науково-методичного забезпечення; технологічний — забезпечує організацію залучення науково-педагогічних працівників на пряму підготовки «Соціальна робота» до інноваційної діяльності, впровадження методик навчання соціальних працівників з використанням інноваційних методів, засобів й форм актуалізації інноваційного потенціалу суб'єктів середовища; результативний — для забезпечення зростання рівня інноваційної спрямованості, інноваційної залученості та інноваційної креативності суб'єктів процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах університету; середовищний — забезпечує інноваційний потенціал та відповідні інноваційні ресурсні можливості освітнього середовища університету. Організаційно-педагогічними умовами реалізації даної моделі є: застосування принципу партнерської взаємодії до організації підготовки соціальних працівників; орієнтація на потребу залучення учасників освітнього процесу до інноваційної діяльності; дотримання систематичності та цілеспрямованості до вибору форм й методів актуалізації інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, що засвідчує необхідність її подальшої розробки з поглибленням концептуальних позицій щодо оцінки впливу інноваційних напрямів та технологій соціальної роботи на особливості надання соціальних послуг й підвищення ефективності професійної діяльності соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Аарна, О., Гудонієне Д., & Гузар О. (2014). *Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади*. С. Калашнікова (ред.). Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 100.
2. Агапова, Н. Г. (2008). *Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография*. Рязань: РГУ.
3. Агапова, Н. Г. (2008). Парадигмальные ориентации современного образования в контексте философии культуры: оппозиции, различия и возможности синтеза. *Вопросы культурологии : Научно-практический и методический журнал*, 6, 40-42.
4. Алексеєнко, Т. Ф., & Малиношевський Р. В. (2012). *Формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Монографія*. Хмельницький, 296.
5. Алексеєнко, Т. Ф. (2017). *Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання*. (Автореферат дисертації доктора педагогічних наук). Інститут проблем виховання, Київ, 48.
6. Андреев, В. И., Егорова, Ю. А. (2006). *Парадигмальний підхід к оптимізації цілеполагання в обученні студентів гуманітарним предметам в вузе. Методическое пособие*. Казань: Центр инновационных технологий.
7. Андрейчук, Н., (2008). Парадигма як термін. *Вісник Нац. ун-ту; Львівська політехніка. Серія проблеми української термінології*. 620, 254-257.
8. Андрущенко, В. А. (2001). *Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогнозичного аналізу)*. Вища освіта України, 1, 11-17.
9. Антонова, О. Є. (2013). Слово про людину і науку середньовіччя. *Студентський історико-педагогічний альманах*.

Випуск 2. Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток: збірн. наук. праць молодих дослідн. Антонова О.Є., Павленко В.В. (ред.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 325.

10. Антонова, О. Є. (2014). *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб.* Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 100.

11. Артюшина, М. В. (2011). *Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності.* (Автореф. доктора пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 44.

12. Артюшина, М. В. (2014). *Інноваційна діяльність у професійно-технічній освіті: поняття, підходи, технології. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наук. праць.* Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 37, 133-137.

13. Архипова, С. П. (2013). *Основні тенденції розвитку сучасної професійної освіти в Україні. Сучасні тенденції розвитку професійної освіти в європейському просторі : зб.наук. пр.,* Черкаси : ПП Чабаненко, 230, 43-50.

14. Бакуменко, В. Д., & Кравченко С. О. (2011). *Методологія системних досліджень в державному управлінні. Навчальний посібник.* К. : ВПЦ АМУ, 116 с.

15. Барбіна, Є. С. (2008). *Системність і цілісність професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогічні науки: зб.наук.праць ХДУ, 50(2), 16-19.*

16. Безпалько, О. В. (2006). *Системний підхід до організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді. Соціальна педагогіка: теорія і практика, 3, 46-53.*

17. Безпалько, О. В. (2011). Соціальна робота та соціальна педагогіка: спільне та відмінне в сучасних українських реаліях. *Соціальна робота в Україні*, 1-2, 5-11.

18. Безпалько, О. В. (2006) *Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія*. Київ, Наук. світ, 363.

19. Безпалько, О. В. (2007). *Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді*. (Автореф. дис. док. пед. наук). Луганський національний педагогічний ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ., 45.

20. Безпалько, О. В. (2012). Ресурси соціальної та соціально-педагогічної роботи. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. Зверева І. Д. (ред.) Київ, Сімферополь: Універсум, 172-173.

21. Беляев, В. И., Делия, В. П. (2008). Инновационная парадигма подготовки специалиста для гуманитарного вуза. *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*, 4, 174-182. [Електронний ресурс]. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Issue/IssueFile/118>

22. Березін, О. В., Безпарточний М. Г., & Нікілева Л. О. (2013). *Механізми формування та методологія розвитку закладів і підприємств соціального обслуговування. Монографія*. Полтава: ІнтерГрафіка, 210.

23. Березюк, О. В., Воронцова, Т. В., Єжова, О. О., Гранде, О. В., Єресько, О. В., Кириченко, В. І., Петрочко, Ж. В., & Пономаренко, В. С. (2014). *Партнерство задля нароцування потенціалу*. Посібник для активістів неурядових організацій. Київ: «Здоров'я через освіту».

24. Берталанфі, Л. (1969). Общая теория систем — критический обзор. *Исследование по общей теории систем : сборник*. — М. : Прогресс, 23-82.

25. Бех, В. П. (2000). *Генезис соціального організму країни: Монографія*. 2-е вид. доп. Запоріжжя: Просвіта.

26. Бех, В. П., Лукашевич, М. П., & Туленков, М. В. (2008а). *Соціальна робота і формування громадянського суспільства;*

Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 599.

27. Бех, В. П., Лукашевич, М. П., & Туленков, М. В. (2008b). *Соціальна робота в сучасному суспільстві. Монографія*; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.

28. Бех, В. П., & Семененко, Л. М. (2009). *Соціальний організм навчального закладу: самоорганізація, саморегуляція та управління. Монографія*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 330.

29. Бех, І. Д. (2013). Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири. *Гірська школа українських Карпат*, 10, 3-14. // file:///C:/Users/HP/Desktop/gasuk_2013_10_3.pdf

30. Біла, О. О. (2014). *Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності*. (Дис. доктора пед. наук). Одеса, 574.

31. Богданова, І. М. (1998). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій*. (Дис. доктора пед. наук), Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — Київ, 440.

32. Боковець, О. І. (2017). Основні парадигмальні позиції дослідження структурної організації інноваційного потенціалу особистості. *Вісник післяпломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*, 3, 20-33.

33. Бондаревская, Е. В (2007). Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. *Педагогика*, 6, 3-10.

34. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. (2004). Парадигмальний підхід к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*, 10, 23–31.

35. Бондарук, І. І. (2015). *Формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на основі реалізації акмеологічного підходу*. (Дис. канд. пед. наук), Нац. ун-т вод. госп-ва і природокористування. Рівне, 200.

36. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. (2000). *Педагогіка: [учебник для вузов]*. Санкт-Петербург: Питер.

37. Бочарова, В. Г. (1991). *Соціальна мікросреда як фактор формування личности*. (Дис.доктора пед. наук). Москва.

38. Бригаднова, А. Ю. (2012). Технологія формування готовності к самопрезентації в процесі практичного обчучення. *Вестник РМАТ*, 2-3, (5-6). [Електронний ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-gotovnosti-k-samoprezentatsii-v-protsesse-prakticheskogo-obucheniya/>

39. Бриль, М., Врублевський О., Данчева, О., Сеїтосманов, А., & Чубаров, Е. (2018). *Успішна територіальна громада: будуємо разом*. Харків : Видавничий будинок Фактор, 128.

40. Букач, М. М., Клименюк, Н. В., & Горлачук, В. В. (2015). *Словник-довідник із соціальної роботи. Навчальний посібник*. М.М.Букач (ред.). Миколаїв: ФОП Швець В. Д., 384.

41. Буркова, Л. В. (2011). *Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 43.

42. Буркова, Л. В. (2010). Класифікація інновацій в освіті. *Теорія та методика управління освітою*, 4, [Електронний ресурс]. URL: <http://tme.uio.edu.ua/docs/4/10burcie.pdf>

43. Буяшенко, В. В. (2012). Моделі трактовки соціальної роботи та державні освітні стандарти вищої освіти. *Соціальна філософія. Етика*. [Електронний ресурс]. URL: www.researchgate.net/publication/308721365

44. Вайнола, Р. Х. (2008). *Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика*. Навчальний посібник. С. О.Сисоева (ред.). К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 134.

45. Вайнола, Р. Х., & Рудкевич, Н. І. (2016) Механізми соціалізації студентської молоді в освітньому середовищі вищого навчального закладу. *Науковий часопис НПУ ім.*

М.П. Драгоманова. *Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, 21, 3-8.

46. Валеева, Р. А., Королева, Н. Е., & Сахапова, Ф. Х. (2014). Сравнительный анализ моделей подготовки социальных работников в США, странах Западной Европы и в России. *Фундаментальные исследования*, 5 (1). 162-166. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33806>.

47. Васильєва, М. П., & Подберезський, М. К. (2018). Технології соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 24 (1). 41-48.

48. Васильєва, М. П., & Романова І. А. (2019). Використання сучасних дидактичних методів у підготовці майбутніх соціальних працівників. *Інноваційна педагогіка*, 13 (2), 187-190.

49. Ващенко, Л. В. (2006). *Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону*. (Автореф. дис. докт. пед. наук.), Інститут педагогіки АПН України, 40.

50. Вековцева, Т. А. (2013). *Професійне саморозвиття преподавателя вуза: монографія*. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 135.

51. Верещагин, О. А. (2014). Коммуникативная социогуманитарная парадигма и современные образовательные практики. *Социология образования*, 10 (октябрь), 87-97.

52. Віннікова, Л. В. (2003). *Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, Луганськ, 20.

53. Витвар, О. И. (2013). Историко-педагогические предпосылки и современные тенденции профессионального развития социальных педагогов и социальных работников. *Вестник Вят ГГУ*, 2-3, 42-46.

54. Видишко, Н. В. (2010). *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 23.

55. Власенко, Ю. А. (1999). Психологический анализ инновационного потенциала личности. *Вісник Харківського державного університету. Серія "Психологія, політологія"*, 1, 2, 178-181.

56. Власюк, О. С. & Яценко, Л. Д. (2016). Людський розвиток в Україні: чинники та проблеми. *Стратегічні пріоритети*, 1 (38), 43-54.

57. Вознюк, О. В. (2009). *Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід. Монографія*. В: П. Ю. Саух (ред.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

58. Вознюк, О. М. (2014). *Психологічні умови застосування активних методів навчання в процесі підготовки соціальних працівників*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 20.

59. Воробьева, С. В. (2018). *Управление образовательными системами: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры*. 2-е изд. М.: Юрайт, 491.

60. Габа, І. М. (2010). Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма. *Актуальні проблеми психології*, 9(22), 27-31.

61. Гаврилюк, А. В. (2016). *Тенденції розвитку класичних університетів Німеччини*. (Дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 228. [Електронний ресурс]. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/14384/1/Дисертація%20Гаврилюк%20А.В.pdf>

62. Головатий, М. Ф., & Панасюк, М. Ф. (2005). *Соціальна політика і соціальна робота. Термінол.-понятійн. слов.* Київ: МАУП, 296.

63. Горбунова, Л. (2016). Аналіз міжнародного досвіду розроблення та імплементації трансверсальних (транскультур-

них, трансферабельних). Компетенцій як ключових освітніх компетенцій 21 століття. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій* (частина II): прє-принт (аналітичні матеріали). В: В. І. Степаненко (ред.). К.: ІВО НАПН України, 144.

64. Горпинич, О. В. (2004). Соціальна робота в Україні: стан та перспективи розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, I(23), 67-74.

65. Гришкова, Р. О. (2007). *Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей. Монографія*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 424.

66. Гонтаровська, Н. Б. (2012) Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра. (Дис. док. пед. наук). Київ, 475 с.

67. Гуль, А. С. (2007). Деякі особливості трансформації особистості в умовах ієрархічних структур. *Політологія. Наукові праці*, 79(66), 66-71.

68. Делия, В. П. (2008). *Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза. Научное издание*, 484.

69. Демченко, О. П. (2014). *Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи. Монографія*. Видавничий Дім «Слово», 416.

70. Демчук, М. И., & Юркевич, А. Т. (2007). *Системная методология инновационной деятельности. Учеб. пособие*. Минск, 300.

71. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник*. К. : Академвидав, 352.

72. Докучаєва, В. В. (2005). *Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі. Монографія*. Луганськ: Альма-матер, 304.

73. Дубасенюк, О. А. (2006). Тенденції розвитку професійної педагогічної освіти. *Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: зб. наук. праць*. В: О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініна, О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ, 3-7.

74. Дубасенюк, О. А., Антонова, О. Є., Вітвицька, С. С., Сидорчук, Н. Г., Спірін, О. М., & Якса, Н. В. (2006). *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку. Монографія*. В: О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 316.

75. Дубасенюк, О. А. (2012). Педагогические аспекты профессиональной деятельности социальных работников. *Человек и общество: на рубеже тысячелетий: материалы международной научной конференции*. В: О. И. Кириков. Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 54, 1-23.

76. Дубасенюк, О. А. (2014). Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць*. В: О. А. Дубасенюк (ред.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 12-28.

77. Дубич, К. В. (2015). Сучасна система надання соціальних послуг України. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 3. [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2015_3_7.

78. Дубич, К. В. (2017). Участь громадських організацій в публічному управлінні системою соціальних послуг. *Державно-управлінські студії*. 2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/deruprs_2017_2_16.

79. Дубич, К. В. (2007). *Особистісно-орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук).

Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Луганськ, 24.

80. Дурманенко, Є, Панченко, В. (2014). Гуманістична спрямованість інноваційних процесів у соціальній педагогіці. *Соціальна педагогіка*, 1, 171-175.

81. Дусаев, Х. Б. (2004). Методологические аспекты классификации инноваций. *Вестник ОГУ*, 1, 81-87.

82. Михайлева, Е. В., Бирченко, Т. В., & Зверко, (2014). *Университет в условиях современности: сила традиций перед вызовами будущего : монография*. В: Е. Г. Михайлевой (ред.); Нар. укр. акад. Харьков: Изд-во «ТОВ «Щедра садиба плюс», 284.

83. Холостова, Л. И., Кононова, М. В., Вдовина, В. А., Петросян В.А. (2011). *Теория социальной работы. Учебник для бакалавров*. М. : Издательство Юрайт ; ИД Юрайт, 244.

84. Егорова, Ю. А. (2006). *Парадигмальный подход к оптимизации целеполагания в обучении студентов гуманитарным предметам в вузе*. (Дис. кандидата наук. Казанский государственный университет им. В.И.Ульянова-Ленина [online]. Доступно: http://libweb.kpfu.ru/z3950/referat/220306_5.pdf

85. Ермолаева, О. А. (2008). Основные принципы, методы и уровни современного парадигмального подхода. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки»*, [online] 1 (9), 163–169. [Електронний ресурс]. URL: [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_West_soc_2008_1\(9\)/27.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_West_soc_2008_1(9)/27.pdf)

86. Ефимов, П. П., Костин, В. Н. (2014). Сущность инновационной образовательной среды вуза. *Молодой ученый*, 7, 502-506.

87. Жалдыбин, А. С. (2013). *Парадигмы развития социальной педагогики*. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.scienceforum.ru/2013/pdf/3324.pdf>

88. Жаркова, А. А. (2011). *Развитие личности в условиях социально-культурной деятельности на основе парадигмаль-*

ного підходу. *Теоретические аспекты. Монография.* Москва: МГУКИ.

89. Жижко, Т. А. (2013). Класичний і не класичний університет ХХІ століття. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 113, 76-88. [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_113_11.

90. Жижко, Т. А. (2011). *Теоретичні засади розвитку університетської освіти: європейський контекст.* (Автореф. дис. докт. філософ. наук). Київ, 32.

91. Загвязинский, В. И. (1995). *Методология и методика социально-педагогического исследования. Книга для социальных педагогов и социальных работников.* Москва.

92. Заїка, В. М. (2006). *Особливості трансформації особистості людини в ході вирішення життєвої кризи. Методичні матеріали.* В: Л. Г.Перетятко (ред.). Вид. 3-е, доп. Полтава, 100.

93. Закон України (2002). «Про інноваційну діяльність». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 36, ст.266.

94. Закон України (2017). «Про освіту». *Голос України*, 27(09) / 178-179 /.

95. *Законодавство України про соціальний захист населення.* (2005). (4-е вид.). Роїна, О. М. К.: КНТ, 488, 357-367.

96. Зверева, І. Д. (2011). Стратегія розвитку соціальної педагогіки в Україні. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 3(16), 18-21.

97. Зверева, І. Д. (1999). *Теорія та практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні.* (Автореф. дис. докт. пед. наук). Ін-т педагогіки АПНУ. Київ, 35.

98. Зеер, Э. Ф. (2013). *Психология профессионального образования. Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования.* 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр «Академия».

99. Земцова, В. И., & Леонтьева, Е. А. (2010). Теоретические предпосылки развития акмеологического потенциала студентов педагогических специальностей. *Педагогическое образование в России*, 4, 137-144.

100. Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, 5, 34-42.

101. Ицковиц Генри. (2010). *Тройная спираль: университеты-предприятия-государство : инновации в действии*. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем управления, 237.

102. Иванова, І. (2014). Освітній та професійний стандарти: проблеми відповідності. *Український науковий журнал: Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*, 1-2. 135-147.

103. Івженко, І. Б. (2018). Практичний аспект формування взаємодії системи органів місцевого самоврядування з волонтерськими рухами в процесі реалізації соціальної роботи. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Державне управління*, 29(68), 1, 188-194. [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntvupa_2018_29_1_36.

104. Івженко, І. Б. (2019). *Взаємодія органів місцевого самоврядування із суб'єктами волонтерської діяльності у соціальній роботі*. (Дисертація наук з державного управління). Київ.

105. Івченко, Н. М. (2003). Участь молоді у волонтерській діяльності як соціально-педагогічна проблема (інтерпретаційний аспект). *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*, 1, 23-28.

106. Казанцева, Е. В. (2013). Формирование навыков самопрезентации как профессионально необходимых качеств будущих педагогов-психологов. *Концепт. Спецвыпуск 05*. — ART 13551. — 0,3 п. л. [Електронний ресурс]. URL: <http://e->

koncept.ru/2013/13551.htm. — Гос. рег. Эл ФС 77-49965. — ISSN 2304-120X.

107. Канишевська, Л. В. (2013). Дослідження проблеми підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя. *Збірн. наук. праць Національної академії педагогічних наук України*. Інститут проблем виховання, 17, 293-297.

108. Капська, А. Й., (ред.) (2000). *Соціальна педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Український державний центр соціальних служб для молоді України, 264.

109. Капська, А. Й. (2016). Соціальна робота: тенденції. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць*, 21, 10-16.

110. Капустюк, О. М. (2007). *Самопрезентація як засіб створення позитивного іміджу особистості*. (Дис.канд. психол. наук). Київ, 225.

111. Караман, О. Л. (2012). Системний підхід як методологія дослідження соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*, 107(1), 222-229.

112. Карасева, С. А. (2013). Модель процесса формирования готовности студентов к самопрезентационной деятельности. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серія 3: Педагогіка и психологія*, 3 (123). [Електронний ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-protsesssa-formirovaniya-gotovnosti-studentov-k-samoprezentatsionnoy-deyatelnosti>

113. Карпенко, О. Г. (2005). Об'єкт, предмет та методи соціальної роботи: системний підхід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наукових праць*, 3, 99-107.

114. Карпенко, О. Г. (2008). *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської*

освіти. (Дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 546.

115. Карпенко, О. Г. (2007). *Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти. Науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти. Монографія*. В: С. Я. Харченко (ред.). Дрогобич: Коло, 374.

116. Карпова, Ю. А. (2004). *Введение в социологию инноватики. Учеб. пособие*. СПб.: Питер, 192.

117. Карпова, Ю. А. (2008). Инновационная среда как объект социологии инноватики: проблема управления. *Инновации*, (10), 45-48.

118. Каташов, А. І. (2001). *Педагогічні основи розвитку інноваційного середовища сучасного ліцею*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ, 20.

119. Кириленко, К. М. (2015). Підходи до розуміння інноваційної культури в контексті сучасного наукового дискурсу та їх наскрізні ідеї. *Питання культурології*, 31, 64-71. [Електронний ресурс]. URL: journal.knukim.pp.ua/index.php/culturology/article/download/57/223

120. Клименюк, Н. В. (2007). *Виховання гуманності у майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Херсон, 19

121. Клос, Л. Є. (2018а). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах США до здоров'язбережувальної діяльності*. (Дис. док. пед. наук). Київ, 512.

122. Клос, Л. Є. (2018b). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в університетах США до здоров'язбережувальної діяльності*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). 13.00.04. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 42.

123. Козак, Л. В. (2016). Розвиток університетської освіти: навчання на основі дослідження. *Освітологічний дискурс*, 2 (14),

38-52 [Електронний ресурс]. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/385/325>

124. Козубовська, І. В., & Товканець, О. С. (2012). *Соціальна робота в системі освіти: профілактика девіантної поведінки учнів ПТУ*. Держ. вищ. навч. закл. Ужгород. нац. ун-т; Ужгород : Вид-во Бреза А. Е., 269.

125. Козубовський, Р. В., & Смуk О. Т. (2013). *Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки неповнолітніх у процесі волонтерської практики*. Монографія: Ужгород : «ПП Бреза», 232.

126. Колесник, Н. Є. (2015). *Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами трудового навчання учнів*. В: О. А. Дубасенюк, ред. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 231-251.

127. Колотило, М. О. (2015). *Місія університету в контексті становлення філософсько-освітньої парадигми інформаційного суспільства*. (Дис. кандидата пед. наук). Інститут вищої освіти НАПН України, Київ.

128. Колток, Л. Б. (2006). Методологічне значення педагогічного дискурсу в системі сучасної освіти. *Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності*. Альманах. 18, 185-194.

129. Коляда, Н. М. (2013). *Соціально-педагогічні засади розвитку дитячого руху в Україні (початок ХХ ст. - середина 30-х років ХХ ст.)*. (Дис. доктор пед. наук). Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ.

130. Коляда, Н. М. & Кравченко, О. О. (2017). Підходи до модернізації освітнього середовища у контексті професійної підготовки соціальних педагогів. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського*. В.: І. І. Осадченко (ред.). Умань : ВПЦ «Візаві», 21–25.

131. Коляда, Н. М. & Кравченко, О. О. (2017). Нормативні та прикладні аспекти забезпечення якості підготовки соціальних працівників. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 3, 68–78.

132. Коляда, Н. М. (2018). Новітні підходи до молодіжної роботи як стратегічного напрямку соціальної політики в Україні. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, LXXIX, 2, 210–214.

133. Коляда, Н. М. & Кокоша, А. В. (2018). Формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах діяльності студентського наукового товариства. *Соціальна робота і соціальна освіта*, 2, 68–78.

134. Коляда, Н. М. & Левченко, Н. В. (укл.). (2018). *Технології соціальної роботи : навч. посібник*. Умань: ВПЦ «Візаві», 338.

135. Коляда, Н. М. & Кравченко, О. О. (2018). Соціальна робота з дітьми шкільного віку в громаді: практичний досвід. *Науковий вісник Ужгородського університету*, 2 (43), 126–132.

136. Коляда, Н. М. & Левченко, Н. В. (2018). Розвиток молодіжної роботи в умовах вищого закладу освіти. *Соціальна робота і соціальна освіта*, 2, 79–88.

137. Коляденко, С. М. (2012). Теоретико-концептуальні засади соціального партнерства ВНЗ та державних і недержавних організацій. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, 41–45.

138. Комаровська, О. А. (2011). Художній образ як вектор створення художньо-освітнього простору мистецького навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (9), 210–215.

139. Конанчук, Д., Волков, А. *Епоха «Гринфілда» в образотворенні*. [Електронний ресурс]. URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf

140. Конверський, А. Э. ред., (2010). *Основи методології та організації наукових досліджень. Навчальний посібник для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів*. Київ: Центр учбової літератури, 23.

141. Коновальчук, І. І. (2011). Закономірності та умови реалізації інноваційних освітніх процесів. Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття. *Зб. наук. праць. Черкаси. Видавець Чабаненко Ю.А.*, 552-557.

142. Коновальчук, І. І. (2013). Сутнісні ознаки інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць*. Кривий Ріг: ДВНЗ «Криворізький національний університет», вип. 39, 216-222.

143. Коновальчук, І. І. (2015). *Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах*. (Автореферат дисертації доктора пед.наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 40.

144. Коношенко, С. В. (2005). Соціальна дезадаптація як явище об'єктивної реальності в умовах сучасного соціуму . *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. К.: Інститут проблем виховання, 2, 183–186.

145. Копилова, С. В. (2012). Передумови удосконалення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. В: Є.І. Коваленко (ред.), 4, 132-138.

146. Корчакова, Н. В. (2002). Використання самопрезентації у навчально-виховному процесі. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія Психологія і педагогіка*. Остріг, 3, 454-462.

147. Корчевський, Д. (2013). Парадигмальний підхід до інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців

комп'ютерного профілю. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 8 (2), 60-67. [online]. [Електронний ресурс]. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/8_2/9.pdf

148. Костюк, В. Н. (1976). *Методология научного исследования. Монография*. Киев-Одесса: «Вища школа», 124.

149. Котенко, В. П. (2006). Парадигма как методология научной деятельности. *Библиосфера*, 3, 21-25, 21.

150. Кравченко, О. (2016). Значення стратегії розвитку університету та критерії оцінювання її ефективності. *Гірська школа українських Карпат*, 14, 53-56.

151. Кравчук, В. М. (2007). Деякі підходи до класифікації громадських організацій в Україні. *Вибори та демократія*, 1 (11), 48-53.

152. Красильник, Ю. С. (2014). Теоретико-методичні аспекти проектування інноваційного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу. *Вісник Національного університету оборони України*, 6(43), 78-83.

153. Кремень, В. Г. (2004). Освітнянський простір і соціальна робота в Україні: сучасна парадигма взаємодії. *Особливості соціальної молодіжної політики в Україні та ФРН на сучасному етапі : наук. зб. Між- регіон. акад. упр. персоналом*. Київ: МАУП, 31-37.

154. Кремень, В. Г. (2009). *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія*. К.: Педагогічна думка, 520.

155. Кривоконь, Н. І. (2011). *Соціально-психологічне забезпечення соціальної роботи. Монографія*. Черніг. держ. ін-т права, соц. технологій та праці. Чернігів: Олійник Р. А., 479.

156. Кривоконь, Н. І. (2012). *Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні. Навчальний посібник*. Чернігів: Чернігівський державний технологічний університет, 320.

157. Кубіцький, С. О. (2015). *Сучасні технології соціальної роботи: світовий досвід та тенденції розвитку в Україні. Монографія*. Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ : Міленіум, 320.
158. Кузина, И. Г. (ред.) (2006). *Теория социальной работы*. — Владивосток, 230.
159. Кулікова, А. Є. (2009). *Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції*. (Дис. канд. пед. наук). Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 227.
160. Кун, Т. (2001). *Структура наукових революцій*. Переклад з англійської О. Васильєва. Київ: Port-Royal.
161. Курченко, Д. Г., & Мартинюк, О. В. (2001). *Стратегії розвитку освітніх систем країн світу. Монографія*. К.: ІПК ДСЗУ, 321.
162. Лактионова, Г. М. (1995). *Актуальные проблемы социализации девушек-подростков*. К.: А.Л.Д., 104.
163. Лапин, Н. И. (2008). *Теория и практика инноватики. Учеб. пособие*. М.: Университетская книга. Логос, 328.
164. Ларина, В. П. (2009). *Развитие инновационного потенциала педагогического коллектива школы*. (Дис. канд. пед. наук). Киров, 154.
165. Ларионова, И. А. (2009). *Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы*. (Автореф. дис. док. пед. наук). Моск. пед. госуд. ун-т., 43, 12.
166. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность, сознание, личность*. М: Политиздат, 307.
167. Леонтьев, Д. А. (2002). *Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ. Современная психология мотивации*. М.: Смысл, 345.
168. Леонтьев, Д. А. (2011). *Личностный потенциал: структура и диагностика. Коллективная монография*. М.: Смысл, 677, 108.

169. Лещук, Г. В. (2009). *Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 20.

170. Липский, И. А. (2004). *Социальная педагогика. Методологический анализ*. Учеб. пособие. М.: ТЦ Сфера, 320, 5.

171. Литвинов, А. (2016). Готовність до провайдингу інновацій як важлива професійна якість майбутнього викладача. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (59), 154-161.

172. Лісовець, О. В. (2018а). Методологічні засади організації процесу формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Педагогічний часопис Волині*, 1, 140–146. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2018_1_24.

173. Лісовець, О. В. (2018b). Позааудиторна навчальна діяльність як складова системи формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Освітній простір України*, 12, 124-130.

174. Лісовець, О. В. (2018с). Умови створення сприятливого освітнього середовища для формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, (1)15, 40-43.

175. Лісовець, О. В. (2018d). *Формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: монографія*. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 344.

176. Лісовець, О. В. (2019). *Теорія та практика формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Донбаський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 42.

177. Логвіненко, Т. О. (2016). *Теорія і практика підготовки соціальних працівників в університетах Скандинавських*

країн: Данія, Норвегія, Швеція. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 46.

178. Лоюк, І. (2018). *#Будуємо партнерство: Збірник порад як налагодити стабільні партнерські відносини. Серія "Посібники для неурядових організацій"*, Київ, 12.

179. Лукашевич, М. П., Мигович, І. І. (2003). *Теорія і методи соціальної роботи. Навч. посібн. 2-ге вид., доп. і випр.* К.: МАУП, 168, 38-39.

180. Лызь, Н. А., Лызь, А. Е. (2012). *Тенденции развития высшего образования. Учебно-методическое пособие.* Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 48.

181. Малянов, Е. А. (2015). *Социально-культурная инноватика: методология, теория и практика.* Пермь, 416.

182. Малянов, Е. А. (2010). *Социально-культурная инноватика: методология, теория и практика нововведений в социально-культурной сфере: монография.* Тамбов: ИздТГУ им Г.Р. Державина.

183. Манжелей, И. В. & Потапов, В. И. (2017). *Субъекты и среда физического воспитания и спорта. Монография.* Изд. 2-е, стер. М., Берлин: Директ-Медиа, 192.

184. Мануйлов, Ю. С. (2003). *Воспитание средой: сборник статей разных лет.* Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 119.

185. Мардахаев, Л. В. (2005). *Социальная педагогика. Учебник.* М.: Гардарики, 269.

186. Мардахаев, Л. В. (2011). *Методология социальной педагогики. Педагогическое образование и наука*, 1, 4-10.

187. Мардахаев, Л. В., & Никитина Н. И. (2012). *Современные педагогические парадигмы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе. Вестник СибАДИ*, 2 (24), 146-152.

188. Мельник, Я. В. (2012). *Тенденції розвитку державної освітньої політики в Україні.* [Електронний доступ].

URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/putp/2012-3/doc/2/04.pdf>

189. Мельничук, І. М. (2011). *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 42.

190. Мещанінов, О. П. (2005). *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика. Монографія*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 460.

191. Мигович, І. І. (1998). Становлення соціальної роботи як науки в Україні. *Соціальна політика і соціальна робота*, 1-2, 68-77, 75.

192. Микитенко, Н. О. (2006). *Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади*. (Дис. канд. пед. наук). Львів, 224.

193. Михайлева, Е. Г. (2004). *Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной среде*. — Харьков: Изд-во НУА, 48.

194. Михайлова, Ю. Н. (2010). Воспитательно-образовательная среда вуза как средство повышения адаптивности студентов к профессиональной деятельности. Ю.Н.Михайлова. *Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского*, 7, 9(30), 131-137.

195. Міщенко, І. Б. (2006). Організація самостійної роботи студентів відповідно до міжнародних норм і стандартів. *Соціалізація особистості*, XXVI, 125-135.

196. Міщенко, І. Б. (2007а). Інтегративний підхід до визначення результату професійної підготовки фахівців у контексті Болонського процесу. *Соціалізація особистості*, XXVIII, 159-169.

197. Міщенко, І. Б. (2007б). Особливості впровадження компетентнісно орієнтованої технології в систему професійної освіти. *Теоретичні та практичні підходи до впровадження но-*

вого покоління освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахівців: шляхи розвитку: матеріали науково-методичної конференції, Київ, 6-8 лютого. (2-х т. Т.1), (с. 379-380). Київ : КНЕУ.

198. Міщенко, І. Б. (2007с). Технологізація професійної підготовки майбутніх фахівців як провідна складова якості соціальної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія II. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*, 6, 48–57.

199. Міщенко, І. Б. (2008а). Методична доцільність використання кейс-методу в підготовці фахівців соціальної сфери. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія II. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*, 7, 38–44.

200. Міщенко, І. Б. (2008b). Психолого-педагогічні засади формування інноваційної культури майбутніх фахівців. *Досвід організації та активізації навчального процесу та основи впровадження інноваційних технологій: матеріали науково-методичної конференції*, Київ, 5-8 лютого. (2-х т. Т.2), (с.318-319). Київ: КНЕУ.

201. Міщенко, І. Б. (2008с). Психолого-педагогічні засади підготовки фахівців соціальної сфери до застосування технології моделювання проблемних ситуацій. *Соціалізація особистості*, XXXI, 196-203.

202. Міщенко, І. Б. (2009а). Індивідуальна робота студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань. *Соціалізація особистості*, XXXII, 52-61.

203. Міщенко, І. Б. (2009b). Компетентність майбутніх фахівців: методологія та досвід формування в умовах вищої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія II. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, 8, 3-9.

204. Міщенко, І. Б. (2009с). Методичні засади застосування кейс-методу в індивідуальній роботі. *Єдність навчання та на-*

укових досліджень — головний принцип університету: матеріали науково-методичної конференції, Київ, 5-6 лютого. (с. 121-123). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

205. Міщенко, І. Б. (2009d). Напрями оптимізації соціальної роботи з людьми, що живуть із ВІЛ/СНІДом. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія ІІ. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, 9, 44-52.

206. Міщенко, І. Б. (2010). *Методичні рекомендації до виконання індивідуальної роботи з дисципліни «Актуальні проблеми соціальної роботи» з використанням кейс-методу для студентів денної та заочної форми навчання спеціальності «Соціальна робота»*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

207. Міщик, Л. І. (2016). Особливості системного підходу в професійній діяльності соціальних працівників. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (133), 150-154.

208. Муранова, Н. П. (2013). *Фізико-математична підготовка старшокласників до навчання в технічному університеті. Монографія*. Київ: НАУ.

209. Мусина-Мазнова, Г. Х. (2012). Суб'єктивні умовия успішности кар'єрного становлення будущего спеціаліста соціальної сфери. *Общество: социология, психология, педагогика*, 2, 53-60.

210. Набатова, О. О. (2011). Соціальні інновації: поняття, види, суб'єкти. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого*, 6, 58-66.

211. Наказ МОН України (2015). «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року 266», 1151 від 06.11.2015. [електронний ресурс] // <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-01-18/4636/nmo-1151.pdf>

212. Наконечна, М. М. (2012). *Допомога іншому: психологічні аспекти*. Монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 184.
213. Наместникова, И. В. (2011а). Социальная работа как профессия международного уровня. *Педагогическое образование и наука*, 1, 20-31.
214. Наместникова, И. В. (2011б). Тенденции развития профессионального образования в области социальной работы: международная перспектива. *Вестник МГОУ «Психологические науки»*, 3, 157-162.
215. *Національна доповідь «Цілі Сталого Розвитку: Україна»*. (2017). [Електронний ресурс]. URL: file:///C:/Users/HP/Desktop/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf
216. Неборский, Е. В. (2018). *Трансформация стратегий развития университетов за рубежом в условиях глобальных рисков*. (Диссертация докт. пед. наук). Москва, 396.
217. Никитин, В. А. (2002). *Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учебное пособие*. М.: Московский социально-психологический институт, 236, 9.
218. Новикова, Л. И. (1985). *Школа и среда*. М.: Знание, 79.
219. *Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді*. (2003). Частина I. (перевидання зі змінами). К.: ДЦССМ, 762, 5-11.
220. Олексюк, Н. С. (2011). *Соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців в умовах реформування збройних сил України. Монографія*. К.: Видавничий Дім «Слово», 304.
221. Омельченко, С. О. (2007). *Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків. Монографія*. Луганськ : Альма-матер, 352.
222. Осколкова, Ю. В. (2009). *Развитие творческого потенциала у будущих педагогов профессионального обучения в вузе*. (Дис. канд. пед. наук). Екатеринбург, 210.

223. Павлик, Н. В. (2018) *Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів. Монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 350.

224. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті* (2001). Монографія. В: С. О.Сисоєва (ред.). К.:ВПОЛ, 502.

225. Пейн, М. (2000). *Сучасна теорія соціальної роботи*. Переклад з англ. Київ: Либідь.

226. Пейн, М. (2007). *Социальная работа: современная теория*. Учебное пособие. Малькольм Пэйн. М.: Академия, 391.

227. Петрочко, Ж. В. (2006). Соціально-виховуюче середовище як умова ефективної соціалізації особистості. *Соціалізація особистості: Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. XXVII, 16-26.

228. Петрочко, Ж. В. (2011). *Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах*. (Автореф. дис. док. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 44.

229. Петрочко, Ж. В. (2006). Соціально-виховуюче середовище як умова ефективної соціалізації особистості. *Соціалізація особистості. Збірник наукових праць. Педагогічні науки* XXVII, 16-27.

230. Петрущик, А. И., Адуло Т. А., Антипенко, А. И., & Алексеева Е. А. (1989). Человек как диалектическое единство факторов. *Человек: Философские аспекты сознания и деятельности*. В: Д. И. Широканов, А. И. Петрущик. Минск: Наука и техника, 32-63.

231. Пикулёва, О. А. (2013). *Психология самопрезентации личности. Монография*. М. : ИНФРА-М, серия «Научная мысль», 320.

232. Платонова, Н. М. (2001). *Основы педагогического менеджмента в социальном образовании*. (Дис. д-ра пед. наук).

Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 391.

233. Платонова, Н. М., & Платонов, М. Ю (2011). *Инновации в социальной работе. Учеб. пособие*, Москва, 256.

234. Плотніков, В. П. (2005). *Соціально-педагогічні основи соціалізації молоді промислового району*. (Автореф. дис. док. пед. наук). Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди, 41.

235. Повідайчик, О. С. (2018). *Формування готовності майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки. Монографія*. Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 477.

236. Поліщук, В. А. (2013). Системний підхід до роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з формування здорового способу життя. *Таврійський вісник освіти*, 4(44), 90- 96.

237. Поліщук, В. (2014). Соціальна робота: проблеми становлення в умовах сьогодення. *Social Work and Education*, 1, 107-114.

238. Поліщук, В. А. (2011). *Професійна підготовка соціальних працівників: досвід європейських країн*. Соціальна робота в Україні. 2011. 1-2, 21-27.

239. Поліщук, В. А., & Янкович О. І. (2009). *Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи. Курс лекцій*. ТДПУ, Тернопіль, 256.

240. Поліщук, Ю. Й. (2005). *Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні. Монографія*. Тернопіль: ТНПУ, 432.

241. *Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності*. (2000). Наказ Міністерства освіти і науки України від 07 листопада 2000 р. № 522, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 26 грудня 2000 р. № 946/5167 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2017 р. № 994).

242. Полтавець, В. (2000). *Соціальна робота в Україні: перші кроки*. К.: Видавничий дім "KM Academia", 236.

243. Поляков, М. В., & Савчук, В. С. (2004). *Університетська освіта і виклики часу. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи*. Київ: Генеза, 416.

244. Попов, В. В. (2003). *Организационно-педагогические условия развития инновационного потенциала педагога в учреждении дополнительного образования детей*. (Дис. канд. пед. наук). Оренбург, 179.

245. Попович, Г. М. (2004). *Умови інституціалізації соціальної роботи в Україні*. (Автореф. дисер. канд. наук). Київ, 20.

246. Постанова КМУ. (2015). *Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти*. (№ 266, 29 квітня) [електронний ресурс] // <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>.

247. Присвітла, О. В. (2014). Інноваційна парадигма розвитку університетської освіти у контексті формування високоякісної економіки. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Економічні науки*. 9-1(2), 26-31.

248. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013). *Урядовий кур'єр*, 04.07.2013, 117 / 155 від 29.08.2013 /

249. Про Національну стратегію сприяння розвитку громадянського суспільства на 2016-2020 роки (2016). *Указ Президента України №68/2016*. URL:<http://www.president.gov.ua/documents/682016-19805>.

250. Про соціальне замовлення у сфері соціальних послуг (2009). *Проект Закону України від 16 жовт. 2009 р. №5236*. Ліга-Закон: прав. портал України. 2012. Режим доступу : <http://www.ligazakon.ua/>

251. Про соціальні послуги (2003). Закон України від 19 черв. 2003 р. № 966-IV (із змінами, внесеними згідно із 8 Законами у 2004-2012 рр.). // *Офіц. вісн. України*. 1 серп. (29), 52. Ст. 1435.

252. Пуховська, Л. П. (1998). *Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині Х століття*. (Автореферат дис. докт. пед. наук). Київ, 41.

253. Пэйн, М. (2007). *Соціальна робота: сучасна теорія*. М.: Академія, 400.

254. Рибалка, В. В. (2003). *Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату)*. Навчально-методичний посібник. Київ: Ніка-Центр, 15.

255. Рибалко, Л. С. (2007). *Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект)*. Монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 443, 110.

256. Рижанова, А. О. (2005). *Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). 13.00.05. Луганськ, 2005.

257. Рогальська, І. П. (2009). Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. (Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук). Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Луганськ.

258. Романовська, Л. І. (2013). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2(8). 224-227.

259. Романовська, Л. І. (2013). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2(8). 224-227, 225.

260. Рябова, Ю. М. (2016). (2016). *Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатона-*

ціональному середовищі. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Херсон. держ. ун-т. Херсон, 20.

261. Рябова, Ю. М. (2016). *Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі*. (Дисертація кандидата педагогічних наук). Миколаїв, 238.

262. Савельчук, І. Б. (2011а). Використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів соціальної сфери. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*, 13, 3-12.

263. Савельчук, І. Б. (2011б). До питання актуальності проблем взаємозв'язку теорії та практики соціальної роботи. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць*, 12, 10-15.

264. Савельчук, І. Б. (2011с). Значення та можливості застосування проєктивної технології в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Наукова складова навчального процесу та інноваційні технології його розвитку: матеріали науково-методичної конференції*, Київ, 12 квітня. (2-х т. Т.2), (с.387-388). Київ: КНЕУ.

265. Савельчук, І. Б. (2011d). Концептуальні засади становлення соціальної роботи в умовах євроінтеграції. *Єдність навчання та наукових досліджень — головний принцип університету: матеріали науково-методичної конференції*, Київ, 9-10 лютого. (с.270-271). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

266. Савельчук, І. Б. (2011e). Можливості проєктно-соціальної діяльності майбутніх соціальних працівників у роботі з дезадаптованими дітьми та молоддю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*, XVI, 147-155.

267. Савельчук, І. Б. (2011f). Технологія управління самостійної роботою студентів: досвід та інновації соціальної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: «Вища освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, II (27), 3(2), 373-380.

268. Савельчук, І. Б. (2012а). Активізація мобільності менеджерів соціальної сфери засобами інноваційних освітніх технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*, 14(1), 72-81.

269. Савельчук, І. Б. (2012b). Інноваційно-орієнтований підхід до організації практики магістрів соціальної сфери. *Єдність навчання та наукових досліджень — головний принцип університету: матеріали науково-методичної конференції*, Київ, 9-10 лютого. (2-х т. Т.2), (с.128-129). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

270. Савельчук, І. Б. (2012c). Науково-методологічні підходи до впровадження інновацій в практику соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 2, 180-186.

271. Савельчук, І. Б. (2012d). Організаційно-управлінські засади функціонування «Школи педагогічних інновацій» як ефективної форми підготовки викладачів до інноваційної діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: «Вища освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, III (36), 27(1), 161-166.

272. Савельчук, І. Б. (2012e). Технологія «майстер-клас» як ефективна форма підготовки соціальних працівників до інноваційної діяльності. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей II міжнародної науково-практичної конференції*, Хмельницький, 15 листопада. (с. 245-247). Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна».

273. Савельчук, І. Б. (2013а). Активізація мобільності фахівців соціальної сфери засобами інноваційних освітніх технологій. *Актуальні проблеми соціальної роботи: волонтерство як важливий ресурс соціальної роботи: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Ужгород, 27 вересня. (с. 99-102). Ужгород: Ужгородський національний університет.

274. Савельчук, І. Б. (2013б). Впровадження інновацій в практику соціальної роботи — шлях до підвищення якості надання послуг. *Соціальна робота в Україні: становлення, перспективи, розвиток*: Всеукраїнська науково-практична конференція, Львів, 3-4 жовтня. Львів. [Інтернет ресурс]. URL: http://www.ubgd.lviv.ua/sites/default/files/files/sekciya_1_socialna_robota.pdf

275. Савельчук, І. Б. (2013с). Інноваційний підхід до організації практики студентів за спеціальністю «Соціальна робота». *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 1(17), 207-210.

276. Савельчук, І. Б. (2013d). Розвиток інноваційного потенціалу студентів-менеджерів методами контролю знань. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 15, 199-205.

277. Савельчук, І. Б. (2013е). Роль і значення практичної складової у системі підготовки майбутніх соціальних працівників. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: матеріали VIII всеукраїнської науково-практичної конференції*. Хмельницький, 11 квітня. (с. 241-244). Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна».

278. Савельчук, І. Б., & Карпенко, О. Г. (ред.). (2013f). *Соціальна робота: програми навчальних дисциплін спеціальності «Соціальна робота» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

279. Савельчук, І. Б., & Карпенко, О. Г. (ред.). (2013g). *Соціальна робота: програми навчальних дисциплін спеціальності «Соціальна робота» освітньо-кваліфікаційного рівня магістр*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

280. Савельчук, І. Б. (2014a). Забезпечення оптимізації професійного розвитку майбутніх фахівців засобами інноваційних технологій. *Science of future: international scientific-practical conference of teachers and psychologists*, Prague (Czech Republic), the 8th of May. (Vol.2), (с.34-36). Prague: Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science».

281. Савельчук, І. Б. (2014b). Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників як орієнтир оновлення системи професійної підготовки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 5 (288). березень, Ч.І., 216-222.

282. Савельчук, І. Б. (2014с). *Соціальна робота з різними групами клієнтів: кейси та ситуаційні вправи. Навчальний посібник*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

283. Савельчук, І. Б., Ярошенко, А. О., & Карпенко, О. Г. (Укл.) (2014) *Студентські соціальні проекти: основні пріоритети та інноваційний досвід*. Г. І. Волинка (Ред.). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

284. Савельчук, І. Б., & Житинська, М. О. (2015). *Університет третього віку: Основи психології. Методичні рекомендації для фахівців Територіальних центрів соціального обслуговування та слухачів Університету третього віку. Серія: соціально-педагогічна підтримка людей похилого віку*. О. Г. Карпенко (Ред.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

285. Савельчук, І. Б. (2015a). *Виробнича практика магістрів за спеціальністю «соціальна робота»: щоденник студента-практиканта. Практикум*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

286. Савельчук, І. Б. (2015b). *Виробнича переддипломна практика магістрів за спеціальністю «соціальна робота»: щоденник студента-практиканта*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

287. Савельчук, І. Б. (2015c). Вплив технології науково-методичного партнерства на формування професійних компетенцій соціальних працівників. *Соціальна політика: концепції, технології, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 21-23 квітня. (с.18-20). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

288. Савельчук, І. Б. (2015d). Методологічні орієнтири створення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників в університетах. *Соціальна робота в Україні: становлення, перспективи, розвиток: матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції*, Львів, 19-20 березня. (с.131-137). Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. (Електронний ресурс). Взято з <http://www.ldubgd.edu.ua/content/socialna-robota-v-ukrayinistanovlennya-perspektivi-rozvitok>.

289. Савельчук, І. Б. (2015e). Соціально-педагогічне середовище навчально-професійних студій як чинник формування інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників. *Освітологічний дискурс*, 1 (9), 204-214, 206-207. [Електронний ресурс]. URL: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456739181.pdf>

290. Савельчук, І.Б., & Ковальчук, О. В. (2015f). *Організаційно-виховна практика студентів за спеціальністю «соціальна робота»: щоденник студента-практиканта*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

291. Савельчук, І. Б., & Коленіченко, Т. І. (2015g). *Виробнича практика бакалаврів за спеціальністю «соціальна робота»: щоденник студента-практиканта. Практикум*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

292. Савельчук, І. Б., Ярошенко, А. О., Бибик, Д. Д. (2015h). *Соціальна політика. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*.

Соціальна допомога: анот. бібліогр. покажч. Серія «Науково-методичне забезпечення підготовки фахівців соціальної сфери». Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

293. Савельчук, І. Б. (2016a). Методологічні орієнтири сучасної соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. Науково-методичний журнал, 1-2, 36-44.

294. Савельчук, І. Б. (2016b). *Науково-дослідницька, виробнича практика магістрів за спеціальністю «Соціальна робота»: щоденник студента — практиканта*. Практикум. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.

295. Савельчук, І. Б. (2016c). Передумови розвитку та становлення підготовки фахівців соціальної сфери в університетах. *Соціальна робота в контексті соціокультурних змін: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*, Київ, 15-16 квітня. (с.135-142). Дніпропетровськ: ТОВ «ІМА-прес».

296. Савельчук, І. Б. (2016d). Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Педагогічні науки*, 1(83), 117-122.

297. Савельчук, І. Б. (2016e). Теорія та практика соціальної роботи з позицій системного підходу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*, 2(5), 63-65.

298. Савельчук, І. Б. (2016f). Суб'єктивні передумови розвитку середовища підготовки соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка. соціальна робота*, 39 (2), 226-229.

299. Савельчук, І. Б. (2016g). Суб'єктивні чинники формування статусу соціальної роботи. *Актуальні проблеми соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Ужгород, 16 вересня. (с.170-171). Ужгород: Ужгородський національний університет.

300. Савельчук, І. Б. (2017а). Активізація освітнього середовища підготовки фахівців засобами інформаційних технологій. *Теорія та практика використання інформаційних технологій в навчальному процесі: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*, Київ, 30-31 травня. (с. 118-120). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.

301. Савельчук, І. Б. (2017b) Особливості соціальної роботи у сфері протидії торгівлі людьми. *Інноваційні методи та технології підготовки фахівців соціальної сфери: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 16 листопада. (с.100-103). Київ: Національний авіаційний університет.

302. Савельчук, І. Б. (2017с). Парадигмальний підхід до підготовки фахівців соціальної сфери. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 1(83), 117-122.

303. Савельчук, І. Б. (2017d). Парадигмальна проблематика досліджень підготовки в сфері соціальної роботи. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали ІХ міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, Одеса, 17 травня. (с.59-61). Одеса: ФОП Бондаренко М. О.

304. Савельчук, І. Б. & Гапич, Ю. В. (2017). Особливості організації соціальної роботи з малозабезпеченими сім'ями: механізми співпраці та взаємодії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, 23, 187-193.

305. Савельчук, І. Б., & Бибик Д. Д. (2018). Соціальне лідерство як підґрунтя для розвитку партнерської взаємодії в освітньому середовищі університету. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, 25, 119-125.

306. Савельчук, І. Б., & Ковальчук, О. В. (2018). *Навчально-організаційна практика бакалаврів за спеціальністю «Соціаль-*

на робота»: щоденник студента–практиканта. Практикум. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

307. Савельчук, І. Б. (2018а) Використання технологій зеленої соціальної роботи як механізму забезпечення сталого розвитку громади. *Соціальне підприємництво: теорія, практика та міжнародний досвід: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 18 травня. (с.152-155). Київ: КНЕУ.

308. Савельчук, І. Б. (2018b). Освітнє середовище університету як чинник формування інноваційно спрямованої особистості фахівця соціальної сфери. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка, 24 (I), 207-214.*

309. Савельчук, І. Б. (2018с). Парадигмальний соціально-технологічний дискурс оновлення підготовки соціальних працівників в умовах університету. Н. А. Сейко (ред.), *Сучасні соціальні технології в освіті.* (Колективна монографія). (с.93-126). Житомир: Вид. О. О. Євенок.

310. Савельчук, І. Б. (2018d) Партнерство університетів і соціальних закладів у системі підготовки до практичної соціальної роботи. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції*, Ніжин, 15-16 листопада. (с.69-71). Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя.

311. Савельчук, І. Б. (2018е). *Професійно-орієнтована, навчальна практика студентів III-го курсу за спеціальністю «Соціальна робота»: щоденник студента-практиканта. Практикум.* Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

312. Савельчук, І. Б. (2019а) Інноваційне освітнє середовище університету: принципи та механізми функціонування. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору навчального закладу: світовий та вітчизняний вимір: матеріали міжнародної наукової конференції*, Львів, 24-

25 жовтня. (с.123-126). Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.

313. Савельчук, І. Б. (2019b). Ресурсне забезпечення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка. соціальна робота*, 2 (45), 154-159. DOI: 10.24144/2524-0609.2019.44.154-158.

314. Савицька, В. В. (2014). Педагогічні умови реалізації моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу. *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер. :Педагогіка та психологія*, 715, 158–166.

315. Савицька, В. В. (2015). *Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу*. (Автореферат канд. пед. наук). Рівне, 23.

316. Савченко, С. В. (2003). *Соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього пространства*. Луганск: Альма Матер, 406.

317. Свиридов, А. Н. (2013). *Соціально-педагогічна парадигма преемственности в образовании. Монографія*. Барнаул: Издательство АлтГПА.

318. Сейко, Н. А. (2002а). *Соціальна педагогіка: Курс лекцій*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 260.

319. Сейко, Н. А. (2002b). *Соціально-педагогічні проблеми сучасної вищої та середньої освіти України*. Зб. наук. пр. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.

320. Сейко, Н. А. (2003). Фундація княжни Тетяни Миколаївни як доброчинна організація періоду I світової війни. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 13, 164-167. [Електронний ресурс]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1795/1/03snapsv.pdf>

321. Сейко, Н. А. (2009а). *Доброчинність у сфері освіти України (XIX — початок XX століття)*. (Автореф. дис. док. пед. наук). Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 44.

322. Сейко, Н. А. (2009b). Суб'єкт-об'єктні характеристики доброчинності як чинника соціалізації особистості (XIX — початок ХХ ст.). *Вісник Житомирського державного університету. Випуск 44. Педагогічні науки*, 59-63.

323. Сейко, Н. А. (2010). Доброчинна підтримка сучасної вищої освіти як соціально-педагогічна інновація. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. К.: ВІКНУ, 25, 337-343.

324. Сейко, Н. А. (2012). Методологічні проблеми дослідження доброчинності в історії освіти. *Освіта та педагогічні науки*, 1 (150), 63-70, 63.

325. Сейко, Н. А. (2016). Формування практико орієнтованих умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення курсу «Соціальний фандрайзинг». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія Педагогічні науки*. 87 (4). 82-85.

326. Сейко, Н. А. (2018a). Давня українська педагогічна термінологія: аналіз текстів українського Середньовіччя // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія Педагогічні науки*, 4 (95), 188-194.

327. Сейко, Н. А. (2018b). Фандрайзинг у сфері освіти як соціальна технологія (історико-педагогічний контекст проблеми). *Сучасні соціальні технології в освіті: монографія*. В: Н. А. Сейко (ред.). Житомир: Євенок, 8-86.

328. Семенова, Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці. *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія* : В: Р. О. Семенова (ред.). Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Кіровоград: Імекс-ЛТД, 23-50.

329. Семігіна, Т. В., & Мигович, І. І. (2005). *Теорії та методи соціальної роботи. Підручник для студентів вищих навчальних закладів*, Київ, 328.

330. Семигіна, Т. В. (2015). Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. *Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України, 1-2*, 6-11. [Режим доступу]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VAPSV_2015_1-2_3.

331. Семигіна, Т. (2018). Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15 — 16 березня 2018 року, Київ). В: Ю. М. Швалб (ред.). Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 90-194. URL: <http://psy.univ.kiev.ua/ua/scientificpublications/rozvyvalnyi-potentsial-suchasnoi-sotsialnoi-roboty-metodolohii-ta-tekhnohii>

332. Сергеева, Л. М. (2015). Інституційне освітнє середовище професійного навчального закладу. *Педагогічний альманах*. 25, 112–117.

333. Сериков, В. В. (1999). *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*, Москва: Логос, 272.

334. Сизикова, В. В. (2010). *Становление и развитие регионализации профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы*. М.: Изд-во РГСУ, 222.

335. Ситняківська, С., & Сейко Н. (2018). Навчання студентів на білінгвальній основі в Україні та Польщі: результати пілотного дослідження. *Українська полоністика*, 15, 202-211. polonistyka.zu.edu.ua.

336. Слозанська, Г. І. (2012) Основні напрями розвитку і модернізації соціальної освіти Австралії на початку ХХІ ст. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород: Говерла, 25, 179–183.

337. Слозанська, Г. І. (2018а). Чи готові майбутні соціальні працівники першого (бакалаврського). рівня вищої освіти до надання інтегрованих соціальних послуг у територіальній громаді? *Social Work and Education*, 5(4), 84-103.

338. Слозанська, Г. І. (2018b). *Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи. Монографія*. В: В. А. Поліщук. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 275.

339. Слозанська, Г. І. (2019). *Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громаді*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 41.

340. Собчак, Н. М. (2004). *Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Тернопіль, 20.

341. Сперанська-Скарга, М. А. (2011). Самопрезентація як соціально-педагогічний феномен. *Науковий вісник Донбасу: електронне наукове фахове видання*, 2 (14). [Електронний ресурс]. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11smaysf.pdf>

342. Старшинова, А. В. (2004). Тенденции образования в области социальной работы: изучая европейский опыт. *Журнал исследований социальной политики*. 3 (2), 363-376. [Електронний ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-obrazovaniya-v-oblasti-sotsialnoy-raboty-izuchaya-evropeyskiy-opyt>

343. Степанова, С. Н. (2012). *Трансформация «идеи университета» в эволюционирующем образовательном пространстве. монография*. Томск: ТМЛ-Пресс, 128.

344. Столярова, Т. А. (2009). *Инновации как социальный феномен*. (Дисс. канд. философ. наук). Москва, 174, .

345. Студёнова, Е. Г. (2006). *Социальная работа: язык, культура, познание: монография*. Москва: Изд-во МГОУ.

346. Сурмин, Ю. П., & Бидзюра И.П. (2014). *Учебник для ученого. Методология и логика научного исследования: учебник*. Київ: ДП «Прінт Сервіс», 80-84.

347. Суртаев, П. Б. (2006). *Парадигмы педагогической науки и практики: аспект сосуществования*. (Автореферат кандидата пед. наук). ГОУ ВПО «Омский государственный

педагогический университет [online]. [Електронний ресурс]. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2006/Surtaev_P_B_2006.pdf

348. Сухомлинська, О. В. (2007). *Методологія історико-педагогічного дослідження. Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Том 1 : Теорія та історія педагогіки*. К. : Педагогічна думка, 36-51.

349. Тард, Г. (1996). *Соціальна логіка*. Перевод с франц. СПб, 548.

350. Терентьева, Н. О. (2016). *Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ — початок ХХІ століття)*. (Дис. док. пед. наук). Національна академія педагогічних наук України; Інститут вищої освіти. Київ, 567 [Електронний ресурс]. URL: http://snu.edu.ua/docs/science/dissertation/dissertation_terenteva_n_o.pdf

351. Тесленко, А. Н. (2009). *Культурная социализация молодежи в условиях транзитивного общества (на примере Республики Казахстан)*. (Автореферат докт соц. наук). Саратов, 36.

352. Тесленко, А. Н. (2011). *Педагогика и психология социализации личности. Учебное пособие*. Астана: ЕАГИ, 375.

353. Тесленко, А. Н. (2015). *Социализация молодежи: проблемы и перспективы социально-педагогических исследований. Казанский педагогический журнал, 5(112), 1*.

354. Тесленко, В. В. (2007). *Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні. Монографія*. Вид. 2-е, доп. та перероб. Луганськ: Альма-матер, 368.

355. Топчий, Л. В. (2011). *Методологические проблемы теории социальной работы: учеб. пособие для магистров социальной работы*. М.: Изд-во РГСУ, 234.

356. Топузов, М. О. (2012). *Розроблення змісту проектування інформаційно-освітнього середовища ВНЗ у системі*

організаційно-економічного механізму. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну*, 3 (65), 210–215.

357. Топузов, М. О. (2017). Проектування інформаційно-освітнього середовища навчальних закладів у сучасному суспільстві. [Електронний ресурс]. *Український педагогічний журнал*, 1, 26–36. — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/706821/> 15.

358. Трубавіна, І. М. (2000). Державні національні програми про мету та зміст соціальної роботи з сім'єю. *Наукові записки Терноп. держ. пед. ун-ту імені В. Гнатюка. Сер. «Педагогіка»*, 8, 80-84.

359. Тюття, Л. Т., & Іванова, І. Б. (2011). *Соціальна робота: методика викладання*. К. : Університет «Україна». 340.

360. Файчук, О. Л. (2011). Ціннісні орієнтації майбутніх соціальних працівників: сучасні тенденції. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 3-4, 99-107.

361. Федорченко, Т. Є. (2011). *Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект: монографія*. Черкаси: Чабаненко Ю., 488.

362. Фильченкова, И. Ф. (2017а). *Методология и технологии вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза*. (Автореферат дис. докт. пед. наук). Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. Калининград, 45.

363. Фильченкова, И. Ф. (2017б). Систематизация образовательных продуктов инновационной деятельности преподавателя вуза. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 3 (43).

364. Фильченкова, И. Ф. (2016). Технологии вовлечения в инновационную деятельность: технология консалтинга. *European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)*, 2(12), 247-254.

365. Фирсов, М. В. (1997). *Введение в теоретические основы социальной работы*. Воронеж, 214.
366. Фирсов, М. В. (2007). *Технология социальной работы. Учеб. пособие для вузов*. М.: Академический Проект, 432.
367. Фирсов, М. В. (2011). Трансверсальный подход в отечественной социальной педагогике и социальной работе. *Педагогическое образование и наука*, 1, 15-21.
368. Фирсов, М. В., Лельчицкий, И. Д. (2017). Проблемы сопоставимости парадигм социальной педагогики и социальной работы в контексте дискурсов идентичности. *Вестник ТвГУ. Серия Педагогика и психология*, 3, 247-257.
369. Фирсов, М. В., Студенова, Е. Г. (2016). *Теория социальной работы : учебник для бакалавров*. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт.
370. Флиер, А. Я. (2013). Культурологическая парадигма образования (к определению понятия). *Культура и образование*, 1(10), 24-31.
371. Фурман, А. В. (2012). Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*, 4, 78-125, 121.
372. Фурман, А. В., & Підгурська, М. В. (2014). *Історія соціальної роботи. Навчальний посібник*. Тернопіль: ТНЕУ, 174.
373. Хадисова, К. В. (2017). *Сравнительный анализ зарубежных и отечественных моделей социальной работы в современном мире. Монография*. Москва: РУСАЙНС, 152.
374. Халемендник, В. Б. (2006). *Система соціальної роботи в сучасній Україні: філософський аналіз інфраструктурного забезпечення*. (Дис. доктора філософських наук). Київ, 421.
375. Харченко, С. Я. (2001). *Методология и методы социально педагогических исследований*. Луганск: «Альма матер», 169.
376. Харченко, С. Я. (2004). Соціальна педагогіка як розділ педагогічної науки. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, (1), 5-9.

377. Харченко, С. Я., Краснова, Н. П., & Харченко, Л. П. (2005). Соціально педагогічні технології: навчально методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Луганськ: Альма-матер, 552, 3.

378. Холостова, Е. И., Кононова, Л. И., & Вдовина, М. В. (ред.). (2011) *Теория социальной работы: учебник для бакалавров*. М.: ИД Юрайт, 244.

379. Холостова, Е. И., (2016). *Российская энциклопедия социальной работы*. М.: «Дашков и К», 1032.

380. Холостова, Е. И. (1999). *Теория социальной работы*. М.: Юристь. 334.

381. Целых, М. П. (2005). *Образование социальных работников в США. История и основные тенденции развития (1890-1920 гг.): монография*. Ростов-н/Д, 128.

382. Целых, М. П. (2008). Модели подготовки социальных работников за рубежом. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*, 1, 282-288. [Електронний ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-podgotovki-sotsialnyh-rabotnikov-za-rubezhom>.

383. Целых, М. П. (2011). Роль Мэри Ричмонд в истории развития профессиональной работы. *Педагогика*, 9, 85-93.

384. Цимбалару, А. Д. (2016). Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*, 1, 41-50, 42.

385. Чайковський, М. Є. (2016). *Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : монографія*. К.: Університет «Україна».

386. Чайковський, М. Є. (2015). *Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі: монографія*. К.: Університет «Україна».

387. Чернуха, Н. М. (2006). *Інтеграція виховних впливів у сучасному освітньому середовищі. Монографія*. Луганськ: Альма-матер, 304.

388. Чуйко, О. В. (2011). Становлення особистісної зрілості в умовах практико-зорієнтованої освіти. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 3-4, 90-98, 91-92.

389. Шанін, Т. (1998). Соціальна робота як культурний феномен сучасності: нова професія й академічна дисципліна в контексті соціальної теорії та політичної практики сьогодення. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1-2, 39-67, 45.

390. Шаповалов, В. К. (2012). *Социальное обучение взрослых: история, теория, технология*. М.: «Дашков и К», 264.

391. Шапран, О. І. (2008). *Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 41.

392. Шапран, О. І., Шапран, Ю. П. (2010). Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 9, 108-110, 110. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>

393. Шарата, Н. Г. (2016). *Теорія і методика управління інноваційно-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах*. (Дис. док. пед. наук), ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 596. [Електронний ресурс]. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/579/Sharata.pdf?sequence=1&isAllowd=y>

394. Шацкій, С. Т. (1962). *Педагогические сочинения : в 4-х т. В: И. А.Каирова, Л. Н.Скаткина, М. Н.Скаткина, & В. Н. Шацкой (ред.)*. М. : Изд-во АПН РСФСР, Т.1, 502.

395. Шахрай, В. М. (2006). *Технології соціальної роботи. Навчальний посібник*. К.: Центр навчальної літератури, 464.

396. Шендеровський, К. С. (2011). *Соціальна освіта та соціальні комунікації. Тексти лекцій*. Київ. нац. ун-т; Ін-т журналістики, 206.

397. Шипилина, Л. А. (2011). *Методология и методы психолого-педагогических исследований. Учеб. пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика»*. 3-е изд., стереотип. Москва: ФЛИНТА.

398. Шмелёва, Е. А. (2013). *Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза*. (Автореф. дисс. док. псих. наук). Нижний Новгород., 51.

399. Шмелёва, Е. А. (2013). *Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза*. (Автореферат дис. доктора психологических наук). Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет». Нижний Новгород.

400. Шпак, В. П. (2013). Трансверсальний підхід у системі конкретно-наукової методології соціально-педагогічних досліджень. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2 (6). 22, 20-23.

401. Штинова, Г. Н. (2001). *Теоретико-методологические основы социального образования*. (Дис. док. пед. наук). Московский государственный социальный университет. Москва, 352.

402. Штифурак, В. Є. (2011). *Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах*. (Автореф. дис. док. пед. наук). Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 44.

403. Шумпетер, Й. А. (2008). *Теория экономического развития*. М.: Директмедиа Паблишинг, 436.

404. Шуст, Н. Б. (2014). Соціальна парадигма інноватики. *Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наук. праць. Філософія*, 158-162.

405. Шуст, Н. Б. (2015). Соціальні інновації в умовах сучасних суспільно-політичних трансформацій в Україні. *Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наук. праць. Філософія*, 107-110.

406. Щербата, Т. С. (2016). Теоретичні аспекти налагодження партнерських відносин підприємств з ВНЗ. *Науковий фаховий вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми економіки та управління»*, 847, 193–198.

407. Юрєвич, А. В. (2007). Парадигмальныe дебаты. *Методология и история психологии*, 2(3), 3-17. [Електронний ресурс]. URL: http://mhp-journal.ru/upload/2007_v2_n3/2007_v2_n3_01.pdf

408. Явон, С. В. (2010). *Динамика социальной роли молодежи*. (Автореферат дис. доктора социологических наук), ФГОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса», Москва.

409. Ягодзінський, С. М. (2003). Традиції та інновації в науковому дискурсі. *Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження*. Київ: ЦГО НАНУ, 10, 150-163.

410. Яголковский, С. Р. (2010). *Психология инноваций: подходы, модели, процессы: научная монография*, 267.

411. *Як налагодити партнерство: рекомендації для бізнесу* (2013). [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.csr-ukraine.org/userfiles/fileЯк_налагодити.pdf.

412. Якубін, О., & Пікалюк, Д. (2014). Деякі теоретичні аспекти вивчення соціальних інновацій: поширення, закріплення, вимірювання. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. Випуск 3/4 (23/24)*, 147-152.

413. Якуш, Н. М. (2015). Гуманитарные принципы инновационного образования как основа формирования социально-культурной компетенции студентов. *Труды БГТУ, Учебно-методическая работа*, 8, 102-105.

414. Ямпольская, Л. И. (2014). *Концептуалізація класическої ідеї університета в неокласическому варіанте*. Томск: СГТ, 228.

415. Янкович О.І. (2009). *Розвиток освітніх технологій у теорії та практиці вищої педагогічної освіти України (1957-2005)*. (Дис. док. наук). Тернопіль, 104.

416. Яременко, О. О. (2006). *Соціальна політика: теоретико-методологічні основи дослідження процесів формування та ефективності реалізації*. Монографія. Статті. Виступи. Інтерв'ю. К.: Ін-т екон. та прогноз. НАНУ України; УІСД ім. Олександра Яременка, 480, 44.

417. Яременко, О. О., Толстоухова, С. В., & Левін, Р. Я. (2004). Типова технологія соціальної роботи з клієнтами. *Український соціум*, 1(3), 64-75.

418. Ярошинська, О. О. (2014). Структурування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія, випуск 42. ч.2, 100-105.

419. Ярошинська, О. О. (2011). Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4(1), 104-109.

420. Ярошенко, А. О. (2009). *Потенціал і ефективність освітньо-інформаційної політики*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 256.

421. Ярошенко, Н. Н. (2000). *Соціально-культурна діяльність: парадигми, методологія, теорія*: Монографія. Москва: Моск. гос. ун-т культури и искусств.

422. Ярская, В. Н. (2000). *Методологія дисертаційного дослідження: в допомогу соискателю*. Саратов: Изд-во Поволж. межрегион. учеб. центра.

423. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*, Москва, 365.

424. Aagaard, Annabeth & Lodsgård, Lise. (2014). *The key drivers and challenges of business-ngo-partnerships in creating sustainable innovation*. https://www.researchgate.net/publication/275340225_The_key_drivers_and_challenges_of_business-ngo_partnerships_in_creating_sustainable_innovation/link/57cdca1a08ae582e06923c3b/download
425. Alifanoviene, D., (2011). Potentiality of socio-educational study programmes' improvement at lithuanian universities. *Social welfare*, 1(1), 35-43.
426. Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289–2308.
427. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328.
428. Bakker, A.B., Demerouti, E., & Ten Brummelhuis, L. L. (2012). Work engagement, performance, and active learning: The role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 555-564.
429. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. In P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.). *Wellbeing: A complete reference guide. Work and wellbeing*, 37-64.
430. Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235.
431. Bakker, A. B. (2015). A Job Demands-Resources Approach to Public Service Motivation. *Public Admin Rev*, 75: 723-732. doi:10.1111/puar.12388
432. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273.

433. Bartlett, Harriett, M. (1958). Toward Clarification and Improvement of Social Work Practice. *Social Work*: Oxford University Press, 3(2), 3-9, 8. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.jstor.org/stable/23707526>.

434. Berg, B., & Östergren, B. (1979). Innovation processes in higher education. *Studies in Higher Education*, 4(2), 261-268. DOI: 10.1080/03075077912331377027

435. Bjerregaard, L. B. S., Maciulskytė, S., Acienė, E., & Christensen, J. (2018). Towards a model of social innovation. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 1(8), 8–23. <http://doi.org/10.21277/sw.v1i8.377>

436. Brian John Taylor, Judith Catherine Mullineux & Geraldine Fleming (2010). Partnership, Service Needs and Assessing Competence in Post Qualifying Education and Training, *Social Work Education*, 29:5, 475-489, DOI: 10.1080/02615470903159117

437. Calzada, I. & Cowie, P. (2017). Beyond Data-Driven Smart City-Regions? Rethinking Stakeholder-Helixes Strategies. *Regions* 308(4):. 25-28. (ISSN: 1367-3882). DOI: 10.1080/13673882.2017.11958675.

438. Caniels, M. C. J., Semeijn, J. H., & Renders, I. H. M. (2018). Mind the mindset! The interaction of proactive personality, transformational leadership and growth mindset for engagement at work. *Career Development International*, 23(1), 48-66. [Електронний ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2016-0194>

439. Carayannis, E.G. and Campbell, D.F.J. (2009). Mode 3 and ‘Quadruple Helix’: toward a 21st century fractal innovation ecosystem” (PDF). *Int. J. Technology Management*. 46 (3/4):. 201–234. doi:10.1504/IJTM.2009.023374.

440. Carayannis, E., Grigoroudis, E. (2016). Quadruple Innovation Helix and Smart Specialization: Knowledge Production and National Competitiveness. *Foresight and STI Governance*, 10 (1), 31–42. DOI: 10.17323/1995-459x.2016.1.31.42

441. Carayannis, Elias G.; Campbell, David, F. J. (2017). “Les systèmes d’innovation de la quadruple et de la quintuple hélice”. *Innovations* (in French). 54 (3): 173-195. DOI:10.3917/inno.pr1.0023. ISSN 1267-4982

442. Chetkov-Yanoov Benyamin. (1997) *Social Work practice: A systems approach*. Binghamton, NY: Haworth Press. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.general-ebooks.com/book/76237092-social-work-practice-a-systems-approach-second-edition>

443. Croisdale-Appleby David. (2014). *Re-visioning social work education. An independent review*. [Електронний ресурс]. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/285788/DCA_Accessible.pdf

444. Davidovitch, N., & Eckhaus, E. (2018). Effect of faculty on research cooperation and publication: Employing natural language processing. *Economics and Sociology*, 11(4), 173-180. Doi:10.14254/2071-789X.2018/11-4/11

445. Deed, C., & Dwyer, M. (2018). “Five Propositions”. In *Five Propositions*. Leiden, The Netherlands: Brill |Sense. doi: https://doi.org/10.1163/9789004379664_003

446. Demerouti, E. (2014). Design your own job through job crafting. *European Psychologist*, 19(4), 237-247. DOI: 10.1027/1016-9040/a000188

447. Earl R. Babbie. (1975). *The practice of social research*. Wadsworth Pub. Co., 511 [Електронний ресурс]. URL: <https://books.google.by/>

448. Egetenmeyer, R. & Strauch, A. (2008). What’s new in Europe? Recent Trends in Adult and Continuing Education. *Report*, 31(2), 9–17.

449. Ella R. Kahu (2013). Framing student engagement in higher education, *Studies in Higher Education*, 38:5, 758-773, DOI: 10.1080/03075079.2011.598505

450. Etzkowitz, Henry and Leydesdorff, Loet, (1995). *The Triple Helix -- University-Industry-Government Relations: A La-*

boratory for Knowledge Based Economic Development. *EASST Review*, Vol. 14, No. 1, pp. 14-19. Available at SSRN. [Електронний ресурс]. URL: <https://ssrn.com/abstract=2480085>

451. *Global Definition of Social Work* (2014). IFSW, IASSW. URL: <https://www.iassw-aiets.org/globaldefinition-of-social-work-review-of-the-global-definition/>

452. *Global standards for the education and training of the social work profession* (2004). <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/08/Global-standards-for-the-education-and-training-of-the-social-work-profession.pdf>

453. *The Global Agenda for Social Work and Social Development* (2012). Retrieved from <http://www.globalsocialagenda.org>

454. *Global Social Work Statement of Ethical Principles*. IASSW, 2018. URL: <https://www.iassw-aiets.org/2018/04/18/global-social-work-statement-of-ethical-principles-iassw/>

455. Hasanefendic Sandra, Birkholz Julie M., Horta Hugo & van der Sijde Peter (2017). Individuals in action: bringing about innovation in higher education, *European Journal of Higher Education*, 7:2, 101-119. [Електронний ресурс]. URL: [10.1080/21568235.2017.1296367](https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1296367)/<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/21568235.2017.1296367?needAccess=true>

456. Halász, G. (2018). “Measuring innovation in education: The outcomes of a national education sector innovation survey “, *European Journal of Education*, 1-17, <https://doi.org/10.1111/ejed.12299>.

457. Healey, M. (2005). *Linking research and teaching: disciplinary spaces*, in: R. Barnett (Ed.). *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*, 30-42. Maidenhead: McGraw-Hill. Open University Press, 70.

458. Holland Barbara, A. (2016). Factors Influencing Faculty Engagement — Then, Now, and Future. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1), 73.

459. Holosko Michael, J. (2003). The History of the Working Definition of Practice. *Research on Social Work Practice*, 13(3),

- 271-283. [Електронний ресурс]. URL: // <http://rsw.sagepub.com/content/13/3/271.citation>
460. Hutchinson Gunn Strand, Oltedal Siv. (2014). *Five Theories in Social Work*. Oslo: Universitetsforlaget. - UiN-report 1, 260, 227. [Електронний ресурс]. URL: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/96588/Hutchinson_GS.pdf
461. Jiying Han, Hongbiao Yin, Junju Wang & Jing Zhang (2019). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction, *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2019.1674249
462. Kala Chakradhar. (2018). Forging and sustaining research-minded professionals: teaching undergraduate research through student-community partnerships. *Social Work Education*, 37:4, 428-441, DOI: 10.1080 / 02615479.2017.1420769
463. Kendall, Katherine, A. (1978). *Reflections on social work education, 1950–1978*. New York: International Association of Schools of Social Work.
464. Koliada, N., Kravchenko, O., & Voitovska, A. (2019). Social and Economic Principles of Single Mothers' Support in Ukraine. *International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics AHFE: Advances in Human Factors, Business Management and Leadership*, 293-303.
465. Kvieskienė, G. ir Kvieska, V. (2012a). *Socialinės partnerystės įtaka inovacijoms. Monografija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
466. Larkin Heather. (2005). *Social Work as an Integral Profession*. *Social Work: An Integral Profession Summer*, Vol. 1, No. 2, 2-30.
467. Leydesdorff, Loet, (2012). *The Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. forthcoming in: Elias Carayannis and David Campbell (Eds.), *Encyclopedia of Creativity, Innovation, and Entrepreneurship*, New York: Springer. Available at

SSRN. [Електронний ресурс]. URL: <https://ssrn.com/abstract=1996760> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1996760>

468. Marynowicz-Hetka, E. (2007). Towards the transversalism of social pedagogy. *Social work and Society*. [Електронний ресурс]. URL: WWW.SOCWORK.NET/SWS/ARTICLE/VIEW/135/500

469. Nunev Sasho Todorov (2019). Club forms of activities and creation of educational environment promoting the development of social work students, *Social Work Education*, DOI: 10.1080/02615479.2019.1627309

470. Neil Thompson, Paul Stepney. (2017). *Social Work Theory and Methods: The Essentials*. Published by Taylor Francis Ltd, United Kingdom.

471. Norton Arthur, O. (2014). *Readings in the history of Education*. Mediaeval universities [Електронний ресурс]. URL: Cambridge: Published by Harvard University // <https://ia802307.us.archive.org/21/items/readingsinthehis027307mbp/readingsinthehis027307mbp.pdf>

472. Paul Stepney & Deirdre Ford. (2000). *Social work models, methods and theories: A framework for practice*. Published by Russell House Publishing.

473. Payne, M. (2014). European social works and their identities. *ERIS Web Journal*, 5(2), 1-14. [Електронний ресурс]. URL: <http://periodika.osu.cz/eris>

474. Petrou, P., Bakker, A. B., & Bezemer, K. (2019). Creativity under task conflict: The role of proactively increasing job resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92, 305–329

475. Petrou, P., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2016). Crafting the change: The role of employee job crafting behaviors for successful organizational change. *Journal of Management*, 44, 1766–1792. <https://doi.org/10.1177/01492063156249>

476. Pilar Martín, Marisa Salanova & José María Peiró (2007). Job demands, job resources and individual innovation at work: Go-

ing beyond Karasek's model? *Psicolhema*. Vol, 19, 11, 4, pp. 621-626.

477. Pincus, A., Minahan, A. (1973). *Social Work Practice: Model and Method*. Itasca, Ill: F. E. Peacock. Gray Mel, Webb Stephen A. *Social Work Theories and Methods*. SAGE Publications Ltd.

478. Richmond, M. E. (1917). *Sosial diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation, 511.

479. Rengasamy, S. (2010) *History of Social Werfare/Social Work*. Madurai Institute of Social Sciences, 44 [Електронний ре-супс]. URL: <https://www.slideshare.net/srengasamy/history-of-social-welfare-social-work>

480. Rose-Munro, L., & Majeed, S. (2019). "At-scale Innovative University Learning Spaces of the Future". In *At-scale Innovative University Learning Spaces of the Future*. Leiden, The Netherlands: Brill | Sense. doi: https://doi.org/10.1163/978900439598_018

481. Sasho Todorov Nunev (2019). Club forms of activities and creation of educational environment promoting the development of social work students, *Social Work Education*, DOI: 10.1080/02615479.2019.1627309

482. Savelchuk, I. (2013). Innovative training of social workers as a scientific problem. *Socialinis ugdymas. Social Education*. — Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas. (Lietuva). 4 (36), 27-33.

483. Savelchuk, I., (2014). Innovative environment as a factor of modern technology in practice training specialists. *Problemy nowoczesnej edukacji. The problems of modern education*. — Czestochova: Wyzsza Szkola Lingwistyczna. (Polska). Tom IV, 43-48.

484. Savelchuk, I., (2018). Theoretical bases of study of trends for development of social workers training in Ukraine. *Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of*

Ukraine (monograph / edited by authors). (P. 249-278). Riga, Latvia: "Baltija Publishing". DOI: http://dx.doi.org/10.30525/978-9934-571-27-5_44.

485. Savelchuk, I., (2019a). Training of social workers in the innovative educational environment of a university: conceptual ideas and innovation mechanisms. «*EUREKA: Social and Humanities*». — Tallinn: Publisher OÜ «Scientific Route» (Eesti). No 4. 59-66. DOI: 10.21303/2504-5571.2019.00962

486. Savelchuk, I., (2019b). The system-oriented perspectives of inculcating innovative technologies for social work. *Intellectual Archive*. — Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). Vol. 8. (April - June). No. 2, 228-234. DOI 10.32370/IA_2019_02_28

487. Schaufeli, W. B. (2015). Engaging leadership in the job demands-resources model, *Career Development International*, Vol. 20 No. 5, pp. 446-463

488. Schaufeli, Wilmar and Salanova, Marisa (2011). 'Work engagement: On how to better catch a slippery concept', *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20: 1, 39-46: DOI: 10.1080/1359432X.2010.515981 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2010.515981>

489. Schmid, T., Flaker, V. (eds.). (2006). *Von der Idee zur Forschungsarbeit : Forschen in Sozialarbeit un Sozialwissenschaft*, (Böhlau Studienbücher BSB). Wien: Böhlau Verlag.

490. Sejko, N. (2017). The time as a social and pedagogical concept. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy*, 2 (29), 183-192.

491. Semigina, T., (2019). Frustrations or moving forward? Ukrainian social work within the 'hybrid war' context, *European Journal of Social Work*, 22:3, 446-457, DOI: 10.1080/13691457.2017.1366432

492. Serdyukov, P., (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? , *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. Vol. 10 Issue: 1, pp. 4-33,

(р.7). [Електронний ресурс]. URL: [https // doi. org/10.1108/JRIT-10-2016-0007](https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007)

493. Sewpaul, Vishanthie & Jones, David. (2005). Global standards for the Education and Training of the Social Work Profession. *International Journal of Social Welfare*. 14. 218 - 230. 10.1111/j.1468-2397.2005.00362.x.

494. Stibbe, D., (2014). Global development goals: Partnerships for progress. — *UNA-UK*, // www.thepartneringinitiative.org/wp-content/uploads/2016/09/Partnerships-for-Progress-Stibbe-article.pdf

495. Sydnor H. Walker. (1928). *Social work and the training of social workers*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 241.

496. OECD: *Innovative Learning Environments* (2013). Education Research and Innovation, OECD Publishing. [Electronic resource]. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>

497. OECD: *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (2008). OECD Publishing. [Electronic resource]. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264047983-2-en>

498. OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>

499. OECD: *Innovation Policies for Inclusive Development*. (2015). [Electronic resource]. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229488-en>

500. OECD: *Trends Shaping Education* (2019). OECD Publishing, Paris. http://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

501. Tard, G. (1903). *The laws of imitation*. New York: Henry Holt and Company, 404.

502. Teater, B.,. (2010). *An Introduction to Applying Social Work Theories and Methods*. Published by Open University Press.

503. Van den Broeck, A., Vander Elst, T., Baillien, E., Seracu, M., Schouteden, M., De Witte, H., & Godderis, L. (2017). Job

demands, job resources, burnout, work engagement, and their relationships: an analysis across sectors. *Journal of occupational and environmental medicine*, 59(4), 369-376.

504. Vasylieva, M., Podberezskyi, M., & Romanova, I. (2018). Chess therapy as a new trend in training of future social pedagogues. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 18 (4), Art 266, 1820 - 1825, DOI:10.7752/jpes.2018.s4266.

505. Wertheimer, Mindy, R. et al. (2004). Community Partnerships: An Innovative Model of Social Work Education and Practice. *Journal of Community Practice*, 12(3/4), 123-140. DOI: 10.1300/J125v12n03_08 or:

506. Williams, J. H., Vieyra, M. J. (2018). Developing a Social Work Workforce: We Need Additional Data. *Social Work Research*. 4, 44-53.

Додатки

Додаток А

ПОЛОЖЕННЯ ПРО МЕРЕЖУ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ

Це Положення встановлює засади і правила діяльності мережі партнерської взаємодії — університетської мережі фахівців і практиків в галузі соціальної роботи та надання соціальних послуг, зокрема мета співпраці, напрями та форми партнерської взаємодії, структуру, права та обов'язки учасників.

Загальні Положення

1. Мережа партнерської взаємодії створюється і діє у відповідності із цим Положенням на засадах законності, відкритості, професійності, добровільності участі, рівноправності учасників.

2. Мережа фахової спільноти являється організаційно-методичною основою формування і організації спільної діяльності та взаємодії соціальних організацій та закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку соціальних працівників.

3. Діяльність мережі партнерської взаємодії має на меті підвищити потенціал підготовки соціальних працівників в університеті та системи соціальної роботи з надання соціальних послуг населенню й впровадження їх інноваційних моделей.

4. Мережа є добровільним незалежним об'єднанням закладів соціальної сфери, благодійних організацій й фондів, громадських організацій без статусу юридичної особи.

5. У межах Мережі досвідчені соціальні працівники та громадські фахівці соціальної сфери й активні волонтери, які залучаються до організації освітнього процесу підготовки соціальних працівників в університеті здійснюють соціально-виховні заходи, консультування й супервізію студентів й викладачів з метою підвищення якості надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів.

Членство у Мережі

1. Мережа партнерської взаємодії є відкритою. Вхідження до Мережі відбувається шляхом повідомлення закладів соціальної сфери та громадських й благодійних організацій про бажання долучитися та заключення відповідного Меморандуму про партнерство (додаток 1). Приєднуючись до Мережі учасник приймає умови цього Положення.

2. Прийняття нового учасника до Мережі відбувається, якщо потенційний учасник поділяє принципи роботи Мережі, зобов'язується приймати активну участь у організації аудиторної та позааудиторної навчальної і соціально-виховної діяльності, а також належним чином використовувати засоби партнерської взаємодії Мережі.

3. Головним критерієм відбору соціальних інституцій є наявність конкретного досвіду надання соціальних послуг (інноваційної практики чи послуги). При цьому статус соціальної інституції не має значення — може бути соціальна установа, заклад державного та недержавного підпорядкування, громадська організація, благодійні фонди й організації тощо.

4. Мережа складається з соціальних інституцій фахівці яких, залучаються до розробки й впровадження соціальних проєктів (програм), інноваційних моделей надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів.

Діяльність Мережі

1. Метою партнерської взаємодії є спільна участь у розробці проектів, спрямованих на розвиток соціальної роботи, громадських й благодійних організацій у сфері підтримки, допомоги, захисту прав й інтересів дітей, молоді та інших осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, а також спрямованих на вирішення основних соціальних проблем соціально незахищених категорій населення;

2. Активне залучення студентів-майбутніх соціальних працівників у розв'язання основних соціальних проблем і реалізації соціальних проектів з метою набуття професійного досвіду впровадження інновацій у сферу надання соціальних послуг;

3. Участь студентів у реалізації соціальних проектів, підготовці й проведенні заходів соціального спрямування та створення умов для проходження професійно-орієнтованої (навчальної), виробничої (стажерської), виробничої практики студентів зі спеціальності «Соціальна робота» і здійснення координації дій практикантів;

4. Створення спеціальних програм, програм з навчання студентів щодо їх підготовки до діяльності в умовах соціальних установ, громадських й благодійних організацій, фондів, впровадження освітніх програм у навчальний процес;

5. Мережа має за мету підвищити потенціал усієї системи підготовки соціальних працівників шляхом реалізації партнерської співпраці через навчання, тренінгове навчання, обмін досвідом, наставництво, професійні дискусії, неформальні зустрічі (meetup)

6. Учасники Мережі не можуть вимагати винагороди у будь якій формі від інших учасників Мережі чи інших осіб за надання консультацій та будь якої іншої соціальної допомоги у межах діяльності Мережі.

Додаток А1

МЕМОРАНДУМ ПРО ПАРТНЕРСТВО

м. Київ

«__» _____ 20__ р.

Інститут соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, в особі _____, з однієї сторони, та _____ в особі _____, з іншої, усвідомлюючи необхідність забезпечення ефективної взаємодії інноваційних організаційних і методичних форм соціальної підтримки, допомоги та захисту й можливості їх реалізації у спільній діяльності, уклали Меморандум про співробітництво та координацію дій (далі — Меморандум) про наступне:

Стаття 1

Сторони погодилися розглядати співробітництво як дієвий інструмент реалізації завдань, спрямованих на налагодження партнерських відносин між вищими освітніми закладами та соціальними закладами й громадськими, благодійними організаціями, а також на удосконалення механізмів надання підтримки, допомоги і захисту прав й інтересів дітей, молоді й інших категорій клієнтів шляхом співпраці у розробці й реалізації соціальних проектів, впровадження інновацій у сферу надання послуг та в систему професійної підготовки соціальних працівників.

Стаття 2

Діяльність Сторін ґрунтується на принципах взаємовигідної й тривалої співпраці, максимального використання інновацій-

ного потенціалу професійної підготовки соціальних працівників та інноваційних напрямків практичного досвіду соціальних установ й закладів, громадської та благодійної діяльності.

Стаття 3

У рамках Меморандуму визначені наступні напрямки спільної діяльності:

3.1. Взаємна організаційно-методична підтримка та обмін інформацією щодо заходів в сфері надання соціальних послуг та благодійної діяльності, заходів з підготовки студентів до впровадження інновацій в сферу надання соціальних послуг;

3.2. Спільна участь в організації заходів з реалізації соціальних проектів, спільна участь і взаємне представлення інтересів на аналогічних заходах;

3.3. Спільна участь у розробці проектів, спрямованих на розвиток благодійної діяльності у сфері підтримки, допомоги, захисту прав й інтересів дітей, молоді та осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, а також спрямованих на вирішення основних соціальних проблем соціально незахищених категорій населення;

3.4. Активне залучення студентів-майбутніх соціальних працівників у розв'язання основних соціальних проблем і реалізації соціальних проектів з метою набуття професійного досвіду впровадження інновацій у сферу надання соціальних послуг;

3.5. Участь студентів в реалізації соціальних проектів, підготовці й проведенні заходів соціального спрямування та створення умов для проходження професійно-орієнтованої (навчальної), виробничої (стажерської), виробничої практики студентів зі спеціальності «Соціальна робота» і здійснення координації дій практикантів;

3.6. Створення спеціальних програм, програм з навчання студентів щодо їх підготовки до діяльності в умовах благодійних організацій, фондів, впровадження освітніх програм у навчальний процес;

3.7. Надання можливості реалізації методик, тренінгів, проєктів, заходів, що розроблені студентами-учасниками навчальних студій (студія проєктних ідей, тренерська студія «Бумеранг», арт-студія «BARVIA», кейс-студія) та забезпечення їх підготовки до застосування інноваційних методів соціальної роботи.

Стаття 4

Організаційні й фінансові питання реалізації конкретних проєктів можуть погоджуватися і реалізовуватися Сторонами шляхом підписання окремих Додатків до Меморандуму і Договорів.

Стаття 5

Сторони визначили, що для здійснення якісної й ефективної взаємодії й реалізації напрямків співпраці необхідно:

5.1. Використання Інтернет-ресурсів Сторін для взаємного розміщення інформації з реалізації соціальних проєктів;

5.2. Залучення фахівців Сторін до підготовки студентів з проведення заходів різного соціального спрямування, з розробки та впровадження соціальних проєктів, з розробки методики впровадження інноваційних методів, зокрема арт-терапевтичної практики у медичних закладах, соціальних закладах, а також з організації та проведення «Школи інноваційного досвіду» та систематичних майстер-класів для студентів;

5.3. Надання місць для проходження різних видів практики студентами спеціальності «Соціальна робота», у межах надання соціальних послуг, благодійної діяльності, проєктної діяльності та інших програм;

5.4. Визначення чіткого механізму взаємодії через координацію з Науково-методичної радою Інституту соціальної роботи та управління НПУ ім. М. П. Драгоманова та призначення відповідальних осіб:

5.5. Сторони домовились, що форми співробітництва можуть доповнюватись за взаємним погодженням.

Стаття 6

Внесення змін та доповнень до цього Меморандуму здійснюється на підставі взаємної згоди Сторін та оформлюються у вигляді додаткових угод, які є невід'ємною частиною Меморандуму.

Ініціатива внесення таких змін та доповнень може належати будь-якій зі Сторін, а також може бути результатом їхніх узгоджених дій.

Стаття 7

Цей Меморандум складається на невизначений термін та набуває чинності з моменту підписання Сторонами.

Додаток Б

ПОЛОЖЕННЯ
про Школу інноваційного досвіду
Інституту соціальної роботи та управління
НПУ ім. М.П. Драгоманова

1. Загальні положення

1.1. Школа інноваційного досвіду є структурним підрозділом науково-методичної ради Інституту соціальної роботи та управління.

1.2. Категорію слухачів Школи складають викладачі-початківці, що мають педагогічний стаж менше 5 років, а також викладачі, що бажають підвищити рівень професійної діяльності. Навчання в Школі може зараховуватись як стажування викладача у нецентралізованій формі. Склад слухачів щорічно визначається на підставі рапортів завідувачів кафедр.

1.3. Школа в своїй діяльності керується чинним законодавством України в сфері освіти, Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (Наказ МОН України №522 від 07.11.2000 р.), існуючим Положенням, що затверджено Вченою Радою Інституту соціальної роботи та управління.

2. Мета та завдання Школи

2.1. Школу інноваційного досвіду Інституту соціальної роботи та управління створено з метою реалізації принципів науковості, наступності, системності та інноваційності в психолого-педагогічній системі забезпечення інноваційного процесу навчання та виховання.

2.2. Школа функціонуватиме з метою підготовки викладачів, які здатні до впровадження інноваційних освітніх технологій в

навчально-виховний процес, що сприятиме їх професійному зростанню, реалізації інноваційно-творчого потенціалу.

2.3. Основними завданнями Школи інноваційного досвіду є:

— ознайомлення викладачів з сучасними вимогами організації та здійснення професійної підготовки відповідно до інноваційно орієнтованого підходу в системі вищої освіти;

— розв'язання актуальних проблем професійної діяльності та самовдосконалення молодих викладачів;

— забезпечення якості викладання через сприяння впровадженню молодими викладачами та викладачами зі стажем роботи сучасних підходів та інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес.

3. Діяльність та управління Школи

3.1. Діяльність Школи здійснюється відповідно до планів, графіків та робочих програм, що затверджуються директором Інституту за рекомендацією відповідних кафедр.

3.2. Кандидатури молодих викладачів, які зараховуються до складу слухачів Школи подаються кафедрою та призначаються консультанти з підготовки випускної роботи.

3.3. До роботи у Школі можуть залучатися викладачі, що мають досвід викладацької діяльності як представники НПУ ім. М. П. Драгоманова, так і провідні фахівці в галузі педагогіки, дидактики, інформаційних технологій, психології з інших науково-дослідних інститутів та освітніх закладів.

3.4. По закінченню Школи слухачеві видається сертифікат.

3.5. Основними формами організації навчання у Школі є навчально-демонстраційні сесії, що проводяться в інтегрованому форматі лекцій, семінарів, тренінгів, майстер-класів. Формою контролю — є підсумкова робота з розробки та впровадження інноваційних технологій у освітній процес підготовки соціальних працівників.

3.6. Термін та графік проведення занять: листопад — квітень, щомісячно — 6 год. Термін та графік індивідуальної роботи з підготовки підсумкової роботи: грудень — квітень, щомісячно — 2 год. Всього: 72 годин. Форма навчання: очна-заочна.

3.7. Керівництво Школою здійснює адміністрація Інституту соціальної роботи та управління через призначеного за розпорядженням керівника.

3.8. Керівник Школи розробляє плани і графіки роботи, навчальні плани і програми, форми і методи проведення занять на навчальний рік.

3.9. Керівник Школи щорічно звітує Вченій Раді Інституту соціальної роботи та управління про результати роботи Школи.

Наукове видання

САВЕЛЬЧУК Ірина Борисівна

**ПІДГОТОВКА
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ
СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

Монографія

Видано в авторській редакції

Науковий редактор *Наталія Сейко*
Художник обкладинки *Бак Тетяна*

Надруковано з готового оригінал-макету

Підписано до друку 09.12.19. Формат 60×90/16. Папір офсетний
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 21,9. Обл. вид. арк. 20,2. Наклад 300. Зам. 65.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ № 10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua

